



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



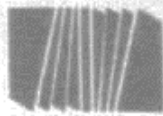
**LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN COLOMBIA:
INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Título de Doctor en Educación

Autor: Luis Augusto Rivera

Tutor: Dr. Marco Tulio Moncada Vargas

Rubio, mayo de 2024



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día martes veintitres del mes de abril de dos mil veinticuatro, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" los Doctores: MARCO TULIO MONCADA (TUTOR), CLAUDIA AGUILAR, NEOVE PEÑALOZA, ALIX MOLINA Y HENRY CASTILLO, Cédulas de Identidad Números V.-9.128.709, V.-10.200.968, V.- 14.776.387, V.- 8.098.412 y V.-10.177.814, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N°594, con fecha del 05 de diciembre de 2022, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN COLOMBIA: INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVA", presentado por el participante, LUIS AUGUSTO RIVERA RIVERA, cédula de Identidad N.-V.- 30.082.781 requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DR. MARCO TULIO MONCADA
C.I.N° V.-9.128.709

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DRA. CLAUDIA AGUILAR
C.I.N° V.-10.200.968

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.-14.776.387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ALIX MOLINA
C.I.N° V.-8.098.412

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. HENRY CASTILLO
C.I.N° V.-10.177.814

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAESTRADO



TABLA DE CONTENIDOS		p.
LISTA DE TABLAS.....		vi
LISTA DE FIGURAS.....		vii
RESUMEN.....		viii
INTRODUCCIÓN.....		1
CAPITULO I.....		4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....		4
Objetivos de investigación.....		11
Justificación.....		11
Esquema Paradigmático que Orienta la Investigación.....		16
CAPITULO II.....		23
Antecedentes de investigación.....		23
Fundamentación Teórica de la Investigación.....		26
Formación Permanente del Profesorado.....		26
Evaluación con carácter Diagnóstico Formativa.....		37
Fundamentación Legal.....		52
CAPITULO III.....		57
MARCO METODOLÓGICO.....		57
Naturaleza del estudio.....		57
Método de investigación.....		59
Nivel de Investigación.....		60
Diseño de la Investigación.....		61
Descripción del Escenario.....		66
Informantes Clave.....		68
Validez y Confiabilidad.....		69
Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....		70
Proyección del análisis de información recolectada.....		72
CAPITULO IV.....		74
LOS HALLAZGOS.....		74
Interpretación y comprensión de los hallazgos.....		74
Categoría 1: Formación docente.....		76
Perspectiva de la formación docente.....		78
Perfil ético-docente.....		92
Categoría 2: Formación Permanente.....		109
Diligencias en la práctica profesional del docente en la Formación Continua.....		110
Perspectiva docente de la formación continua.....		130
Categoría 3: Docente evaluador.....		133
Idoneidad académica.....		134

Gestión educativa.....	139
Comprensión de la sistematización de la información.....	153
CAPITULO V.....	160
SÍNTESIS INTERPRETATIVA.....	160
Proemio al sustento teórico.....	160
Sobre el fenómeno comprendido.....	163
Fundamentación filosófica de la pesquisa.....	166
CAPITULO VI.....	173
SUSTENTACIÓN TEÓRICA DE LA INDAGACIÓN	173
LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN COLOMBIA: INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVA.....	174
Propósito de la pesquisa.....	174
Anclajes teóricos.....	177
Síntesis reflexiva.....	186
REFERENCIAS.....	190
Anexos.....	195

LISTA DE TABLAS

	pp.
1. Instrumento de evaluación de carácter diagnóstico-formativo	49
2. Categorías iniciales de Investigación.....	62
3. Informantes Claves de la Investigación	69
4. Cuadro de categorías de la pesquisa	75
5. Criterios de idoneidad.....	137

LISTA DE FIGURAS

	pp.
1. Educación como problema.....	77
2. Representación socioeducativa del docente en Colombia.....	78
3. Niveles que determinan la calidad educativa	82
4. Calidad educativa	83
5. Expectativa del potencial docente	86
6. Innovación y creatividad docente.....	90
7. Representación hologramática de la subcategoría Perspectiva de la formación docente.....	92
8. Acción formadora del docente.....	95
9. Trabajo cooperativo.....	98
10. Fundamento de políticas educativas de formación continua Colombia....	99
11. Políticas educativas en la formación docente.....	101
12. Nuevas tendencias de aprendizaje en territorios de participación.....	103
13. El papel del docente en la actualidad.....	105
14. Deber ser del docente.....	106
15. Representación hologramática de la subcategoría Perfil ético-docente...	109
16. Panorama de incentivos docentes por formación permanente.....	114
17. Realidad socio-económica en la formación docente.....	115
18. Entorno pedagógico en la formación continua.....	118
19. Áreas de formación continua docente.....	121
20. Regularidad práctica en formación continua.....	125
21. Planes y programas de formación continua.....	128
22. Representación hologramática de la Subcategoría: Diligencias en la práctica profesional del docente en la Formación Continua.....	129
23. Co-definición del docente en la formación permanente.....	133
24. Criterios deontológicos de la idoneidad académica del docente.....	135
25. Idoneidad académica.....	139
26. Funciones de la administración.....	143
27. La evaluación docente.....	144
28. Aspectos del desempeño estándares de evaluación anual del docente...	149
29. Estándares de evaluación docente.....	151
30. Representación hologramática de la subcategoría “Gestión Educativa...	152
31. La didáctica Magna.....	160
32. Educar al hombre.....	162
33. Modelos que favorecen la formación permanente.....	176
34. Elementos fundamentales para el ejercicio práctico de la docencia.....	183
35. Actitud del docente.....	184
36. Programas de pedagogía para profesionales no licenciados.....	185

**FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN COLOMBIA: INCIDENCIA
EN LA EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVA.**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Título de Doctor en Educación

Autor: Luis Rivera
Tutor: Dr. Marco Moncada
Fecha: abril 2024

RESUMEN

El quehacer del docente ha de estar sustentado en un proceso de Formación Permanente que permita reconstruir el conocimiento que se compartirá con los estudiantes; de modo que, al ir actualizando su saber va fortaleciendo la institución educativa en la que presta sus servicios, de ahí el propósito de Generar una aproximación teórica sobre la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y su incidencia en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa; ello tomando en cuenta los Lineamientos de las Políticas educativas del Estado. La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico, donde se abordó a un grupo de actores del mismo escenario objeto-estudio; para ello, se recurrió a la información que estos aportaron mediante la entrevista semiestructurada y la observación como técnica, lo que permitió al investigador ir recopilando durante el proceso de investigación datos significativo, que luego fueron contrastadas y trianguladas a fin de extraer elementos básicos para la composición de nuevos constructos. Como resultados de la pesquisa se obtuvo que es pertinente para el colectivo docente, conocer sobre políticas formativas de manera continua para el fortalecimiento pedagógico en sus prácticas magisteriales, la adquisición de nuevas técnicas y el fortalecimiento científico; difundir programas que promuevan desde las Universidades, información oportuna al docente para que se actualicen y capaciten afín de optimizar los procesos; motivar a los profesionales no docentes a capacitarse, en la inmediatez con los diplomados de capacitación pedagógica; y a largo plazo formarse como docente para que su desempeño sea adecuado a las exigencias del Estado.

Descriptor: Formación Permanente, Evaluación, capacitación, desempeño docente.

INTRODUCCIÓN

El proceso continuo de transformación del conocimiento y de la sociedad, constituye un reto permanente para dinámica de los Sistemas Educativos, los cuales deben adecuar periódicamente sus estructuras curriculares y administrativas; así como, la preparación y actualización de los profesores para que desarrollen las competencias profesionales para afrontar un entorno complejo, e impredecible de las situaciones sociales de la escuela del siglo XXI. Asimismo, las políticas y reformas de los Sistemas Educativos, demandan la formación permanente de los docentes, como agente de cambio en las instituciones y el aula escolar. En este sentido, la labor profesional del profesor desde sus conocimientos polivalentes adquiridos incidirá en la construcción de nuevos métodos y conocimientos para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes, y finalmente generar una cultura educativa que responda a necesidades reales del estudiantado y los prepare para la vida.

Por consiguientes, el proceso de formación permanente de los docentes ha de ser un eje fundamental porque coadyuva a que sus conocimientos adquiridos desde la experiencia académica, sean constantemente contrastados y reflexionados, para desarrollar su propia cosmovisión educativa, de la sociedad y de los mismos estudiantes. A partir de allí, el perfil del docente va adquiriendo nuevos elementos teórico-prácticos que contribuyen a hacer de él, un profesional idóneo que favorece el proceso social educativo, para alcanzar una educación de calidad, con estándares óptimos, que repercute en los momentos pedagógicos del aula. Es por ello, que dentro de las estrategias de optimizar la educación en las instituciones se ha venido implementando procesos de evaluación del desempeño docente, a través de la técnica Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa.

Así al reconocer el docente como un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone la capacidad de aprender, innovar y comunicar los conocimientos y teorías que considera necesarias para intervenir en el desarrollo intelectual de sus estudiantes. De modo que, las exigencias externas de inserción social, el desarrollo integral que garantice una educación de calidad y excelencia; de ahí que, mediante el Decreto Ley 1278 de 2002, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), viene implementando la evaluación de carácter diagnóstico formativo como un proceso

de reflexión e indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los éxitos y las insuficiencias en que los docentes logran mediante su trabajo de; todo ello, con el objeto de incidir de manera positiva hacia la transición de prácticas educativas competentes en la escuela.

Ahora bien, el proceso de formación permanente de los docentes en ejercicio, vienen siendo un factor fundamental en las políticas educativas del país; pues, su objetivo apunta a la calidad de los procesos pedagógicos; sin embargo, no se ha venido haciendo seguimiento de los mismos, por lo tanto, se hace indispensable revisar las falencias del sistema educativo y advertir el porqué de la ausencia de una eficaz política de formación permanente de los maestros. En consecuencia, se aspira que, para un buen funcionamiento del sistema educativo colombiano, se obtengan buenos resultados en la evaluación de docentes idóneos y profesionales, que desarrollen competencias pedagógicas integrales en favor de sus estudiantes. Por consiguiente, se pretende teorizar sobre la formación permanente del profesorado en Colombia, y cómo incide el proceso de evaluación con carácter diagnóstico formativa.

Al respecto, la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros, servirá de contexto, en el que los docentes de la institución aportarán insumos para generar un procedimiento investigativo que coadyuve a la interpretación de los constructos teóricos sobre las teorías subyacentes y la actuaciones pedagógicas, con miras a mejorar los estándares de calidad educativa, desde la evaluación diagnóstico-formativa de los docentes, cuya meta será siempre preparar estudiantes con aprendizajes más competitivos. Asimismo, se buscará protocolizar las experiencias educativas, surgidas ante el cuestionamiento ¿acaso la Formación Permanente del Profesorado en Colombia incide en la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativa? O por el contrario ¿la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativa incide en la Formación Permanente del Profesorado? Sobre esta premisa central, se considerarán los avances significativos de las políticas educativas establecidas y los análisis de los escenarios donde el docente es el protagonista de la práctica pedagógica. A partir de allí, desarrollar una interpretación de la actualización del estudio del contexto, creando una teoría que sirva de orientación al verdadero proceso de formación con carácter permanente.

Este estudio, inicialmente será estructurado en seis capítulos, el capítulo I, versa sobre el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, es decir, entender la realidad para enfrentar la situación desde lo observable. El capítulo II, se trata de los referentes teóricos que sustentan esta tesis, soportado en antecedentes que se vinculan en similitud a la línea de investigación, y las bases legales que implican el apoyo y promoción para la investigación. Por su parte, el capítulo III, describe la naturaleza de la investigación desde la perspectiva cualitativa, que establece la génesis del trabajo; además, del escenario de la investigación, los informantes clave como fuentes de información, la validez y confiabilidad, el instrumento de recolección de información, y las etapas para el desarrollo de la misma. En el capítulo IV, se presentan los análisis de información recabada y la debida triangulación y contrastación con las teorías educativas. En el capítulo V, se presenta las conclusiones y recomendaciones, y finalmente en el capítulo VI, se enuncian los constructos emergentes que sirven de base a la propuesta.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

El propósito de un plan procesual formativo es potenciar las capacidades, disposiciones y actitudes que faciliten y preparen la formación que se irá cumpliendo en tres etapas: la formación inicial, la iniciación como docente, y la formación permanente. En este sentido, la investigación se centrará en esa tercera etapa, entendida como el conjunto de actividades de formación a las que se dedican los docentes después de haber obtenido el título profesional inicial, con el fin de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades laborales, a objeto de brindar un mejor servicio docente a sus estudiantes. De modo que, se pretende abordar en esta etapa las diversas lagunas y deficiencias que pudo dejar la formación inicial técnica o profesional; asimismo, para responder a los desafíos del sistema educativo en Colombia.

Asimismo, el tratar interpretar todo lo relacionado con la evaluación de formalidad institucional que asumen los docentes en ejercicio, constituyen un reto de gran magnitud, pertinencia y relevancia desde el sistema educativo; quien, mediante Decreto N° 1278 (2002), acuerda que los docentes vinculados al Ministerio de Educación, han de someterse a un proceso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF) para valorar las prácticas pedagógicas, ambiente escolar, dominio disciplinar, aplicación, reflexión y planeación de la práctica educativa.

Asimismo, esta estrategia evaluativa, busca la actualización formativa del docente, con el objetivo de mantenerlos en una constante profesionalización del ideal pedagógico y que se motiven a mejorar los procesos educativos tanto en el aula, como su desempeño laboral; de igual manera, solapadamente, pretende optimizar la enseñanza en los estudiantes en las diferentes áreas. Y finalmente, busca complementar los procesos institucionales de calidad educativa, desde las directrices del Ministerio de Educación Nacional, asumiendo que estos criterios evaluativos fortalezcan los desempeños de los estudiantes y generen mejoras en el sistema general de educación.

Por otra parte, las políticas educativas nacionales, mediante la evaluación del desempeño de docentes, están propiciando la formación permanente de docente en particular; pero al mismo tiempo, generan retos de crecimiento personal y profesional de los docentes para ascender de cargo, dirigir las instituciones educativas, y liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas colombianas. Además, dicha evaluación constituye una herramienta invaluable para el mejoramiento, a partir de la cual, el docente y las entidades educativas, del país podrán trazar estrategias que conduzcan a la adquisición y el desarrollo de las competencias que se requieren para que los estudiantes accedan a una educación de mayor calidad.

En este sentido, para que se puedan desarrollar políticas educativas de calidad, se ha de advertir que el docente es un actor fundamental en el proceso educativo y que, por consiguientes, ha de recibir una formación adecuada para que cumpla su labor eficientemente; el respecto, Bruns & Luque, (Citados por Parra, 2018) plantean:

La calidad educativa se ha convertido en un objetivo central de las políticas de desarrollo latinoamericanas. Esta visión ha dado origen a diversas investigaciones con la intención de comprender los eslabones que intervienen en dicha tendencia regional. Un reciente informe titulado Profesores excelentes presentado por el Banco Mundial señala al docente como principal agente de la calidad educativa, así como el principal eslabón de la misma, por lo cual poder caracterizarlo y comprender su proceso de formación resulta vital (p. 28)

De acuerdo a ello, la formación permanente del profesorado colombiano, es un proceso continuado que tiene que ir de la mano, con las políticas educativas de una educación de calidad. Aunque, a través del tiempo se haya tratado de fortalecer las capacidades del docente para que se adapte al entorno y pueda contribuir de manera eficiente y positiva a mejorar los procesos hombre-sociedad, todavía no se han logrado las metas propuestas durante décadas. Si bien, la formación inicial de los docentes pasó de realizarse en un Instituto Técnico de nivel medio a los Institutos Universitarios u Universidades, buscando que el profesor desarrollara competencias y habilidades afectivas, motoras y comunicativas, integrando valores que evidenciaran altos niveles de formación; la diferencia alcanzada por la profesionalización de los docentes no fue contundente. Aunado a ello, la politización de la educación generó cierta burocratización que conllevó a una opción de los cargos en los institutos, no por méritos sino por compromiso al apoyo político.

Si bien es cierto, el proceso de formación de los docentes ya en labor educativa, debería impactar en la cultura y en la educación por considerarse necesarias para que las instituciones educativas redefinan y asuman sus funciones prioritarias. En muchos actores del proceso, dicha formación implica un proceso desarraigado y tedioso, que resta tiempo para compartir con los suyos y otras actividades alternas que han asumido para tener mejor calidad de vida. Todo ello, implica replantear desde una perspectiva crítica los objetivos primordiales, de los programas de formación como dimensión central del sector educativo y de la sociedad. Por lo general, la formación permanente del profesorado se ha basado en la búsqueda de la uniformidad de los profesionales de la enseñanza, para ello se ha recurrido a un estándar de formación, sustentado en el “entrenamiento”, en donde se escogen unos expertos infalibles que transmiten sus proposiciones, a través de cursos teóricos o conferencias.

Por tanto, la formación docente ha venido siguiendo un esquema de la lógica del paradigma educativo que enfatiza en la adquisición y dominio de conocimientos, sobre todo en el área o disciplina que le corresponde enseñar. Al respecto Esteve (2001) afirma que:

Nuestra formación permanente de profesores tendría que centrarse en una formación específica de reciclaje para conseguir que nuestros profesores, formados para el antiguo sistema académico, puedan hacer frente a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza, que exige de nuestros profesores una labor mucho más educativa y mucho menos académica. Para ello, han de preparar sus clases pensando en las actividades que los alumnos van a realizar, en lugar de preparar las actividades que ellos, como profesores, van a realizar (p. 21).

Por tanto, se ha venido dando una formación permanente donde se subordina todo a la producción del conocimiento; a una dicotomía entre teoría y práctica educativa; se margina y resta importancia a los problemas morales, éticos y políticos de la educación. Todo ello, ha descontextualizado la labor de enseñanza, y el sentimiento de muchos profesores que ha venido trabajando en un sistema de enseñanza que ha quedado obsoleto; ello implica un reacomodo a las exigencias educativas de una enseñanza no-selectiva, centrada en la formación de los alumnos, y no en su exclusión del sistema educativo.

En consecuencia, la formación permanente de profesorado y de acuerdo al contexto y a las exigencias que implica la realidad actual necesita del mejoramiento de

los propósitos de la enseñanza mediante la optimización de los procesos de formación docente, porque éstos ya no responden a las exigencias socioeducativas; asimismo, aportan muy poco en conocimientos, competencias y cualidades personales que coadyuven a comprender el complejo campo educativo a relacionar la teoría con la práctica, el aprendizaje y la realidad social. Y finalmente, no afianzan la motivación intrínseca en los educadores para desarrollar mejor sus habilidades profesionales que contagien en sus estudiantes el amor al conocimiento y la sabiduría.

A partir de esta realidad, solo una formación permanente de los profesores, basada en criterios concordados y no por imposición de la superioridad, hará posible el ejercicio de la práctica profesional, con eficiencia donde se aprenda a aprender, se mejoren los procesos pedagógicos dentro del aula, se optimice y fortalezca las competencias referidas al saber, conocer, crear, investigar; aunado a que se pueda lograr superar toda valoración hecha con planificación, entre ellas la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa. Si bien, todo profesional en el ejercicio de la docencia ha de ser consciente de su permanente formación, el proceso de evaluación con carácter diagnóstico formativo, ha sido reglamentado por el Decreto N° 1278 (2002), para los profesionales vinculados a la carrera del Magisterio, a fin de demostrar que cuentan con las condiciones necesarias y requeridas para calificar positivamente en su desempeño laboral, siguiendo las pautas pertinentes exigidas por MEN.

Al respecto, CINDA, (2008) afirma que, “cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético, socialmente responsable” (p.16); de modo que, ello garantizaría un desempeño profesional de calidad que sin duda alguna repercutiría de manera favorable en su actuar académico.

De modo que, en la medida que el educador esté en constante formación, mejorará sustancialmente su práctica pedagógica, en beneficio propio y, del sistema educativo. Además, la formación permanente del profesorado, asumida en su contexto de este trabajo, es una condición ideal de profesional integral, tanto para su vida personal, como para su desempeño docente. Así, se establece la circunstancia ejemplar que se debe asumirse como una actividad cotidiana que considera sus necesidades cognitivas

(profesionales) integrales, los contextos en los que éste se desempeña y las políticas públicas que subyacen a su actuación profesional. Todo esto, en el entendido que un docente tiene que estar constantemente actualizándose para poder responder a las demandas del sistema educativo y de los diferentes actores que participan del proceso, entre los que destacan los estudiantes como entes quienes van a disfrutar del nivel formativo que demostrará su docente dentro de la dinámica educativa desarrollada.

Dicha formación permanente, debe ser asumida de forma natural sin rasgos de imposición, en donde el docente dentro de su cotidiano desempeño incorpore tareas de formación en las distintas áreas cognoscitivas vinculadas con su perfil laboral, teniendo en cuenta las demandas que le plantea su contexto y como referente importante, una formación que esté en sintonía con las políticas públicas que el estado ha previsto, dentro de su visión de país. En consecuencia, el docente ideal, sería aquel que continuamente se esté preparando, de manera constante, desarrollando hábitos de autoformación, desplegando métodos orientados a una instrucción que día a día lo capaciten y preparen para enfrentar todos los procesos de transformación social y educativa que se le demanden. A esta percepción Howey, (Citado en López, 2000) plantea que la formación permanente como desarrollo profesional), abarca diferentes dimensiones:

- El desarrollo pedagógico: actividades del curriculum o destrezas instruccionales.
- El conocimiento y comprensión de sí mismo: mejorar la imagen personal.
- El desarrollo cognitivo: adquisición de conocimientos y mejora de estrategias.
- El desarrollo teórico: basado en la reflexión del profesor sobre su práctica.
- El desarrollo profesional: a través de la investigación.
- El desarrollo de la carrera: mediante la adopción de nuevos roles docentes (p. 406).

No obstante, a esta perspectiva ideal de lo que debiera ser la formación permanente del profesorado, con base en la experiencia del autor-investigador, adquirida a lo largo de su ejercicio profesional, considera que esta realidad se contradice o entra en conflictos con los planteamientos anteriores; además, se advierte que dicho proceso de formación permanente, aparentemente no se desarrolla en los términos deseados puesto que algunos docentes no asumen la formación con responsabilidad, sino que ésta se da, eventualmente a través de la participación en algún curso esporádico, no necesariamente dentro del campo de formación profesional sino de la posibilidad ofertada

en determinado momento y en la que se participa para no dejar de hacer algo, o en algunos casos sólo para obtener un certificado e incrementar su currículum vitae, en detrimento de la profesión.

Asimismo, de manera complementaria, se presume que existen otros aspectos constituyentes y característicos del problema, en tanto, no se observa el desarrollo de un estilo constante de participación en tareas destinadas al perfeccionamiento profesional, en donde el elemento rutinario sea el desarrollo de actividades convencionales como la clase, reuniones, organización de eventos, planes académicos, atención a casos estudiantiles, trabajos de responsabilidad administrativa, configuración de proyectos educativos institucionales, entre otros, donde la esencia de la formación o peor aún de lo permanente, está ausente; ello se ve reflejado en términos no esperados en los resultados de la ECDF.

Al respecto, Imbernón (2007), sostiene que: “la formación, tanto la inicial como la permanente, puede propiciar, entorpecer o contrarrestar esa cultura, de la importancia de analizar quiénes son instituciones que ofrecen formación permanente y cuál es el modelo de formación que subyace en sus propuestas” (p.16); así, conlleva a establecer como premisa paradigmática el hecho que presumiblemente, los docentes no tienen una cultura de formación permanente; posiblemente, porque la dinámica rutinaria de su desempeño profesional ha disminuido su motivación, por ejemplo, sólo a responder aparentemente los requerimientos institucionales, a cumplir con las tareas específicas, o a desarrollar temáticas centradas en la transmisión de conocimiento mediante clases informativas tradicionales.

En vistas de lo expuesto, de no haber una propuestas que conlleve a un proceso sistemático y organizado, por el que los docentes se comprometan a participar en un proceso formativo de forma constante y reflexiva, que favorezca la obtención de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de sus competencias profesionales; el proceso de enseñanza en las instituciones educativas no logrará la calidad de la educación y el resultado de cualquier evaluación del personal o de las instituciones educativas será de tendencia negativa.

Por consiguiente, se hace imprescindible asumir el reto de fomentar elementos teóricos sustentados en la hermenéutica de la formación permanente de profesorado en

Colombia, tomando en cuenta la incidencia de la evaluación con carácter diagnóstico formativa como logro de sus competencias profesionales. De modo que, para incidir favorablemente en el desempeño profesional, se han de valorar todas las formas que reflejen las habilidades cognitivas y pertinentes para el ejercicio de su labor docente; en concordancia, con las exigencias de las políticas de estado en materias educativa y las demandas laborales que proyecta la propia sociedad. De modo que, al no lograr este proceso transformador de los profesionales de la educación, no habría cambios sociales sustanciales que propiciaran una educación de calidad.

Razón por la cual, la formación permanente del profesorado motiva a una mejor calidad del docente y en consecuencia al progreso de todos los aspectos implicados a su profundo compromiso de encontrar respuestas conducentes a mejorar el mencionado fenómeno, basado en los diferentes elementos informativos emergentes que se puedan generar con la realización de esta investigación. En este sentido, a manera de interrogantes iniciales se proponen: ¿Cuáles son los elementos teóricos de la formación permanente del profesorado en Colombia?, ¿Qué acciones determinan la existencia de formación permanente en el profesorado en la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros?, ¿De qué manera los procesos de la evaluación con carácter diagnóstico formativo muestran avances de profesionalización de los maestros?, ¿Cómo generar una aproximación teórica que fomente la formación permanente del profesorado y su incidencia en la calidad de los criterios de desempeño en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa?.

Estas preguntas, pretenden generar una dinámica de estudio sobre la formación permanente del profesorado en Colombia y las estrategias de valoración de los docentes y las instituciones educativas a través del programa de Evaluación con carácter Diagnóstico Formativa, implementado por el ejecutivo nacional.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar una aproximación teórica sobre la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y su incidencia en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa.

Objetivos Específicos

1. Determinar los elementos teóricos de la formación permanente del profesorado en Colombia.
2. Describir que acciones determinan la existencia de formación permanente en el profesorado en la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros.
3. Caracterizar los procesos de la evaluación con carácter diagnóstico formativo muestran avances de profesionalización de los maestros.
4. Construir una aproximación teórica que fomente la formación permanente del profesorado y su incidencia en la calidad de los criterios de desempeño en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa.

Justificación e Importancia del Estudio

En conjunto, la formación permanente de los docentes es un elemento inherente a la evolución profesional pedagógica de quienes ejercen la enseñanza; pues, ésta le permite adquirir una necesaria experiencia para mejorar los aprendizajes y la idoneidad en la realización de sus actuales tareas o bien como preparación para el desempeño de otras nuevas. De modo que, dicho proceso formativo, no se justifica por la sola función de transmitir conocimientos; sino que, ha de fomentar una cultura de actualización para que los profesores se preparen en su función pedagógica y tengan las competencias para resolver de manera eficiente los problemas que afectan los procesos educativos en el ámbito local, regional y nacional.

En tal sentido, su importancia estriba en pretender teorizar sobre la formación permanente de un docente actualizado con un perfil profesional idóneo que, asuma sus responsabilidades educativas con experticia, valores, y actitudes, que coadyuven el compromiso laboral con los proyectos sociales, las políticas educativas institucionales y la satisfacción de sus necesidades personales. Además, se pretende que la formación

permanente del docente, desarrolle una conciencia más crítica, autónoma, humanista, investigadora, creativa, y estar, consustanciada con la realidad socioeconómica, política y cultural de los diversos contextos sociales donde realice su labor educativa.

Asimismo, se considera de suma importancia porque el profesional de la docencia, debe reflejar una formación pedagógica, orientadora, mediadora y sobre todo investigadora, para lograr con su práctica un buen desempeño al momento de recibir la Evaluación de carácter Diagnóstica Formativa, que lo que busca es alcanzar los objetivos acordados por el MEN. De modo que la investigación, ha de sustentar el basamento teórico de las prácticas educativas que realizan los docentes en sus instituciones, específicamente en sus ambientes naturales.

En este mismo orden de ideas, se justifica desde el punto de vista metodológico, porque la investigación sigue un método, que busca interpretar la formación del docente, y para ello, analizará el discurso y aplicación de las actividades docentes; además, en palabras de Gadamer (1998), procura “, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones” (p. 326). Así, con el apoyo del método fenomenológico-hermenéutico, el investigador tomará la información recabada para sistematizarla y obtener categorías emergentes que ayuden en la construcción de una aproximación teórica como contribución importante en el proceso formativo permanente del docente de la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros de Cúcuta,

Por consiguiente, su justificación teórica, que está dado por los aportes generados sobre el fomento de la cultura formativa permanente de los docentes; tanto en, los desempeños pedagógicos, como, en los aprendizajes de los estudiantes comprendiendo la dinámica que se establece en los procesos educativos formales. De modo que, el docente que se forma de manera permanente podrá ejercer con autoridad intelectual, lo que le permitirá entre otras cosas, implementar procesos articulados, entre investigación y docencia; caracterizados por desarrollo de estructuras consultivas, participativas y humanizantes.

De igual manera, la formación permanente favorecerá la profesionalidad ideal del docente, permitiéndole investigar sus teorías y sus acciones en el escenario de la práctica pedagógica y a partir de allí, la transformación de su propia práctica; producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y

educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las nuevas generaciones; construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos; aprender a transformar colectivamente la realidad que no satisface y por ende propiciar el desarrollo social e individual.

Ahora bien, la justificación práctica, se refleja en la sistematización de los procesos de cada una de las etapas de la investigación, generándose de ahí, el sustento conceptual final, el cual es producto de un proceso de triangulación entre lo observado, lo notificado por los informantes clave y la postura teórica de algunos teóricos. Por tanto, su finalidad será contribuir con el fomento de la cultura formativa permanente, generar procesos académicos con alta calidad educativa y lograr los mejores desempeños dentro de la Evaluación con carácter Diagnóstica Formativa, desde el fortalecimiento continuo en los momentos pedagógicos y cognitivos.

A partir de allí, el investigador habrá de reconstruir la realidad fenomenológica que subyace en el contexto indagatorio; desde la cual, con base en los resultados emergentes, se logre consolidar los fundamentos necesarios para poder plantear una aproximación teórica, que dentro de sus múltiples potencialidades favorezca la orientación de un verdadero proceso de formación con carácter permanente; y desde allí, se responda a las demandas institucionales, y a la misma sociedad, sin obviar los intereses naturales de cada docente.

Es así que, como personas formadoras y que aportan a la sociedad, es necesario que la actualización permanente del profesorado sea constante y competente con altos estándares de calidad para que haya cambios reales en los sistemas educativos y, por tanto, en la producción, la calidad de vida, mejores aprendizajes de las personas y el buen desarrollo del país. De allí radica su importancia, que los maestros tengan la responsabilidad como generadores de conocimientos, como baluartes de las concepciones teóricas, las cuales, deben proyectar la acción en la práctica pedagógica; es decir, que sea transformadora y creadora de ciudadanos autónomos y críticos.

De igual manera, el docente al mantener una formación permanente transforma su desempeño laboral y está en capacidad de crear sus propios materiales didácticos, tener mayor competencia y desenvolvimiento en el aula de clase, dominios de contenidos y plena disponibilidad para participar en los procesos de transformación de la didáctica

entre otras. Logrando manejar las diferentes situaciones que a diario se presentan, innovando y siendo un ejemplo para los demás docentes, así también, puede llegar a responder a los retos, que desde el Ministerio de Educación Nacional se le planteen en la búsqueda de la excelencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde la perspectiva institucional, los resultados del actual trabajo buscarán brindar una orientación a las políticas de mejoramiento continuo en las instituciones educativas y a la vez, sean insumo para las políticas de estado, como también de los estudiantes, los cuales, serían los más beneficiados al contar con profesores idóneos y de alta calidad. Asimismo, la formación permanente de docentes repercutirá en clases con cobertura estudiantil evitando la deserción que tanto preocupa a los gobiernos regionales y nacionales; así, mejores docentes, aulas satisfechas y procesos convincentes. Respecto a los desempeños que el docente debe evidenciar con ciertos lineamientos y protocolos ayudarán a que sus evaluaciones sean más sobresalientes en las diferentes contribuciones y participaciones.

Finalmente, este Proyecto de investigación se encuentra inscrito en la Coordinación General de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, específicamente en el Núcleo de investigación: Filosofía, Psicología y Educación (FIPSED), bajo la línea de investigación, Educación Permanente, de donde se puede realizar aportes significativos a la comunidad científica.

Esquema Paradigmático que Orienta la Investigación

Con referencia al esquema paradigmático que fundamenta la investigación lo constituyen los análisis sobre los ejes filosóficos que sirven de base a las ciencias sociales: conocimiento, ser, valores, la educación como ciencia y la filosofía como práctica en el campo de la educación. De modo que todos los entes educativos, y por ende, la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros, se sostienen en los principios epistemológicos que configuran la educación en Colombia.

Ámbito Epistemológico

En primer lugar, según De Giacinto (Citado en Flores y Gutiérrez, 1990: p. 864) por epistemología pedagógica se entiende “el estudio de la relación de diferentes

disciplinas cuando concurren a construir la teoría pedagógica”; de modo que, es un proceso netamente humano que desde los análisis abstractos de la complejidad humana; los investigadores van realizando sus indagaciones, a fin de consolidar las bases, cimentadas en el conocimiento existente, para construir sus teorías propias. El autor de la tesis, pretende analizar e interpretar los autores que se han manifestado sobre la formación permanente del profesorado, escudriñando en sus aportes sus referencias en torno a la educación.

En este sentido, se ha de comenzar por lo antropológico, pues el sujeto de investigación es la persona-docente o persona-estudiante, cuya concepción humanista permea el ámbito educativo, específicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo van moldeando las estructuras sociales del entorno; de modo que según Flores (Citado en Flores y Gutiérrez, p. 120), se seguiría “la definición kantiana, de antropología como doctrina sistemática del hombre, que debe ser considerada en sus múltiples actividades, en atención a su obrar moral para su personal crecimiento”; haciendo énfasis en la esencia misma del ser humano. Sin embargo, no se podrá pasar por alto, el nivel científico que asume la antropología existencial, en la que “el hombre es el objeto de la investigación y presenta sus datos: rasgos descriptibles, actitudes, conductas, actos y hechos de capacidades intelectivas, afectivas y sociales de que dispone, formas de testimoniar el status o de comunicar según el rol” (Flores, Op Cit, p 124).

Por otra parte, desde la fundamentación epistemológica se pretende estudiar las modalidades en con las que los saberes ofrecen sus respuestas a los problemas educativos, es oportuno entonces que, se intente insinuar por parte del investigador, algunos elementos teóricos sobre la formación permanente de los profesionales de la enseñanza; y como los procesos de evaluación hacia el docente consolidan el proceso formativo de sus educandos en una cultura propia, que insiste en adaptarse a fenómenos emergentes, de la globalización, la postmodernidad y la multiculturalidad que inciden en la sociedad actual.

Asimismo, el escudriñar en las formas de obtención del conocimiento por parte de docente investigador, abre alternativas a los actores principales del proceso educativo, para definir su rol en una sociedad cambiante. Entonces, el desarrollo de los esquemas de formación permanente, es una oportunidad de estar al día de la dinámica educativa

que viene buscando opciones para mejorar su didáctica, técnicas y procesos psico-educativos en bien de sus estudiantes. De ahí que, ofrecer una evaluación del docente activo, no implica sino motivar a que las prácticas docentes sean más actualizadas y flexibles, para la construcción de nuevos conocimientos en los educandos.

Es así que, desde el enfoque cualitativo, la investigación quiere extender su marco de acción a estas teorías generales de la educación para ser aplicadas en forma particular en la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros, de la ciudad de Cúcuta. Si bien, la epistemología concurre a las alternativas que co-existen para validar el conocimiento mediante la aproximación a los enfoques y nociones del objeto de estudio; no obstante, ayudarán al momento de interpretar los resultados de la investigación; o sea, valorar el conocimiento dentro de las ciencias de la educación en los procesos de formación y evaluación. Desde este punto de vista, las teorías del conocimiento aún vigentes, sirven para que los docentes puedan elegir entre la variedad de opciones, cuáles serían objetivos, métodos, posiciones, perspectivas, teorías, cosmovisiones, que sirvan para cumplir su rol en el ámbito educativo. De modo que, al tener en cuenta las políticas educativas de Colombia, en concordancia con el conocimiento científico en boga, servirán para proponer una aproximación teórica sobre los procesos formativos de educación permanente del profesorado colombiano.

Al respecto, la investigación se auxilia en la indagación de los postulados de los teóricos de quienes han especulado sobre la temática, objeto de estudio, desde los procesos de formación permanente del educador como del compromiso que tienen con el sistema educativo nacional mediante la evaluación con carácter diagnóstico formativa. Entre estos análisis realizados destacan los de Francisco Imbermón, José Luis Medina, Javier Echevarría. Mientras que desde el concepto de evaluación se hace referencia a los diferentes puntos de vista de algunos autores como Ralph Tyler, Michael Scriven, Yves Meny – Jean Claude Thoenig y en particular el tema de la evaluación docente desde la propuesta de Charlotte Danielson.

Ámbito Ontológico

En referencia al “ser”, docente en proceso de formación permanente, supeditado a evaluación, es de naturaleza humana, constituida como un individuo por la comunicación de su individualidad y de sus accidentes, pudiendo existir así en ‘sí’ y por

el término que vincula y cierra el todo, hasta una espiritualidad que le asigna cierta dignidad excepcional. De igual modo, el docente como ser “ente racional”, tiene la facultad de aprehender en cada ser aquello que tiene de común con todos los de su tipo (universal) y lo que tiene de común con todo (trascendencia).

En este sentido, Martínez y Martínez (citados en Moquete, 2001) considera que la ontología, “es el estudio de la ciencia del ser en cuanto ser, por oposición a la noseología, que es el estudio de la ciencia de conocimiento” (p. 80); así, lo "ontológico" representa para el docente la unificación de cada parte investigada; pero al mismo tiempo, contiene una visión general de toda la temática sobre el ser que pretende analizar en sus diversos fenómenos, situaciones, aspectos y circunstancias. Porque, desde el enfoque de una ontología educativa se busca conocer la esencia y las perspectivas del ser que se educa; es decir, ese ser (naturaleza y sociedad) y la conciencia (pensamiento y espíritu) son puntos de partida importantes para entender el proceso histórico que ha venido analizando la percepción del ser humano acerca de la educación y su incidencia en él.

Por su parte, Saavedra (2001), considera que la educación, tiene entre sus temas elementales la “ontología educativa, la cual comprende aspectos del ser de la educación: educabilidad y antropología pedagógica; axioteleología, que trata de los problemas relativos a los valores y finalidades de la educación; axiología de la educación (p. 75)”; por tanto, ontológicamente, el objeto de estudio tiene su génesis en el proceso formativo del docente después de haber obtenido su titulación, para crear, asimilar y difundir el saber aprehendido y generar nuevos conocimientos para ser compartidos con sus estudiantes mediante el desarrollo de su enseñanza; garantizando que dichos procesos son correctos y cumplen con los lineamientos del sistema educativo nacional, y que pudieran estar disponibles para que sean valorados mediante la evaluación con carácter diagnóstica formativa.

Por su parte, Gurdian (citado en Colinas, 2019), hace referencia a lo ontológico como “¿Cómo se concibe la naturaleza de la realidad?, ¿Cuál es la creencia que mantiene el investigador con respecto a la realidad que investiga?, estas respuestas, pueden ser comprendidas desde la visión o perspectivas concebidas por dicho investigador” (p. 156); por consiguiente, en el proceso de formación permanente del docente, parte de su experiencia propia en el aula y lo equipara a los nuevos paradigmas

en materia educativa que le proponen los facilitadores de los cursos de actualización. Además, mediante su interacción diaria con colegas docentes, le permite captar los nuevos cambios que han evolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, el docente, es un “ser” que será valorado tomando en cuenta distintos criterios, entre ellos, cómo desarrolla la práctica educativa y pedagógica; cómo es el proceso de reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica; qué elemento incorpora en la praxis pedagógica; cómo se desenvuelve en el ambiente del aula.

Ámbito Axiológico

En relación a este punto, las ciencias de la educación se sustentan en los principios axiológicos, sostenidos por una visión antropológica que sitúa primariamente a los valores universales que dan preponderancia al bien común. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional, (1998), sostiene que todo acto educativo en Colombia, tiene esencialmente una dimensión ética y política, pues “toda educación es ética y toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias” (p. 3); es decir, la educación en Colombia, considera los valores como una necesidad urgente, para que todo el contexto social se desarrolle en un clima de paz y buena convivencia, sustentada en la formación integral de la personalidad, como premisa y condición sine qua non de las políticas de estado.

En este sentido, Riol Hernández (s/f) hace referencia a los compromisos del congreso internacional de pedagogía 2001, donde se declaraba en primer lugar que se debe: “Focalizar la educación en valores como el núcleo central de la formación de la personalidad, para lo cual la institución docente debe afianzar, los valores de la lengua materna, la cultura, la historia, la literatura y la identidad nacional” (p. 2); es decir, los valores de los actores educativos han de ser fortalecidos y afianzados a través del compromiso personal y mediante un proceso formativo que aclare las concepciones y creencias adversas a los valores fundamentales del hombre. Asimismo, la educación ha de promover la dignidad humana, con el fin de formar personas libres, proactivas y con alto potencial comunicativo; que vaya desarrollando su conciencia, trabajando su mente, cerebro, cuerpo/percepción, información y emoción, desde un proceso de formación permanente.

Asimismo, ante el avance de los planteamientos postmodernos que ponen en jaque la presencia de la temática relativista en los valores, hasta en los planes de estudio; se convierte en una tarea alterna por parte de los docentes orientar a sus educandos sobre la existencia de una serie de principios y valores que dan fundamento al sentido de la vida. Si bien es cierto que, al presentar la ética y los valores como ejes transversales de la formación profesional y de la formación permanente, deja en manos de los facilitadores, la ardua tarea de encaminar al discente en asuntos que son muy personales y que requieren de cogniciones concretas. Por consiguiente, fomentar que valores y principios son los preponderantes, corresponde a cada persona; pues sólo el, irá construyendo su propia escala de valores.

Por lo que respecta a la evaluación de carácter diagnóstico formativo, se hace énfasis en cuatro grandes criterios, los cuales a su vez se dividen en diferentes componentes, estos se valoraran con base en la evidencia de actuaciones o actitudes en su práctica docente. De ahí que, implica un proceso de reflexión e indagación, por parte de los evaluadores que pretenden identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades con que realizan su labor educativa los docentes, y demás personal de la escuela. Si bien es cierto que, no hay criterios directos que evalúen al docente acerca de los valores; los mismos, se reflejaran en las creencias y capacidades que expresarán los valores subyacentes en los conocimientos y potencialidades del docente evaluado.

Ámbito Educativo

Desde la perspectiva educativa, al referirnos a la EDF, se entiende la tarea de evaluar en qué forma los estudiantes y la misma institución educativa, aprovecha aquello que sus profesores aprenden participando en acciones formativas mediante los procesos de FP. En este sentido, se establece como una sincronización, de formación-evaluación permanente cíclica, a lo largo de toda la vida activa del docente en ejercicio. Se ha de entender también, que se ha de ir más allá de la creencia de que lo que se aprende en cursos o encuentros se aplicará de forma natural y automática al trabajo docente; para ello, se han venido haciendo ajustes en los modelos de evaluación docente, como elementos que conduzcan a una mejor disposición de los recursos formativos; tomando

en cuenta que sólo en el aula se expresa la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se materializa en el aula.

Dentro del proceso de formación permanente, se debe reforzar el binomio formación interior y formación exterior, lo que constituye de suma complejidad sobre todo por la interiorización individual trazado en línea recta entre dos únicos protagonistas, el facilitador y el participante, en este caso el propio profesor en proceso de formación permanente. Es por ello que, desde una perspectiva teórica, queda también el tema sobre el contexto de dicho proceso formativo, si se ha de tener en el lugar propio de trabajo o en otro ambiente distinto; asimismo, se han de evaluar los enfoques de las tesis educativas sustentadas en las teorías constructivista y sociocultural mediante un concepto de formación como desarrollo profesional del profesorado que requiere una actitud de aprendizaje sistemático desde la propia práctica y desde el escenario donde ésta se produce. Al respecto Bolaños (2016)

La educabilidad del ser humano se logra por la abstracción de pensamiento, que lo habilita por utilizar competencias cognitivas y metacognitivas, las cuales le permiten alejarse de conductas instintivas, educarse mediante la aprehensión de estímulos ambientales y mediante el enriquecimiento de las vivencias (experiencias) que lo transformarán a nivel individual y social (p. 458).

Por lo que refiere al ámbito colombiano, el Art. 67, de la Constitución Política de Colombia (1991), afirma que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”; En este sentido, no hay límite para la formación, lo que se pretende que ‘la persona’ disponga de los conocimientos, actitudes y aptitudes que le garanticen su realización personal y en pro del bien común de los ciudadanos de Colombia.

Es de reconocer que los docentes en general se encuentran ante una gran encrucijada, son la ‘*tecne*’, el camino de la tecnificación de la enseñanza, por la que se pretende que el enseñante consiga valorar la eficacia de la utilidad de la tecnología, dando más énfasis a los recursos, herramientas, y medios por lo que la educación llega a los discentes. La otra vía es la ‘*praxis*’, donde se considera la educación como un proceso o actividad; de modo que, da lugar a una mayor complejidad de interacciones sociales para tomar decisiones y establecer normas que establezcan el rumbo de esa

enseñanza. A partir de ello, el profesional de la educación, debe convivir incómodamente la una al lado de la otra; sólo sus habilidades personales les irá dando más preponderancia de una hacia la otra; en tal sentido, habrá maestros que prefieran apuntar hacia los variados objetivos de la educación actual, impuestos por políticas de una sociedad que demande mano de obra calificada, pero, al mismo tiempo inculcar el conocimiento y destrezas de tipo cognitivo. Mientras que otros, se dedican a llevar a sus enseñantes por las complejas informaciones técnicas de vanguardia en cuanto a métodos de enseñanza, fundamentada en las últimas teorías sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje y la estructura social.

Ámbito histórico

Por lo que respecta a la cronología de la formación del profesional para ejercicio de la docencia, específicamente en Colombia, ha habido ciertos vacíos lo que advertían las dificultades las formalidades de la profesión docente. De manera general, Ortiz (2013), corrobora que, la formación de docentes desde 1888, pasó a ser responsabilidad de la Iglesia gracias al Concordato entre la Santa Sede y la república de Colombia; de modo que, se hablaría de formación explícita a partir del 1900. Sin embargo, no hay un elemento que conceda el carácter de formación permanente; sino que está supeditado a la continuidad que el egresado mantiene a través de su participación en ciertas actividades de capacitación promovidas en las instituciones; por tanto, se da el criterio de formación permanente, pero no como un proceso planificado.

Asimismo, hay que señalar otras contribuciones a la formación de los docentes como: las Misiones alemanas, el Gimnasio Moderno (1914), en las que el polifacético Agustín Nieto Caballero introdujo en Colombia las prácticas de saber, sustentadas en la articulación y materialización institucional entre los métodos pedagógicos de la Escuela Nueva y la realidad misma del país. Al respecto, Figueroa (2016) afirma:

En 1917 se planteó una reforma a las instituciones pedagógicas, en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional, proponía organizar dos instituciones: una masculina y otra femenina para la formación docente. Asegurar la unidad de esta enseñanza, estableciendo la debida coordinación entre las escuelas infantiles y la segunda enseñanza, la enseñanza industrial, la profesional y la artística, de modos las energías físicas y morales. (p.7)

De acuerdo con ello, no existía un currículo, ni planes de estudios elaborados en Colombia, sino que eran modelos traídos de Europa; al respecto, de Francia llegó el modelo de formación del 'Ser', la teología, los seminarios, vinculados a la formación y el desarrollo espiritual, allí los maestros compartían veinticuatro horas con los estudiantes. Mientras que de Inglaterra, se trajeron el bachillerato académico y el saber: química, física, matemáticas, biología y también todo el desarrollo científico; por su parte, de Alemania, vino la técnica, la tecnología, o sea, una educación tecnológica. Por lo que, en las escuelas más avanzadas tratarían de fusionar estas formas de enseñanza europea el ser, el saber y el hacer que una persona debe aprender y formar.

Sin embargo, Figueroa (2016, p. 160) expone que los inicios 'profesionales', se remontan a la creación en Bogotá en el año 1936, de la Escuela Normal, como un instituto único mixto, cuyos aportes fueron notables en el campo de la ciencia y la cultura. Posteriormente, pasaría a ser, la Escuela Normal Superior con carácter universitario de alto nivel académico, cuyo objetivo era la formación de los maestros nacionales. Luego, estuvo bajo la tutela de la Universidad Nacional de Colombia, y consecutivamente por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Desde entonces, se viene manejando la posibilidad de ofrecer formación permanente para que los egresados cuenten con la capacitación requerida con el transcurrir del tiempo. Posteriormente, los aportes a la formación de los maestros de Colombia que la Escuela Normal Superior (ENS) contribuyó al país; fueron sustituidas por la creación de nuevas instituciones que tendrían la responsabilidad de formar a los docentes colombianos preparados para las verdaderas transformaciones que existieron en Colombia desde la primera mitad del siglo XIX, con políticas gubernamentales que exigían un modelo de educación acorde a la sociedad de ese momento.

De esta manera, se empieza a establecer la formación docente permanente para los profesionales egresados de los diferentes centros de universitarios prolongando su formación por ende, los compromisos con la mejora educativa, tanto en su vida profesional, como en las prácticas pedagógicas. Luego, con el desarrollo y transformación de la docencia, los gobiernos han ido reglamentando las directrices que consideran convenientes sobre lo que debe enseñarse en las escuelas y alcanzar la 'calidad educativa'.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

Antecedentes del Estudio

En materia de formación permanente son múltiples las experiencias de investigaciones desarrolladas con diferentes tendencias, aun así, cada una hace su aporte a las temáticas estudiadas. De modo que, se ha venido considerando la revisión de fuentes más cercanas a las intencionalidades del presente estudio y desde el análisis e interpretación de los mismos, deducir aquellos insumos informativos novedosos que coadyuven a fortalecer el soporte epistémico al fenómeno que se pretende estudiar. Es importante señalar que dicha revisión documental o de fuentes está en permanente recurrencia, evolucionando con el transcurrir del tiempo en términos de profundidad, pertinencia y rigurosidad temática, lo que podrá irse complementando con el desarrollo de posteriores estudios al respecto.

A continuación, se presentan las experiencias desarrolladas por autores internacionales y nacionales que tienen cierta pertinencia para respaldar fundamentalmente aquellos aspectos más relevantes, por sus características, con el trabajo que ha pretendido realizar este investigador.

A nivel internacional, Serrano (2013) realizó una investigación como Tesis doctoral, titulada: *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. La misma es considerada como un proyecto a largo plazo, de innovación e investigación educativa, orientado a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS) en la Universidad de Córdoba, durante el periodo de cambio del modelo de formación docente y la implantación reciente del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (máster FPES). El mismo, aborda aspectos como, el marco histórico y la situación actual del contexto educativo: la conexión entre teoría y práctica en torno a la adquisición de conocimientos y destrezas profesionales, la construcción de la identidad profesional docente. Dicha investigación tiene pertinencia con la investigación, pues hace referencia al constructo formación permanente, en el sentido en

que el docente después de comenzar su labor de enseñante, va cimentando su propia identidad como vocación de servicio en la enseñanza.

En este orden de ideas, Sánchez (2009) ofrece una investigación que tiene por título: *La formación permanente del profesorado centrado en la escuela*. La misma, responde a un interés académico por cuanto precisa tener información sobre las distintas formas en que los docentes han ido internalizando los fundamentos del proceso de reforma educativa y cuáles son a su juicio las acciones formativas. Entre sus conclusiones, se deja entrever que, se ha olvidado la heterogeneidad del docente, intereses, experiencias y expectativas; además la formación del profesorado es instrumental, individualista, asistemática, fundamentada en la enseñanza, teoricista y frontal. Por tanto, como sugerencia, el Ministerio de Educación Nacional, desde las políticas educativas de los diferentes gobiernos deben generar aportes relevantes para lograr procesos formativos para el logro de docentes con calidad profesional. En consecuencia, su pertinencia radica en que las políticas establecidas como requisitos de formación de los docentes, han permitido que personas de otras carreras profesionales, ejerzan la docencia junto con los normalistas y licenciados; lo que enriquece las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, y coadyuva a que se acoplen nuevos mecanismos de evaluaciones para el conocimiento y desempeño que dan lugar a un contexto de competencia entre los distintos profesionales.

Asimismo, Sandoval (2014) en su investigación: *“La formación permanente del docente en Latinoamérica”*. Partiendo de la premisa que: las políticas para mejorar la calidad en educación básica en los países latinoamericanos están enfocadas al desarrollo de la formación en postgrado de sus docentes; realizó el trabajo con el objetivo de ofrecer elementos para la reflexión sobre la calidad en los programas de formación docente que son desarrollados en los diversos niveles educativos en Latinoamérica. El estudio corresponde a una investigación documental, descriptiva, ex post facto e interpretativa, principalmente de revistas internacionales indexadas (fuentes electrónicas) publicadas recientemente, que se refirieran a la formación docente y su impacto en la calidad educativa. La misma, concluyó en que a pesar del esfuerzo realizado por los gobiernos al considerar la formación docente como pilar de la educación para favorecer las exigencias y compromisos en el desarrollo social, político, económico de los pueblos, y

el establecimiento de la formación permanente o continúa de los docentes en los diferentes niveles escolares; no hay sintonía con los intereses profesionales de los maestros que en muchas oportunidades no cumplen con la verdadera capacitación profesional requerida, y por ello, no generan cambios sustanciales en lo educativo de la región.

Por consiguiente, se recomienda, una verdadera transformación, esfuerzo entre el estado y el magisterio, gestar cambios en sus prácticas pedagógicas, aula y contexto de la comunidad, criterios claros en las políticas públicas, la formación personal profesional, los contextos escolares es realizar un salto cultural, social y educativo, que converjan en la búsqueda de grandes metas, desempeños y actuaciones certeras y convergentes en pro del país. Dicha investigación es pertinente, en cuanto acerca su visión a una realidad fundamental como es, la disposición de los maestros a comprometerse con el proceso de formación permanente que les ofrezcan las políticas públicas en el ámbito educativo.

A nivel nacional, Padierna (2017) desarrolló una investigación intitulada, *La Formación Permanente del Universitario de Educación Física en el Departamento de Antioquia – Colombia*; su El interés principal al focalizar la mirada en las universidades del Departamento de Antioquia que presentaban programa de pregrado en Educación Física, se centró en identificar cómo y cuáles de ellas se ocupaban de la formación permanente de los citados profesores, en la perspectiva de aportar una reflexión en torno a ella o unos lineamientos (propuesta) que permitan implementarla; la metodología desarrollada en perspectiva hermenéutica, realizó estudios cualitativos y cuantitativos, específicamente, revisión documental, análisis de contenido y estudios de caso múltiples con apoyo de entrevistas opináticas y cuestionarios.

La misma concluía en que, se vienen dando programas de formación permanente mediante cursos cortos, algunos presentan acciones específicas no acorde para docentes del área, sino que responden más a la gestión de sus directores de programa de formación inicial, además, quienes fungen como formadores de sus propios formadores e incluso, pareciera que ninguno de éstos programas esta articulado a procesos de formación post gradual en su propia universidad como condición de flexibilidad e innovación curricular contemporánea.

Dicha investigación, aunque a nivel universitario, tiene pertinencia en cuanto que, se ha de prever un proceso de formación permanente del docente para el desarrollo de nuevas perspectivas y mejores prácticas en su área específica; asimismo, que se siga un programa articulado según unas líneas establecidas y no las del parecer de los directivos o encargados. También, se han de buscar expertos en el tema, invitados para que brinde su experiencia positiva al respecto.

Fundamentación Teórica de la Investigación

Las teorías y afirmaciones plasmadas en esta investigación se fundamentan en los diferentes aportes epistémicos que el autor ha seleccionado y analizado para soportar lo que serán los constructos teóricos que darán solidez al resultado final. La necesidad de recurrir a referencias teóricas permite tejer nuevas formas de plantear realidades semejantes, pero no iguales; pues, el tiempo y el espacio ofrecen elementos que hacen diferenciar una investigación de otra. Asimismo, la metodología subyacente en la investigación exige la mirada a los planteamientos teóricos que se han venido realizando en el horizonte académico que trasborda las fronteras y avvicina sus conocimientos a aquellos que están en la búsqueda del saber en cualquier parte del mundo. De modo, que se limitará la mirada a las unidades de análisis: Formación Permanente del profesorado en Colombia y la incidencia en la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativa.

La Formación Permanente del Profesorado.

Al considerar esta unidad de análisis como eje central que permea toda la investigación, se hace referencia al grupo de personas, profesionales en la docencia, que ante los nuevos retos que les comporta el quehacer docente, perciben la exigencia de nuevos conocimientos o métodos que coadyuven el proceso formativo de sus discentes desde el ámbito científico, humanístico, ético y axiológico; al respecto, Alvarado (citado en Nieva y Martínez 2016), afirma que, "en la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas toma sentido la identidad, se reflexiona sobre la cultura con fundamentos éticos y políticos que son aprendidos y desarrollados y contribuyen a resolver problemas educativos y sociales" (p. 15); es decir, el docente cuotidianamente

se estará encontrando con situaciones a las que tiene que dar oportuna respuesta, lo que infiere en un proceso de autoformación *sine qua non*.

De modo que, toda la estructura educacional está necesariamente sustentada en docentes que son formados para educar en una sociedad que está en permanente 'metamorfosis'; en este sentido, la UNESCO (citado en Nieva y Martínez 2016), considera que, "si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales" (p. 14); ello implica, necesariamente ajustes continuos en los que el docente sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Es decir, se requiere evolución en la cosmovisión, saberes pragmáticos, tecnológicos y éticos; y asumir lo que representa el docente no puede ser la quietud ante esos vaivenes; sino que, ha de tener una actitud profesional y una redefinición continua de su oficio, lo cual tiene que ver con la formación en y para el cambio constante, para el reciclado permanente, el saber y el aprendizaje para toda la vida (Martín-Sánchez y Groves, 2016: p. 91).

En consecuencia, la formación permanente del profesor se hace realidad en su práctica pedagógica, tanto en el conjunto de conocimientos que dan forma a los contenidos que se enseñan, como también en la adquisición de habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico cotidiano. Así, la esencia de los conocimientos en sintonía con las experiencias que va adquiriendo, conduce a la autonomía del docente y define sus acciones profesionales, para ejercer su rol como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus discentes. Al respecto Díaz Quero, (2001) afirma:

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 2).

Entonces, la comprensión de la axiología, el comportamiento, la actitud y la experiencia que los educadores van adquiriendo en su quehacer docente, a través de discurrir pedagógico en el aula, va reconstruyendo sus cogniciones sobre su papel como persona-educada y formadora; es decir, su desempeño dentro del contexto social, se convierte en un proceso de auto-formación 'informal' permanente, gracias a las interacciones con sus colegas, representantes y estudiantes con quienes comparten sus expresiones personales y académicas. Esto conlleva, la construcción valorada de su

perfil profesional, por lo que coincide con lo afirmado por Marcelo (citado en Cáceres 2015, p. 92), que en el caso del profesorado, “el aprendizaje permanente, por su naturaleza profesional y su altura moral, no puede ser algo opcional; sino una obligación por tratarse de una profesión vinculada al conocimiento”; de modo que ha de ser, un facilitador de oportunidades que propicie en sus estudiantes, experiencias pedagógicas que responden a los proyectos y objetivos de la educación.

Asimismo, desde que egresa de la facultad de educación, el profesor se convierte en un profesional que reflexiona y analiza sobre sus prácticas, resuelve dilemas e inventa estrategias, mediante un proceso metacognitivo que le interpela constantemente sobre sus conocimientos y habilidades para comunicarse con sus estudiantes en el aula. Al respecto, Pérez Gómez (citado en Abril, 2004), afirma que “el profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nuevas realidades, experimentando, corrigiendo e inventando en el rico diálogo que establece con la misma realidad. Por ello el conocimiento que debe adquirir, va más allá de reglas y teorías...” (p. 189); ello acarrea por una parte aceptar la existencia de diferentes niveles o grados de profesionalización, y de otra, deben crear situaciones de aprendizaje que favorezcan el conocimiento en sus estudiantes y a su vez incida en la estructuración del pensamiento al vincular la función didáctica en la transposición de los contenidos.

También, Izarra y López (2010, p.6), consideran que los educadores nos solamente han de mantenerse actualizados e informados sobre su especialidad, sino que deben estar prestos a asimilar los cambios, desarrollar competencias investigativas, asumir una visión multidisciplinaria y contemporánea, convertirse en promotor de su autodesarrollo, con una actitud abierta y participativa. Por consiguiente, el autoaprendizaje se convierte en una característica del docente, para afianzar sus proposiciones dentro del marco enseñanza-aprendizaje, hacia sí mismo y sus estudiantes. Ello, además conlleva, un co-aprendizaje, mediante la promoción de un trabajo colaborativo y activo con los demás docentes de la institución, involucrándose en proyectos de innovación e investigación, en la elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos, en la participación de seminarios, grupos de trabajo, y en cursos específicos.

Por su parte, Díaz Quero (2006), considera que el egresado en las carreras de educación, ni siquiera poseen un plan de vida educativa, que concrete dónde está y hacia dónde va, en su rol de educador, por ello afirma que hay ausencia de un plan de formación permanente:

Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar (p. 97).

Por ello, se ha de considerar que la formación permanente del profesorado hace parte de la búsqueda de la calidad de la educación, como elemento del desarrollo de las competencias para la enseñanza. Así, la formación permanente ha de entenderse como un proceso de actualización que posibilita la realización de sus prácticas pedagógicas y profesionales de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos escolares. Al respecto García-Ruíz y Castro (citados en Cáceres, 2015) afirman que “se hace necesario el desarrollo de competencias profesionales de carácter específico que permitan la resolución, por parte del profesorado, de problemáticas surgidas en los centros y en las aulas” (p. 95); en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado, idóneo para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a la que se enfrenta cotidianamente.

En este orden de ideas, el profesional de la enseñanza ha de ir forjándose un perfil que se asemeje a lo que enseña, que busque su superación personal y competente en el servicio que está prestando a la sociedad; en este sentido, Pacheco y Díaz Barriga (citado en Ramírez, 2011) considera que la profesionalización se alcanza cuando se logra superar las cinco etapas vinculadas al proceso mismo, ellas son:

- a) El trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo.
- b) Se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales.
- c) Se constituye la asociación profesional en donde se definen los perfiles profesionales.

d) Se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional.

e) Se adopta un código de ética con la intención de preservar a los genuinos profesionales (p. 1402)

En consecuencia, la evolución histórica de la profesión docente y su adaptación a la realidad social, ha ido pasando de una identidad natural del 'maestro' que enseñaba en la escuela, respetado, admirado y cuyo saber abarcaba en conjunto todas las ciencias; a un profesional "profesor" o "licenciado" que se ha especializado en una rama del saber; y que acaso siente el vacío de no poder concentrar algunas ciencias afines a su conocimiento. No obstante, Tedesco, (citado en Camargo y otros, 2004) explica los problemas de profesionalización:

Se requiere que la formación permanente contribuya al encuentro de un status superior para el maestro, en la perspectiva de cambio cultural de su profesión. Existe consenso a la hora de reconocer que la autonomía de que se dota a los centros escolares y las exigencias más complejas del trabajo pedagógico destinado a formar las capacidades que requiere el desempeño en la sociedad demandan mayores niveles de profesionalidad por parte de los educandos (p. 85).

En este sentido, ha de entenderse la profesionalización desde dos puntos de vista: por una parte, como mejoramiento de las condiciones de trabajo del docente; o bien, como desarrollo de su capacidad profesional, es decir, alcanzar aptitudes y competencias necesarias para el desarrollo de un ejercicio eficiente de su labor educativa. Empero, hay otras situaciones necesarias y que están en las riveras de la profesionalización que se deben abordar, entre ellas, los sistemas de remuneración, promoción y reconocimiento social, que servirían de estímulo extrínseco para garantizar o al menos motivar un mejor nivel profesional en el desarrollo laboral. Asimismo, el proceso de formación docente acentúa su perspectiva en la valoración del desarrollo humano, sus proyectos de vida, en una búsqueda permanente del ser y deber ser como sujeto educador y educable.

Por consiguiente, al extender su rol del docente, mediante la formación permanente, su praxis debería volverse más dinámica, participativa, coherente con los requerimientos de los estudiantes, la institución y la misma comunidad, al respecto Freire (citado en Nieva y Martínez, 2016), asume su papel como docente y afirma: "mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también

el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (p.63); es decir, subraya la realidad del actor educativo se transforma a sí mismo y modifica el entorno, a aquellos con quienes comparte su cultura; de modo que, va determinando el proceso histórico mediante sus particularidades como ser social.

Es decir, mediante la interrelación con sus estudiantes va generando el desarrollo de éstos, se hacen parte de la solución a los problemas sociales y participación en el proceso de construcción y reconstrucción, no sólo de sus aprendizajes en conocimientos sino también de su entorno cultural. Desde la pedagogía crítica, que defiende Freire, se da un proceso dialéctico que no sólo se orientan procesos educativos, sino que retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, se renuevan los saberes, se reconstruye la historia de los sujetos en particular y de la sociedad en general. Así, al asumir la formación docente permanente como un proceso, se reconoce el carácter diligente del docente como sujeto de aprendizaje con índole auto-formador y transformador de su entorno socio-educativo.

Puesto que el profesor es un sujeto que se encuentra en continua interrelación con los otros, se produce un intercambio de conocimiento, experiencias y emociones, que inciden directa o indirectamente en sus meta-cogniciones que dan significado a su vida y a su labor educativa desarrollada en el contexto social en que vive. Por esto, se ha venido incorporando nuevos enunciados desde una visión integradora, sobre el concepto de formación docente; al respecto Nieva y Martínez (2016) afirma que es:

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y auto-transformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición - afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad en función del cambio y la transformación de la sociedad. El docente es concebido como aprendiz (p. 19).

En cuanto a la responsabilidad personal que asume el docente sobre su preparación permanente para desempeñar una labor; se hace necesario redefinir los elementos subyacentes en todo el proceso de formación permanente; por una parte valorar al docente como sujeto enseñante y aprendiz al mismo tiempo; partir de

experiencias cognitivas y emocionales previas de los docentes en formación; asentar la reciprocidad con sus, del contenido, entorno y cultura entre compañeros y los instructores de la formación; planificar actividades de aprendizaje que generen autonomía, motivación, y si es posible, la modificación de las realidades vivenciadas; proponer contenidos significativos que impliquen indagación, búsqueda, hermenéutica y sistematización desde una perspectiva entre las distintas disciplinas de la pedagogía, donde se vincule la teoría; y finalmente, hacer referencia al desarrollo del docente como ser humano, que debe foguearse con los avatares de la vida, y para ello ha de valerse de los procesos de investigación, innovación y creatividad (Nieva y Martínez, 2016).

De modo que, se busca que el docente en su proceso de formación permanente, asuma su rol fundamental en la búsqueda de ese perfil 'ideal', que coadyuve en su labor de artesano de conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y artísticos para convertirlos en saberes que sus estudiantes requieren en su proceso formativo. Así, se ha de superar la formación permanente apoyada en la indagación docente sobre los elementos de la práctica en el aula; además, el enfrentamiento entre autonomía y colegialidad, para la vinculación a un proyecto que busque mejorar la institución educativa, con la colaboración de todos.

En este sentido, se busca establecer un binomio de formación permanente que sugiera realizar un proyecto de cambio sobre una situación problemática de la Institución; y desde allí, recibir la formación necesaria para entre todos lograr ese cometido. Es decir, recibir la formación permanente en el mismo Centro académico, realizar un diagnóstico acerca de la realidad; y desde la misma trazar los proyectos de cambio, realizando una intervención educativa desde todos los ámbitos teóricos y prácticos. De esta manera, la formación se convierte en un proceso para generar en el cambio a nivel persona, e institucional.

Aunque, la formación permanente de los docentes ha estado enmarcada en que los mismos se apunten en actividades de formación que ofertan organismos y asociaciones diversas; muchas de ellas, generalmente, tienen como objetivo suplir la necesidad de obtención de créditos para completar los baremos o currículos, mediante la acumulación de un puntaje de méritos para el ascenso o traslado. Por lo que se hace necesario, agenciar un proceso que logre una identidad en donde el profesorado sea

capaz de motivarse a generar dinamismos e innovaciones pedagógicas con sus compañeros en las escuelas, y encontrar salida o solución a aquellas situaciones que generan crisis educativas.

Entonces, se hace procedente un proceso de formación que coadyuve al profesorado en el desarrollo de un proyecto conjunto que tenga en cuenta, los conocimientos, destrezas y actitudes para asumir el desafío de cambios; en tal sentido, se han de componer instrumentos intelectuales que faciliten las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social. Al respecto (Imbernon, 2020) propone una formación horizontal mediante la colaboración:

Orientada a interactuar y aprender con sus iguales: consultar y relacionarse con agentes externos y relacionarse con la comunidad. Ello no excluye las asistencias de formadores o asesores, pero para ayudar a ese proceso no para dar la solución a la situación educativa (p. 105)

Por consiguiente, son los docentes los que planifican, diseñan y gestionan su propio proceso formativo, se convierten en actores de su propia formación. Ello implica, una restructuración de las modalidades formativas verticales o sustentadas en la transmisión de temas innovadores, o simplemente, formar para cambiar. En tanto que la formación desde su contexto propio, conlleva prepararse mediante la incorporación de alternativas e innovaciones en la práctica educativa a través de interpretaciones y soluciones a los nudos críticos que surgen en el contexto. En referencia a ello, Imbernon (op. cit) afirma que:

La formación en el puesto de trabajo significa realizar una "formación desde dentro", convertir a la institución educativa en la unidad de cambio, de un lugar de formación en una constante indagación colaborativa sobre lo que pasa. Partir de las prácticas y de las representaciones del profesorado con un diálogo profesional y de interacción social compartido: compartir problemas, fracasos y éxitos. Crear un clima de escucha activa y de comunicación... respetar la diferencia de los demás y de elaborar itinerarios educativos diferenciados con herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo innovador en situaciones diversas, es una gran finalidad de la formación permanente (p. 107).

De modo que, a través de la formación horizontal los docentes pueden construir los cimientos claves para desarrollar proyectos innovadores que generen mejores expectativas en sus centros educativos; y en cierta manera, contagiar a toda la

comunidad a revisar constantemente su visión educativa. En este sentido, Rodríguez, Aparicio y Parellada (2020), ¿Qué supone la formación permanente para el ámbito educativo? ¿Y para los docentes? proponen que los procesos de formación deben invitar a los docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas, haciendo hincapié en la necesidad de programas basados en el desarrollo de las competencias docentes y especialmente en las competencias digitales.

Por lo que refiere a la incidencia de las políticas públicas, en los procesos de formación permanente de los docentes; se refiere a las propuestas formativas que se debaten entre las progresistas y las conservadoras. Las primeras hacen se caracterizan, por la emancipación de la escuela, depositan su confianza más en los profesores que el curriculum, incentivan el desarrollo personal y defienden la igualdad, libertad, democracia y justicia, en pro del progreso y bienestar social de la mayoría. Mientras que las políticas conservadoras confían más en los planes y currícula, que en los docentes; todo se establece de forma jerárquica desde el centralismo; sustentan una educación basada desde una determinada concepción de la libertad personal, en la aplicación de la moral religiosa, los valores tradicionales y familiares; así, el orden y el control son fundamentales para entender la realidad social y educativa.

Desde estos puntos de vista, se ha venido desarrollando los planes de formación permanente y la misma concepción de la formación en general; lo que ha comportado posiciones adversas entre los mismos profesores que han visto en los planes de formación una imposición burocrática y por ello, se excusan para participar de la formación. De igual modo, se han venido presentando una serie de obstáculos, que desde las políticas educativas han venido quebrantando la voluntad de los docentes en su proceso de formación permanente; al respecto Imbermon (op cit) señala:

La falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación permanente para comprobar su eficacia y eficiencia en el impacto educativo.

La ambigua definición de objetivos o principios de procedimiento formativos, o sea, la orientación de la formación muchas veces ambigua o con falta de precisión en lo que se pretende o con necesidades prescriptivas no necesarias en todos los contextos.

La falta de presupuesto después de la anterior y actual crisis y los recortes educativos que, a veces, son excusas para reducirla formación docente.

Los horarios, las plantillas y las ratios inadecuadas, sobrecargando la tarea docente e impidiendo una adecuada formación permanente.

La falta de formadores o asesores con una formación en práctica reflexiva ya que las políticas conservadoras anteriores casi los eliminaron o eliminaron su formación específica. Y entre muchos de los existentes, una formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista de formador experto.

La formación en contextos individualistas mediante un modelo de entrenamiento basado en cursos transmisivos.

La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción y no como parte intrínseca de la profesión docente lo que perjudica el desarrollo profesional de los docentes que puede quedar aumentado por la falta de una carrera docente donde la formación asume un papel importante (p. 108).

Otro punto, que se ha de mejorar, son las tendencias antagónicas de pensar la formación permanente como una formación de habilidades y metodologías para el trabajo en las aulas y en las instituciones educativas; o bien, buscar expertos que coadyuven en soluciones genéricas u orientaciones externas y no de encontrar soluciones dentro del contexto escolar mismo. Por consiguiente, se ha de velar por una posición equilibrada e intermedia, para favorecer la práctica docente en el aula, mediante sus propios o a través de un asesor externo, pero desde el binomio práctica-reflexión. Además, se ha de advertir que no es suficiente tener una formación permanente que sea estrictamente disciplinar, sino que también se ha de incluir aspectos importantes en la formación del profesorado como los éticos, colegiales, de investigación, tolerancia profesional, emociones, comunicación, trabajo colaborativo, la toma de decisiones, entre otros tópicos. Al respecto Ferreres et al (1997), admiten el planteamiento que:

La formación permanente del profesorado debe vincularse, pues, a los problemas surgidos de la práctica (...) La forma más consecuente de adecuar los programas de formación permanente a los problemas reales de la práctica es, pues, concebirlas como procesos de investigación y experimentación del currículum (p. 19).

En este sentido, los atisbos que algunas instituciones más diligentes han venido realizando al ofrecer a sus docentes un proceso de formación; su énfasis ha estado en la adquisición de conocimientos 'contenido', dando predominio, a la adquisición de saberes técnicos, metodológicos y cognitivos. Ello, es valioso, pero dominar los mismos contenidos y tener un problema de actitud, pudiera incidir al momento de compartir decisiones, comunicarse, realizar dinámicas grupales; de modo que, también se han de

destacar en el proceso formativo donde se revalorice la aportación de las actitudes y emociones de los docentes.

En definitiva, la complejidad misma del proceso de formación permanente del profesorado, que también la profesión de enseñar esta permeada por muchas divergencias como: la alienación profesional, condiciones de trabajo desfavorables, estructuras jerárquicas autoritarias, entre otras; ello implica, preparar al profesorado para el reto de transformar esas tradiciones insensibles, indiferencias, opiniones impuestas; y reivindicarse mediante el desarrollo de capacidades reflexivas como profesional de la educación, que superen las dudas, la falta de certeza y la divergencia en su convivencia con el entorno educativo y social.

En consecuencia, la formación permanente del docente colombiano aspiraría a una revisión sobre el perfil social, político y profesional de los educadores en su entorno y por qué no del país: Por ello, al impactar en las prácticas educativas, aprendizajes significativos, excelencia académica, inserción en la sociedad, luchas reivindicativas, y competitividad laboral. Estas competencias, se sustentan en el apoyo internacional que busca brindar una educación de calidad con perspectiva de equidad adoptado por Colombia en el marco de los acuerdos de la Educación para Todos; es decir, el compromiso del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y todos los docentes en ejercicio, han de adquirir o desarrollar competencias para ofrecer un mejor servicio educativo en su contexto escolar y local. Al respecto, el programa Educación para todos, exige de los involucrados, su profesionalización y permanente actualización, como preparación para afrontar aquellos retos que han venido surgiendo en este siglo, y que comporta cambios vertiginosos tecnológicos y teóricos; Al respecto, Carrillo, (1994) señala que;

El educador es clave del proceso educativo, a quien le corresponde crear el ambiente social en el cual se debe producir y consolidar el aprendizaje formal. Visto así, el educador debe legitimar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el patrimonio cultural y los recursos ambientales, valores universales socialmente aceptados por la humanidad, como parte importante del componente ético que fortalece el espíritu y desarrolla la conciencia. (p.75).

El docente es un servidor que ejerce una labor social, dentro de los diferentes establecimientos educativos del país; asimismo, comprometido con su quehacer y su

comunidad debe de cierta forma establecer criterios claros de superación a medida que avanza el tiempo y de actualización para hacerlo competente y enfrentar retos del nuevo siglo. Es por ello, que la formación permanente es tan importante para que los docentes impartan conocimientos más actualizados y verdaderamente responda a las exigencias de la actual sociedad y que ellos, posean habilidades pedagógicas para convertirse en agentes efectivos del proceso de aprendizaje

Evaluación con Carácter Diagnostico Formativo (ECDF)

En referencia a la segunda unidad temática en cuestión, la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF), tiene en cuenta varios elementos que es necesario desglosar. Por una parte, se ha de entender el término 'evaluación', según Terri D. Tenbrink (citados en Picardo, 2005), la "Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones" (p. 164); es decir, se conjugan elementos como datos obtenidos, hacerse una opinión y determinar una conclusión, por parte de los evaluadores. Al adherir el termino educativo, García (1999), considera que la evaluación es, "una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones"; mientras que para Arellano y Cegarra (2002), la consideran como un proceso en el que, "evaluar implica investigar y reflexiona acerca de la práctica pedagógica" (p. 13); así entendida, involucra directa e indirectamente a todos los actores del proceso educativo, al currículo y sus proyectos educativos y la institución misma; pero también, se inclina en el para qué, convendría asumir una toma de decisiones posterior a la recogida de la información.

Por lo general, existe una tendencia a reconocer que la evaluación necesita de un "ideal" o lo que "debería ser", y desde la misma "comparar" y luego "intervenir", la realidad evaluada; es decir, a través de un baremo estándar, se lograrían adquirir los datos o informaciones que fundamentarían el acercamiento a la realidad evaluada. Es de destacar, que en ese proceso se han de prever los métodos y estrategias que formalicen una evaluación transparente y justa.

Entrando al campo educativo, se pueden conseguir distintas variables a evaluar, desde las políticas educativas, los currícula, el ambiente escolar, y los mismos procesos educativos aprendizaje, enseñanza, formación y actualización de docentes, organización

escolar, entre otros. Al respecto Nieto (2001) refiere que: “La evaluación de la enseñanza del profesor es una de las clases de evaluación educativa. Es indispensable para una verdadera evaluación formativa de los alumnos” (p. 22); por ello, se hace indispensable, que los docentes ponderen, por una parte, su labor profesional con el fin de perfeccionar su práctica didáctica; averiguar si sus educandos están aprendiendo conforme a la enseñanza impartida; y para proporcionar información y reflexiones que favorezcan al reconocimiento de la institución, a momento en que se presente una evaluación interna o externa.

Otro elemento que destaca, es el fundamento conceptual de las categorías de evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa, administrativa, social, cultural y otros. Al respecto Nieto (op. Cit., p.), dice que la “evaluación del profesor puede ser formativa y sumativa. La primera es la generalizable, y la segunda debiera restringirse a casos excepcionales. La autoevaluación es siempre formativa, y la heteroevaluación puede ser formativa, aunque generalmente es sólo sumativa”; sin embargo, se hará énfasis en los dos tipos que sigue el MEC., en su programa de evaluación, ellos son, la evaluación Diagnóstica; y la evaluación Formativa, que generalmente suele estar ligada a la evaluación continua.

Formación Diagnóstica.

Se considera la evaluación diagnóstica cuando el evaluador, quiere indagar sobre, la situación en que se encuentra o las probabilidades de aprendizajes; así como los saberes previos para la ejecución de una o varias actividades académicas; al respecto afirma Picardo (2004), que dicha evaluación comporta:

a.- Propósito: tomar decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados: b.- Función: identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda: c.- Momento: al inicio del hecho educativo, sea éste todo un plan de estudio, un curso o una parte del mismo: d.-Instrumentos preferibles: básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo: e.-Manejo de resultados: adecuar los elementos del proceso enseñanza aprendizaje tomándose las providencias pertinentes para hacer factible, o más eficaz el hecho educativo, teniendo en cuenta las condiciones iniciales del alumnado (p. 171).

La información derivada es valiosa para quien administra y planea el curso, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante. En síntesis, la evaluación diagnóstica, tiene como finalidad investigar o conocer causas de fenómenos que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se lleva a cabo al inicio de un proceso, con el fin de establecer el marco general donde se ha de desarrollar la acción educativa; así como, comprender y analizar las propiedades de un centro educativo; estimar los medios y recursos disponibles; determinar la planificación de un equipo docente; precisar los conocimientos de los alumnos al principio de un proceso de educación. En función de lo que se tiene y con lo que se cuenta. Previo al inicio de una secuencia educativa como es el inicio de etapa, de ciclo, de unidad didáctica o de un contenido nuevo, el docente debe comprobar la situación del alumnado en el que revertirá el proyecto educativo.

Según Tejada (citado en Zambrano, Tejada, y González, 2007), ello permite una comprobación del grado de alcance de objetivos pertenecientes a identificar, “a) las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativa); b) identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades); c) Valorar la pertinencia, adecuación, y viabilidad del programa” (p. 74). Ello con miras a alcanzar una toma de decisiones adecuada, mediante la “Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje; además de la adaptación-ajuste e implementación del programa”. Por consiguiente, se trata de hallar vestigios de situaciones que estén generando incomodidad durante el ejercicio de la práctica docente.

Evaluación Formativa.

Esta forma de evaluación, tiene como propósito mejorar un proceso educativo, un programa en la fase de desarrollo; si se la entiende como evaluación continua, se refiere a la valoración permanente de la actividad educativa a medida que ésta se va desarrollando; de ahí que tenga un carácter dinámico pues está integrada en el mismo proceso educativo. Ello, da la oportunidad para rehacer el proceso de enseñanza-aprendizaje y de encontrar alternativas que permitan las condiciones favorables a la misma. Por lo que, De la Orden (citado en Morales, 2001) considera que:

La evaluación formativa, caracterizada por su directa relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrada en su propio desarrollo,

puede tener un efecto altamente positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, la acción docente del profesor, la organización de la clase, el uso del material didáctico, la orientación de los alumnos, la innovación educativa, y muchas otras facetas de la enseñanza y de la educación (p. 175).

De modo que, se busca obtener la información más precisa a fin de adquirir de manera detalla cuál es la situación del programa, de los evaluados o del grupo en general; además, observar el comportamiento de las variables que inciden en el mismo; todo ello con miras a que los evaluadores tomen las decisiones pertinentes para preparar un procedimiento de sustente concluyentemente cuáles son los ajustes de forma o contenido que requieren las actividades evaluadas. En este sentido, Tejada (1997, p. 249) considera que la Evaluación Formativa, se realiza de forma continua, y que entre sus objetivos están: a) mejorar las posibilidades personales de los participantes; b) dar información sobre su evolución y progreso; c) identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa; y c) optimizar el programa en su desarrollo. De modo que, para los docentes colombianos, tienen como objetivo, además de mejorar la calidad de la educación en Colombia, lograr ventajas que coadyuven en su desarrollo personal y profesional.

En este mismo punto, como parte de la Evaluación Formativa, la **Autoevaluación**, según Valenzuela (2004):

Consiste en que los profesores hagan juicios sobre sus propios procesos de enseñanza. Para ello, los profesores pueden hacer uso de formas de autoinforme, de información proporcionada por otras fuentes, de videograbaciones de su desempeño docente y reflexionar al respecto. Si bien una autoevaluación es un requisito indispensable en todo proceso de evaluación, esta modalidad evaluativa tiene sus limitaciones cuando el resultado del proceso tiene un impacto en los sistemas de compensación, por poner un ejemplo, pudiendo el profesor ver comprometida su honestidad ante lo que podría implicar un incremento en sus percepciones monetarias (p. 153).

Si bien es cierto, para la autoevaluación, el evaluador y el evaluado son la misma persona, y partiendo del hecho mismo de la ética y de la profesionalización, les llevaría a ser lo más honestos posible; por lo general, es aconsejable que se realice una evaluación alterna en la que contribuyan sus colegas, inclusive estudiantes; estos últimos, aunque no son evaluadores, pudieran responder a cuestionarios o entrevistas, quienes aportarían datos adicionales y valiosos como información, que pudieran contrastarse con la

autoevaluación de profesor. En este sentido, Danielson (Citada en Camargo, 2019) afirma que:

Los profesores pueden reflexionar sobre su práctica a través de conversaciones con sus colegas, de la escritura de un diario, de la revisión de los trabajos de sus estudiantes, de tener conversaciones con sus estudiantes, o simplemente al pensar en su enseñanza” “Con el tiempo, esta forma de pensar reflexiva, auto-crítica y de análisis de la enseñanza a través del aprendizaje de los estudiantes, ya sea excelente, adecuada o inadecuada, se convierte en un hábito mental que conduce a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (p. 32).

Sin embargo, en referencia al desarrollo profesional del profesor, la autoevaluación es el medio auténtico para sentar sus bases, desde la autonomía personal; es decir, sólo es factible mediante el reconocimiento propio surgido de la autoevaluación, de las insuficiencias y posibilidades personales que el mismo ha percibido. Al respecto Nieto (op., cit., p.), considera que el docente pudiera también, evaluar su enseñanza mediante: a) la autoaplicación de cuestionarios estandarizados, que han sido elaborado por expertos de la enseñanza; b) a través del análisis, siguiendo los modelos y criterios, de los documentos curriculares redactados por los profesores para guiar su posterior práctica docente, tales como proyectos curriculares, programaciones de aula, o pruebas de evaluación. De modo que, queda en manos del docente, su propio desarrollo personal y sobre todo profesional, que mediante la motivación intrínseca se confabule en alcanzar su propia excelencia profesional, y por ende, de su entorno.

En otro orden de ideas, toda evaluación debe partir de un ideal, que caracterice los elementos a analizar para su valoración; por ello, es necesariamente oportuno establecer cuál es el **perfil del educador que se pretende evaluar**; en este sentido Carrillo (1994), lo define como: “el agrupamiento de aquellos conocimientos, destrezas y habilidades tanto en lo personal, ocupacional, especialista o prospectivo que un educador debe tener u obtener para desarrollar su labor” (p.75). De modo que, dentro de la cualquier variedad de evaluación, debe existir un marco de referencia, en el que se valoren variables que coadyuven en la distinción entre un buen profesor de uno que no lo es; de ahí que, se hace imprescindible disponer de un modelo o prototipo de lo que se consideraría un profesor ideal. Empero, lograrlo no es fácil, porque entran en conflictos variables como: contexto, naturaleza de la asignatura, el nivel de la escuela, el entorno de los estudiantes y de la escuela, la homogeneidad o heterogeneidad, entre otras.

Además de las perspectivas teóricas sobre cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje; de que modelo teórico sustenta el perfil del profesor ideal, conductista, humanista, o constructivista para enseñar y aprender. Ante ello, Valenzuela (2004) afirma:

Ante el reto de definir a un profesor ideal en términos más prácticos, a lo más que podemos aspirar es a identificar un conjunto de características respecto de las cuales la mayoría de las personas estaría de acuerdo. Así, una característica respecto de la cual habría consenso, es aquella que describe al profesor ideal como alguien que domina su materia o como alguien que sabe cómo explicarla con claridad. (p. 155)

Entonces, el docente ha de realizar su labor con la esencia de sentir que quienes están ahí, al frente, son seres humanos que están formándose y necesitan de él, de sus conocimientos, de su experiencia personal; es decir, tendrán las expectativas puestas en él, en el dominio de lo que enseña y en la forma transparente que va dejando permear los saberes en sus estudiantes. En el caso de Colombia, el Decreto 1278 (2002), en el capítulo III, Art. 16., señala que:

La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón.

Por ello, para garantizar la inserción de profesionales idóneos en los institutos educativos, se establecen ciertos requerimientos, entre los que destacan: la cualificación para el acceso, mediante la apertura del concurso de ingreso; la permanencia, a través de la evaluación de desempeños; el escalafón para el ascenso en la carrera docente, mediante la evaluación de competencias; una mejor remuneración y el cumplimiento de funciones determinadas. En consecuencia, las políticas educativas colombianas, justifica el ejercicio de la profesión docente, sobre tres pilares: lo legal, el mérito y la idoneidad; es decir, debe observarse rigurosamente las normas jurídicas, sobre la capacidad, la pretensión académica, y cumplir con los requerimientos para el ingreso, ascenso y permanencia en la profesión.

Asimismo, este elemento jurídico, agrega la *profesionalización* de la educación, como una reforma al anterior Decreto N° 2277 (1979), en la que establecía que para ser

maestro debía reunir ciertos requisitos a saber: ser bachiller pedagógico (normalista), tecnólogo, profesional (en educación), licenciado en educación o licenciado con postgrado; y dependiendo de su competencia académica y especialidad, era ubicado en el escalafón docente correspondiente. En cambio, en el Art. 3, Decreto 1278 (2002), refiere a que, “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”; dejando patentemente establecido, quienes son los profesionales de la enseñanza.

Ahora bien, partiendo del conocimiento del perfil del profesional docente, se considera la aplicación de la Evaluación De Carácter Diagnostico Formativo (ECDF), a todos los actores que guían el proceso educativo: docentes, directivos, tutores, orientadores oficiales y directivos sindicales; mediante un conjunto de criterios cuantitativos que comprueban de forma justa el cumplimiento de los estándares mínimos para ejercer su labor. Por ello, se establece un procedimiento de reflexión e indagación, orientado a identificar de manera general, las condiciones, aciertos y necesidades en la que se realizan su labor educativa, dichos actores; esto, con el fin de coadyuvar de forma efectiva en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical, favoreciendo sus condiciones y procesos pedagógicos y educativos en la escuela.

Reglamentación de la Evaluación Docente en Colombia

A fin de generar, condiciones más equitativas para los docentes en ejercicio, y que el sistema educativo colombiano lograra la esperada “calidad de la educación”, como meta internacional; se propuso evaluar los logros académicos de los docentes, y mediante el Art. 36, Decreto 1278 (2002), hace referencia a la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual, estableciendo diferentes en la forma de valorar a los docentes y directivos docentes; es decir, para los docentes que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), se considera no satisfactoria; la sanción por ello, será la exclusión del servicio docente por dos (2) años continuos. Mientras que, en cuanto a los directivos docentes, ante la obtención de una calificación inferior al sesenta por ciento

(60%), será sancionado por dos (2) años consecutivos, y sólo retornaría a ejercer como docente y no como directivo.

Sin embargo, la experiencia suscitada en los procesos evaluativos de los años posteriores al Decreto, generaron experiencias que marcaron unos nuevos lineamientos a fin de superar situaciones adversas encontradas en las evaluaciones. De modo que, el MEC, estableció para aquellos que pretendieran ocupar las vacantes docentes o directivas, debían aprobar sendas pruebas de competencias docentes o gerenciales, con un porcentaje mayor del 60%; además, de su *curriculum vitae*, una entrevista y cumplir con todos los requisitos administrativos exigidos. En el caso de aprobar, obtendrá su nombramiento, y se procederá a ejercer la docencia “en periodo de prueba” (mínimo cuatro meses) durante el año lectivo; luego de cumplido éste, bien, el docente o directivo docente obtienen el derecho para ser incorporado en el escalafón, en correspondencia con su título académico. Sin embargo, en el parágrafo 1, Sección 3, Cap. IV, del Decreto 1657 (2016) señala que “el registro y participación voluntaria en la evaluación y los resultados que se obtengan en la misma no afectará la estabilidad laboral de los docentes”. Aunque, todo ello en concordancia, con lo establecido por el Art. 18, Decreto 1278 (2002): “Gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores estatales que sean seleccionados mediante concurso, superen satisfactoriamente el período de prueba, y sean inscritos en el Escalafón Docente”.

En simultaneidad con la evaluación del concurso por méritos, donde se hace un reconocimiento a través de la evaluación sobre las aptitudes, experiencias, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad, por parte de los docentes que aspiran ingresar por una vacante ofertada; el Decreto 1278 (2002), también introdujo reformas al sistema educativo, en lo referente a la permanencia y ascenso de la carrera docente; para ello, implementó las llamadas evaluación de desempeño y de competencias como proceso de evaluación continua del docente en ejercicio. Esta modificación, incidiría en el salario de los educadores, y el establecimiento de los grados del escalafón docente (1, 2 y 3), conformado por los niveles (A, B, C y D); por lo que, quedaría estructurado el escalafón aplicable a cada maestro, que sólo es modificable dentro de los diferentes niveles por los resultados obtenidos en Evaluación De Carácter Diagnostico Formativo (ECDF).

Con respecto al escalafón docente y su incidencia en el salario de los trabajadores de la educación, el Art 19, Decreto 1278 (2002), establece:

Sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y superación de competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional.

De modo que, la ECDF., considera que el ascenso y reubicación de los docentes oficiales de Colombia, se ajustara en los principios generales del sistema de evaluación, cuyos resultados reclama la observancia eficaz sobre la superación de las competencias y la idoneidad de los docentes en ejercicio; a objeto de obtener el salario digno por los servicios prestados.

Además, según el Art. 2 del Decreto Ley 1278 (2002) sostiene que dicha evaluación se fundamenta en el enfoque cualitativo, contexto y reflexión, integralidad y validez, actividad educativa y pedagógica en el aula, transparencia, democracia, respeto de la autonomía escolar, libertad de cátedra y pluralismo pedagógico. En este orden de ideas, la exposición de motivos del Decreto 2172 (2018), señala la incorporación del carácter cualitativo al proceso de evaluación de competencias, centrado en la reflexión e indagación de la práctica educativa, pedagógica y de aula de los educadores. De modo que, mediante el *Enfoque Cualitativo*, la evaluación gira en torno al conocimiento, la orientación y la formación; es decir, se analizan los procesos de enseñanza-aprendizaje: la práctica y estrategias pedagógicas, además de la interacción creativa pedagógica, entre otros elementos. En referencia al *Contexto y Reflexión*, pretende conocer la interrelación educador-contexto sociocultural, y las propuestas que generan para mejorar su institución educativa. En cuanto a la *Integralidad y Validez*, se busca comprender la matriz FODA, sobre las posibilidades de su labor pedagógica; además, de las condiciones socioeconómicas y culturales propias del contexto familiar de los estudiantes.

Asimismo, acerca del *Aula*, se busca valorar desde la misma, quehacer docente, su habilidad para establecer relaciones especialmente con sus discentes y la comunidad educativa en el marco del PEI. Sobre la *Transparencia*, se pretende indagar los aspectos

éticos que garantizan la idoneidad del docente en el ejercicio de sus funciones y en relación con sus directivos, colegas y estudiantes; además por parte de los evaluadores la ECDF., debe ser lo más justa posible y con toda la imparcialidad que amerita. Otro punto es el reconocimiento del docente como ciudadano, sujeto de derechos y deberes mediante una ECDF., *Democrática*. Mientras que, la *Autonomía Escolar*, tanto los PEI, los planes de estudios, los métodos de enseñanza, han de estar sujetos a las características regionales. En tanto que, con la *Libertad de Cátedra*, se han de reconocer las facultades tanto académicas e intelectuales con las que los docentes, pueden realizar el ejercicio de su labor docente en el aula. Finalmente, a través del *Pluralismo Pedagógico*, da la oportunidad para que se expresen todas las posturas pedagógicas y así enriquecer la práctica educativa.

Criterios para la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF)

La razón de ser de la ECDF., surge de los encuentros entre el MEC y los grupos sindicales que resguardan los intereses de los educadores; es obvio que la misión primera está en conseguir la “calidad de la educación” en Colombia; simultáneamente la evaluación del docente en su ejercicio pedagógica, se orienta a agradecer las actividades cotidianas realizadas por él en su entorno escolar y social. Es decir, en su origen, las evaluaciones docentes, estarían sustentadas en el *Feed back*, sobre el reconocimiento los logros y correcciones pertinentes que se les harían ver a los educadores; es decir, mediante la aplicación de la ECDF., se detectaría la forma de describir, y evaluar la praxis pedagógica en interacción con sus educandos y otros actores educativos; posteriormente, se le haría saber, si las hay, cuáles serían las sugerencias que el propio sistema evaluativo pondría, mediante una formación programada y establecida para el desarrollo del docente. De modo que, la evaluación permitiría un proceso de reflexión sobre el rol de los docentes, su mejoramiento permanente, la reforma de su práctica educativa y el crecimiento de la misma institución educativa donde labora.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Art. 7, Resolución 22453 (2016) señala que la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo se valora mediante cuatro (4) grandes criterios, que se dividen en varios componentes; los mismos, serán valorados sobre la base en la demostración de la actividad y actitudes del docente en su práctica y comportamiento. Entre estos criterios están: 1) *Contexto de la práctica*

educativa y pedagógica del docente, entendido como el espacio histórico, cultural y geográfico en donde los educadores realizan su práctica educativa y pedagógica en condiciones sociales, políticas, culturales y económicas específicas que inciden en la realidad y en las relaciones escolares, para ello se describirá mediante: A) el *Contexto social, económico y cultural*, mediante tres pautas: a) el docente debe demostrar comprensión y apropiación de las especificidades de su contexto, sus posibilidades y limitantes; b) si su práctica docente muestra flexibilidad en referencia a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes; c) si el docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes. Seguidamente, se valora, B) el *contexto institucional y profesional*, a través de, a) ¿es el docente recursivo en el uso de materiales disponibles para el desarrollo de su práctica?; b) ¿participa el docente en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional o regional?; c) ¿su práctica docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI?

Acto seguido, la ECDF, indaga sobre 2) la *Reflexión y Planeación de la práctica educativa y pedagógica*, entendida como la comprensión y análisis que realiza el docente sobre su práctica educativa y pedagógica en miras de mejorar y transformar su desarrollo profesional; se indaga sobre el mismo a través de, A) la *pertinencia sobre los propósitos pedagógicos y disciplinares*, para tal fin se basa en los siguientes cánones, a) ¿el docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica?; b) ¿Los contenidos que imparte se orientan y articulan con el Plan de Estudios de la institución educativa?; c) ¿el docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes?. Mientras que en referencia a, B) la *propuesta pedagógica y disciplinar*, considera, a) ¿el docente reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa y pedagógica?; b) ¿el docente demuestra dominio pedagógico y disciplinar?

Por lo que refiere a, 3) la *Praxis Pedagógica*, sería la reflexión y acción que el docente realiza en el aula, partiendo del conocimiento que tiene de su práctica, para ello se sustenta en, A) la *Interacción pedagógica*, mediante la indagación de los siguientes estándares, a) ¿existe una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes?; ¿el docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje?; ¿el docente utiliza estrategias que generan interés de los

estudiantes en las actividades de aula?. Por otra parte, están, B) los *procesos didácticos*; los mismos serán detectados mediante los siguientes ítems, a) ¿el docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje?; b) ¿el docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje?; ¿el docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica?; ¿ existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica?; ¿el docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica?

Finalmente se evalúa el, 4) *Ambiente en el Aula*, entendiendo que un docente formado actualiza y mantiene un ambiente de armonía y respeto por sus educandos y mejora la práctica pedagógica en función de los intereses pertinentes en diferentes temáticas vistas en clase; para su análisis se considera, A) *relaciones entre el docente y sus estudiantes*, y para conseguir la información se recurre a la siguiente guía, a) ¿existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica?; ¿el docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica? Mientras que para abordar las, B) *dinámicas del aula*, el evaluador representante, asume estas pautas, a) ¿en la práctica se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos de clase acordes con la propuesta de aula del docente?; b) ¿existen normas de comportamiento y convivencia y se cumplen en el aula?

De acuerdo a estos Criterios de la Evaluación, el Ministerio de Educación Nacional a través de la ECDF., pretende el logro de la propuesta “Calidad Educativa para Todos”; por ello, mediante el fortalecimiento de su práctica y usos de estrategias el docente profesional, esboza su praxis pedagógica innovadora y con responsabilidad ética. Asimismo, se pretende analizar las fortalezas y debilidades que se presentan en el proceso formativo y pedagógico, cuyas mejoras han de incidir en el aprendizaje de los estudiantes y del conjunto de la comunidad educativa. En este sentido, Basto-Torrado (2011), establece:

En este marco el docente, desde el deber ser, y orientador de los procesos pedagógicos, se consolida como una figura mediadora y formadora, es así que se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica,

para mejorarla y fortalecerla, esta figura docente debe consolidarse, a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo, ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico didáctico y ético, con el propósito de determinar la correlación entre el discurso que promueven las instituciones educativas y las acciones docentes realizadas dentro de las aulas (p. 398)

De modo que, el verdadero compromiso de los docentes es la reflexión y trabajo en su diario quehacer con los educandos estableciendo criterios claros y competentes a la hora de mostrar desarrollos y aprendizajes. La práctica pedagógica es clara cuando convence a los actores de la comunidad educativa. Es decir, el docente debe manejar y conocer muy bien el contexto donde se desenvuelve y por consiguiente, tratar de adaptarse con su perfil profesional a las exigencias de la comunidad donde presta su servicio y a la cual le debe su razón de ser.

Instrumentos de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa

En los parámetros del proceso de evaluación se consideran los porcentajes que establecen el puntaje por el cual el docente aprueba o desaprueba la ECDF., así como los procesos relevantes con los que el docente evidencia su pertinencia en los procesos pedagógicos, su esmero en demostrar sus capacidades didácticas. De modo que, los instrumentos definidos para dicha evaluación comportan, tanto el ascenso de grado, como para reubicación de nivel salarial, a través de diferentes ponderaciones de acuerdo con el cargo a evaluar, de modo que el Art. 12, resolución 22453 (2016), expone la ponderación pertinente:

Tabla 1

Instrumento de evaluación de carácter diagnóstico-formativo (ECDF): Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE)

Instrumento	Escala de Valoración	Ponderación	Puntaje Máximo Acumulable (A x B)
Observación de vídeo	1 a 100	80%	80
Autoevaluación	1 a 100	10%	10
Apreciación de estudiantes (encuesta)	1 a 100	5%	5
Evaluación de desempeños	1 a 100	5%	5
	Totales	100%	100

Fuente: Elaboración del autor

Por consiguiente, el MEN y la FECODE, consideraron el baremo que da preponderancia a la *observación de video*, con la ponderación más alta en el total de la evaluación, lo que incidirá favorablemente en los educadores que tengan facilidad de expresión verbal. En este sentido, la tabla deja ver que, dentro de la escala de valoración, ponderación y el puntaje, el docente que demuestre con su aptitud y actitud la cercanía al puntaje máximo, será acreditado y reubicado en el escalafón docente, con mayor salario o un ascenso superior. Entonces, los porcentajes y los ítems de la tabla, manifiestan la valoración que debe obtener el docente ante la ECDF, que el MEN establece para su mejora salarial o ascenso. Ello, comprueba que quien se inscriba, según lo que dice el Art. 3, Sección 3, capítulo IV, Decreto N° 1657 (2016), después de cumplir los requisitos exigidos, ha de ser consciente del grado de preparación y actuación en su práctica, el conocimiento y pertinencia de su labor pedagógica en el contexto y los ámbitos de interacción entre profesor- estudiante. Por consiguiente, este proceso, busca que el docente presente clases innovadoras y se capacite permanentemente; sin embargo, prima el interés salarial ante la verdadera capacitación o formación profesional

Para la *Valoración de los instrumentos*, el MEN., delegó su responsabilidad en el Instituto Colombiano para la Evaluación de Educación (ICFES), además asignó el puntaje correspondiente en una escala de uno a cien para cada uno de ellos. Por lo que, la valoración de la práctica educativa a través del video fue realizada por pares evaluadores, educadores del sector oficial seleccionados mediante convocatoria abierta, a quienes se les dio formación específica sobre el uso adecuado y objetivo de las matrices y formatos utilizados en la valoración de los videos. Asimismo, se designaron dos tipos de pares evaluadores: regional y nacional; en el caso del par evaluador regional, debía pertenecer al mismo Departamento donde presta sus servicios el docente evaluado; mientras que, el par evaluador nacional, debía pertenecer a una región diferente del docente evaluado. Otra de las características de los pares evaluadores es el que deberían tener el mismo nivel educativo, desempeñarse en la misma área o cargo, y poseer un nivel de formación académica mayor o igual a la del docente evaluado. En caso de que no hubiera pares evaluadores que cumplieran con las condiciones necesarias para desempeñar este rol, la evaluación la realizarían los pares de segunda instancia. Al respecto, el MEN (2016), Art. 10, Resolución 22453, expresa que pueden ser elegidos de Instituciones oficiales o

privadas, universidades acreditadas, que cuenten con facultad de educación, siempre y cuando no se inscriban en el proceso ECDF; además, como actividad conexas a la función docente, pudieran recibir un incentivo económico, como honorarios (Parágrafo del Art. 10).

Por lo que refiere a los instrumentos el Art. 8, ejusdem, señala que siguiendo el enfoque cualitativo, metodológicamente se valorará la práctica educativa y pedagógica, mediante instrumentos elaborados y validados por el ICFES, que garantizan la confiabilidad, validez e imparcialidad de todo proceso de evaluación voluntaria. Dichos instrumentos para el acto administrativo son:

1. Video, el objetivo de este instrumento es visualizar la actividad de aula que realiza el docente con el fin de valorar cuál es su capacidad de adaptación y flexibilidad ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, y su reflexión de su práctica pedagógica; es decir, para los docentes, la grabación debe enfocarse en la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula, de ahí que debe registrarse la clase que le corresponda impartir al docente en el establecimiento educativo; por ello, dicho instrumento, considera tres partes: 1) identificación, testimonio e introducción de la clase que presenta; 2) desarrollo de la actividad pedagógica, evidenciando el manejo de estrategias aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los estudiantes asistentes; y 3) el cierre de la misma, realizando una breve reflexión sobre la actividad. Esta actividad, se ha venido realizando, a distancia, donde los docentes inscritos para el proceso de evaluación se hacen responsables de mismo; mediante la grabación su propio video, que debe ser cargado en la Plataforma ICFES, cumpliendo con requisitos exigidos de calidad y claridad visual y auditiva. Aunado a ello, los docentes han de anexar, la respectiva documentación: a) autorización de los padres para la participación de sus representados en la actividad; b) presentar los formularios y formatos relacionados con la planeación y evaluación de las actividades de acuerdo con el contexto del evaluado.

2. Autoevaluación, este instrumento tiene como objetivo propiciar en el docente la reflexión sobre su desempeño en la práctica educativa y pedagógica, para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes; asimismo, conocer sus avances e identificar las posibles oportunidades de mejora, generando estrategias creativas para el logro de una educación de calidad, que respondan a los propósitos del

PEI. De modo que, se trata de un instrumento que contiene una serie de ítems, con los que se pretende valorar la percepción del educador frente a su desempeño en las funciones y actividades propias que viene desarrollando.

3. Encuestas, son instrumentos con diferentes tipos de preguntas cuya pretensión es valorar la percepción del docente y de los diferentes actores de la comunidad educativa; también, buscan establecer de qué forma las prácticas docentes llenan las expectativas de la comunidad educativa donde se desarrollan. Esta actividad está dirigida a indagar en los estudiantes, la percepción que ellos le dan a la práctica educativa del docente evaluado.

Publicación de resultados. Según el Art. 13, ejusdem., al finalizar la etapa de cargue según el cronograma establecido, y una vez se hayan hecho las respectivas calificaciones de todos los instrumentos entregados, el ICFES publicará en su Plataforma, los resultados definitivos. De modo que, de la escala de uno (1) a cien (100) puntos, con una parte entera y dos decimales; aquellos que obtengan más de 80% en la evaluación con carácter diagnóstica formativa, serán candidatos a ser reubicados en un nivel salarial superior, o bien a ascender en el escalafón docente. Asimismo, a través del correo electrónico suministrado por el docente evaluado, se le hará llegar los resultados obtenidos. Quienes no estén de acuerdo con ello, están en su derecho de presentar reclamación según lo establece el Art. 14, ejusdem., siempre y cuando se haga en el período acordado para las mismas. La publicación de la lista de candidatos para ascenso o reubicación de quienes superaron la ECDF, será remitida por el Ministerio de Educación Nacional a las entidades territoriales certificadas (Art. 15).

Fundamentación Legal

Las unidades temáticas que se establecieron en la investigación están sustentadas en las directrices legales de ministerios y entes gubernamentales, donde políticas de descentralización y administración colombiana estipulan el posicionamiento de las Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos, como espacios donde se materializa una educación pertinente y de “calidad para todos”. Asimismo, esta organización conlleva a dinámicas autónomas que traen consigo la necesidad de organizar planes y proyectos que apunten al logro de los objetivos y las metas establecidas regional y nacionalmente. Con base en ello, es pertinente hacer esta

salvedad para insertar dentro del marco jurídico el proyecto que busca la formación permanente del docente colombiano como una forma de responder a exigencias apremiante globales y de mejoras dentro de los procesos educativos colombianos; asimismo, la evaluación con carácter diagnóstico formativo.

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

Es así que, para el proceso de elaboración de estas políticas públicas, cada Secretaría de Educación cuenta con la asesoría permanente del correspondiente Comité Territorial de Capacitación de Docentes que según lo indican el capítulo V del Decreto N° 709 (1996); y la Directiva Ministerial N° 28 (2009), conformado y reglamentado mediante acto administrativo expedido por la Secretaría de Educación de la entidad territorial certificada. A tal fin, el despacho de la Secretaría de Educación, en vínculo con los Comités Territoriales de Capacitación de Docentes, acordaron la elaboración del Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) de la entidad territorial. La misma contó con el auspicio del Ministerio de Educación que ofreció la Guía para su elaboración, y los lineamientos pertinentes para este llevar a cabo este proceso. Todo bajo la tutela de los soportes jurídicos entre los que se encuentran: la Constitución Política de Colombia (2009), Ley General de Educación (Ley N° 115, 1994), la Ley N° 715 (2001), el Decreto Ley N° 1278 (2002), el Decreto N° 3782 (2007), Decreto 1759 (2015), Decreto 1657 (2016), Resolución 22453 (2016) y Decreto 2172 (2018)

El Art. 68, Constitución Política de Colombia, establece que: “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, por lo que la ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Art. 27, Constitución Política, “el Estado protege las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y en desarrollo de lo anterior, el artículo 77 de la Ley 115 de 1994 reconoce la autonomía escolar.

Art. 4, Ley General de Educación, “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

Acerca del Art. 111, de la Ley N° 715 (2001) hace referencia a las facultades extraordinarias al presidente de la República, para emitir el régimen de carrera docente y administrativa para los docentes, directivos docentes, y administrativos, que ingresaron a partir de la promulgación de la ley, acorde con la distribución de recursos y competencias; haciendo la salvedad que, el nuevo régimen de carrera docente y administrativa se denominará Estatuto de Profesionalización Docente.

El Decreto Ley N° 1278 (2002), regula el Estatuto de Profesionalización Docente, en relación con la carrera docente y el escalafón docente, indicando cuáles son los elementos que definen e integran el presente decreto; así, el Art. 1, regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

En cuanto al Decreto N° 3782 (2007), señala que el Ministerio de Educación Nacional reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes tal cual lo expone el Art. 3, del Decreto Ley N° 1278: que señala que el proceso de evaluación tiene por objeto verificar los niveles de idoneidad y eficiencia de los educadores en el desempeño de sus funciones, como factor fundamental del mejoramiento de la calidad de la educación. Asimismo, proporcionar información objetiva, válida y confiable sobre el desempeño laboral de los evaluados, para brindarles retroalimentación y estimular en ellos una disposición positiva hacia el mejoramiento continuo. Y finalmente, que sus resultados harán parte de la autoevaluación institucional y servirán para el diseño de los planes de mejoramiento institucional y de desarrollo personal y profesional de docentes y directivos docentes.

Además, el Decreto 1759 (2015), Art. 1. Objeto, reglamentar transitoriamente una modalidad de la evaluación que trata el Art. 35 Decreto Ley 1278 2002 que será aplicada a los educadores entre los años 2010 y 2014 no lograron el ascenso grado o reubicación en un nivel salarial superior, la tendrá carácter diagnóstico formativo.

También, el Decreto 1657 (2016), Art. 1. Objeto, reglamentar la evaluación que tratan los artículos 35 y 36 (numeral 2º) del Ley 1278 de 2002 para el ascenso de grado o la reubicación nivel salarial de los educadores oficiales, regidos por el Estatuto Profesionalización Docente previsto en dicha norma. la cual será de carácter diagnóstica formativa.

Por su parte, la Resolución 22453 (2016), Art. 1, Objeto, reglamentar las reglas y la estructura para el proceso de evaluación voluntaria, que tratan los articulas 35 y 36 (numeral 2') del Decreto Ley 1278 de 2002 para el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial de los educadores oficiales regidos por dicha norma, y se fijan los criterios para su aplicación.

Y finalmente, el Decreto 2172 (2018), Art. 1. Objeto, reglamentar transitoriamente los cursos de formación para los educadores que habiendo presentado la evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF) que inició en el año 2016 y se desarrolló en el año 2017, no aprobaron ésta en los términos establecidos en la Sección 4 del presente capítulo de conformidad con lo señalado en el punto décimo del acuerdo colectivo suscrito el 16 de junio de 2017 entre el Ministerio de Educación Nacional y la Federación Nacional de Trabajadores de la Educación (FECODE).

Por tanto, a partir de las bases legales establecidas se dimensiona toda una política educativa que trazas directrices claras dentro de los decretos, leyes y resoluciones; el sector educación avala la formación pertinente y permanente de los docentes como una forma de responder a mejores condiciones para una educación de calidad para todos. Dichas, reglamentaciones buscan el mejoramiento de procesos académicos y refuerza los derechos que tienen todas las personas a educarse. En consecuencia, la formación docente como una política gubernamental dentro de las exigencias nacionales, busca la profesionalización de los docentes atendiendo los lineamientos globales en cuanto a educación y formación se refiere.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

Toda investigación especialmente en campo pedagógico, aunque sea lo más elemental posible, no puede dar cabida a la improvisación y mucho menos a la espontaneidad, sino que tiene que seguir una metodología correcta y pertinente con el objeto de estudio. Además, por la complejidad de los temas seleccionados por el investigador, esta indagación se orienta bajo el Paradigma Interpretativo; al respecto, Curtis (citado en Ricoy, 2006) afirma que:

El sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados. Entre ellos/as (incluido el investigador/a) se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo. Desde el contexto se le da su significado pleno (p. 16)

De modo que, desde dicho paradigma se admiten las interpretaciones de las concepciones, creencias, ideas que poseen los actores del proceso educativos, especialmente docentes desde sus diferentes posiciones con respecto a su Formación permanente, o a los procesos de evaluación con carácter diagnóstico formativo dentro del contexto educativo. Asimismo, Bisquerra (2000), afirma que: “el paradigma interpretativo se refiere al individuo. La acción del individuo se considera como un comportamiento significativo, intencional, y por tanto orientado hacia el futuro. Interesa conocer las intenciones del actor y sus interpretaciones del mundo que le rodea” (p. 58); por ello, se establecen los criterios metodológicos que permiten realizar un acercamiento tanto al objeto, como al sujeto de estudio, a través del contacto directo, sin modificar la realidad. En tal sentido, mediante la adjunción del paradigma interpretativo, se logrará evidenciar las concepciones de los actores educativos en torno a su práctica pedagógica desde su proceso de reflexión y estudio formativo, y la evaluación en la que voluntariamente participará para mejorar su status quo.

En este orden de ideas y en concordancia con el paradigma, se asume el enfoque cualitativo, porque resulta necesario y conveniente en la indagación de las bases

epistemológicas del hecho educativo, dónde el docente, sujeto cognoscente, busca comprender la realidad y los sucesos complejos que se suceden en su medio natural, el entorno educativo (Arellano, 2019: p. 45). Así, se pretende encontrar las razones por las cuales los involucrados en el proceso están inmersos en una realidad particular respecto a su formación permanente y en la evaluación con carácter diagnóstico formativa; además, se reitera que se persigue el tratamiento atento de las cualidades que caracteriza a este fenómeno. Por su parte, Taylor y Bodgan (2010, p. 20) indican que, desde el enfoque cualitativo sigue un diseño de investigación flexible, donde se estudian a las personas en el contexto del pasado y en las situaciones en las que se encuentran. Por consiguiente, los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Al respecto, Fraenkel y Wallen (1996), describen algunas particularidades del mismo:

El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados. El análisis de los datos se da más de modo inductivo. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga. (p. 27).

Si bien es cierto, que el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados; el autor, igualmente pretende indagar sobre los procesos de formación permanente, como aspecto cotidiano de profesionales de la docencia analizándolos e interpretándolos hasta llegar a su complejidad. En este sentido, se busca desde lo cualitativo proporcionar una descripción hermenéutica del fenómeno que se pretende estudiar, su esencia, naturaleza, comportamiento.

Por su parte, Rojas (2014), afirma que “la investigación cualitativa se orienta hacia el estudio de los problemas relacionados con la experiencia humana, individual y colectiva; fenómenos sobre los que se conoce poco y se aspira comprender en su contexto natural” (p. 64); de modo que, la investigación cualitativa basa sus argumentos en estudiar de manera profunda algunos fenómenos, sobre los que se obtenga información que permita detallar su problemática y visualizar posibles soluciones o

aportes en procura del mejoramiento de las situaciones encontradas; en consecuencia, para esta investigación, el procesamiento de los datos obtenidos, realizado por el investigador mismo, conlleva el análisis de la combinación de las interpretaciones que los actores del proceso educativo desarrollen y aporten.

Concretar el escenario, es abarcar de forma flexible la descripción de las ocurrencias en el contexto donde se inserta el objeto de estudio; es decir, enmarcar la investigación desde el mismo entorno donde se desenvuelven los sujetos de investigación; y puesto que los datos son tomados directamente de la realidad, se considera que la investigación se realiza en el lugar y tiempo en el que ocurren los fenómenos de la investigación; al respecto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016), define la investigación de campo como:

El análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos (p.18).

De manera que, la institución educativa “Padre Rafael García Herrerros”, será el contexto natural educativo donde se hagan las indagaciones concernientes a las unidades temáticas abordadas: la Formación Permanente de los Profesores y la Evaluación con carácter Diagnóstico Formativa.

Método de investigación

La investigación cualitativa ofrece una amplia gama de métodos para abordar la investigación; entre ellas la postura epistemológica de la fenomenología, según Bermúdez (2005) fue creada por Edmund Husserl (1859-1938), para hacer referencia que el sujeto es consciente en la medida en que existan intenciones para mejorar el mundo; por lo tanto, hay vinculación entre los medios, los fines con la teoría y la práctica. Asimismo, destaca, que la acción y la reflexión se necesitan; entendida la razón de una manera unitaria enraizada en el mundo de la vida; de ahí, que se entienda que el propósito de la fenomenología es alcanzar el saber con base en la percepción pura del evento de estudio, libre en su interpretación de conceptos, preconceptos o precogniciones a fin de que éste sea descrito tal como se manifiesta a la conciencia.

Según Husserl (citado en Lozano, 2006: p. 22), el investigador, ha de asumir una actitud filosófica o fenomenológica, “que no pretenda alcanzar solamente hechos, algo que suceda aquí y ahora, sino que pretenda alcanzar sentido y significación, conexiones necesarias en el mundo”. Por consiguiente, el recurrir a la fenomenología en esta investigación, se busca entender el fenómeno educativo y social que interesa a quienes están llamados a un proceso de Formación Permanente en Colombia; de igual modo, al proceso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, que pregonan el MEN de Colombia. Al respecto, Paz (2012) afirma que una investigación fenomenológica esta, “orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado del conocimiento” (p. 123).

Dicha configuración, se fundamenta en las interpretaciones que el investigador realice sobre la información aportada, siguiendo cada una de las fases investigativas que comprende el método fenomenológico desde las vertientes descriptiva e interpretativa; al respecto, Martínez (2004) sostiene que investigar con base en el método fenomenológico, implica una serie de pasos que se corresponden a cuatro etapas: a) Etapa Previa: clarificación de los presupuestos b) Etapa descriptiva: por medio de la cual se logra describir el fenómeno sin prejuicios y con el más cercano reflejo de la realidad c) Etapa Estructural: durante la cual se estudian detalladamente las descripciones previamente realizadas con fines didácticos d) Etapa discusión de los resultados: va directamente al significado del fenómeno que explora de manera sistemática y directa sin pasar por la medida;

Nivel de la Investigación

En cuanto al nivel de investigación, Buendía, Colas y Hernández (2008), se refiere al grado de profundidad con que se aborda el problema; por ello, para estudiar el fenómeno desde la misma experiencia de expertos y/o informantes clave, el nivel de esta investigación es descriptivo, porque se aborda la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa; lo cual implica observar dicho fenómeno de forma holística y sistémica. Así, se pretende conocer la estructura interna y el sistema dinámico de esa realidad-objeto de interés; es decir, al precisar el

fenómeno estudiado sin desarticularlo, esa misma perspectiva ontológica sistémica que surge de la interacción sujeto-objeto, genera el enfoque metodológico para abordar la realidad a estudiar. De modo que, Martínez (1999) y Bermúdez (2005), lo consideran como un enfoque que trata la realidad de estudio como un todo integrado o constituyente de expertos y/o informantes clave, que hacen que algo sea como es.

Por ello, los supuestos epistemológicos de la fenomenología, según Taylor y Bogdan (2010), visualizan la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante tematización en el mundo de la vida, son razones suficientes para incorporarlas dentro de cualquier naturaleza investigativa. Por tanto, se identifica la naturaleza profunda de la realidad, en este caso, de la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa. Entonces, la simbiosis de elementos educativos, genera un proceso de transformación permanente; pues, la realidad es socialmente construida por medio de definiciones individuales y colectivas de la situación, articulándose además bajo un sistema compartido de significados. Sobre este particular, los citados autores afirman que en los últimos años “ha habido una proliferación de perspectivas teóricas y escuelas de pensamiento asociadas con la fenomenología” (p.101), destacando además que la fenomenología le permite al investigador “ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (p. 103).

Diseño de la Investigación

Para el abordaje de esta investigación se sigue la ruta marcada por Martínez (2004, p.141), y su presentación del Método fenomenológico, según las cuatro etapas; pues, ello puede resultar particularmente útil para la descripción de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades sociales. A tal efecto, se precisarán las necesidades en un momento dado para estudiar el fenómeno de la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, desde la perspectiva de expertos y/o informantes clave, confrontándose con las observaciones del investigador y los fundamentos teóricos de la investigación, cumpliéndose según los ciclos siguientes:

Etapas previas: Clarificación de los supuestos de investigación

Todo proceso investigativo tiene su comienzo que implica conocer el fenómeno que se desea investigar, al respecto Hurtado y Toro (2007) afirman:

«Todos tenemos teorías, valores, creencias, intereses que necesariamente influyen en nuestra forma de ver las cosas y de razonar, por tanto, es importante poner de manifiesto estos puntos de partida para aclarar cualquier influencia que pueda tener la investigación (p. 129).»

En esta investigación, la etapa previa se desarrollará con la delimitación del estudio en supuestos sobre fundamentar desde la hermenéutica, la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa; para ello, se sistematizarán las interrogantes que dieron fundamento a los objetivos de la investigación; a saber:

¿Cuáles son los elementos característicos de la formación permanente del profesorado del escenario sujeto al estudio?, ¿Qué acciones permiten la determinación de existencia de formación permanente en el profesorado?, ¿Cuáles son los aspectos potenciales que se requieren para el logro de una correcta formación permanente en los profesores sujetos de estudio?, ¿Qué se pretende con la Evaluación con carácter diagnóstico formativo?, ¿Cómo inciden las políticas educativas de promoción del docente en ejercicio? ¿Existe alguna relación entre formación permanente y la evaluación con carácter diagnóstico Formativo?

Para abordar dichas interrogantes, se expresan las categorías y subcategorías que forman las unidades temáticas.

Tabla 2.
Categorías iniciales de Investigación

UNIDAD TEMÁTICA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	DIMENSIONES	INSTRUMENTO
La Formación Permanente del Profesorado.	Aprendizaje Permanente	Autoaprendizaje	Autonomía	Guion de entrevista aplicada a los informantes clave
		Co-Aprendizaje	Motivación	
	Visión Multi-Disciplinaria	Agente De Cambio Social	Trabajo Colaborativo	
		Principios Deontológicos	Diálogo Profesional	
		Patrimonio Cultural	Actitud Emancipadora	
		Investigador	Tolerancia Profesional	
		Competencias Técnicas		
		Creativo		

Evaluación Con Carácter Diagnostico Formativo	Evaluación Diagnostica	Participantes	Expectativas
		Contexto	Posibilidades
		Programa	Pertinencia
	Evaluación Formativa	Autoevaluación	Desarrollo Personal
		Evaluación De Procesos	Relevancia Del Aprendizaje
	Función Orientadora	Proporcionar Apoyo	
	Retroalimentación Continua	Potenciar La Enseñanza	

Fuente: Elaboración del autor.

Etapa Descriptiva

Esta etapa tiene por objeto, según Martínez (2004): “lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciado posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por el sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica” (p. 189); la misma consta de los siguientes pasos:

Primer Paso: según Martínez (2004) se elige el procedimiento adecuado para la recopilación de la información, en éste caso serían la observación directa o participante, y la entrevista; A tal fin, la observación directa en el campo, servirá para la recolección de datos en el momento; al respecto, León y Montero (2004), afirman que, "es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes clave durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (p. 13); en este orden de ideas, Bermúdez (2005), sostiene que: "la observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conductas manifiestas" (p. 31). A tal efecto, se diseñará una guía de observación, donde se plasmen los registros diarios o notas de campo a fin de confrontarlas con los testimonios de expertos y/o informantes claves.

Este tipo de técnica cualitativa de recolección de datos, según Martínez (2004), se caracteriza porque se centra sobre los sujetos en interacción, donde el lenguaje y la comunicación son claves para captar los hechos humanos, sociales y educativos que solo pueden entenderse por la relación de la persona con su entorno, por tanto, los datos se tomarán de la interrelación entre el investigador con los expertos y/o informantes claves; así como de las observaciones durante las diferentes entrevistas que se desarrollen.

En cambio, se aplica también la *Entrevista*, para obtener la información más trabajada; en relación a ello, Buendía, Colas y Hernández (2008), afirman su versatilidad, porque, “permite a través de preguntas dirigidas a los actores sociales, encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores” (p. 275). Además, es conveniente, el uso de un guion de categorías preliminares (iniciales) para abordar la entrevista, asimismo se registrará con el fin de describir los significados como testimonios de expertos y/o informantes claves; las mismas se analizarán con apoyo en técnicas cualitativas que permitan conocer cómo interpretan este fenómeno educativo y social.

Segundo Paso: aplicar los procedimientos seleccionados para recabar la información, para lo cual Martínez (2004) recomienda para obtener mejores resultados: “(a) ver todo lo dado, en cuanto sea posible: no sólo aquellos que interesa o confirma las ideas del investigador. (b) Observar la gran variedad o complejidad de las partes y (c) repetir las observaciones cuantas veces sea necesario” (p.72). en tal sentido, se entrevistarán los expertos y/o informantes clave, explicándoles previamente el objetivo y propósito de la investigación; de esta manera, partiendo de categorías preliminares, se orientarán para que expresen sus puntos de vista sobre la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa; esta información será estructurada mediante una serie de preguntas respecto a las categorías preliminares o iniciales que conformarán el guion de la entrevista; asimismo, sus proposiciones serán contrastadas con las observaciones que se obtengan y las teorías que sustentan el estudio.

Tercer Paso: según Martínez (ob.cit.) se elaborará la descripción protocolar, la cual tiene que ver con:

(a) reflejar el fenómeno o la realidad tal como se presenta. (b) debe ser lo más completa posible, porque a veces un detalle aparentemente irrelevante puede ser la clave para descifrar y comprender toda una estructura. (c) evitar presentar ideas o prejuicios propios del investigador y (d) recoger el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación peculiar (p. 74).

Sobre la base de las orientaciones anteriores, en esta investigación se describirá el fenómeno tal como se presente, según las respuestas de los expertos y/o informantes

clave, así como, de los registros de observación descifrados en comprensión del fenómeno descrito en su contexto natural; es decir, aprehender la realidad tal y como son percibidas por los sujetos, con base en la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa.

Cuarto paso: Se expresa el tema central en un lenguaje científico, donde el investigador describe las pautas obtenidas de la categorización preliminar, y se estructura como base que permitan sistematizar el contraste con las observaciones del investigador, a objeto de comprender la intención del estudio con las categorías emergentes. En consecuencia, la categorización y el análisis se presentan sobre la base en las estructuras organizativas, conceptos y categorías previas.

Quinto paso: Se integran los temas centrales en una estructura descriptiva; al respecto, Bermúdez (2005) considera que dentro del método fenomenológico es fundamental porque: surge básicamente de los datos del protocolo, que sea fiel a las vivencias del sujeto estudiado y que no se le obligue a entrar en ningún sistema teórico preestablecido; las entrevistas se contrastan con las observaciones de campo y con las teorías que sustentan la investigación.

Sexto paso: Se integran todas las estructuras particulares en una general; es decir, se establecen a través de los informantes clave, las características generales de la comunidad educativa estudiada. Ello, según Bermúdez (2005), fue lo que pretendía Husserl, pasar de las cosas singulares al ser universal, a la esencia. Así, este paso se desarrolla en función de la compilación de los resultados que se obtengan producto de la triangulación de herramientas y procedimientos.

Séptimo paso: Se hace la entrevista final a los informantes clave; a saber, “hacer conocer los resultados de la investigación y oír su parecer o sus reacciones ante los mismos” (Martínez, 1999), de este modo, se hacen correcciones necesarias y se perfeccionaron los resultados del estudio.

En otro orden de ideas, dentro de este trabajo en particular, se plantea recurrir al método **hermenéutico**, para analizar las políticas educativas y los compromisos legales adquiridos por los docentes, atendiendo las exigencias de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Para ello, se argumentaría siguiendo los postulados de Dilthey (Citado en Martínez, 2007) quien define la hermenéutica como:

El proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación. Es decir que la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, en general el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte (p. 102).

Por consiguiente, al recurrir a la hermenéutica, el autor pretende, se complementar la información suministrada de forma compleja, o interpretar los mensajes de los sujetos informantes, a fin de obtener una comprensión de modo que se tornen inteligibles para quienes lo reciben.

Descripción del Escenario

En relación al contexto ideal en la investigación cualitativa, según afirman Taylor y Bodgan (2010) es aquel en el cual el observador obtiene "fácil acceso al escenario, porque se establece la relación inmediata con los informantes y recogen datos directamente relacionados con los intereses del investigador" (p.36). A tal efecto, el primer acercamiento del investigador con los sujetos de estudio, sería conocer el contexto en el que labora; de ahí sigue, describir lo que realiza, cuáles son sus proyecciones y la historia que lo enmarca. De modo que, la investigación, tiene como referencia el Plan Educativo Institucional, PEI (2012), que contiene los archivos de la institución.

Primeramente, la institución educativa (Padre Rafael García Herreros), está ubicada en el barrio Loma de Bolívar, de la ciudad de San José de Cúcuta, funcionando en dos sedes: sede principal (1), está ubicada en el Calle 7, entre 14-48; allí se encuentra la rectoría y oficinas principales, además, se atiende el servicio educativo desde el grado quinto (5°) hasta el grado undécimo (11°). La Media Técnica (grados décimo y undécimo) se encuentra articulada mediante convenios con Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Mientras que, la Sede (2), atiende el servicio educativo desde el grado preescolar hasta el grado quinto.

Además, la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros, sirve a la comunidad de la Loma de Bolívar y sus alrededores, brindando un servicio educativo donde se integre la comunidad educativa; ofreciendo la oportunidad a los niños y jóvenes de cursar sus estudios desde preescolar, básica y media. En este sentido, el Plan Educativo Institucional, PEI (2012), señala que la *misión* del Colegio Padre Rafael García

Herreros, es servir a la comunidad de la Loma de Bolívar y sus alrededores, brindando un servicio educativo eficaz y oportuno de calidad, que permita hacer realidad el Proyecto Educativo Institucional hacia una comunidad educativa integral dándole la oportunidad a los niños y jóvenes de cursar sus estudios desde preescolar, básica y media. Asimismo, su objetivo es formar integralmente a los estudiantes alumnos para que logren un desarrollo físico mental y social, donde él sea el propio protagonista de su vida, artífice de sus éxitos, reflexionando sobre su diario vivir a fin de que logre su autogestión para que encuentre la verdad que se realiza mediante el dialogo, la comunicación y la búsqueda de solución a sus propios problemas.

En referencia a su *visión*, tiene el propósito firme de mejorar el servicio educativo que se presta, mediante la articulación con una entidad de estudios superiores y la certificación de calidad, ofreciendo a los estudiantes una educación continua desde el preescolar, hasta básica y media, brindándoles así la oportunidad de buscar una alternativa de aprendizaje completo que les permita encontrar respuesta a sus inquietudes de formación, facilitándoles el ingreso a la educación superior o la oportunidad de aprender un arte u oficio para mejorar sus condiciones de vida.

Además, la *Filosofía Institucional*, está fundamentada en una formación humanista que busca el desarrollo integral de hombres y mujeres con o sin limitaciones; formando personas integrales teniendo en cuenta todas las dimensiones; físicas, intelectual, laboral, moral y religiosa (respetando la libertad de cultos) comprometiéndose con el bienestar y desarrollo de valores de la familia, la escuela y su entorno. Desarrolla una pedagogía activa que busca que el estudiante aprenda haciendo.

En efecto, el Colegio “Padre Rafael García Herreros”, está enmarcado dentro de los siguientes principios: *Racionalidad*, aprovechar al máximo los recursos con los que se cuenta; *Unidad*, formar un todo compatible y coherente; *Universalidad*, al Abarca los diferentes factores y etapas del proceso educativo y administrativo de la comunidad educativa como un todo en la que cada una de sus partes cumple responsablemente con su fin, teniendo en cuenta las etapas procesos; *Adaptabilidad*, conocer la realidad educativa para ser operante en ella; *Compromiso*, responsabilidad y dedicación que cada uno de los miembros de esta comunidad educativa, debe tener en el cumplimiento de sus funciones; *Eficacia*, el propiciar el éxito en el logro de cada uno de los objetivos

propuestos; *Dirección*, al orientar la toma de decisiones para que los cambios sean efectivos y positivos teniendo en cuenta las opiniones de la comunidad educativa; e *Inclusión*, al permitir el acceso a la población vulnerable y con necesidades educativas especiales.

Informantes Clave

Por lo que refiere a la indagación de la información del contexto que se pretende abordar, será seleccionada entre los mismos actores del proceso educativos, inmersos en procesos de formación permanente y que han participado o tienen en su proyecto participar en la Evaluación con carácter diagnóstico formativo; para ello, se tiene en cuenta la selección intencionada de los informantes, orientados por ciertos criterios de selección. Al respecto, Martínez (1998) señala que, “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (p. 54); por consiguiente, se asumen que los profesores designados, para ello serían: a) docentes que laboran en la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros; b) que tengan al menos tres años de experiencia docente; c) que hayan participado o sientan el deseo de participar en el Proceso de formación Permanente; d) que han participado o estén inscritos para el proceso de Evaluación con carácter Diagnóstico formativa.

De modo que, entre ellos, se elegirían los informantes clave; en este sentido, Martínez (1998), afirma que un buen informante clave puede desempeñar un papel decisivo en una investigación: introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas los define” (p. 54) Así, sobre la base de sus conocimientos y experiencias pedagógicas se irán tejiendo las líneas para consolidar una investigación Educativa que aporte nuevos constructos teóricos en pro de la formación del docente colombiano; sugiere Martínez la exigencia de escoger “personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información” (p. 56). En consecuencia, serán sus vivencias, capacidad de relaciones una fuente importante de información y a la vez punto de partida para diseñar un ideal que abra opciones a nuevos escenarios. Asumiendo la importancia de la investigación, se seleccionaron personas vinculados directamente con el fenómeno abordado perteneciente a la comunidad educativa de la Institución Educativa Padre Rafael García

Herreros. En este sentido, la selección de los informantes clave se realizará de acuerdo con los siguientes criterios:

- Directivo docente con funciones de coordinador, el cual es la persona a cargo de la supervisión de los procesos académicos y de control disciplinario de la Institución.
- Docente integrante del PMI (Plan de Mejoramiento Institucional).
- Docentes titulares de los grados de primaria involucrados en la investigación
- Orientador de la institución educativa.

Tabla 3.

Informantes Claves de la Investigación

Informante	Pregrado	Postgrado	Años de Servicio	
			En la Educación	En la Institución
DOC1	Maestro en Música-UNAB Bucaramanga	*Especialista en educación en nuevas tecnologías-UNAB Bucaramanga *Magister en Educación UNIMINUTO Bogotá	9 años	6 años
DOC2	Lic. En biología y química	*Magister en innovaciones educativas (Universidad Pedagógica experimental Libertador UPEL). VENEZUELA *Magister en Tic para la Educación (Universidad de investigación y desarrollo UDI) Bucaramanga - Colombia.	11 años	11 años
DOC3	Licenciado en informática (UFPS)	Especialista en informática educativa (UFPS)	24 años	4 años en Público 20 años en Privado
DOC4	Ingeniera Biotecnológica (UFPS)	*Especialista en salud y seguridad en el trabajo (Uniminuto) *Estudios en buenas prácticas agropecuarias del SENA	3 años	3 años
DOC5	Licenciada en Educación Primaria y Promoción a la Comunidad de la Universidad Santo Tomás	*Especialista en Metodología para la Enseñanza de Español y Literatura Universidad de Pamplona. *Magister en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Doctora en Ciencias de la Educación Universidad UPEL *Técnico en Expresión para las Artes Escénicas SENA	28 años	

Fuente: Elaboración del autor

Validez y Confiabilidad

En cuanto a la validez de una investigación cualitativa, Martínez (2006) la considera, “por el grado de coherencia lógica interna de sus resultados y por la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones”; de modo que, se entreteje

una estructura armónica que esboza diáfananamente la situación dada. Este proceso se logra mediante los diversos modos de la técnica de la triangulación: la *Triangulación de métodos y técnicas*, que estudiaría las técnicas de la observación y la entrevista cualitativa, a fin de contrastar las versiones emitidas sobre las categorías por parte de los informantes clave. Mientras que, la *Triangulación de datos*, conjuga los datos provenientes de diferentes fuentes de información: observaciones de campo, aportes de los informantes clave, y fuentes de referencia sobre el tema en cuestión. Asimismo, la *Triangulación de teorías*, considera la categorización, estructuración y contrastación de la información obtenida de la entrevista en profundidad y en las observaciones de campo, con aquellos planteamientos teóricos de renombre y las bases legales que sustentan el objeto de investigación.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

En cuanto a los instrumentos de los que se servirá el indagador, para llevar a cabo su aporte a las ciencias de la educación, como Según “mecanismo para recolectar y registrar la información” (Alvarado, Canales y Pineda, 1994: p.125); se procederá a elaborar un guion estructurado para la recolección de datos observados en el campo, que sea pertinente con las unidades temáticas y las categorías preliminares en concordancia con los objetivos propuestos; mientras que para la entrevista, se diseñará un guion semiestructurado, siguiendo el esquema antes mencionado, unidades temáticas, categorías y objetivos. Además, sobre la base de la normativa interna del Programa Doctoral, se procederá a elaborar el formato sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos a utilizar.

Por consiguiente, para alcanzar los fines de la investigación, el autor asume las técnicas de la observación de campo y en la entrevista semiestructurada a los informantes clave, por considerar que son las técnicas más relevantes dentro de su constructo investigativo, sin excluir en ningún momento la posibilidad de incorporar otras técnicas de ser necesarias porque la misma investigación así lo requiera. Al asumir, la observación de campo, como instrumento que configura el quehacer docente, en la aplicación de los conocimientos adquiridos por el proceso de formación permanente; se pretende “Obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (Rodríguez Gil y García, 1999: p. 149); así, el investigador durante la realización

del proyecto observa disimuladamente, sin interferir en la práctica pedagógica, tomando nota de los detalles pertinentes a la investigación.

Dicha actitud le permite visualizar y concluir acerca de los elementos que tanto la formación permanente, como la evaluación con carácter diagnóstico formativa consideran que deben tener los docentes que participan de ambos procesos. De modo que, asumiendo esta técnica de la observación, desde el método fenomenológico, con esbozos de hermenéutica, se parte de la perspicacia y habilidad del observador, centrado siempre en los objetivos y preguntas de la investigación; es decir, no perder de vista el objeto de estudio.

Ahora bien, en referencia a la técnica de la entrevista, su ideal es obtener la información más pertinente, detallada y profunda sobre las unidades temáticas y categorías de parte de los docentes asumidos como informantes clave y/o expertos. Al respecto, Denzin y Lincoln (Citado de Vargas, 2012), afirman que “la entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador” (p. 643). Para tal fin, durante las entrevistas con los informantes, se asumirá en un clima de confianza y respeto mutuo, reconociendo en el docente-informante, una persona que está colaborando con sus conocimientos y opiniones sobre la investigación; es por ello que, se llevará un guion de entrevista semiestructurada, que solapadamente ayudará a recordar que se trata de un tema con limitantes, por lo que se debe valorar el tiempo que nos regala la informante. De modo que, este encuentro con el entrevistado, no sigue estrictamente una lista formal de preguntas, sino que surge mediante preguntas abiertas, lo que permite un diálogo ameno y efectivo para los objetivos del investigador.

Es de tener presente, que al seguir el guion de preguntas semiestructuradas, coadyuvan a que el informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial propuesto por el investigador, siempre y cuando, se atisban temas emergentes que es preciso explorar: además, el investigador ha de mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural. De ser necesario, el investigador puede sugerir una segunda entrevista al

informante para aclarar y afinar la información proporcionada. De esta manera, la información recolectada podrá sistematizarse y analizarse de forma minuciosa, lo que permitirá obtener resultados con un alto grado de precisión, y de esa manera, el autor de la investigación completará el análisis de las manifestaciones del fenómeno en la institución educativa objeto de estudio.

Proyección del análisis de información recolectada

Respecto a qué hacer con la información obtenida, en efecto, será procesada y presentada para su interpretación y análisis en forma subjetiva y sistemática, de manera organizada en unidades temáticas, categorías preexistentes y las categorías emergentes, codificándolas estructuradamente mediante la síntesis de la información de una forma tal, que permita extraer lo más relevante en referencia al fenómeno investigado. Por consiguiente, resultará el desarrollo de una teorización basada en la consistencia de la información recabada; es decir, a través de la descripción sistemática de las características que tienen los fenómenos estudiados, de su codificación y formación de categorías conceptuales subyacentes, se propondrán asociaciones entre los fenómenos, comparación de construcciones lógicas y postulados surgidos de situaciones similares en ambientes educativos homólogos.

En este orden de ideas, Hurtado y Toro (2007) desde la fenomenología se puede decir que el significado es la verdadera medida; entendiendo que es un método que explora de manera sistemática y directa el significado, que interpreta la manera en que se articula en el contexto de una situación; por ello, intenta aprehender su significado a través del análisis e interpretación de los datos apoyándose en el cruce o triangulación de herramientas y procedimientos. Así pues, los procesos de estructuración y teorización, explican el procedimiento o síntesis teórica; y pero también, da cuenta del producto de la investigación.

Este apartado del trabajo de investigación apoyada en el método fenomenológico, lo propone Martínez (2004), con el subtítulo: ***Etapas de discusión de los resultados***, en ella propone unas siguientes consideraciones: (1) se estructura el marco referencial y/o legal apoyándose en herramientas y procedimientos que facilitan el objetivo principal del estudio; (2) se analiza el alcance del objetivo general, apoyándose en las entrevistas a los informantes clave con las observaciones del investigador contrastándose con las

teorías y bases legales para la explicación, interpretación hacia la posible solución de la problemática estudiada; (3) se confrontan los resultados obtenidos en la propia realidad utilizando los criterios de la epistemología empírica, con la debida fundamentación teórica y legal acordes con la realidad; y (4) se incluye en la matriz teórico-referencial autores regionales, locales o nacionales, de prevelece los más cercanos al ambiente, medio y contexto en que se desarrolla la investigación; esto permite una verdadera comprensión de lo que se estudia, integrándose de forma coherente y lógica los resultados, mejorándose con los aportes de los autores reseñados en el marco referencial después de la contrastación.

CAPÍTULO IV

LOS HALLAZGOS

Interpretación y comprensión de los hallazgos

Esta es una de las fases de la investigación que se erige con la esencialidad de la misma, siendo ésta el recurso intelectual, experiencial, existencial, emocional, entre otros aspectos, que emergen de los actores sociales, y del cual, el investigador se soporta, conjuntamente con las fuentes referenciales, para dar corporeidad y arraigo científico a la pesquisa, orientado por el propósito que en particular es “Generar una aproximación teórica sobre la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y su incidencia en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa”.

Es de destacar, que la sistematización de la presente investigación parte de un marco categorial conformado por seis (6) actores sociales, permitiendo así integrar la información recolectada, además de presentar, analizar e interpretar las categorías que emergen y por el cual se guiará el proceso indagatorio, como se conocerá a posteriori.

Para el respectivo análisis, se partirá de tres (3) categorías, identificadas como: Formación docente, formación permanente y docente evaluador; así como un conjunto de subcategorías adjuntas a estas primeras, al igual que un cuadro de códigos sobre el cual se dinamizará reflexiva y triangularmente la investigación. En el caso de la primera categoría, Formación docente, se sostienen las siguientes subcategorías: Perspectiva de la formación docente, adjunto a ésta los códigos siguientes: calidad educativa, expectativa del potencial docente, innovación y creatividad docente; asimismo, la subcategoría: perfil ético-docente, con los códigos: acción formadora del docente, trabajo cooperativo, políticas educativas en la formación docente, deber ser del docente y desempeño docente.

Igualmente, la categoría Formación Permanente que está enmarcada bajo las subcategorías y códigos siguientes: Diligencias en la práctica profesional del docente en la Formación Continua, con los códigos: Políticas públicas y FPD, entorno pedagógico en la formación continua, áreas de formación continua docente, regularidad práctica en formación continua, planes y programas de formación continua; así como la subcategoría:

perspectiva docente de la formación continua: co-definición del docente en la formación permanente.

Por otra parte, la categoría “Docente evaluador”, con las subcategorías: idoneidad académica, bajo el código formación técnica; así como Gestión educativa, bajo los códigos: docente directivo como evaluador del desempeño docente y estándares de evaluación docente. Todas estas especificidades de la sistematicidad de la investigación se reflejan en la figura x, que a continuación el investigador expone a los efectos de tener de manera más esquemática la representatividad metódica de la pesquisa.

Finalmente, la presente investigación que tiene por objeto de estudio la formación permanente del profesorado, deja indicar que el espíritu de los tiempos presentes, exige al profesional de la enseñanza, a sostener una constante actitud y actividad formativa, así como investigativa. La primera, de actualización en teorías y experiencias narradas sobre la praxis pedagógica y las diversas generaciones de preceptos teóricos innovadores que contribuyen no sólo al fortalecimiento de la acción docente como enseñante, sino que permite nutrirse de nociones teórico-prácticas para un beneficio sostenible en el aprendizaje de los escolares; y en cuanto a lo segundo, una razón moral, pues el ejercicio didáctico no se resume en dictar cátedra, con ella está la práctica permanente de la actividad investigativa, más aún, cuando su contexto aula, le permite vivenciar, evidenciar y aprehender una serie de situaciones reales necesarias de indagar para contribuir al proceso educativo, así como a resolución de problemas significativos.

Tabla 4
Cuadro de categorías de la pesquisa

Categoría	Subcategoría	Código
Formación docente	Perspectiva de la formación docente Perfil ético-docente	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad educativa • Expectativa del potencial docente • Innovación y creatividad docente • Acción formadora del docente • Trabajo cooperativo • Políticas educativas en la formación docente • Deber ser del docente
Formación permanente	Diligencias en la práctica profesional del docente en la Formación Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad socio-económica en la Formación Docente • Entorno pedagógico en la formación continua • Áreas de formación continua docente • Regularidad práctica en formación continua

	Perspectiva docente de la formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Planes y programas de formación continua • Co-definición del docente en la formación permanente
Docente evaluador	Idoneidad académica	<ul style="list-style-type: none"> • Formación técnica
	Gestión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Docente directivo como evaluador del desempeño docente • Estándares de evaluación docente

Fuente: Elaborado por el autor.

Categoría 1: Formación docente

El contexto educativo desde sus inicios, ha sido un escenario de reflexión permanente, fundamentalmente en lo que respecta a sus actores pedagógicos, estudiantes y maestros. En este particular, la reflexión gira entorno a los didácticos y su formación académica e integral, ello más que ser un indicador significativo para su existencia profesional, es a su vez, un elemento de valor para quienes reciben la enseñanza, e incluso, para aquellos que tienen la potestad de dirigir, su formación es reveladora para el ejercicio gerencial de su institución educativa. De ahí que cobra sentido lo que Ferrater (2004) declara como problema de la educación, en el entendido que torna a ser importante repensar desde lo técnico como desde lo general a la educación y esta reflexión orbita la vida del docente, como se explicita en la figura 1.

Figura 1.



La educación como problema

Nota: Datos tomados de Ferrater, J., 2004, Diccionario de Filosofía, Voz: Educación.

Fuente: Elaborado por el autor

Cabe destacar que el cuerpo docente que asiste a una institución educativa, según lo expresado por el teórico, ha de gozar de idoneidad académica, en el entendido que su formación pedagógica garantice al didáctico un marco de nociones, técnicas para saber cómo intervenir ante situaciones concretas que se presenten en la administración de su unidad curricular u otras suscitadas en el aula. Según Quero (2006):

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

De tal manera, que resulta necesaria la formación del docente, para una exitosa labor dentro del aula, su interacción con los pares académicos, al igual que con sus estudiantes; así como su mediación en los saberes bien con la ejecución de técnicas apropiadas para la gestión del conocimiento y el logro de los aprendizajes en sus estudiantes, como abordar otras situaciones concretas que trascienden y/o acolitan la acción pedagógica. Por ello, en la presente categoría se abordarán a los actores sociales a comprender desde la subcategoría perspectiva de la formación docente, los códigos:

Calidad educativa, expectativa del potencial docente, Innovación y creatividad docente; así como la subcategoría: Perfil ético-docente y los códigos: Acción formadora del docente, Trabajo cooperativo, Políticas educativas en la formación docente, Deber ser del docente y desempeño docente.

Subcategoría: Perspectiva de la formación docente

De manera redundante, el docente además de ser un mediador de saberes y orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, participa en la formación integral de sus estudiantes. No cabe desconocer que el fin universal y originario del proceso educativo, es la formación axiológica del estudiante como se conoce en la actualidad, lo que para los antiguos significó la formación en la virtud.

Cada nación del mundo, sostiene una filosofía práctica del ejercicio docente y de allí, la configuración de una visión del docente sobre su formación. En el caso de Colombia, según la página “Perfil Profesional” (2023) el docente se concibe como mediador de los saberes, por lo que se requiere de un cuerpo docente con nociones técnicas y/o metodológicas para una efectiva enseñanza y consecuentemente el logro del aprendizaje en el estudiante; a su vez que, el perfil ético del que enseña, aunque éste es otro tema de indagación en la subcategoría siguiente. Sin embargo, la figura 2 delimita datos específicos con respecto a la perspectiva o representación socioeducativa.

Figura 2
Representación socioeducativa del docente en Colombia



Fuente: Elaborado por el autor

Los tiempos de pandemia por el Covid-19, evidenció en la praxis docente, a pares con grandes brechas, no sólo en lo digital por el uso de entornos virtuales óptimos destinados para el aprendizaje, sino de desconocimiento de teorías del aprendizaje para su aplicabilidad en una educación asistida o mediada, desconocimiento de estrategias idóneas para la enseñanza y consecuentemente para el aprendizaje, entre otros aspectos teórico-prácticos del desempeño docente, lo que forzó dentro de la versatilidad de la educación la práctica pedagógica del enseñante, por lo que requirió capacitación docente y aprehensión de competencias para la enseñanza-aprendizaje, así como adaptabilidad a nuevas normalidades, que pese a la denominada post-pandemia, la enseñanza por medios virtuales se imbrica y se ha quedado con el desempeño didáctico en modalidad presencial.

No cabe duda que la trayectoria y práctica del docente cuenta significativamente, pero se debe trascender y ampliar aquellos saberes que en otrora se aprehendieron durante el proceso formativo-académico como docente, por lo que emerge por necesidad la denominada formación continua o permanente, formal o informal. La experiencia reza, que en los últimos tiempos el docente se capacita con el fin último de aspirar una auto-reivindicación de su condición socioeconómica y no con el propósito de desempeñar la investigación, generar nuevas tendencias, estrategias, tesis, recursos, para la enseñanza-aprendizaje; así como para la orientación de procesos significativos para una enseñanza efectiva y un aprendizaje logrado en consonancia con las competencias requeridas.

Esto deja expresado en la intuición humana del docente desde su existencia y práctica, que su centro ha sido su vida ordinaria y no la del estudiante. Aquí cobra sentido la crítica de Nietzsche (2003): "... de la sustitución creciente del filósofo por el mero profesor o, si se prefiere, la crítica del filósofo-funcionario, del seudo filósofo que ignora que educar es *liberar*, no procurar prótesis" (p. 21). Este filósofo (maestro) ha ido cobrando una imagen representativa, menos ideal en lo real, como lo expresa el alemán, concentrados en erigir prótesis o narices de cera como otros traducen, y no realmente formando concentrado en el estudiante.

Esta introducción permite conocer de parte de los actores sociales lo que significa en cada uno de ellos la perspectiva de la formación docente, bien desde sus existencias, así como desde sus representaciones o nociones, por lo que se abordarán según cada uno de los códigos que emergen de sus contribuciones, a saber: Calidad educativa, bienestar personal y profesional, aprendizajes significativos e innovación y creatividad docente.

La *calidad educativa* es un tema que ha abierto toda discusión bien sea política, como ética. En el caso de lo primero, dado que cada país del mundo y Colombia no escapa de ello, busca conocer los estándares y conceptos en que está el sistema educativo, los beneficios reales de éste en el marco socioeducativo y el plano de desarrollo como indicador fundamental, pues en la medida que la educación se practica, los pueblos adquieren nivel y franca evolución (Jaeger,2006). Es posible pensar, que las evaluaciones externas, como las Pruebas Saber en todas sus denominaciones, sea un instrumento práctico para conocer los índices de calidad educativa del País; y por otra parte, el sentido ético, dado que hablar de calidad educativa, es a su vez, hablar del deber ser de la educación en pro de la formación integral y que se cruza con el primer aspecto en cuanto al desarrollo social se refiere.

En particular, hablar de calidad educativa, no resulta del todo fácil, es considerablemente una expresión ambigua dado que no se define, se conceptualiza y ello es a razón de cada parecer humano en cuanto se asume la calidad y se asocia a lo educativo. Para algunos, la calidad educativa gira entorno a infraestructura institucional y uso de tecnología en los procesos de enseñanza, para otros puede estar coligado a la formación del docente y el rango académico que garantizan o brindan el colectivo docente de una institución, para otros puede ser por los productos intelectuales y avances innovadores que la institución promueve desde el quehacer docente y su interactividad con el estudiante, entre otros factores con que se puede pretender delimitar la “calidad educativa”, inclusive, con el aspecto socioeconómico del sector docente y directivo.

Según Martínez, et. al., (2020) citando a Casanova (2012), Rodríguez (2010) y a Navarrete (2017), admite que: “El concepto de calidad educativa es polisémico y tiene múltiples interpretaciones, lo que explica que se utilice en algún sentido para dar cuenta de resultados académicos y descuide los procesos de asociados a la formación integral”

(p. 234). Lo que para el investigador es ambiguo, es decir, no se sostiene firme en su apreciación la expresión calidad educativa dado que se interpreta de diversas formas; para los precitados teóricos es polisémico, en el entendido que tiene más de un significado. Es posible que se asocien las apreciaciones aparentemente; lo que sí es cierto, es que no se comprende de manera tajante y en consecuencia, no se tiene un significado amplio de lo que es calidad educativa.

Para los actores sociales, la calidad educativa está asociada al hecho de ser docente, dado que las expectativas que en el caso de DOC1 tenía sobre ejercer la docencia era: “Lograr llegar a aquellos niños (as) que merecían tener una mejor educación de calidad y se vieron vulnerado sus derechos”. Algunas políticas inclusivas, en contexto educativo, conlleva al ejercicio de una enseñanza sin discriminación y la praxis de una educación como derecho universal para todos. Alcanzar esta práctica, para algunos, es apreciable como calidad educativa.

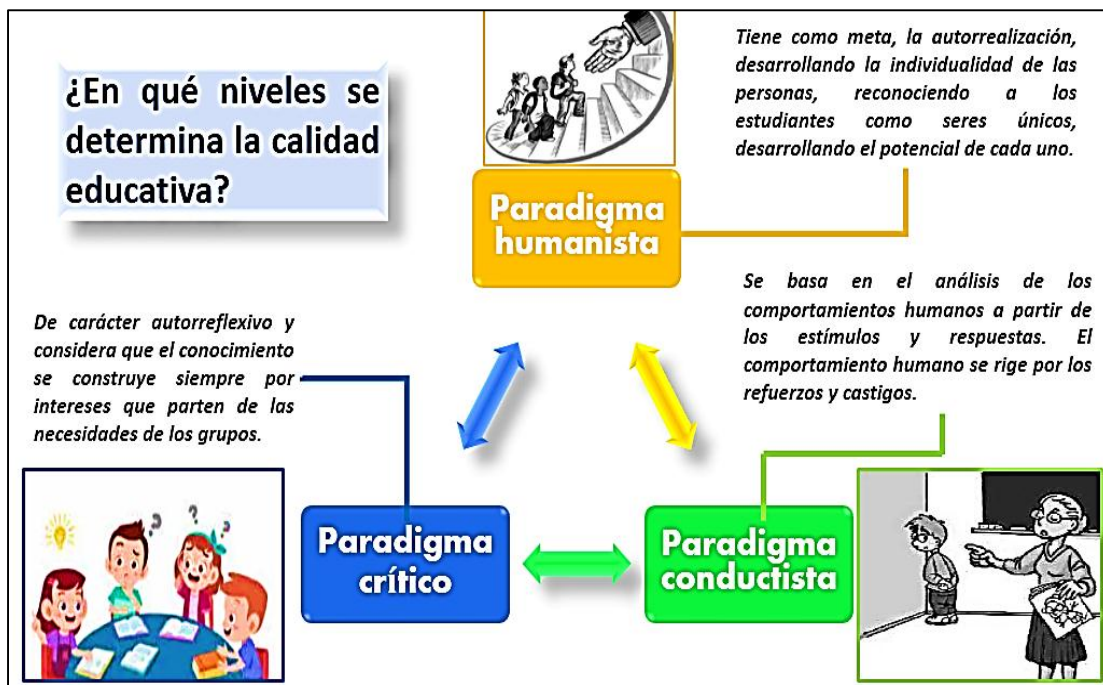
Para el actor social DOC2 la formación docente dirigida en pro de una calidad educativa, consiste fundamentalmente en: “... lograr crear aprendizajes significativos en el área de ciencias naturales” y en consecuencia, éste es un aspecto singular de dicha “calidad”. El desarrollo educativo gira en torno a la enseñanza y a la formación, es un todo indiviso en teoría, de ahí que la educación sea integral. No se puede concebir la calidad educativa en la medida en que el estudiante obtenga buenos resultados en un área del saber, como indica el informante, en “... ciencias naturales”, cuando existen otras áreas de conocimiento o unidades curriculares, que a la par a ésta, deben configurar la consolidación del aprendizaje en el sujeto escolar.

Sin embargo, hay quienes conciben que la calidad educativa es una expectativa, y en ellos reside la idea que desde su perfil y formación como docente pueden: “... buscar la manera de transformar la enseñanza” (DOC3) y como amplía diciendo: “... dar lo mejor de mí” (DOC3); en términos de DOC6 “...en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de conocimiento (...) demostrar mi vocación de ser maestra”, dejando ver que la calidad educativa es sinónimo de entrega y de servicio.

Siendo que, la acción educativa ya resulta para el pensamiento y/o la ciencia una problemática recurrente que requiere atención sistemática, se suma el tema de la calidad educativa, que a su vez es problematizada. Según Rodríguez (2010) sustenta desde las

proposiciones de la UNESCO (2005), en su Global Monitoring Report 2005, sobre el imperativo de la calidad expresa que la calidad educativa: "... es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Plantea que cada aproximación llevará a observar indicadores distintos para determinar si la calidad está presente en el sistema y en qué niveles" (p. 9). Esto lleva a repensar los resultados y el rol que juega la evaluación externa, por ejemplo, sobre los índices estadísticos que arroja dicha evaluación; y si el o los indicador(es) en modo universal es el de medir el nivel de crecimiento y/o desarrollo académico de los estudiantes, así como la praxis docente en el procesos de aprendizaje, es significativo para determinar la calidad educativa o el propósito es otro.

Figura 3
Niveles que determinan la calidad educativa



Fuente: Elaborado por el autor

Ante esta reflexión, florece Tedesco (2009) con su aporte acerca de las evaluaciones externas, que la define como: "Pruebas estandarizadas en las que la autoridad educativa establece unos estándares de logro para todos los alumnos de una determinada edad o nivel educativo" (p. 44), aun cuando otra aseveración concreta que este instrumento práctico que indica las fortalezas y debilidades del proceso educativo,

resulta ser en definitiva, la herramienta que: "... identifica los factores que intervienen en la calidad educativa y analiza los cambios, mejoras y transformaciones en el sistema educativo (Rappoport y Sandoval, 2015, p. 18).

En consecuencia, la calidad educativa, aunque pinta diversas apreciaciones, estructurales, tecnológicas, organizacionales, académicas y según sus niveles de practicidad del hecho educativo, es importante considerar que la calidad educativa ha de consistir en la formación del docente y su vocación, empeño o dedicación al servicio de la enseñanza, en pro del desarrollo de un País.

Figura 4
Calidad educativa



Fuente: Elaborado por el autor

En esencia, la calidad educativa es una aspiración política de estado y de índole educativo que define a la práctica de la enseñanza y sus resultados. Sin embargo ésta es demasiado compleja, más aún en Estados donde esta premisa cuenta una y otra vez de manera discursiva, pero que el desarrollo social demarca otra cosa distinta a la ideal, sociedades en conflicto de toda índole, incluso, con brechas significativas de orden tecnológico, vulneración de la educación como derecho, entre otros.

Cabe destacar que la calidad educativa deviene de la formación del docente y lo que también puede ser aspirada o concebida como formación de calidad, obediente a

tres perspectivas: ontológica, epistémica y teórica, ello en el marco del saber y el hacer, es decir, desde el saber pedagógico y la práctica pedagógica. Sin embargo, las *expectativas* se hacen presente en el *potencial docente*, incluso en aquel que ya en ejercicio o capacitado, subyace curiosidades sobre el ejercicio didáctico. De ahí que ontológica y epistemológicamente emerja la cuestión al mejor estilo socrático, desde su *conócete a ti mismo* y de ahí: ¿cómo seré como docente? ¿Quién soy realmente? ¿Soy un sujeto en el marco del docente ideal?

En este sentido, es preciso conocer qué expectativas surgieron del potencial docente durante su proceso de formación. Al respecto, DOC3 consideró que su formación magisterial iba a ser significativa, pues aspiraba: “Transformar la enseñanza” y desde su óptica, considera que: “... muchos casos lo he alcanzado”. Es importante resaltar el rasgo ideal de la formación docente que, de manera individual, se figuran los potenciales docentes, como suele suceder en el actor social precitado. Y así como aspirar transformar el proceso de enseñanza, en otro de los casos como DOC4 su expectativa era: “Ser una persona inspiradora para los alumnos”, es decir un modelo a seguir. Y en efecto, el docente es un líder por su saber, por su capacidad de intersubjetividad, su perfil orientador y lo multifacético que resulta en el aula y fuera de ella, un sujeto de reconocida moralidad.

Por otra parte, la expectativa del actor social durante su formación docente, se forjó en su: “desarrollo personal y profesional” (DOC5), entendiendo que, en la medida de alcanzar la meta como maestro, su vida personal cambiaba trascendentalmente, así como profesionalmente se abrirán otras posibilidades de crecimiento académico o de preparación. Y en sintonía con esta perspectiva de DOC5, el informante DOC1 expresa que: “... me he capacitado para mejorar como persona y profesional y siento que lo he logrado”, dejando claramente expresado, que amén a su formación como profesional de la docencia, ha podido ascender a más saberes que tornan a ser significativos para su vida personal como profesional, pues así lo avizó durante su formación universitaria.

Desde la misma experiencia personal como estudiante, las expectativas de caras a un docente, se hace presente como constante, pues hay por parte del estudiante un cuadro de esperanzas en el preceptor: su dominio del tema, su vocación magisterial, su compromiso con el rol docente, la cercanía al estudiantado; y desde la formación como

docente, estas cualidades sobreviven en la memoria, además de otras que se autoerigen como ideal de vida magisterial a futuro. Las expectativas, juegan un papel escatológico en la vida del formando como docente, es un ya ideal que se figura en la mente y deseos del estudiante del magisterio; pero un todavía no en acto, pues aún está en tránsito su proceso de formación. He ahí una prerrogativa ontológica de acto y potencia en la expectativa de la formación del docente. Según Valle y Núñez (1989):

La gran cantidad de estudios centrados en el tema de las expectativas ha demostrado casi unánimemente el hecho de que las expectativas del profesor tienen un impacto significativo sobre los logros intelectuales y académicos de los alumnos. De forma precisa, tales investigaciones han puesto de relieve que el logro del alumno dependía, en cierta medida, de la percepción que el profesor mantenía sobre ciertas características de aquél. (p. 297).

Esta visión investigativa subraya lo expresado por los actores sociales, pues desde la formación docente, se concibe la idea que en la medida en que el yo docente se forme y estructure métodos significativos para el alcance de los aprendizajes, en ese orden el estudiante se desarrollará de manera óptima, pues hay una señal reveladora, que en la medida que el docente logre constantemente crecimientos intelectuales, mejor se forma y forja la vida personal e intelectual del escolar. Según De León (2020), citando a Vaillant (2007): “El rol de los docentes en la mejora de la calidad educativa es prioritario, no será posible mejorar la calidad de la educación, si no se logra mejorar sustancialmente la calidad profesional de quienes se dedican a la enseñanza” (p. 73), dejando ver en síntesis, que toda expectativa en la formación docente se suscribe teórica y prácticamente, en la formación profesional del que enseña.

Figura 5
Expectativa del potencial docente



Fuente: elaborado por el autor

De este modo, el contexto educativo demanda la necesidad de un docente innovador y creativo en su práctica pedagógica, de esta manera, se cubren expectativas en el quehacer de la enseñanza, se superan perspectivas y aspiraciones que todo docente tiene de sus estudiantes. La actitud creativa del docente, en cada una de sus áreas de conocimiento, hace interesante los saberes, así como activos a los aprendices, motivados por conocer y aprehender más allá de lo que informa. De ahí la necesidad de repensar la práctica pedagógica teniendo presente las necesidades del contexto histórico, social y global. Para Moreno, et. al. (2021), las Universidades del mundo, así como el profesional de la docencia, en potencia como en acto, están frente a una suma de retos. Por ello:

... Están llamadas a implementar acciones formativas en un contexto en el cual no existen las certezas sobre los contenidos que deberán dominar los estudiantes para afrontar el futuro; tampoco hay certidumbre sobre las profesiones que tendrán éxito ni sobre las transformaciones que sufrirán los campos laborales. En este contexto, la capacidad de innovación y la creatividad cobran cada vez más importancia (...) no podemos seguir haciendo las cosas de la misma manera, ya que las formas tradicionales y conocidas hasta el momento para resolver problemas no brindan ninguna garantía de que serán eficaces ante los nuevos escenarios. (p. 7).

De ahí que el surgimiento de nuevas propuestas curriculares en las universidades, dando como resultados la extensión a planes y programas adaptadas a las medidas del contexto educativo. Los docentes deben estar preparados para innovar, trascender toda tradicionalidad en la enseñanza y de interacción social en el contorno escolar; aprender a emprender en materia de acciones didácticas que arrope al colectivo estudiantil conforme a sus realidades y necesidades, tomar disposiciones creativas y adaptar cada una de esas invenciones al entorno y los trances que se susciten en el momento.

Al respecto, se conocerán las apreciaciones de los actores sociales de caras a la *innovación y creatividad docente*, pues resulta interesante estar al tanto de las circunstancias de estos enseñantes, si son real y suficientemente creativos e innovadores en su práctica pedagógica. Por ende, DOC1 expresa que: “Hay profesores que tienen la habilidad para ser creativos e innovadores, otros tienen un enfoque más tradicional, otros se encuentran en formación, así que se puede considerar que hay diversidad de estilos de enseñanza” y este panorama variopinto en el ejercicio práctico de la instrucción, puede obedecer a diversos escenarios: al área de conocimiento donde cuya rigurosidad científica o de saber conlleva a una cuestión más de “personalidad adquirida” en su proceso formativo, que de actitud cooperativa en la construcción del conocimiento desde el proceso de enseñanza. De ahí la carencia de creatividad e innovación en la praxis didáctica.

Esto condujo al investigador a abordar al actor social en sí ¿Estas actitudes tradicionalistas en los docentes y su poca muestra de innovación creatividad a qué obedece? En lo que responde: “Obedece al estilo o tipo de formación recibida por lo que se requiere de una formación continua para mejorar estas habilidades” (DOC1), aunque no se puede escatimar que hay docentes que: “... la formación ya la tienen (solo que) muchos docentes necesitan recursos económicos para innovar” (DOC6) y en consecuencia, hacer de cada encuentro, un momento y un espacio revelador para el estudiante.

Sin embargo, hay actores sociales que consideran oportuna, la formación en materia de recursos innovadores para el aprendizaje, ya que, a juicio de estos, es una falencia considerable en la acción pedagógica. Para DOC4 “... no todos tenemos técnicas innovadoras” y examinar no resulta del todo fácil, pues al admitirlo reconoce la necesidad

de capacitarse en materia de creatividad y de conocimiento sobre recursos innovadores para el aprendizaje, y así mismo lo consiente DOC2: “Considero que no , necesitamos formación en innovación y didáctica, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje”.

Para el actor social DOC3, no se puede abrazar de manera universal, que existe una falencia formativa en materia de creatividad e innovación para el desempeño eficiente de la práctica educativa, pues deja ver que la apreciación puede devenir de un juicio más personal que general. Su aporte gira entorno a un justo medio, dado que la cuestión: ¿Consideras que los profesores son lo suficientemente creativos e innovadores en sus labores docentes? ¿Acaso necesitarían de formación para ello? Para este informante:

Realmente creo que algunos, otros no tanto, pero, sí es fundamental la creatividad y la innovación en sus labores docentes. Aunque no estoy de acuerdo con la formación en estas áreas, sí se hace necesario que cada uno de los docentes empiecen a pensar en mejores formas de interactuar con sus alumnos, de crear, de innovar y dar lo mejor de sí.

Ser creativos, así como innovar en sus técnicas, como en instrumentos para la enseñanza, lo considera necesario; mas no está de acuerdo con la formación en estos aspectos, dejando ver que es sobreentendido que ya goza de formación y destreza para atender cada realidad suscitada en el aula, por lo que, el docente debe repensar la práctica pedagógica y generar estrategias y recursos que permitan llevar a feliz término el proceso de enseñanza y en el estudiante el aprendizaje. Aun cuando para DOC5 considera que: “La formación siempre brinda las herramientas posibles para fortalecer la innovación y el desarrollo”, precisando la necesidad de re-edificar las nociones a través de eventos o momentos formativos.

El ser humano por naturaleza es un ente creativo y periódicamente innova, basta observar la vida diaria u ordinaria. En cuanto lo primero, es un “algo”, en otros términos, es un “haber dado innato” que permite sobre-vivir y en consecuencia adaptarse a cualquier circunstancia o momento, de ahí que sea considerado el humano, un animal de costumbre, es decir, de fácil ajuste a cualquier realidad o acontecimiento; entre tanto, lo segundo (innovador), le permite revestirse de artífice, de ahí que pareciera, en todo caso haber una seria y cierta similitud entre lo uno y lo otro (creativo e innovador).

Trascendiendo el escenario natural y ubicándose en el contexto de lo educativo, el sujeto como docente, resulta ser creativo, más allá de no considerarlo, dado a la forma o concepto con que el aspecto creativo se presenta en dicho entorno. Y por ende, es innovador, ya que este precepto debe trascender del plano tecnológico, aun cuando es así como se delimita. De ahí que en la práctica pedagógica, estos dos constructos, pasan a ser concebidos como dos momentos, sin similitud alguna, no hacerlo es incurrir en un error teórico, técnico y práctica en la vida docente. Crear, es generar algo nuevo; innovar es presentar una novedad, algo nuevo, revolucionario, transformador.

Según Arámbula (2017) concibe a la creatividad como:

... una fuerza que irrumpe en lo más hondo del ser sin hacerle daño alguno y que, a su vez, es proyectada sobre las instituciones en las que actúa, permitiendo su transformación social en la búsqueda de la calidad de vida (a su vez que) se deja de lado el método tradicional como fuente de aprendizaje, embarcándose en un viaje lleno de asombro hacia la construcción de esa nueva didáctica innovadora, que hará más cercano, más propios del estudiante los saberes que construyen, haciéndose imperativo desarrollar el potencial creativo. (p. 80)

Es de apreciar, que la historia de la educación, así como la historia de la pedagogía y sus aportes (Dilthey, 1957, Luzuriaga, 1967) han expuesto en su momento y en atención a las necesidades del contexto temporal, lo que la humanidad requería para su consolidación de saberes y la formación integral. De ahí que los preceptores, muchos de ellos clérigos, desempeñaron una labor loable, aunque cognitiva, dogmática en algunos casos; más la modernidad con Comenio, Herbart, Pestalozzi, Rousseau, expusieron una nueva realidad de la escuela y novísimas formas de enseñanza desde una óptica sistemática en la educación. Sin embargo, son aportes significativos, como en la contemporaneidad resultaron ser las tesis de Vygotsky, por ejemplo, con su constructivismo social y que aun así, en la práctica, la tradicionalidad cognitiva y/o conductista impera en el ejercicio de la enseñanza.

En consecuencia, la creatividad es una acción humana que emprende el docente como gerente del aula, conjuntamente con el estudiante quien a su vez, es constructor, edificador de su conocimiento colectivamente con las orientaciones emanadas por el docente, trascendiendo todo tradicionalismo pedagógico y concibiendo una nueva práctica pedagógica, lo que el autor precitado define como didáctica innovadora que

permite hacer más próximo al estudiante, los saberes emanados o que está construyendo agrupadamente.

Figura 6
Innovación y creatividad docente



Fuente: Elaborado por el autor

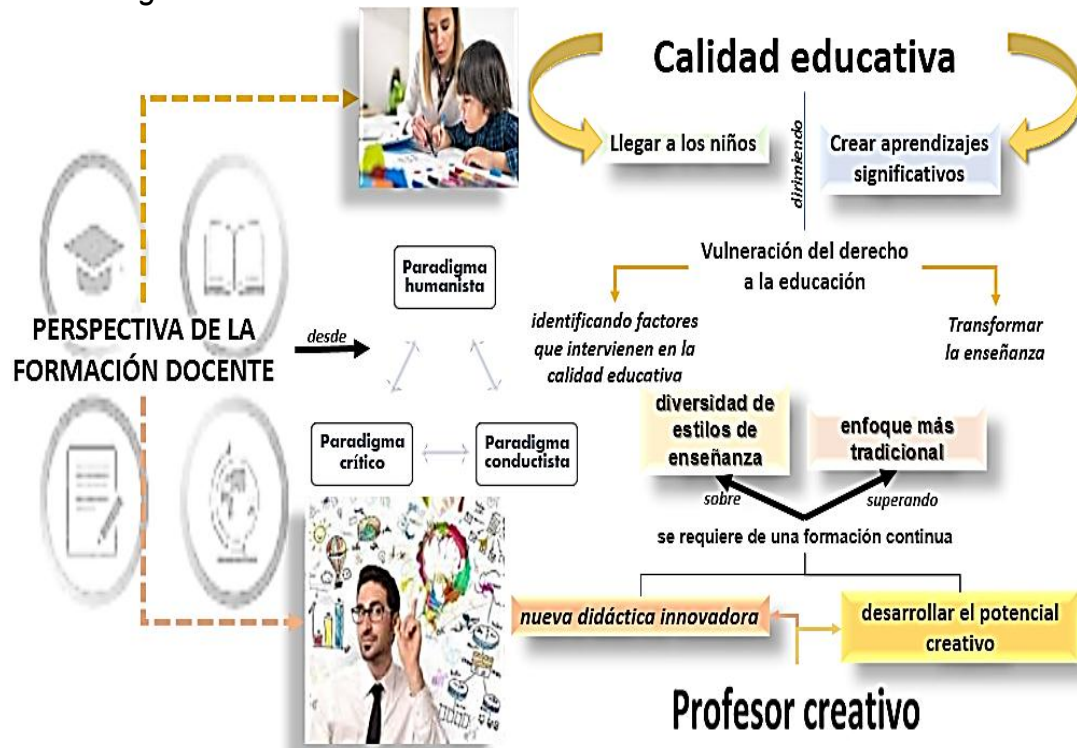
En síntesis, el docente en todo su obrar didáctico, más allá del empleo técnico a los efectos de una enseñanza y un aprendizaje efectivo, debe jugar elocuentemente con la creatividad- Ello permitirá al estudiante aprender y aprehender toda información que se transfiera. En la actualidad, a través de recursos innovadores destinados para el aprendizaje, resultan ser altamente significativos en la práctica docente, además de la facultad socializante que se puede llevar a cabo de manera interactiva persona a persona, ya sea entre estudiantes, o bien entre docente y aprendiz, creando, generando, construyendo saberes.

Estos son aspectos de alta relevancia, que han de considerarse sostenibles en el proceso formativo del agente enseñante, superando toda expectativa ontológica del docente, ya en potencia como en acto, superando la perspectiva problemática expuesta

por Ferrater (2004) en tanto lo técnico como en lo general, considerando que a lo largo de su proceso formador continuo, el maestro se actualiza y su proceso didáctico resulta innovador.

Figura 7

Representación hologramática de la subcategoría “Perspectiva de la formación docente”, de la Categoría “Formación Docente”.



Fuente: Elaborado por el autor.

En síntesis, la formación docente es el vehículo que conduce todo el aparato educativo hacia la calidad del mismo, en vista de que al formarse en potencia, o al perfeccionarse a través de estudios de cuarto nivel u otros mecanismos de formación continua, el estudiante adquiere aprendizajes significativos, amén a las herramientas innovadoras en uso, superando toda tradicionalidad en el pragmatismo educativo, reconociendo y ejecutando cada una de las tendencias teóricas, metodológicas y estratégicas que en atención a las facultades del aprendizaje del individuo, según sus necesidades y realidades, el docente desde sus facultades gnoseológicas, éticas e indagatorias, orientan su ejercicio a puerto seguro.

Subcategoría: Perfil ético-docente

Desde los orígenes del acto educativo, la esencia de la formación humana ha consistido en la virtud, en otro orden de ideas, en la consolidación de una conciencia moral que rige toda vida humana. Queda sobreentendido, que esta finalidad de lo educativo, no está acéfala, pues se debe corresponder a una vida práctica, ejemplar y participativa desde el colectivo individual y lego, así como en el docente, calcando perfectamente desde el discurso hasta lo perceptible en lo social, la obediencia de las normas y su práctica cotidiana.

Aunado a ello, el docente además de su comprobada idoneidad académica, como se ha descrito previamente, le asiste su reconocida moralidad, dejando por sentado el rango imperativo en la vida personal, así como profesional. Y aunque se considere una acción natural, el ser moral, es importante la incursión periódica y formativa en materia normativa, bien sea social, así como educativa e incluso curricular; siendo éste último, una realidad que regula toda la acción pedagógica emprendida por el que enseña, además de las demás prerrogativas expresas en la carta magna, así como en las leyes especiales, de vital importancia noética en el docente.

Hablar del perfil ético del docente, como se acaba de indicar, resulta avivar la conciencia paulatina de leyes o normas que regulan la vida humana y profesional del maestro, bien desde lo autónomo como aquellos principios intrínsecos que se expresan en el orden práctico en el ser humano como la verdad, que no se conceptualiza a primera vista, ni se distingue de la mentira, sino que se ejecuta con una consciencia interna que mora en el sujeto, de ahí lo ético; además, del conocimiento de leyes, estatutos, reglamentos, que de manera heterónoma dictan: "... normas, preceptos y deberes que regulan los actos humanos individuales y sociales en función de la bondad o malicia de los mismos" (Sánchez, 2006, p. 21), llaman a colación el perfil de líder, que va acompañado y asociado el aspecto ético-moral ya referido.

Según Paul Pigors, citado Jones (2000): "El líder orienta y educa (...) promueve la cooperación apuntando la necesidad de atender a un objetivo mutuamente deseado" (p. 4), destacando la formación ética en el docente bajo la conciencia de su rol como líder. No se debe olvidar, que éste es un patrón valioso que asiste al maestro en el aula, en la

escuela, en la sociedad. Para Prieto Figueroa (2008) el Maestro debe ser presidido por una formación en liderazgo, de ahí que exprese que:

... la formación del líder debe realizarse en contacto con el grupo dentro del cual va a ejercerse el liderazgo. No sería explicable educar a los líderes alejados del conjunto de las personas que van a estar bajo su dirección (...) el liderazgo surge de la comunidad y, por ello, tanto el líder como el maestro (el líder juega el papel del maestro, y viceversa), por la coactuación con los miembros de la comunidad, se apropian la esencia de su querer y las normas de su dirección. (p. 34).

En tal sentido, la formación del docente es holística y configurar su perfil llama por necesidad la formación del liderazgo, entre otras, bien para la dirección humana desde el personalismo, así como desde lo académico, lo social, incluso lo espiritual. Por ende, en esta subcategoría se comprenderán diversos factores de consideración y en la que los actores sociales aportaron significativamente en el perfil ético-docente, tales como: acción formadora del docente, trabajo cooperativo, políticas educativas en la formación docente, deber ser del docente y desempeño docente.

No obstante, el *êthos* educativo exige de sí un cuerpo colegiado con formación conforme a las demandas de contexto, sea éste histórico, social, escolar, gerencial, político, entre otros. Desde el colectivo docente que sirvieron de actores sociales en la investigación, permitirá comprender *la Acción Formadora del Docente*. El siglo XIX es testigo de la perspectiva filosófica de Nietzsche, quien, habiendo vivenciado la labor docente, considera desde una de sus obras, emitir un "... escrito de combate" (Nietzsche, 2003, p. 14) decidiendo superar toda apariencia y: "... convertirse en médico de la cultura. En una suerte de médico de la humanidad moderna" (Nietzsche, 2003, p. 14). Esta consideración intempestiva expresa la necesidad de superar toda falencia en el panorama formativo desde el ser docente.

A esta deferencia filosófico educativa y ética conviene conocer de parte de los actores sociales, si estos: ¿Consideran que la ética, sigue siendo el fundamento de la profesión docente? ¿Por qué? a esta proposición expone DOC1: "Los docentes (...) eran modelos a seguir, el garantizar la calidad, la confianza y la efectividad con los estudiantes contribuye a transmitir valores y principios sólidos", ofrecimiento que trae la evocación de aquellos maestros de otrora, quienes con su vida ejemplar (en pensamiento y obra) eran

testigos infalibles de buenas costumbres, de ahí que torne: "...necesaria la enseñanza de la ética en la formación de los futuros maestros del país" (DOC1).

En el mismo tenor, DOC2 colabora con la investigación exponiendo que: "... la ética debe estar presente en nuestras clases, comportamiento dentro y fuera del aula, preparación de las clases etc.", en otras palabras, en el todo acontecer de la vida ordinaria y profesional del maestro. En la acción formadora del docente, la ética permite: "... saber ser y actuar en los procesos educativos con los estudiantes" (DOC3). Sin duda alguna que el primer factor no resulta del todo fácil, es una tarea de nunca acabar. En términos socráticos, consiste en conocerse a sí mismo (Copleston, 2003), no es un mero verbo en su defecto; menos aún un exceso ontológicamente; pero sí una labor práctica en su esencia y existencia a la que debe concurrir permanentemente el docente en pro de un efectivo desenvolvimiento empático e intersubjetivo con los estudiantes.

Para DOC 3, la formación ética en la acción formadora del docente ostenta una: "enorme responsabilidad (pues requiere del profesor) una ética inquebrantable como modelo o ejemplo de imitación". Es de reconocer, en el papel ético, el ser humano es una ficha como sujeto moral en dos vertientes: la primera, como modelo, pues sus súbditos, sean estudiantes suyos o no, le siguen o copian de sus actitudes, pensamientos, palabras, entre otros factores; y por otra parte, como sujeto que soporta sus humanas acciones en los quehacer emprendidos por el par o coetáneo. Es decir, se es modelo o seguimos patrones, por ello sujetos morales.

Esto refiere, que ante todo, el maestro debe: "... ser primero un buen ser humano" (DOC4), y esto conlleva a ser consecutivamente un sujeto óptimo en su desempeño o: "... desarrollo profesional" (DOC5) ya que: "La ética es la base de cualquier ser humano" (DOC5), es absolutamente: "...fundamental en nuestra profesión porque mejora el comportamiento de los estudiantes" (DOC6) siendo un recomendable modelo, digno de ser seguido y/o admirado por sus aprendices.

En la mayoría de los casos, hablando laica y universalmente, se concibe la ética como ser un buen ejemplo, entendiendo por éste, vivir una vida complaciente del otro y esto es una incorrecta forma de concebir lo ético. Vivir una vida ética, es vivir consecuentemente en el horizonte de la elección, donde la razón y la pasión se encuentran y debaten por su poderío en cada existencia. No es necesario hacer un

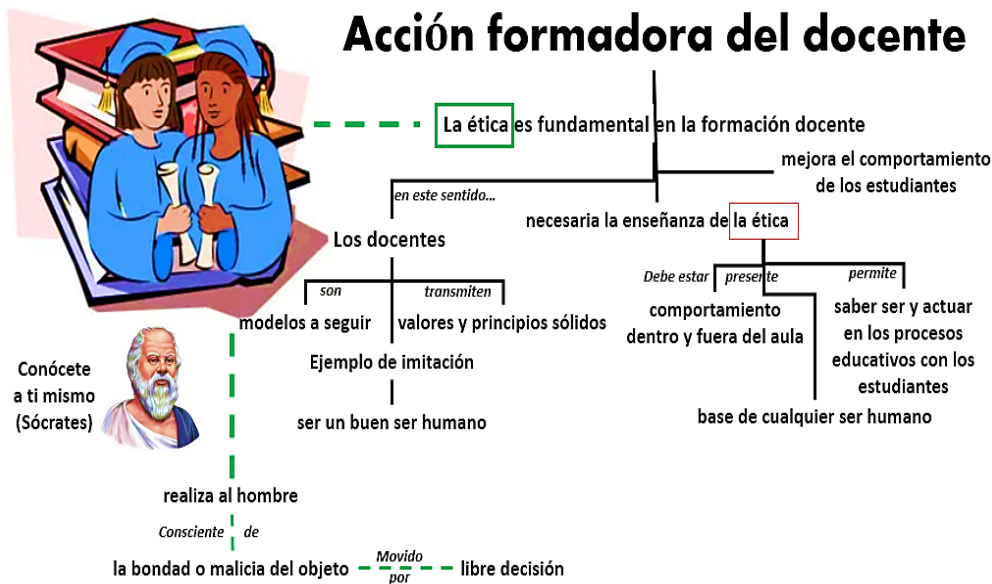
recuento conceptual sobre estos fenómenos y corrientes éticas; pero sí es importante destacar, que el ser humano es un animal de decisiones, en otros términos, deliberante, discerniente, y éste es el aspecto necesario de formar y forjar no sólo en el docente, sino en todo ser humano desde el hogar y en todos los estadios escolásticos que atraviese.

En este sentido, Sánchez (2006) al hablar del acto moral del ser humano, hace énfasis en que es aquel acto: “que realiza el hombre, consciente de la bondad o malicia del objeto y movido por libre decisión” (p. 39). En esta apropiación del autor precitado, hay elementos necesarios de conocer a fondo. Primero el sujeto, que aunque tácito en su perspectiva, está presente, pues no puede haber acto humano sin sujeto moral presente, pues como se ha expuesto, es el único que goza de dicha facultad; segundo el objeto, que es aquello que se enfrenta con la voluntad (libertad y razón) del sujeto a la hora de la elección o toma de la decisión y puede tener una exposición intrínseca si el objeto es bueno o malo; o extrínseca donde la bondad o malicia del objeto está supeditado a las circunstancias e incluso consecuencias.

En consecuencia, la formación del docente debe estar presidida por una formación absolutamente ética, pues ésta desarrolla además el sentido crítico del individuo, llevándolo a superar toda falencia ideológica que mutila la libertad del sujeto, haciéndole consciente de un marco de reglas que direccionan el obrar humano y de esta manera, el docente a posteriori, ejerce en sus aprendices una formación ética y axiológica, directa o transversal, pero sin duda alguna, necesaria en estos tiempos postmodernos.

Figura 8

Acción formadora del docente



Fuente: Elaborado por el autor.

El ser humano es un ente social y de ahí que la ética emerja bien para la elección, así como para la interacción con los pares existenciales, en donde el hombre erige normas para su desenvolvimiento social y cultural; así como el reconocimiento de los marcos jurídicos que existen para convivir en armonía social y por otra parte, el reconocimiento del otro en toda su extensión en la misma manera en como él es reconocido por su coetáneo permitiendo así una empática interacción social, constructiva y significativa.

De ahí, que resulta necesario desempeñar una labor constructiva en todo y cuanto se desenvuelve el ser humano y es la escuela la que permite este patrón. Por ello, el docente, previo a formar este carácter humano, requiere de una capacitación previa, teniendo como práctica el *trabajo cooperativo* que permite integrarse a un colectivo humano, a someter sus ideas a consideración del grupo y cada uno de estos respetarles sus opiniones o aportes, y finalmente, desarrollarse bajo el espíritu de lo intersubjetivo y comunicativo.

Para ello, el investigador parte considera conocer de parte de los informantes claves, si estos: ¿Consideran que la formación continua coadyuva al trabajo en equipo por parte de los docentes de la Institución? A lo que confirman: “Sí, porque beneficia una buena formación fomenta y fortalece el trabajo en equipo colaborando en proyectos de mejora, reflexión, proponer nuevas metas, proporcionar oportunidades, el aprendizaje

colaborativo, colaboración de proyectos y desarrollo de una cultura de apoyo mutuo”. (DOC1). Esta cultura, como la refiere el informante, debe ser fomentada en la práctica pedagógica, en la gestión en el aula, así como capacitar en ella a los fines de sostener una efectiva labor docente, ya lo señala DOC2: “...aprendemos que la mejor forma de obtener los resultados deseados es trabajar en equipo”.

La actividad pedagógica que emprende el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, iniciada por la planeación, se corresponde a criterios de contexto real, social y el trabajo cooperativo es una metodología de trabajo óptima ya que conduce a los participantes a ser conscientes de la corresponsabilidad que se tiene en relación a la realidad. En este sentido, DOC3 ostenta que: “... el trabajo en equipo sustenta las verdaderas intenciones que tiene todos los docentes al apuntar hacia una misma dirección. Nosotros tenemos un compromiso enorme el cual debe ser acompañado para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Para otros de los informantes, el trabajo cooperativo desarrolla en los docentes: “competencias profesionales” (DOC5), dado que sólo así: “... todos los docentes hablan el mismo idioma” (DOC4), pues: “...cada uno aporta sus conocimientos y experiencias pedagógicas” (DOC6) fijando la mirada hacia objetivos concretos, planeando actividades académicas y extracurriculares en favor del colectivo escolar, social familiar, entre otros, pues no todo queda suscrito a la escuela, sino que trasciende los muros escolares.

En este sentido, Donaire Castillo citado por Robles Laguna (2015) concibe el trabajo cooperativo como:

... una forma sistemática de organizar la realización de tareas en pequeños equipos de alumnos. Se trata de una nueva propuesta metodológica a utilizar en el aula, una nueva forma de trabajar la asignatura donde la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje no recaer exclusivamente en el profesorado sino en el equipo de alumnos (p. 59)

Y, no solamente es una labor que se ejecuta en base a tareas y alcance de competencias por parte del estudiante; es una labor que se lleva a cabo de igual manera en el colectivo docente, así como en otros escenarios donde la relación otro-yo o contexto real-yo, fungen significativamente para la consolidación de todo aquello que por vía de conocimiento, así como práctico requieren alcanzar el conjunto humano para beneplácito de sus pares, teniendo como cimiento ético, el respeto al otro principalmente en el marco de las ideas. En el contexto educativo, en el ethos docente, es fundamental el desarrollo

práctico del trabajo en equipo, bien desde los saberes específicos y de la manera transversal en que estos se entrecruzan, favoreciendo así la labor pedagógica y la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

El trabajo cooperativo, es constructivo, pues desde la interacción sujeto-sujeto e incluso sujeto-contexto, se alcanzan nuevas formas de concebir la realidad, se aprehenden nuevas ideas, se enriquece el intelecto y se logran objetivos planteados. Según Méndez (2002) citado por Payer (s/f) hablando de constructivismo considera que ésta conjetura: “es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano”, asumiendo que todo es devenido, correspondiendo a la necesidad y con vínculo social.

Figura 9
Trabajo cooperativo



Fuente: Elaboración del autor

Más allá de una novedad práctica en cualquier desempeño profesional o laboral, desde siempre se ha desarrollado en lo técnico como en lo general de la existencia humana, trabajo en equipo en el que se coopera y/o colabora, ello en favor a la conquista de objetivos o competencias, según sea el caso, a los que un grupo de personas o el docente en su aula o un gerente en su empresa desea alcanzar como propósito.

Es importante conocer más allá de las prácticas socializadoras y de consolidación conjunta de objetivos a través del trabajo cooperativo, qué otras estrategias co-existen

en pro de la capacitación del profesorado por lo que resulta necesario auscultar desde las existencias y experiencias vitales de los actores sociales qué *políticas educativas* conocen *en la formación docente*, por lo que se cuestiona: ¿Consideras que las políticas del MEN para la promoción de los profesionales de la docencia, son justas? ¿Cuál sería su opinión sobre una promoción automática, cada cuatro años?

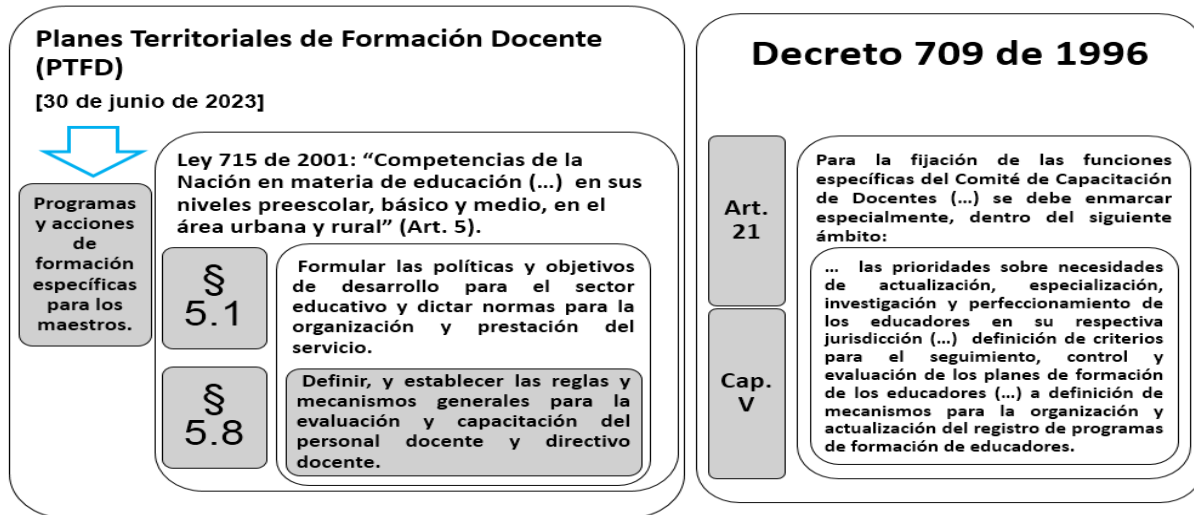
Ante estas interrogantes, los actores sociales aportan que: “Es una forma de erigir de manera indirecta al docente a estar constante cambio y que sí no se mejoran las habilidades será afectado y no logran superar las exigencias, frente a las políticas” (DOC1), valoración ésta que deja ver en primer lugar, que son estrategias orientadoras no directas que invitan a sostener en el docente diligencias formativas adaptadas al tiempo presente y sus demandas. Es valioso resaltar la posición del informante al señalar que, si el docente no se ajusta a estas políticas de cambio sostenible, pues se ve en afectación su estatus como maestro, así como laboral, ya que las exigencias interpuestas de manera gubernamental y en efecto, legal, no son acatadas afectándose la calidad educativa que se pregona y aspira alcanzar el Estado colombiano.

En este orden de ideas, DOC2 informa ante las políticas del MEN para la promoción de los profesionales de la docencia, si cabe considerarse justas o si éstas son una promoción automática dada cada cuatro años por parte del Estado, responde de manera tajante que: “No (indicando además que) los ascensos se deben realizar por nivel académico y producción de escritos”, resaltando con su proposición, que el estándar a consideración de políticas formativas o de promoción de la formación docente ha de corresponder a criterios de progreso o escalafón dentro del sistema regular de educación y de estancia del profesorado en su ejercicio profesional docente.

Es importante destacar que existen reglas que direccionan las operaciones administrativas y formativas del docente en el Estado colombiano, que favorecen de manera específica el crecimiento, fortalecimiento y actualización del docente en pro de una calidad educativa. Estos instrumentos reglamentarios se comprenden como: la Ley 715 de 1001, el Decreto 709 de 1996, la Directiva Ministerial 28 de 2009, todos ellos orbitando en el ecosistema formativo permanente o continuo de la actualización y perfeccionamiento del docente.

Figura 10

Fundamento de políticas educativas de formación continua en Colombia.



Fuente: Elaboración del autor

Pese a los sustentos legales existentes, como políticas educativas que promueven la formación docente, pareciera existir en el colectivo magisterial un cierto desconocimiento de lo normado en materia, o bien, la existencia de una ejecución práctica acerca de la formación permanente o de lo que consiste ser en tesis y praxis las proposiciones de Estado de una formación continua profesional, más allá de ser un requisito de ascenso en el escalafón e incluso en lo económico y/o salarial. Desde el año 1996, como se detalla en la Figura n, ya existe según la norma, los “Comités Territoriales de Capacitación de Docentes”, así delimitado en el capítulo V del precitado Decreto, así como disposiciones para la actividad a desempeñar los Comités Territoriales de Capacitación Docente y la consolidación de Programas de Formación de Educadores den Servicio según consta en Directiva Ministerial No. 28 (2009).

Para otro de los actores sociales, tajantemente: “No” (DOC3) existen políticas justas por parte del Ministerio de Educación Nacional en pro de la promoción de los profesionales de la docencia, profiriendo además que:

... realmente muchas veces no se reconoce el esfuerzo individual que hace cada docente, muchos pasan sus años y no logran mayores avances en formación y actualización. Ello, debido al poco o nulo apoyo por parte de los entes gubernamentales y del mismo estado. Sí estoy de acuerdo con las promociones automáticas, pero, con formación docente. (DOC3).

Posiblemente, esta No existencia de políticas justas por parte del Ejecutivo en la cartera educativa, proposición que emerge de la existencia práctica del informante, pasa a ser lo que se ha expresado anteriormente, desconocimiento del fundamento normativo que regula esta política a favor del crecimiento intelectual y profesional del maestro en ejercicio; o bien, malas praxis por parte de quienes tienen la responsabilidad de promover, difundir y ejecutar estas políticas que benefician académicamente al docente, ya que entre otras aseveraciones: “Me parece buena alternativa” (DOC4), es decir, para este informante, pareciera ser una oferta hipotética o alguna propuesta que a posteriori, favorecerá el ejercicio de la docencia.

Por otra parte, para DOC5: “Es un progreso seguro, sería democráticamente justo y controlado”, siendo en consecuencia, una propuesta ordenada y no una política en existencia a favor del magisterio en su formación continua, así mismo expresado por DOC6 cuando arguye que: “...sí es importante la promoción automática y sería justa”. Es de entender la proposición de mecanismos automáticos de reclasificación del docente según su progreso dentro del MEN en el ejercicio de la enseñanza; otra muy distinta es la comprensión, ejecución y práctica de las políticas educativas en pro del fortalecimiento académico, actualización y crecimiento docto del maestro en correspondencia a las necesidades locales de su entidad escolar en apoyo y ejercicio, como bien expresan los instrumentos reglamentarios en materia.

En síntesis, es muy importante trascender el día del docente, su ejercicio no se resume en la realización de sus planes ordinarios de aula que son necesarios administrar y ejecutar; sino de favorecerse como enseñante y favorecer al ethos educativo con una formación continua actualizada en sintonía con las realidades que rodean a la escuela y su colectivo, esto favorece la calidad educativa y el desarrollo local, regional y nacional.

Figura 11

Políticas educativas en la formación docente



Fuente: Elaboración del autor.

En consecuencia, el colectivo docente debe comprender y conocer, que la arista investigativa y por ende formativa, ha de ser una constante, tanto ética como moral, así como de correspondencia con la realidad socioeducativa, dado que así como el tiempo va adquiriendo su(s) espíritu(s), en esa misma sintonía ha de hacerlo el maestro a través de la formación continua. Además, es necesario que el ethos de la enseñanza esté informado y en concordancia con lo que dictan las políticas educativas, bien en materia de los programas y gestiones en pro de la formación concreta de los maestros, así como en los estudios correspondientes para su ascensión y clasificación periódica, propio de la naturaleza profesional y competencia del enseñante.

Todo ello, conlleva a la necesidad redundante de una formación ética ampliada del quehacer del docente y todo cuanto significa su proceder técnico-jurídico a favor de su ejercicio de la enseñanza. De ahí el marco deontológico del profesional de la docencia que demarca su *deber ser*. Por ello, ante este apartado que circunscribe la deontología del docente de caras a su formación permanente, resulta interesante conocer de parte de los actores sociales por qué se ha de considerar que los docentes deben seguirse formando a lo largo de su carrera de la enseñanza. Para DOC1: “Sí, es importante estar en constante actualización ya que el mismo entorno y los cambios sociales obligan estar

en constante cambios y lograr comprender y formar a los estudiantes”. El aporte del actor social, considera que la razón de ser de la permanente actualización por parte del docente, son los estudiantes, que ameritan ser educados y formados en conformidad a los requerimientos y tendencias que ofrecen los nuevos tiempos.

En este orden de ideas, prosiguen contribuciones como los de DOC2 quien en tenor con DOC1 informa que: “... nos encontramos en un constante cambio en conocimiento y tecnología”. No cabe duda que cada día emergen tendencias, hallazgos científicos, técnicas novedosas para la enseñanza y el aprendizaje, así como nuevos recursos que suman efectos significativos en la práctica pedagógica, como los evidenciado en la praxis educativa en los tiempos del Covid-19, donde la invención tecnológica muestra su faz y diversidad (plataformas) favoreciendo al docente en su desempeño pedagógico. Y es ahí donde el precitado aporte sustenta la necesidad de una formación continua en las nuevas tendencias de la enseñanza bajo la asistencia tecnológica.

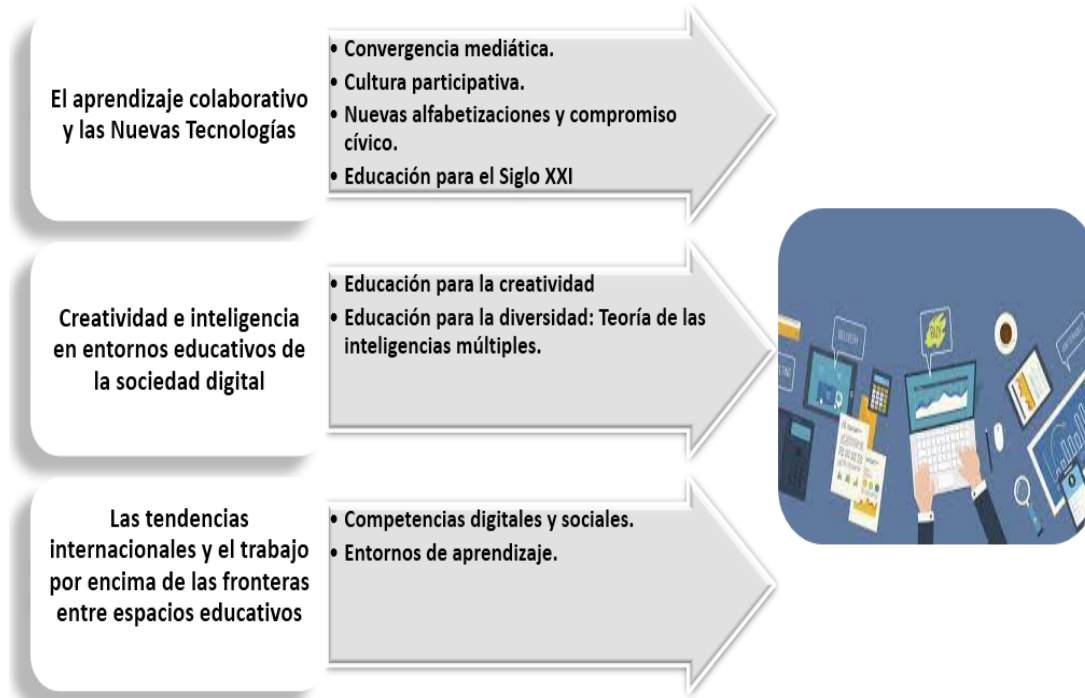
Por otra parte, DOC 4 expresa que es importante la actualización docente, ya que: “... todos los días salen temas y hay que actualizarse” de ahí que resulta: “...fundamental para cambiar los esquemas tradicionales de la enseñanza y de los aprendizajes. Un docente actualizado y formado, es un docente que genera mejores y más aprendizajes” (DOC3). Ciertamente, que en todas las áreas del conocimiento que se imparten durante el proceso escolarizador del colectivo estudiantil, es supremamente necesario trascender las formas de enseñanza, empleando nuevas técnicas y tendencias para hacer efectivo el alcance de competencias por parte del estudiante. Para ello, el docente debe capacitarse, formal e informalmente, en pro de brindar beneficios académicos al cuerpo estudiantil, elevando, además, la calidad educativa que tanto se debate en el País.

En consecuencia, es evidente desde los aportes hasta ahora ofrecido por los actores sociales, que es un deber del docente vivir actualizado, bien por vía formal (escolar) o bien por otras rutas que, en efecto, ofrendan información actualizada sobre nuevas tendencias a favor de la enseñanza. Y como indican los precitados informantes, la tecnología desde su arista indagatoria e invencionista, demarca disposiciones significativas a favor de la pedagogía en toda su extensión. De ahí que diversas organizaciones a lo largo del mundo, consideren como necesario atender las

esencialidades que demandan en los estudiantes los nuevos tiempos o viceversa; así como otras prácticas de gran vinculación social, por vía tecnológica como en presencia real, fructíferas en la consolidación de los aprendizajes, como se describe en la figura 12.

Figura 12

Nuevas tendencias de aprendizaje vinculadas a territorios de participación



Nota: tomado de Gómez, Álvarez e Higuera (2015). Juventud Global: Identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita (Año 2015). Revista de Estudios de Juventud. Obtenido de https://www.injuve.es/sites/default/files/cap8_109.pdf
Fuente: Elaboración del autor.

Las políticas públicas educativas han trascendido en los actuales momentos por otras formas de alfabetización, siendo éstas las correspondidas a lo tecnológico a los efectos de superar toda brecha de índole digital que enfrentan el colectivo docente e incluso el universo estudiantil, pese a ser dueños de esta época o nativos digitales como otros ordinaria y técnicamente así califican a los niños y jóvenes del presente siglo. Pero esta trascendencia conlleva al alcance de competencias exigidas por las demandas del tiempo presente, así como de la globalidad y la localidad y sus necesidades. De ahí que la formación continua es un deber ser del docente ya que permite al maestro a: "... resignificar su labor y refrescar su pedagogía" (DOC5), en otros términos: "...actualizarse y mejorar las prácticas" (DOC6).

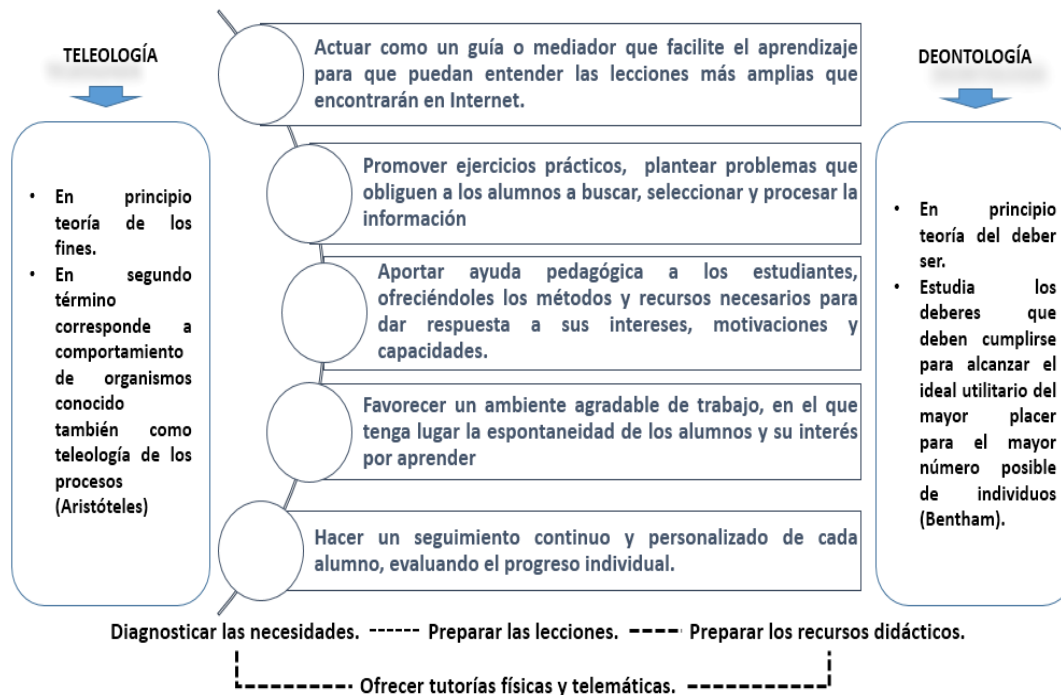
En síntesis, el empeño docente por corresponder al deber ser desde su actualización docente configura periódicamente la labor de la enseñanza dado que el propósito de este rigor deontológico no es otro que: "... la necesidad de mejorar" (DOC1) "...el rendimiento académico de los estudiantes" (DOC6), así como: "... su didáctica y pedagogía dentro del aula de clase" (DOC3).

Aunque el fin es un concepto distante al deber ser, en términos técnicos, la teleología es una tesis totalmente diversa a la deontología, llegan al instante vital de la humanidad a encontrarse y verse como una sola cosa, pese a su distinción, por ejemplo: el fin del maestro es enseñar y formar; el deber ser del docente es igualmente la enseñanza, pero enmarcada y soportada por la idoneidad académica que le otorga competencias para llevar a término efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, ambas (teleología y deontología) tienen implicaciones de encuentro empáticamente práctica, es decir, ética, y en la actualidad, el docente ha de formarse permanentemente para desempeñar sus funciones ante nuevos retos como se puede observar en la figura n. La socialización es un acto natural en el ser humano, más aún cuando éste es el único animal político que requiere de la presencia, asistencia e interacción con su par (Jaeger, 2006); aunque los aportes teóricos contemporáneos como las proposiciones de Vygotsky han ido considerando desde el constructivismo social, un fundamento teórico-práctico de vinculación socializadora de los actores pedagógicos en la construcción de los saberes. Para ello se requiere de un docente altamente capacitado cognitiva y metodológicamente para un eficaz desempeño didáctico en el aula.

Figura 13

El papel del docente en la actualidad



Nota: tomado de García, Ch. (18 de octubre de 2023). El papel del docente en la actualidad. *cursosfemxa.es*. <https://www.cursosfemxa.es/blog/papel-docente-actualidad>
 Fuente: Elaboración del autor.

Es de destacar que los procesos formativos del docente, en su potencialidad como en su ejercicio práctico de la enseñanza y la ascensión a otros grados académicos, concebidos estos como momentos de formación permanente, corresponden ampliamente a atender las necesidades del colectivo escolar, así como de la localidad. En primer lugar, interviniendo en el acto escolar como un guía o agente orientador de los aprendizajes, recursos y métodos óptimos para el logro de competencias. Esto, dividiendo en el docente un aspecto moral y/o ético del docente como su idoneidad académica.

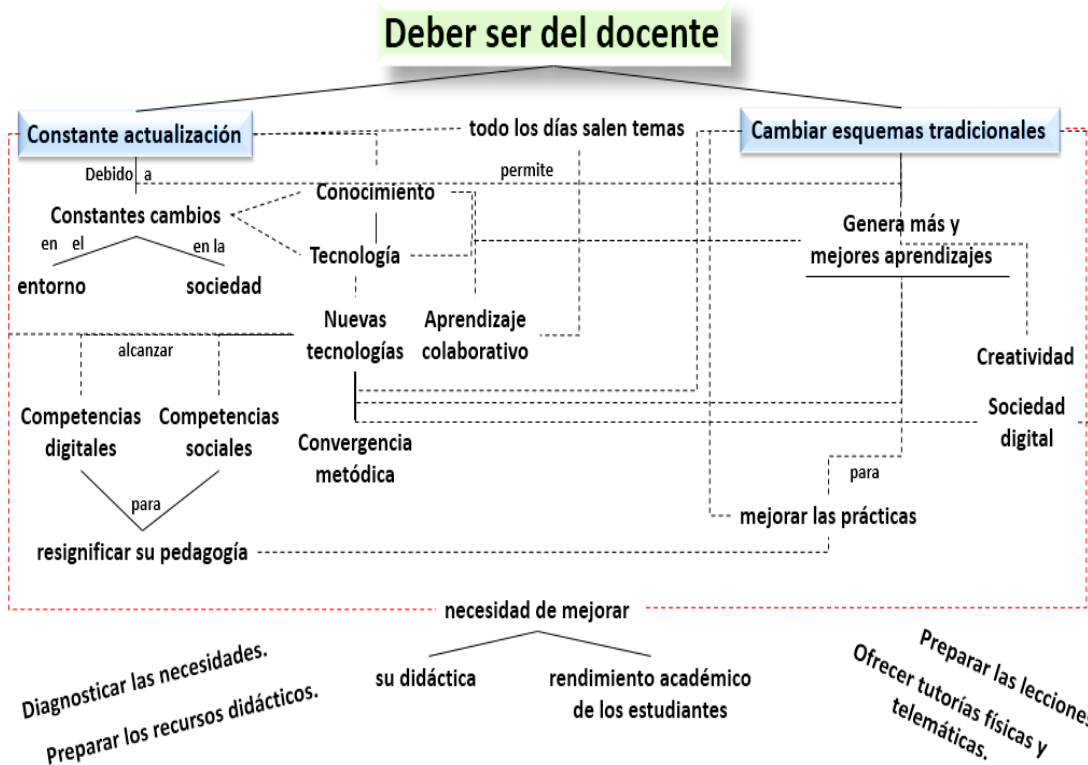
En este sentido, Vaillant, (2019) sobre el sistema de formación docente expresa que:

La formación del profesorado va a la par con el desarrollo de nuevas ideas y prácticas, es decir, involucra necesariamente a los procesos de innovación. La reflexión acerca de la preparación de futuro s profesores y de docentes en ejercicio exige una mirada desde lejos y a lo lejos que permita identificar y responder a los retos y desafíos que plantea el futuro. (p. 1).

En primer lugar, una formación que comprenda actualización e innovación, es decir, aprehensión de nuevas informaciones que las indagaciones científicas sociales aportan en pro de la formación humana, así como de sumar desde las pesquisas

desarrolladas o por emprender, éstas en dar respuestas a las necesidades locales. Para esto se requiere de un colectivo docente creativo, con sentido de convergencia, alteridad, intersubjetividad y de trabajo colaborativo, además del manejo de recursos digitales óptimos para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 14
Deber ser del docente



Fuente: Elaboración del autor

Y aunque el deber ser del docente tiende a ser comprendida de manera más amplia que hasta ahora conocida, no deja de ser esencialmente expresado desde el aspecto formativo de aquel que tiene la tarea de enseñar. Para la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú, desde su vicerrectorado académico, reconoce entre otras cosas, que el rasgo deontológico del docente se ejerce desde el ejercer bajo el reconocimiento holístico de la estructura jurídica que preside la labor docente, desempeñar su tarea de enseñante con:

... rigor académico, idoneidad, responsabilidad, cumplimiento de su carga académica, respeto a la propiedad intelectual (...)Perfeccionar permanentemente su conocimiento y su capacidad docente y realizar labor creativa intelectual, científica y humanística. Incentivar, proponer y

participar en los programas de responsabilidad y proyección social de nivel nacional e internacional. Ejercer la cátedra con libertad de pensamiento, tolerancia y respeto a las discrepancias. Brindar tutoría a los estudiantes para orientarlos en su formación profesional y/o académica. Participar de la mejora de los programas educativos en los que se desempeña. (Párrafo único).

Resulta ineludible para el docente, desde el plano meramente ético y en lo específico de este campo filosófico práctico, como lo deontológico, que la función docente no se desempeña lejos de todo aspecto formativo que de manera estricta ha de desarrollar el docente. No todo se resume en el rasgo de la bondad que de orden humanitario debe estar asistido el docente y de ahí el carácter o ethos de espíritu filantrópico, sino un fin desempeñado bien desde una formación que asiste y debe asistir de manera permanente a aquel que tiene la tarea de formar y enseñar al ser humano, independientemente de su subsistema y edad. Se habla en todo caso, del valor formativo o educativo que debe tener el docente, lo cual exige a éste, sostener su existencia personal y profesional en una formación continua.

Para Sanz y Hirsch (2016) en su artículo *Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana*, expresan que:

La formación del profesorado, y específicamente el conocimiento de sus competencias necesarias (como son: aprendizajes complejos de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos en contextos diferentes), para el desempeño eficiente y eficaz de la profesión docente, es una necesidad de primer orden para la formación inicial y permanente del profesorado (p. 140)

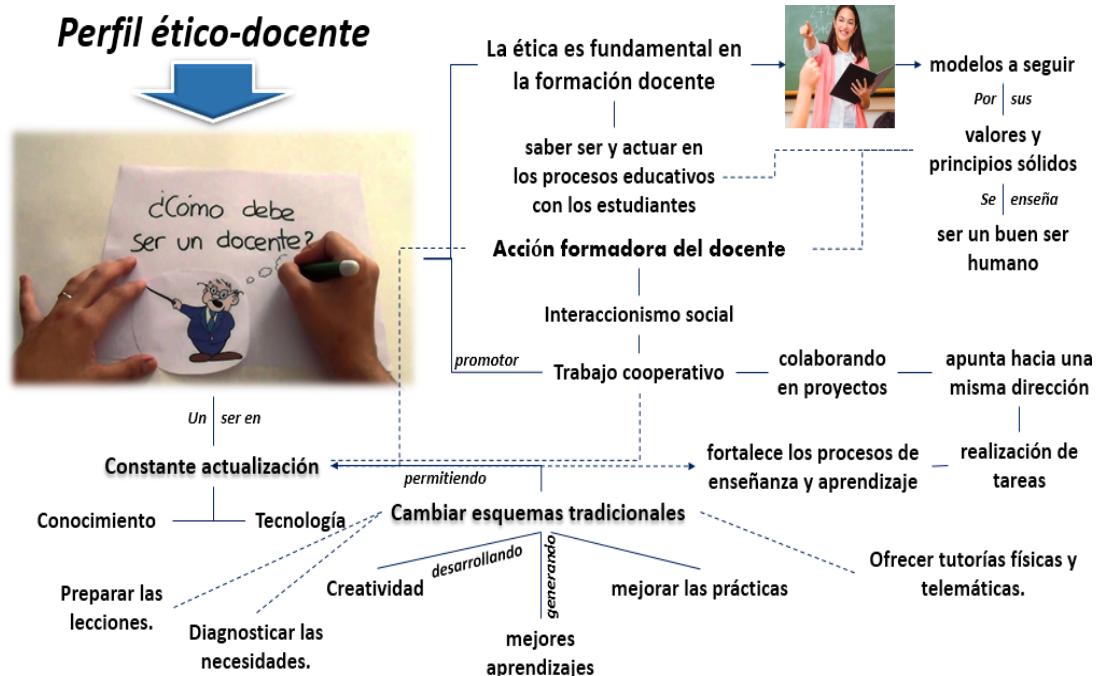
En síntesis, el deber ser del docente se resume en su constante carácter formativo, es decir, de actualización, comprensión, asimilación y práctica de todas aquellas tendencias que orientan un eficaz y eficiente ejercicio de la enseñanza, como expresan los precitados teóricos: "... es una necesidad de primer orden", pues no se debe desconocer que el maestro es un médico de la cultura lo cual exige una auténtica formación académica y finalmente humana.

Por ende, es pertinente que el contexto educativo se sostengan este tipo de reflexiones filosófico-prácticas, que resumen y conllevan a revisar la existencia humana y profesional del docente, autoevaluar su desempeño pedagógico y conocer de manera amplia las falencias que requiere atender, de manera que fortifica su espíritu y reverdece su tarea formativa y de enseñante.

En la suscrita subcategoría “Perfil ético-docente”, ha sido enriquecedor conocer de cada actor social, lo que ha significado en sus existencias, la acción formadora del docente, su perspectiva acerca del trabajo cooperativo conscientes de que ésta es una ruta que forja toda planeación y ejecución de las tareas didácticas desempeñadas por el docente, pues es la forma de obtener eficientes resultados; además de las políticas educativas que el mundo actual comparte y repiensa en pro del desarrollo humano y potencial teniendo en cuenta cada contexto local con impacto global, pues en la medida en que la educación se practica, en ese mismo orden se desarrolla una Nación y en consecuencia el mundo. Y no cabe este ideal, si cuyo desempeño docente se lleva a cabo lejos de todo rigor ético y deontológico, precisando que es potestativo, la formación permanente del docente para una eficaz enseñanza.

Figura 15

Representación hologramática de la subcategoría “Perfil ético-docente”, de la Categoría “Formación Docente”.



Fuente: Elaboración del autor

Categoría 2: Formación Permanente

Resulta importante partir esta reflexión con el argumento legal que comprende la Ley 115 (1994) conocida además como Ley General de Educación donde se delimita en su capítulo 2 “Formación de educadores” en donde se expresa las: “Finalidades de la

formación de educadores (...) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (Art. 109 d), renglón éste que visibiliza la naturaleza y oferta operativa por parte del Estado colombiano a favor de la ascensión académica del personal de la docencia, en correspondencia a lo contemplado en el Art. 110 de la precitada Ley, es decir, contribuyendo al: “Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”.

Y en este sentido, el Estado apuesta a través de las entidades autorizadas y correspondientes, de naturaleza académica como las Universidades del País “... mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes” (Ley 115, Art. 113) fortaleciendo el ethos educativo y la enseñanza, en congruencia con políticas globales apuntando a la calidad o excelencia académica.

Desde esta vista legal, se comprende la formación permanente o continua del profesorado. Lo que queda en este episodio de la investigación es comprender y conocer las proposiciones de cada manifestación existencial en relación a esta categoría desde las subcategorías: “Diligencias en la práctica profesional del docente en la Formación Continua y Perspectiva docente de la formación continua”, en atención progresiva a los elementos siguientes: en primer término, Realidad socio-económica en la formación docente, Entorno pedagógico en la formación continua, Áreas de formación continua docente, Regularidad práctica en formación continua y Planes y programas de formación continua; así como la Co-definición del docente en la formación permanente, respectivamente.

Subcategoría: Diligencias en la práctica profesional del docente en la Formación Continua

Hablar de formación permanente en el ethos docente, por tradición, historia y práctica, es una tarea que se patentó en el contexto de educación superior, por razones de escalafón académico, sosteniendo además el ejercicio de la investigación, la promoción y difusión de ésta labor indagatoria, entre otras faenas intelectuales y de altura académica. Esto no quiere decir que el contexto escolar inicial, básica primaria y/o

secundaria, no resulte a la par de la tarea que desempeñan en los claustros los catedráticos, sólo que las razones locales, las diligencias ordinarias ejecutadas e incluso las economías, resulten ser una de las falencias que minimizan la puesta en acción de una formación continua en y desde una educación formal a nivel superior.

Aunque ya se han expresado algunas ideas referentes a Políticas educativas en la formación docente, en el anterior episodio categorial; en el presente se reflexionará el aspecto: *Realidad socio-económica en la formación docente* aprehendiendo de los actores sociales y desde sus existencias, si el hecho de su formación docente continua ha de estar estimulada económicamente en consonancia con su tiempo de servicio y su profesionalización. Al caso los actores sociales expresan que:

Tener un salario igual tendría como ventaja equidad e igualdad salarial. Pero, también se atribuye a quienes han dedicado su vida entera en la docencia a tener un reconocimiento, una forma de motivar para que pueda seguir mejorando sus habilidades pedagógicas. Es decir, entre mejor sea el salario, mejor calidad puede existir. (DOC1).

Al respecto, se avizora una consideración socio-económica de manera homologada, expresada por el actor social como "... equidad e igualdad", concentrado, además, en el reconocimiento del profesorado por su histórico laboral. Esta declaración denota que son factores motivadores a los efectos de que el profesorado emprenda la labor auto-formativa en pro de otorgarle calidad a su labor pedagógica. No concibe el incentivo salarial acorde a su nivel formativo.

Sin embargo, DOC2 expone que: "... debemos mejorar nuestro salario por nivel académico ya que muchos docentes se especializan y todo esto conlleva una serie de gastos y también ayuda a mejorar nuestra práctica docente". Obviamente, las competencias adquiridas por el tránsito formativo en IV Nivel u otros estudios realizados, demarcan, en el deber ser, demarcan un plus en las prácticas pedagógicas promovidas por el docente; pero declara, además, que es reivindicador, que a razón de su preparación académica, el docente debe gozar de un reconocimiento salarial acorde a su nivel de preparación.

Igualmente, para el actor social DOC3, expone algunas consideraciones a la par de DOC 1, sin obviar la cuantía que ha de significar para el Estado en reconocer la labor formativa continua del enseñante.

Considero, que debe ser mejorado con los años de servicio, pero también por el esfuerzo en formación y actualización. Ya que la profesionalización, que es en últimas lo que se busca, genere mejores ingresos al docente, y, por ende, una práctica educativa transformadora en sus aulas. (DOC3).

Un aporte significativo que respalda la labor que ejerce el docente por su formación continua, el alcance de competencias e idoneidad académica tras la “profesionalización” como expresa el informante, ya que ésta es un elemento que patenta el in crescendo de la calidad educativa a través de la práctica docente innovadora amén a su actualización magisterial. Por estas razones es que: “Debe valorarse el tiempo de servicio y academia” (DOC4), aun cuando hay proposiciones que consideran que: “... el gobierno debe ser justo y disciplinado con las pautas del ascenso y docente” (DOC5), encontrándose que hay falencias en el cumplimiento de políticas educativas donde se especifiquen criterios de ascensos del personal docente ya que éste: “Debe ser mejorado por los años de servicios y estudios académicos” (DOC6).

No cabe duda, la importancia que ha de tener en el sector educativo la remuneración, pues éste es un estímulo que ressignifica la labor docente en el aula, incluso en la gestión educativa, entre otras aspiraciones u ocupaciones que a bien ejerce el docente en su trayectoria profesional. Obviamente, estas tareas gerenciales, corresponden en su mayoría a un estatus académico que como profesional otorga dicho plus en su carrera docente. Sin embargo, en la gestión del docente en el aula, la formación continua del docente también ejerce o ha de desplegar un valor superlativo en su práctica pedagógica y en los resultados académicos de sus aprendices; pero, verse expresado bajo estándares académicos, como ascenso en el escalafón docente, así mismo ha de distinguirse en las economías o aporte socio-económico del profesorado.

No existe la menor duda, del beneficio que le asiste al sistema educativo la capacitación permanente del profesorado de una Nación, dado que ello influye de manera demostrativa: “...sobre la calidad de la educación (...) mediadas por el docente y por su acción” (Díaz, 2015, p. 55) amén a la formación permanente; por otra parte, y no menos importante, está que la construcción del conocimiento del profesorado de manera continua, además de ser una arista moral en él, significa una: “...opción para la supervivencia del profesorado” (Díaz, 2015, p. 54), por ende, es reivindicador en la

profesión docente ser valorado su esfuerzo constante por construir o cultivarse académicamente por y para sus estudiantes.

Los educadores deben ser los protagonistas de su propia dignificación y del cambio educativo, transformando su formación y el rol que desempeñan como educadores política y socialmente comprometidos con el país, lo cual implica que se descubra la importancia de la misión del docente así como el inicio de un proceso de formación y transformación permanente, a partir de la reflexión y renovación de su práctica educativa. (Valbuena, Morillo y Salas, 2004, p. 226).

Para el Estado colombiano, en la Ley 115 (1994) declara estímulos para el docente en su Capítulo 6°, cuando alude: “Incentivo especial para ascenso en el escalafón” (Art. 134) docente, considerándose el aporte económico según lo expresado en el Art. 133 de la misma Ley, como año sabático bajo el criterio siguiente:

Anualmente los veinte (20) educadores estatales de la educación por niveles y grados mejor evaluados del país y que además hayan cumplido 10 años de servicio, tendrán por una (1) sola vez, como estímulo, un (1) año de estudio sabático, por cuenta del Estado

Y, por otra parte, bajo el criterio de “Apoyo del Icetex (...) programa de crédito educativo para la profesionalización y perfeccionamiento del personal docente del servicio educativo estatal” (Ley, 115, 1994, Art. 135). Políticas, sin duda alguna, que apoyan la formación docente de manera permanente, pero que del todo no resulta ser suficiente, pese a estar la garantía del “incentivo especial para ascenso en el escalafón”, que si bien es cierto, ante esta proposición imperativa moral, se comprenda una mejora exclusiva, aludiendo sólo a:

Los docentes estatales que presten sus servicios en zonas de difícil acceso o en situación crítica de inseguridad o mineras, disfrutarán, además, de una bonificación especial y de una disminución en el tiempo requerido para el ascenso dentro del escalafón. (Ley 115, 1994, Art. 134).

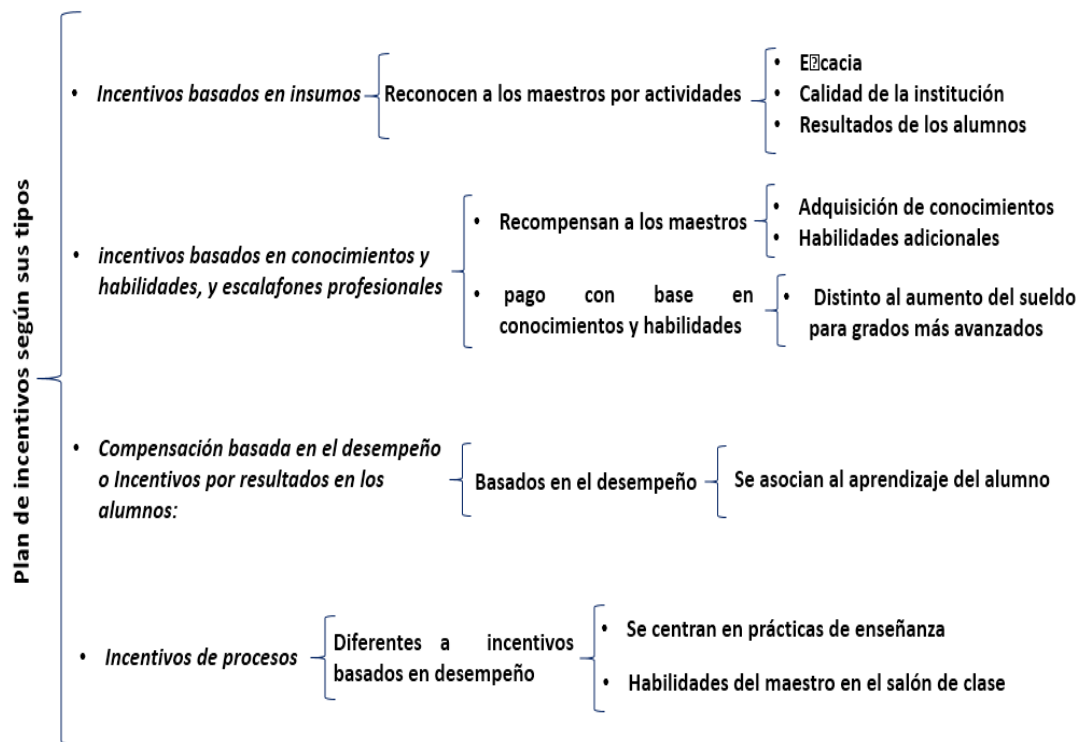
Manifiesto que deja tácito o por descontado, un beneficio socio-económico en el docente por capacitación académica. De ahí los aportes de los actores sociales, dado que sus manifiestos existenciales en el campo de la enseñanza, no ven atractivo formarse permanentemente, ya que el estímulo desde la arista económica, entendida como bonificación o incremento en el salario, más allá de lo expresado en el ascenso por escalafón, no les asiste significativamente. No cabe duda de lo poco expresado en materia especial y jurídica por parte del Estado, pero no hay una trascendencia de ello.

Posiblemente, una hermenéutica ley conduzca a reconsiderar esta necesidad, pero queda solamente en ello, en una interpretación ajustada de manera relativa por parte del beneficiario o de quien así lo viere.

No obstante, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el año 2013, construye un vademécum “Hacia la creación y consolidación de un plan de Incentivos para Docentes y directivos docentes del sector oficial, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia”, considerando estos incentivos entre los diferenciables a sueldo u otros beneficios, como otras formas de motivarse al docente, como se pueden apreciar en la figura n.

Figura 16

Panorama de incentivos docentes por formación permanente

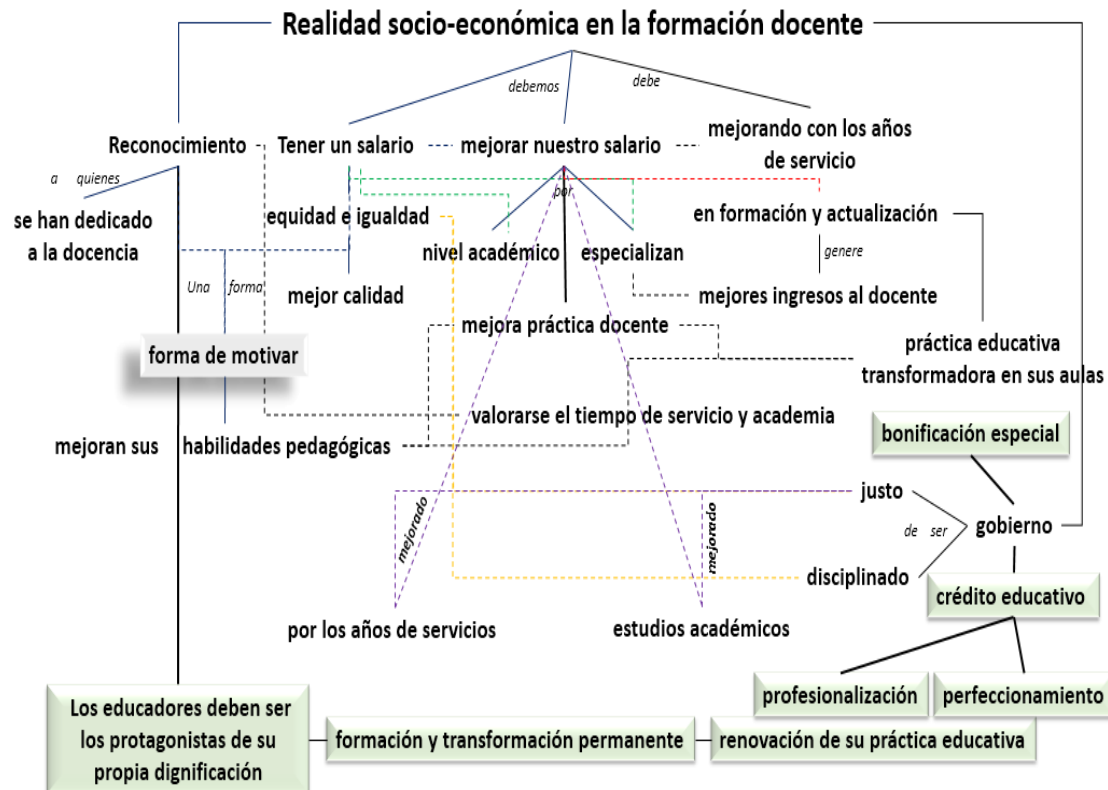


Nota: tomado de Ministerio de Educación Nacional. (2013). Hacia la creación y consolidación de un plan de Incentivos para Docentes y directivos docentes del sector oficial, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia. Sociedad Colombiana de Estudios para la Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_301.pdf
 Fuente: Elaboración del autor.

En este sentido, para el Estado colombiano, según consta en Documento emanado por la cartera educativa, coexisten incentivos que ostentan naturalezas diversas, en este caso, incentivos que tiende a referenciar economías significativas para

el docente, así como evaluación de desempeño docente. En últimas, sí existen extensiones de beneficios socio-económicos por parte del Ministerio de Educación en aquellos docentes que amén a su formación permanente, y en atención a esas competencias adquiridas y la correspondencia a las tareas asignadas por la institución educativa (IE), asiste al educador en el goce de bonificación y reubicación en el escalafón correspondiente según instrumento de evaluación y alcance de tareas desarrolladas.

Figura 17
Realidad socio-económica en la formación docente



Fuente: Elaboración del autor

En consecuencia, no se patenta un recurso taxativo que determine el alcance de beneficios económicos significativos para el docente, amén a su formación continua y cotejable a lo que corresponde el nivel académico adquirido. La misma Ley 115, expresa algunas indicaciones de apoyo y reconocimiento a dichos logros académicos del docente y otros aspectos que son alternativos y más asociados a la práctica pedagógica según los contextos de desempeño docente. No cabe duda el reconocimiento y en caso tal, su reubicación en la escala correspondiente por estudios realizados. Los aportes de los actores sociales demarcan falencias en materia de beneficios sociales y económicos y

estas manifestaciones conllevan a repensar el fenómeno de la formación permanente y los efectos que han de surtir el desempeño académico de los maestros.

Ahora bien, en vista de los aportes significativos de parte de cada actor social de caras a los beneficios socio-económicos que le asisten o deben concurrir al docente amén a su formación continua, considerando en esta labor, el esfuerzo económico, temporal, familiar, entre otros; y de conocer algunas proposiciones por parte del Estado, bien desde lo normado, así como de lo documentado, que contrasta elocuentemente con la realidad manifiesta en cada actor social, resulta interesante conocer ¿En qué ha influido esa actualización, como proceso de formación continua en su desempeño docente? Comprendiendo así el aspecto *Entorno pedagógico en la formación continua*.

Al respecto, los informantes claves ofrecen interesantes aportes al respecto. Para DOC1 hay una influencia significativa por parte del entorno en que se desenvuelve, personal o profesionalmente el docente ya que lo exige imperativamente. Para él: "...la actualización permite mejorar habilidades pedagógicas donde se permita involucrar a los estudiantes de manera más activa y facilitar un aprendizaje significativo en un mundo tan cambiante y constante evolución" Un aporte consciente de la realidad temporal, social y en pro de lo educativo, cónsono con las necesidades del contexto escolar, fundamentalmente con los estudiantes, ya que al mejorar las habilidades pedagógica como indica y asimilar nuevas tendencias según el área de saber, contribuye a un efectivo ejercicio didáctico y conocimientos actualizados, innovadores.

En el mismo orden de ideas, el entorno pedagógico en la formación continua ha sido para DOC3 de gran influencia, ya que es un ente motivador que permite: "... generar mejores aprendizajes y construir un modelo educativo más acorde a las exigencias de la actual sociedad" que demanda permanentemente llevar un ritmo acorde a los designios de los tiempos, sobre todo en materia tecnológica, en el uso de plataformas, motores de búsqueda, manipulación de la información, entre otros aspectos como, reflexiones y tendencias teóricas que son un abanico de aportes para los escolares y esas orientaciones devienen del docente si se mantiene en una constante formación.

Para el actor social DOC2, el entorno educativo influye en pro de: "... comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada una de las áreas en las que he impartido clases" expresando que gira en pro de un óptimo desarrollo profesional para un

eficaz ejercicio didáctico, al unísono con los aportes de DOC5 y DOC6 quienes aluden: “Me ha fortalecido mi sustento académico y pedagógico”, así como: “Ha influido en el mejoramiento académico y en las prácticas pedagógicas”, respectivamente; aun cuando para DOC4 “Hasta el momento ha sido empírica la formación y actualización”, es decir, no ha ido evolucionando formativa y académicamente por vía formal y especializada, sino en la medida del proceso ordinario y/o laboral como docente.

Así como los profesionales de la salud deben estar en constante perfeccionamiento, dadas a patologías que emergen de manera constante, los resultados e indicaciones respectivas según los últimos estudios, las tendencias científicas y tecnológicas que apoyan el progreso de la medicina y sus prácticas; de la misma manera resulta ser en el maestro, que según Nietzsche es médico de la cultura y por ende, ha de sostener un ejercicio formativo en pro de su desarrollo profesional en el campo de la enseñanza, además de ofrecer a sus estudiantes noticias intelectuales de actual momento, además de conocer y ejecutar conjuntamente con sus aprendices, el empleo de nuevas herramientas proactivas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es de rescatar de cada uno de los actores sociales, en su mayoría, la correspondencia e influencia del entorno, es decir, el marco de necesidades coexistente resultan ser un motor que reimpulsa de su proceso auto formativo y la permanencia en el cultivo de saberes pedagógicos y específicos, así como tecnológicos para una eficaz tarea didáctica. El aporte de DOC4 aparentemente contrasta con las otras opiniones suministradas, dado que tajantemente expresa que su tarea formativa no ha sido de forma escolástica, ni a través de estudios de cuarto nivel, pero sí demarca la influencia que tiene el contexto desde sí en su formación, dejando ver que sus colegas por sus juicios y acciones son una fuente importante de autoformación.

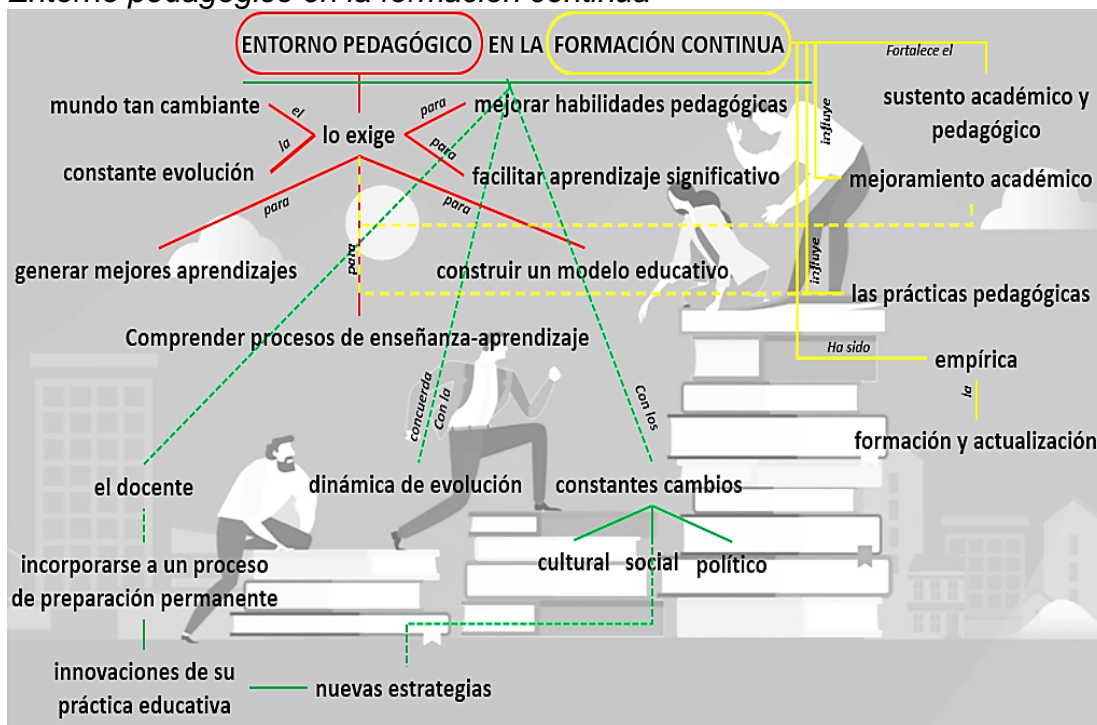
Es de destacar que lo antes expuesto tiene absoluta el principio heracliteano del ser, es decir, todo cambia (Copleston, 2003) y a su vez en correspondencia con Vargas et. al. (2003), al expresar que:

La época actual concuerda con una dinámica de evolución y constantes cambios en el orden cultural, social y político, como consecuencia del desarrollo de la ciencia y de los avances de la tecnología, los cuales proveen a la sociedad de numerosos y positivos beneficios (...), el docente debe incorporarse a un proceso de preparación permanente, ya

que es en la formación docente donde recae el éxito o fracaso de los cambios e innovaciones de su práctica educativa, donde se enfrentará a grandes y diversos desafíos, que demanda una buena preparación, para el análisis y valoración de su quehacer educativo y el diseño de nuevas estrategias para transformar la realidad (Vargas, et. al., 2023, p. 2)

En consecuencia, el docente como agente de cambio social, cultural, intelectual, político y hasta espiritual, ha de apostar permanentemente a sostener un carácter disciplinar en su quehacer como docente, es decir, vanguardista, un emprendedor gnoseológico y práctico, siendo un inversionista en su formación académica que le permitirá a posteriori a corto y a largo plazo, observar resultados significativos y/o valiosos en sus estudiantes. Es un fenómeno esperanzador que brinda en el docente participar permanente en su preparación, atendiendo cada necesidad del aula, de la escuela y de la comunidad para dar resolución eficaz.

Figura 18
Entorno pedagógico en la formación continua



Fuente: Elaboración del autor

En efecto, la red semántica expresa en la figura x deja ver que ante los cambios constantes a las que se somete el mundo en su multidiversidad, transdisciplinariedad, superando toda complejidad, demanda desde cada realidad en particular, que el docente

ha de mejorar sus habilidades, estrategias para el alcance de un aprendizaje significativo. En otros términos, ser innovador para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, es importante ante esta demanda formativa continua con aires necesarios de innovación, conocer cuáles son las áreas de formación continua a la que el colectivo docente debe apostar y ante ello es prioritario conocer de parte de los actores sociales ¿cuál debe ser exclusivamente el área de formación a la que debe aspirar o participar el docente permanentemente? Ante esta cuestión, los actores sociales indican que: “Debe ser prioridad la actualización en enseñanza aprendizaje, pero, también, considero que se debe ampliar en otras áreas como el desarrollo socio emocional, tecnológico, diversidad e inclusión, emprendimiento (...) esto permite transmitir conocimientos precisos y enriquecer el aprendizaje (DOC1).

Lo anteriormente expuesto por el actor DOC1 concentra su atención en áreas de alta relevancia en los presentes tiempos, sin eludir a aquellas áreas de componente pedagógico que contribuyen al fortalecimiento y atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para el DOC2 en lo que respecta a las áreas de formación continua, considera que: “... debe ser más amplio por qué existen múltiples factores de la comunidad que podemos cambiar desde la educación” dado que la enseñanza en la actualidad pese a las particularidades en las áreas de conocimiento, es a la vez trans e interdisciplinarias y en este orden, DOC3 considera; “...que es importante el proceso de formación integral” dado que en el contexto escolar se deben: “...atender la diversidad de situaciones que a diario se presentan”.

La consolidación del aprendizaje en los escolares y apostar a que estos alcancen las competencias requeridas, no dejará de ser un fin personal y profesional del docente y capacitarse pedagógica y específicamente en sus áreas de conocimiento, continuará siendo un punto a favor para el docente; pero no se puede escatimar que en la actualidad hay una demanda multidiversa, por lo que DOC4 considera que: “... debería ser globalizado, así aportamos más”. Este aporte revela que, pese a las áreas específicas del conocimiento, otros saberes vienen a ser un contribuyente exclusivo en el desarrollo académico del estudiante y un índice significativo en la denominada calidad educativa. Por ello, el docente además de su formación especializada, puede avocarse a: “... formarse en otras áreas a gusto del docente” (DOC5) y de atención preferencial del

colectivo estudiantil, especialmente: "... el manejo de las emociones de los estudiantes" (DOC6).

Ciertamente, los aportes de los actores sociales son enfáticos en su mayoría, en la necesidad de formarse en áreas pedagógicas, concentrado fundamentalmente en materia del aprendizaje y la enseñanza, interpretándose ello en la asimilación y aprehensión de nuevas metodologías (estrategias) y el empleo de nuevos instrumentos (recursos) para hacer posible que los estudiantes logren las competencias. Esta es la necesidad que se evidencia en sus opiniones; aunque haya algunas razones que justifican la necesidad de formarse en otras áreas no precisamente pedagógicas pero que coadyuvan al desarrollo de los procesos educacionales, además de ser tendencias en el contexto del saber y auxiliares en lo formativo.

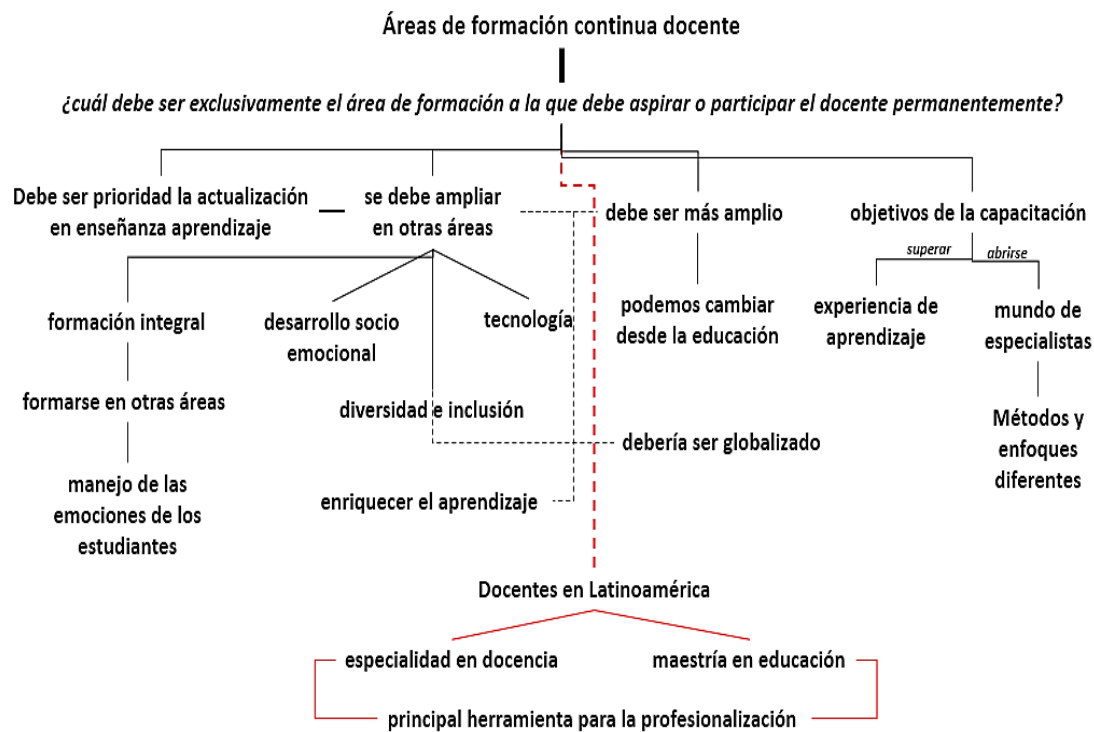
Sin embargo, Freeman y Anderson (2011) citados por Padilla y Alcocer (2022) patentizan que: "...uno de los objetivos de la capacitación a profesores es poder superar su propia experiencia de aprendizaje y abrirse a un mundo de especialistas, métodos y enfoques diferentes y específicos a determinada área disciplinar" (p. 279), entendiendo que globalmente conviven todas las áreas del conocimiento y que de una u otra forma transversalmente contribuyen al desarrollo intelectual y formativo de los escolares, pues la transdisciplinariedad ha superado lo complejo que ha sido atender y comprender al sujeto desde el discernimiento noético, haciéndose necesario recorrer otros saberes que permitan complementar y reorientar la enseñanza y en efecto el aprendizaje.

Aun cuando haya algunos pares docentes que sin atravesar por una formación formal y consolidar o actualizar su saber pedagógico, admiran y admiten que el pragmatismo docente es suficiente para forjar su ejercicio didáctico. No es una justificación válida, pero sí es una razón histórica que se presenta en el contexto educativo en América Latina, según Sandoval (2015) cuando asevera que:

Desafortunadamente, los docentes (...) en Latinoamérica atraviesan por una desvalorización prácticamente generalizada por la sociedad, situación que se atribuye a múltiples causas, entre las que se pueden mencionar la poca preparación científica y pedagógica (..) los programas de posgrado en el área educativa que más cursan los docentes son la especialidad en docencia y la maestría en educación, convirtiéndose en la principal herramienta para la profesionalización del docente que le permitirá confrontar los desafíos de la educación en nuestro tiempo. (p. 4-6).

Cabe destacar, que hay una fuerte influencia sociopolítica y económica, además de razones de desvalorización de la labor docente que conduce a que este colectivo de profesionales desatiendan su preparación continua, considerando como máxima que su formación de pregrado, para algunos es suficiente; mientras que otro número de maestros apuestan a formarse a través de estudios de cuarto nivel, considerándose que el área de formación como constante, es lo relacionado a las ciencias de la educación y muy pocos en su área de conocimiento propiamente, demarcando así, una analogía con las opiniones dadas por los informantes claves del presente estudio en su mayoría y que se hace patente en la figura tal.

Figura 19
Áreas de formación continua docente



Fuente: Elaboración del autor

En consecuencia, el docente siempre se inclinará por sostener una formación continua académicamente más que un área de conocimiento, es inclinado a programas de actualización pedagógica, con el propósito de aprehender nuevas teorías, herramientas o métodos para hacer posible que su labor didáctica sea para él y sus estudiantes, altamente efectiva y así el escolar logre un aprendizaje significativo.

Y aun cuando en el apartado “*Áreas de formación continua docente*”, así mismo reflejado en la red semántica de la figura (tal), se expresa que el entorno influye significativamente, exige al docente sostenerse de manera permanente en formación, actualizarse, con el propósito de adquirir nuevas nociones teórico y prácticas para un óptimo desempeño didáctico; a su vez, ser un promotor de nuevas tendencias pedagógicas con el firme hecho de contribuir con modelos educativos que alivien o mejoren, en el caso de lo primero, el aprendizaje en el estudiante y en lo segundo formas o técnicas para el desarrollo de actividades temáticas y académicas dentro y fuera del aula.

Pese a lo anteriormente expresado, es importante conocer de qué manera regularmente opera el docente de caras a su formación continua, si el docente actual de manera constante participa en jornadas de actualización y/o capacitación para la enseñanza. Ello se aprehenderá desde el aspecto *Regularidad práctica en formación continua* donde los actores sociales desde sus vivencias y lo observado por el investigador en su dinámica indagatoria, aprehenden y comparten opiniones respecto a esta dinámica formativa.

Al respecto, DOC1 ante el aspecto Regularidad práctica en formación continua, expresa que: “Algunos lo hacen porque les gusta, otros, porque la institución se los pide o se los pide o es un requerimiento, otros porque surge la necesidad de mejorar” (DOC1). Varios aspectos en los que se subdivide esta realidad en el docente, en principio, existen docentes que viven personal y profesionalmente enfocados en aprender e indagar sobre temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, o en aprehender técnicas o métodos que faciliten atender y resolver situaciones concretas que se suscitan en el aula, bien de índole cognitivo, actitudinal, social, entre otros; aunado a ello, hay una respuesta sostenida en la práctica formativa continua por exigencia normativa a los fines de alcanzar ascenso en categoría, así como mejor remuneración; u otros porque realmente desean mejorar profesionalmente y alcanzar méritos, al igual que reconocimientos académicos.

Y en este orden de ideas, otros actores sociales expresan que los docentes participan en estos contextos: “...porque constantemente están actualizados” (DOC4) y buscan estar al nivel de los avances científicos, tecnológicos, entre otras cosas que contribuyen al ejercicio de la docencia, de ahí que muchos invierten en: “...

especializaciones, maestrías y doctorado en las áreas del conocimiento y pedagogía” (DOC6).

Aun cuando, otro de los actores sociales no emite un aporte personal, sino que expone lo que observa de sus pares que: “... se esfuerzan para mejorar su didáctica y pedagogía dentro del aula de clase” (DOC3) considerando que la participación en eventos o escenarios de formación continua es una camisa de fuerza dado que: “... no son económicos y muchas veces no se cuenta con el apoyo institucional para asistir a la Universidad o asistir a actividades” (DOC3) y en esta línea DOC5 quien se suma indicando que: “... está el impedimento de tiempo y otras obligaciones” puesto que: “... todo esto no son económicos y la economía de la gran mayoría de los docentes anda complicada y por parte del gobierno son pocas las capacitaciones” (DOC2), en otros términos, el apoyo gubernamental no es lo suficiente para aquellos que aspiran capacitarse pero sus recursos no son lo suficiente.

En atención a los aportes de cada uno de los actores sociales, se encuentra que hay una regular participación formativa continua en el docente en ejercicio, pues algunos de ellos a tenor de DOC3, se esfuerzan de alguna u otra forma a los fines de alcanzar otros escalafones académicos conscientes de que ello va a significar en su vida profesional, económica y organizacional, por hablar en términos de lo gerencial educacional, bienestar y posición; aunque para otros, el tema resulta ser complejo, dado que los recursos económicos, además del tiempo que han de dedicar para cumplir fehacientemente con las obligaciones académicas en consonancia con las laborales, resultan ser una camisa de fuerza.

No hay duda, que la formación permanente en el docente trae consigo beneplácito para la práctica pedagógica del maestro, así como satisfacción personal e incluso familiar. En el caso de lo primero, teóricos como Jiménez (2009) en su obra “La evaluación de programas, centros y profesores”, citado por Miranda, et. al. (2010) expone la regularidad de la formación permanente como motor efectivo para el desarrollo y la calidad educativa dado que permite:

... evidenciar la adecuación de los planes de estudio, la atención al currículo, los métodos de enseñanza, la coordinación y los procedimientos evaluativos; para ello busca mecanismos que apoyen el control externo, los incentivos, el liderazgo y colegiabilidad del profesorado, además de normar

los procesos de gestión y la coordinación de los implicados. Su objetivo es coordinación de los implicados del servicio

En el deber ser, la formación permanente del profesorado, no sólo es un ápice para la efectividad o eficacia de la práctica pedagógica, sino un plus a lo educativo desde lo investigativo ya que desde los estudios de cuarto nivel, por citar un estadio de formación, resulta ser un contribuyente de mejoras en el sistema educativo, un exhorto de consideración de diversos componentes tales como: currículo, estrategias y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, evaluación, orientación educativa, innovación educativa, planificación, gestión, entre otras aristas de gran valor en el ejercicio docente.

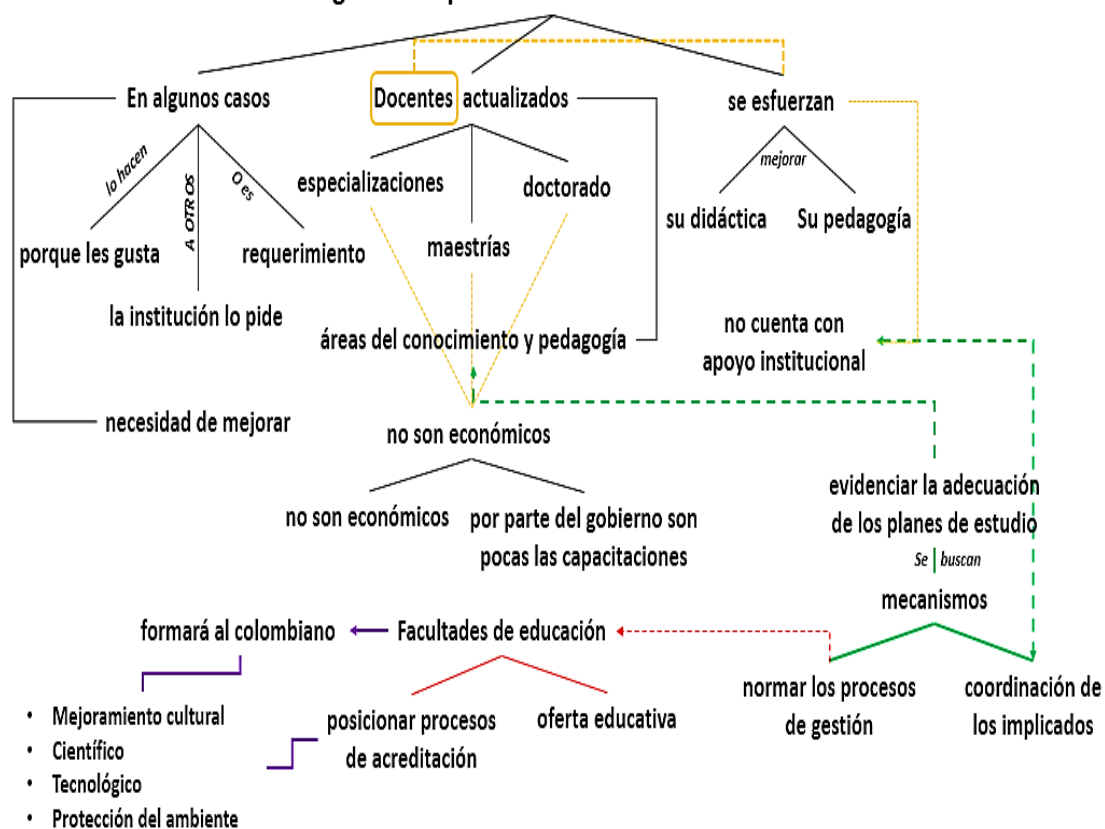
Sin embargo, hay falencias significativas que no permiten patentar como un absoluto, la práctica de la formación continua en el ethos docente que expresadas por los informantes claves, todas ellas se contrastan con la letra legal de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que abraza principios: "... para posicionar los procesos de acreditación de los programas y facultades de educación y regular la calidad de esta oferta educativa" (Ministerio de Educación, 2022, p. 16).

Es decir, existen ofertas académicas que garantizan y contribuyen desde las instancias educativas superiores planes y programas para el perfeccionamiento del personal docente en Colombia ya que: "La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente". (Constitución Política, 1991, Art. 67), lo cual exime inversiones exageradas y donde el docente ha de atinar en las Instituciones de Educación Superior que brindan estas ofertas académicas, bien en lo pedagógico o en las áreas específicas.

Figura 20

Regularidad práctica en formación continua

Regularidad práctica en formación continua



Fuente: Elaboración del autor

En consecuencia, la regularidad de la práctica formativa continua por parte del profesorado se considera relativa, dado a algunos fenómenos subsistentes como los enunciados por los actores sociales y así reflejados en la red semántica Figura tal. Sin duda alguna, que la formación permanente del profesorado es una garantía de calidad educativa, innovación escolar y prácticas pedagógicas significativas para el estudiante y el maestro dado el empleo de nuevas técnicas, estrategias y recursos con los cuales se hace posible y alcanzable las competencias o los aprendizajes.

Cada realidad docente expresa las incapacidades económicas y de tiempo para participar en estos escenarios de ampliación gnoseológica en su profesión; entre otros casos, no hay políticas aplicadas por parte del Estado o los Gobiernos de turno, tanto Institucional como Nacional que permitan al docente suscribirse a estos ambientes de aprendizaje permanente; pese a existir criterios legales del Estado que contradicen aquellas vivencias, en suma de los planes y programas de cuarto nivel y otros productos

académicos que ofertan las Universidades en pro del fortalecimiento académico del docente en su quehacer pedagógico.

En efecto, es importante trascender de las manifestaciones existenciales y de cada soporte legal, lo que en realidad se ofrece por parte de las Universidades que son aprobaciones gubernamentales en la cartera educativa y que favorecen desde la ciencia y el conocimiento, la formación continua o permanente del profesorado colombiano en la actualidad. En otras palabras, conocer los *planes y programas de formación continua* en los que participa o ha participado el informante clave y por lo que se les cuestiona: ¿En qué programas de formación ha participado luego de su formación de pregrado? A lo que DOC1 opina:

Uno siempre buscó participar en capacitaciones, diplomados, porque como le he dicho, inicialmente normalista, pero recibíéndome de licenciada, siempre he deseado estudiar una maestría, pero me ha costado mucho lograrlo, la ubicación geográfica, el alto costo y los bajos ingresos no lo han permitido.

En este sentido, el informante subraya sus aspiraciones y deseos de crecimiento profesional desde lo académico, pero sus razones mencionadas son un muro de contención que limita su permanencia formativa y conquistar su aspiración, semejante a DOC4 que tajantemente expresa: “Por el momento no he realizado posgrados en educación”, aunque el fuero interno es muy propio, el actor social no ofreció detalles al respecto, posiblemente comparta las mismas razones de DOC1, es decir, por asuntos económicos o situación geográfica.

Sin embargo, las opiniones de otros actores sociales contrastan con aquellos dos, en el entendido que han cursado o cursan estudios de posgrados, sumándose a planes y programas que se ofrecen por los claustros universitarios favoreciendo la formación continua del profesorado, a lo que responden:

He realizado estudios de Especialización en metodología para la enseñanza del español y literatura de la Universidad de Pamplona, Maestría en práctica pedagógica Universidad Francisco de Paula Santander y Doctorado en ciencias de la Educación de la UPEL. Mi formación continua ha sido exitosa. (DOC6).

Un aporte significativo, que contrasta con los juicios anteriores, dejando ver el aprovechamiento de las ofertas académicas a nivel de postgrado, permitiendo así, incursionar en estudios de alto nivel académico y conquistar la máxima investidura

formativa. Esto no quiere decir que los anteriores informantes no aprovecharon los ofrecimientos que las Universidades hacen periódicamente; ellos dieron a conocer sus criterios, que son válidos de reconocer. Pero se contrastan algunas razones tácitas que en efecto, conllevan a sostener en otros su incursión en programas de formación de alto impacto, a través de estudios de postgrados en Universidades Nacionales, así como otras de reconocimiento internacional, como análogamente se contempla en el aporte de DOC2:

Ha sido muy buena ya que se ha logrado obtener 2 títulos de maestría uno en innovaciones educativas de la (Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL) y la otra en tic para la educación de la (Universidad De Investigación y Desarrollo UDI).

Es de este apreciar, que la contribución de DOC2 y su ocupación personal en lo académico, gira entorno a estudios educativos relacionados con las nuevas tendencias y el campo de lo informático, ciencia y tecnología asociadas para el auxilio sistemático y práctico del desarrollo de los aprendizajes en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Este tipo de programas académicos que se ofrecen para el campo educativo, son un conducente a redimensionar el contexto formativo en todas sus aristas en pro de un eficaz ejercicio didáctico en el docente, un óptimo aprendizaje en el estudiante y el logro local, regional, nacional y global de la calidad educativa a la que actualmente se apuesta, superando todo analfabetismo tras el empleo de la tecnología y las plataformas que hacen posible aprender.

Y en el tenor de DOC6 y DOC2, otro de los actores como DOC5 quien alude haber realizado estudios a nivel de postgrado como: “Especialización en 2017 y maestría en el año 2023”; así como DOC3 alude que: “Hasta el momento he buscado la formación pedagógica y realicé una especialización en Pedagogía y Metodología (...) actualmente realizo una Maestría en Educación e Inclusión”. Vale decir, que los precitados informantes, han asumido en sus vidas profesionales y académicas participar en programas formativos a nivel de postgrado, que les permite de manera permanente actualizarse en la recepción de teorías, informaciones innovadoras en lo pedagógico y sostenible en lo investigativo. Según Jaramillo Salazar (2009) sostiene que:

La competencia humana y la capacidad institucional se relacionan cada vez más estrechamente. La actividad de investigación y desarrollo tecnológico hoy, más que en el pasado, necesita hospedarse en las

instituciones o en los grupos por razones tales como: su creciente complejidad; la tecnología involucrada; la confluencia de diversas disciplinas, métodos y enfoques para la solución de problemas, y el tiempo implicado.
(p. 132)

Indiscutiblemente, que una organización con un capital humano altamente capacitado, es un ente que trasciende desde lo interno como hacia el mundo exterior a sí. Y de esta manera, un sistema educativo conformado por docentes actualizados, con trayectoria laboral y académica, respondiendo a las adversidades y necesidades desde la investigación científica y la invención tecnológica, es una educación de alto nivel y una oferta social de alto impacto. El docente que se suscriba a los planes que el gobierno de turno apruebe al sector educativo superior, en especial en el ámbito educativo, es un Estado que blinda desde el conocimiento a la colectividad social, invirtiendo además en investigación y desarrollo (Jaeger, 2006).

Figura 21
Planes y programas de formación continua



Fuente: Elaboración del autor

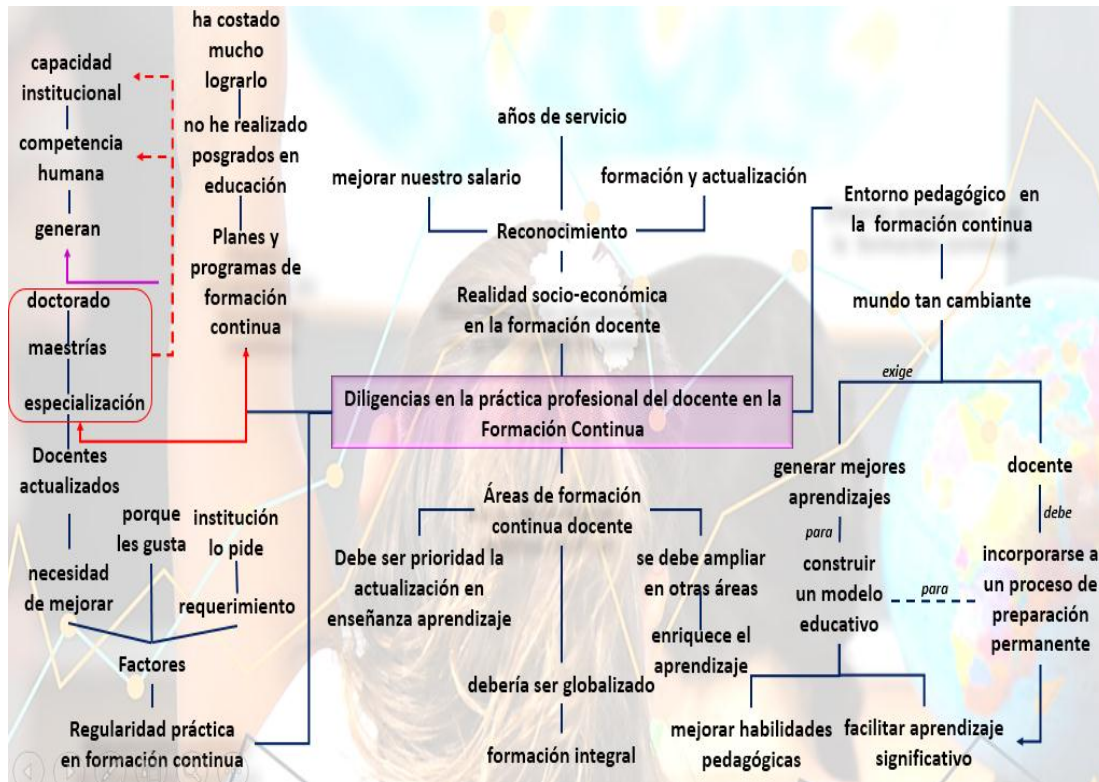
En efecto, las Universidades de todo país generan desde sus espacios idóneos de investigación, en atención a las necesidades de estudios locales, regionales, nacionales y globales, espacios cónsonos para el concierto de los saberes y la gestión del conocimiento, en el que la investigación científica y la invención tecnológica comulgan con el fin de brindar un óptimo desarrollo para los seres humanos. En el contexto educación, para algunos docentes les resulta dificultoso llevar a cabo la formación permanente de manera formal, por razones de economías y ubicación geográfica; aun cuando otros, llevan a cabo inversión de tiempo y dinero para capacitarse pedagógica y tecnológicamente.

La labor docente es trascendida por un conjunto de acciones internas y externas a sí, que delimitan su existencia como persona, como profesional, como maestro, como colega, como agente de cambio y administrador de conocimientos, todo esto, en la medida en que su práctica profesional está signada por la puesta en acción de la formación permanente, es decir, por el crecimiento académico sostenido en el tiempo que hace sostenible la educación en contexto histórico, social, político, otros.

Sin embargo, hay factores externos que mutilan la prosecución académica del docente, una realidad ineludible en Colombia, uno de ellos que redundante célebremente en la presente subcategoría, es el factor económico en virtud de que el ingreso salarial de los maestros no permite a éste hacer posible alcanzar otro(s) status académico y/o participar en escenarios de socialización y gestión del conocimiento, compartir en atmósferas indagatorias con sentido científico y tecnológico, así como innovar en sus práctica docentes en el aula. Pueden existir en letras constitucionales políticas educativas que alientan y motivan al maestro a formarse constantemente; pero como se ha indicado, el agente externo, economía, amputa esa posibilidad. La figura xxxxxx explicitará de manera sinóptica lo comprendido y hallado en la presente subcategoría y permitirá determinar aspectos relevantes en pro de la formación permanente en la práctica docente.

Figura 22

Representación hologramática de la Subcategoría: Diligencias en la práctica profesional del docente en la Formación Continua, de la Categoría: Formación permanente



Fuente: Elaboración del autor

En consecuencia, la práctica docente lleva consigo un conjunto de diligencias que seriamente deben ser reconocidas de manera global. Además de planear sus clases, repensar estrategias, así como recursos para optimizar el aprendizaje; otra tarea imperiosamente compleja es la de repensar su ejercicio didáctico en una sociedad global del pensamiento tan dinámico o cambiante que por necesidades personales, institucionales y nacionales, empujan a suscribir su existencia al cosmos sistemático a través de áreas de formación continua a los fines de hacer más competente su humanidad su profesión y la educación de la Nación traduciéndose en una entidad formadora de calidad.

Subcategoría: Perspectiva docente de la formación continua.

En la anterior subcategoría, se conoció y comprendió de cada actor social las diligencias o prestezas en su práctica profesional de caras a la formación continua; en el presente episodio se apreciará de cada informante clave, su visión o perspectiva bien desde la experiencia vivida o bien desde su juicio acerca de la formación permanente del profesorado. En otras palabras, desde el aspecto: *“Co-definición del docente en la*

formación permanente” y al respecto se abordarán desde la cuestión: ¿Cómo definiría a aquellos docentes que se comprometen en su formación continua o su actualización profesional?

Antes de entrar en detalles de cada actor social, es importante destacar, que el ser humano por naturaleza tiende a aspirar bienes, conocimientos, hasta lograr la salvación del alma en lo espiritual y para ello ejerce un rol de disciplina, entrega y mirada firme hacia el objetivo a alcanzar, sea material, gnoseológico o espiritual. Este es un proceso que se causa y efectúa, un círculo permanente ejercido durante la vida, y alcanzando periódicamente metas pautadas, se hace evidente en el colectivo social, laboral y espiritual, un perfil personal, profesional o religioso específico distinguiéndole significativamente de su(s) par(es). Para Boéssio y Portella (2009) citados por Sandoval Moreno (2015):

La formación docente es aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en el campo educativo en los diferentes niveles y modalidades. La formación docente se inserta como elemento indispensable para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica educativa, considerando las funciones y tareas que debe realizar un docente en su centro de trabajo, (párr. 7).

Teóricamente, el docente no sólo sabe o debe saber lo aprehendido durante su formación de pregrado, onto y gnoseológicamente hay un cuadro de necesidades que abordan al sujeto y éste en correspondencia se aboca a atender a éstas. Una de las necesidades del docente, que se resumen en lo deontológico, es el deseo de mejorar en su didáctica por lo que se dedica a diagnosticar necesidades del aula, preparar lecciones o recursos didácticos, ofrecer información alternativa a los estudiantes, todo ello, en miras a favorecer a los escolares en su rendimiento académico.

En este sentido, qué perspectiva tiene el docente de la formación continua y de qué manera se auto-concibe de caras a esta tarea constante de crecimiento intelectual y profesional, Para DOC1 concibe al docente que invierte en su formación continua como: “Son aquellos que aman su profesión y tiene verdadera vocación. El hecho de reconocer los estudiantes son diversos y tienen diferentes estilos de aprendizaje y necesidades hace que surja la necesidad de aprender nuevas estrategias y ser empáticos”. Tres categorías interesantes resaltan del juicio de DOC1, y de manera taxonómica se presentan acá: necesidad, amor y vocación. De estas tres anteriormente se señalaba la

categoría necesidad como una constante a la que todo sujeto corresponden de manera permanente.

En efecto, la respuesta que ha tenido el docente al llamado a la enseñanza es una virtud que se traduce por servicio al prójimo, desde el altruismo al reconocimiento del otro y de ahí el afán de educar. En vista a esta respuesta, cantidades de eventos suscitan alrededor del maestro, así como del estudiante y en obediencia a esas necesidades, busca por la vía formal y académica: "... aprender nuevas estrategias y ser empáticos" (DOC1), lo primero para aplicarlas y obtener resultados significativos en el estudiante y el segundo que es de orden personal, ser dinámico y hacer agradable la enseñanza, aspecto éste que habitúa al aprendiz en el deseo de aprender.

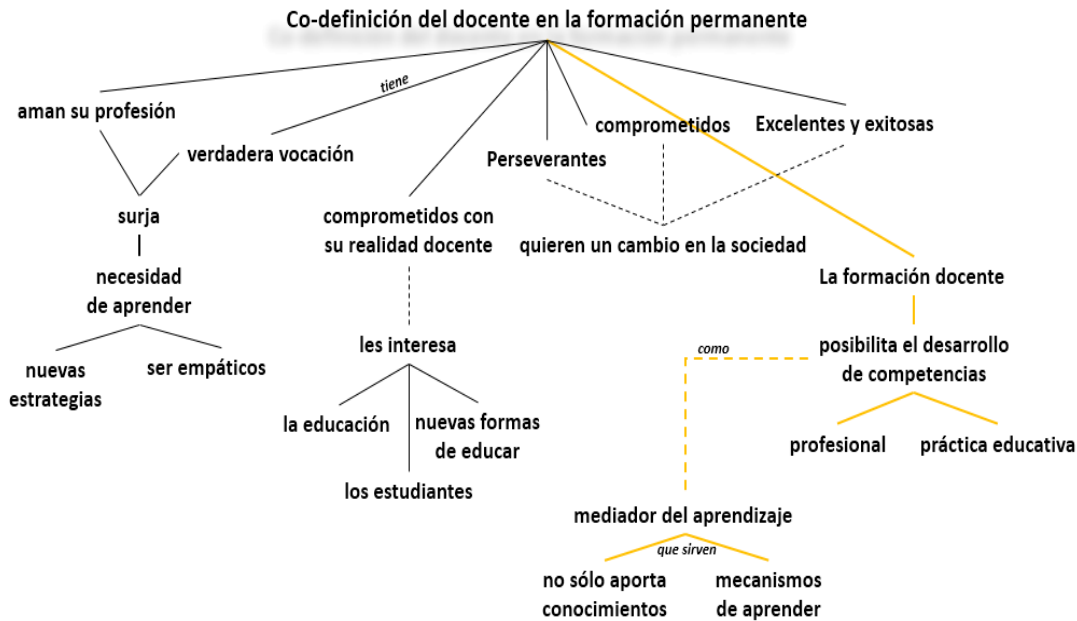
Por otra parte, más que opiniones expresadas por los actores sociales de cara al docente que sostiene la tarea autoformativa, son panegíricos importantes que despuntan en la presente investigación, ya que son motivadoras y subrayan el perfil de los colegas de manera sinópticamente agradable. Para estos actores sociales, definen al docente que constantemente se actualiza, como: "Docentes comprometidos con su realidad docente" (DOC5), "Perseverantes y comprometidos" (DOC4) y "Excelentes y exitosas" (DOC6), cualidades que expresadas y llegadas al oído del maestro, resultan ser motivadoras ante el don, la tarea y el servicio de enseñar.

Además, DOC2 indica que: "Son personas que quieren un cambio en la sociedad, dado que el pilar fundamental de toda sociedad es la educación", una aseveración muy atinada, pues en la medida que los pueblos practiquen la educación, en esa medida se desarrolla, científica y tecnológicamente. Una ardua tarea, pero necesaria de ejecutarla en pro de la sociedad, ir en la medida justa de los pasos agigantados que dan las invenciones humanas, sólo ejercido por aquellos docentes: "... que les interesa la educación, los estudiantes y las nuevas formas de educar generando más aprendizajes" (DOC3). Estas apreciaciones de los informantes califican al docente como un ser de carácter filantrópico que renuncia a sus placeres por dedicarse al prójimo.

En tal sentido, el docente según Bruner (1997) citado por García Túnez (2020) es un: "... mediador del aprendizaje y también puente entre la cultura y el niño, porque no sólo le aporta conocimientos, sino que le ayuda a construir sus propios mecanismos de aprender. La educación es un proceso relacional" encauzado por el saber a atender cada

necesidad que emerge de cada realidad suscrita en cada estudiante. Por ello, el docente al tenor socrático, es un ser que sólo sabe que no sabe nada, y desde esa humildad, se hace cercano, compasivo, orientador y para ser altamente eficaz en su rol, se suma a los escenarios que brindan información actualizada y valiosa para el desarrollo humano e intelectual del estudiante.

Figura 23
Co-definición del docente en la formación permanente



Fuente: Elaboración del autor

En síntesis, el docente se concibe entre sí como aquel hombre y mujer asistido por la capacidad de renunciar a sí mismo, desplegando el espíritu de la alteridad como respuesta a su vocación didáctica, conscientes de la realidad que es cambiante y por ello a través de las ofertas académicas que presentan las Universidades Nacionales e Internacionales, estos llevan a cabo estudios en miras a aprehender nuevas orientaciones pedagógicas que ponen en práctica en sus aulas.

Categoría 3: Docente evaluador

Uno de los roles que lleva a cabo todo docente, sea cual sea el desempeño de sus funciones, es el de evaluador. En el caso del docente en el aula, ejerce en las primeras de cambio de su práctica pedagógica, una evaluación diagnóstica a los fines de conocer la realidad gnoseológica de sus estudiantes y así consolidar en su planeación, criterios de valor desde los contenidos, como estrategias y recursos; entre otros estilos de

evaluación instructiva, educativa y autoformadora (Díaz Barriga, 1999), que permiten según cada naturaleza evaluativa tener un panorama del desempeño personal como docente de aula, así como del alcance de los aprendizajes en los estudiantes.

De tal manera, que el docente dentro de sus planes como gerente de aula, así como en el grado rector de la institución, tienen la responsabilidad permanente de evaluar los procesos acordes a la naturaleza de sus funciones en la Institución Escolar. En esencia, desde ambos roles se permite tener desde la perspectiva auto y co evaluativa, conocer el desempeño del docente en el aula teniendo como elementos la planeación donde sinópticamente se reflejan los contenidos a enseñar, así como las estrategias y recursos a emplear para la enseñanza y cuál es la naturaleza evaluativa, y según sean el caso en que se orientan los procesos.

En este episodio del análisis de la información, el investigador conocerá de parte de los actores sociales cómo se desempeña en sus realidades el papel que juega el docente como evaluador, permitiendo así dimensionar desde las subcategorías idoneidad académica y gestión educativa, el grado de formación técnica que asiste al docente; además de comprender la función del docente directivo como evaluador en el desempeño docente, así como los estándares de evaluación docente, respectivamente.

Conscientes del papel que juega la evaluación en la vida profesional del docente, así mismo es de vital importancia el nivel de formación que ha de existir en el docente donde aprehenderá estilos y nuevas tendencias evaluativas para aplicarlas a sus estudiantes, así como para ejecutarlas con sus pares docentes, en el caso de que el evaluador sea el directivo institucional y su rol el de evaluar el desempeño docente. Sea cual sea la realidad, es importante conocer si se evalúa correctamente, si se adoptan criterios atinados o si en realidad se ejerce una tarea en el marco de la tradición personal, es decir, si se evalúa de la manera como en lo individual se ha llevado a cabo las evaluaciones (Álvarez Méndez, 2001).

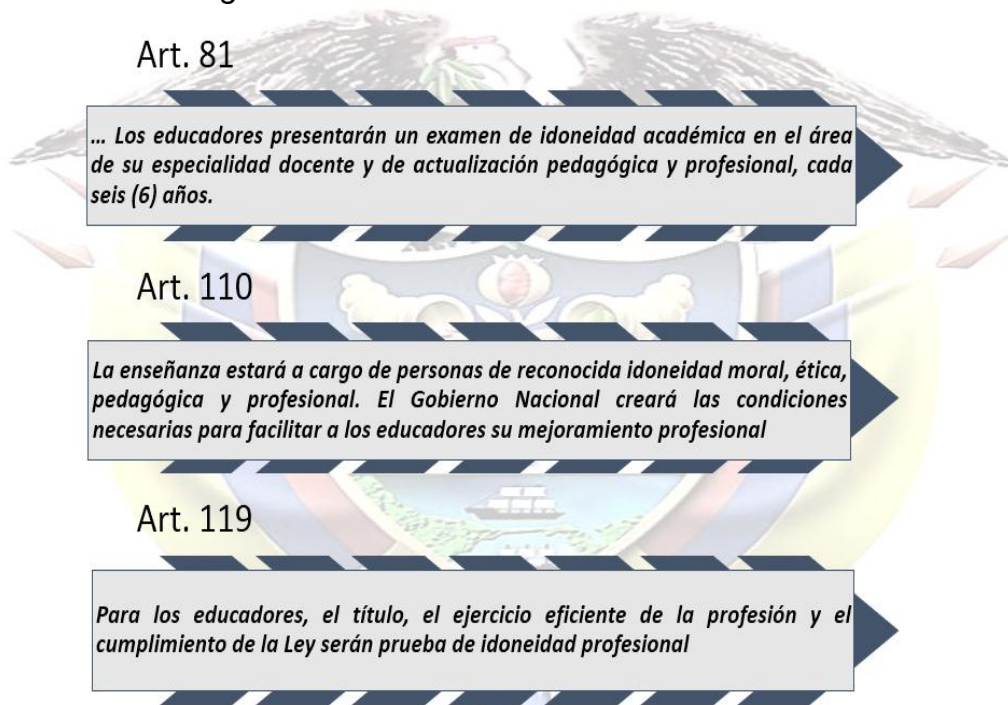
Subcategoría: Idoneidad académica

Conceptualmente, la idoneidad es una cualidad que reside en el ser humano que lo califica como apto para el desempeño de una función o profesión. Según la lengua española, la voz idoneidad se puede comprender como la capacidad o competencia que tiene una persona para una tarea específica (Real Academia Española, 2023). No es una

faena cómoda para quien evalúa considerar a uno u otro más o menos idóneo para el desempeño de una labor en el ámbito escolar o en el contexto educativo, para ser específico, de ahí que el instrumento que permite valorar a un sujeto con la aptitud pertinente para el ejercicio docente es el imperativo moral que regula el sector educativo en Colombia, con criterios significativos, como se comprenden en la figura 23 (Ley 115, 1994).

Figura 24

Criterios deontológicos de la idoneidad académica del docente



Nota: tomado de Ley 115 de 1994.

Fuente: Elaboración del autor

Como se indicaba previamente, la norma es el instrumento que disipa todo subjetivismo a la hora de admitir a uno u otro educador como idóneo para su desempeño académico y profesional. Los tres artículos especiales delimitan la ruta a considerar al docente como dignamente idóneo para su ejercicio profesional, por lo cual se deben someter a evaluación de desempeño cada cierto período lo que deja a la interpretación admitir que el docente debe aspirar a una formación continua a los fines que se ajuste patentemente a lo expresado en la norma, presentar un examen de idoneidad académica en su área de conocimiento, y para conquistar esta realidad, hay políticas formativas y educativas a favor del docente.

Resulta interesante, conocer cada proposición devenida de los informantes claves sobre la “*Idoneidad académica*”. Para ello, los actores sociales dieron respuesta a la interrogante: ¿Bajo qué instrumento se reconoce en el docente su idoneidad académica? A lo que DOC3 responde:

Creo, que en la actualidad no es tanto, es más de dar que de recibir. Pero considero que el esfuerzo que hace cada docente por prepararse y dar lo mejor, es digno de reconocimiento. Sin embargo, hay que resaltar que actualmente el estado busca incentivar el trabajo pedagógico con estímulos salariales a quienes se esmeran en mejorar sus procesos educativos con sus estudiantes y realizar formaciones docentes.

El aporte de DOC3 pese a dejar claramente expresado que su ser y deber es dar, más que recibir; deja patentado que su idoneidad se soporta en el esfuerzo realizado por prepararse constantemente. DOC1 en la misma línea de DOC3 expresa que:

... en el sector público se reconoce por medio de evaluaciones de desempeño, ascensos, algunos reconocimientos y el estado ofrece año a año algunos programas de formación, capacitación, pero sí necesita mejorar las condiciones laborales y salariales al igual que garantizar la igualdad.

Esta opinión de DOC1 evidencia el grado de conocimiento sobre lo expresado desde la norma en materia de evaluación de desempeño para determinar el grado de idoneidad que le da para su ejercicio el ser y estar incurso en la vida académica, es decir, reconocer la necesidad de formarse permanentemente y aprovechar las políticas ofrecidas por el Estado colombiano para facilitar su progreso profesional.

Sin embargo, el resto de los actores sociales opinan completamente distinto a DOC3 y a DOC1, pues para alguno de ellos, no hay reconocimiento de su idoneidad académica ya que: “... nos pagan muy poco, a comparación con otros profesionales” (DOC2), precisando que es lo económico el instrumento por el cual se valida su idoneidad por parte de los entes gubernamentales de turno. Y así como para unos todo se compensa desde lo salarial, para otros como DOC5 “... solo importa el avance en el escalafón” pretendiendo desconocer que cada ascensión en la categoría docente, obedece a la formación académica y aunque haya opiniones como: “... muchos no hemos ascendido” (DOC6), radica precisamente en que para alcanzar categoría académica y en efecto, el reconocimiento de la idoneidad profesional, debe ser por vía auto-formativa.

En consecuencia, la idoneidad académica no sólo se suscribe en la primera evidencia profesional, es decir, su formación docente de pregrado, sino que en la medida en que el maestro invierta en su preparación académica, en esa medida éste asciende en escalafón y su idoneidad se incrementa, pues éticamente se hace congruente con las necesidades y las tendencias que co-existen en el contexto de la enseñanza. Las opiniones de DOC2, 5 y 6, describen su desconocimiento o no reconocimiento a lo expresado en el instrumento legal. Estas consideraciones materiales, deben ser desterradas de la mente de los docentes y subsiguientemente en las prácticas gerenciales, si así fuere el caso.

Existen algunas consideraciones, que amplían teóricamente la noción de idoneidad en el contexto docente, estableciendo algunos criterios o términos, que sin espíritu normativo, algunos de estos razonamientos expresan una similitud con lo contenido en la precitada Ley 115. La expresión “*idoneidad académica*” se sigue de juicios ontosemióticos, es decir, desde una diversidad de criterios que si bien es cierto, algunos residen en campos emotivos y otros desde aspectos altamente teóricos y lingüísticos, como se acaba de observar en los juicios de los actores sociales, en el que algunos conscientes de la norma, han dado pie a participar e invertir en su formación profesional a través de estudios de cuarto nivel; mientras que otros conciben la idoneidad académica desde una perspectiva distinta a la expresada legalmente.

En este orden de ideas, Ramos, et al. (2009) cuenta algunos criterios denominados por él, “Criterios de idoneidad” (p. 119) y que de manera explícita se comprende en la Tabla fulana.

Tabla 5
Criterios de idoneidad

N°	Criterio de idoneidad	Descripción
1	Idoneidad epistémica	Corresponde al grado de representatividad de los significados institucionales implementados (o previstos), respecto de unos significados de referencia.
2	Idoneidad cognitiva	Obedece al grado de proximidad de los significados implementados con respecto a los significados personales iniciales de los estudiantes, o de manera equivalente la medida en que el “material de aprendizaje” esté en su zona de desarrollo potencial.

3	Idoneidad semiótica	Está relacionada con los conflictos semióticos potenciales y su resolución mediante la negociación de significados.
4	Idoneidad mediacional	Es el grado de disponibilidad de los recursos materiales y temporales necesarios para el desarrollo del proceso de estudio.
5	Idoneidad emocional	Está relacionada tanto con factores que dependen de la institución como con factores que dependen básicamente del estudiante y de su historia escolar previa.

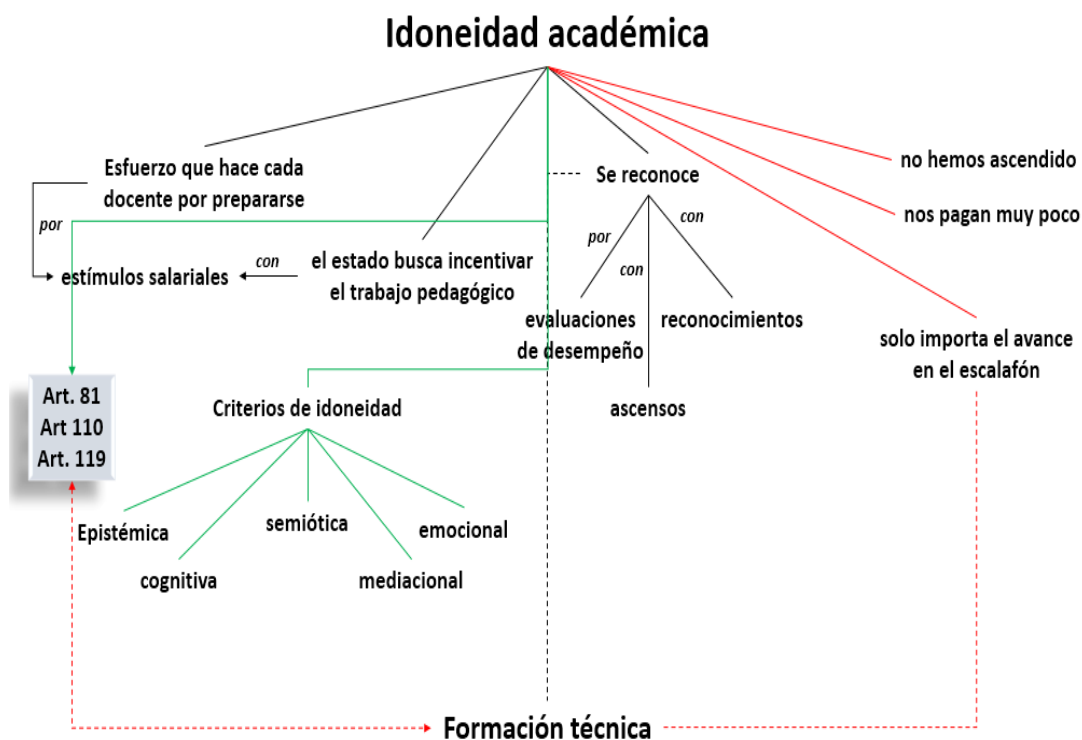
Nota: tomado de Ramos, et. al. (2009). Los criterios de idoneidad y propuestas de cambios institucionales en el ámbito universitario.

Fuente: Elaboración del autor.

En síntesis, los dos primeros criterios figurados en la Tabla fulana, van en correlación con los argumentos de DOC3 y DOC1 ya que en ellos residen una apreciación de la idoneidad académica conforme a cómo ésta consideración se representa en el marco normativo y por ende, finalizan asociados gracias a su comprensión en una significación personal, no emotiva, pero sí práctica, por lo que se consume en su desarrollo profesional desde lo formativo continuo y en su práctica pedagógica; mientras que los juicios de DOC2, DOC5 y DOC6 con la idoneidad emocional, ya que sus proposiciones se fundan en aspectos que dependen más de un conjunto de factores que distan de aquello representado en lo normado. Cada uno de estos aspectos se evidencian en la Figura 24 como red semántica del aspecto en comprensión.

Figura 25

Idoneidad académica



Fuente: Elaboración del autor

En síntesis, la formación especializada es un indicador de alto valor a la hora de concebir al profesional de la enseñanza como un sujeto digno o con idoneidad para el desempeño de lo formativo en cualquier subsistema. No es que sólo importa el avance en el escalafón docente; pero sí es incentivo que el empeño en sostener un nivel académico y por ende unas nociones innovadoras para la enseñanza, es un doble propósito para el docente, pues asciende, mejora sus economías y se desarrolla la educación a través de cada estudiante que figura como aprendiz-receptor.

Subcategoría: Gestión educativa

El contexto educativo es una organización que se rige por una estructura y unos lineamientos que especifican las funciones y desempeño del colectivo que hace vida dentro del ámbito escolar, ejerciendo además los principios básicos de la administración tanto en la conducción o rectoría, así como en la gestión del conocimiento, a saber: planeación, organización, dirección, coordinación y control.

Es decir, en la gestión educativa se deben agotar procesos que viabilizan el desarrollo efectivo y óptimo de la organización, principiando por la consolidación del papel de trabajo que permite dibujar el plan de acción por el cual se rige la institución

confirmando metas a lograr; y en el caso del docente, la unidad curricular que administra delimitando estrategias, recursos y competencias a alcanzar; además, desde la organización, plantear el marco de requerimientos materiales y humano con el cual hacer posible lo planeado; la dirección que guía y orienta los procesos, desarrollo y optimización de lo planificado; la coordinación que permite estratégicamente construir las alianzas que sean posibles en otros términos, unificar esfuerzos; y el control, que se traduce en comprobar que todo lo planeado suceda (Fayol y Taylor, 1987).

Esta descripción panorámica de la organización en el marco de la gestión educativa, así como básicamente se plantea en los principios de la administración científica, es una ruta significativa que en el contexto educativo se debe emplear desde la rectoría a fin de conocer las necesidades de cada escenario institucional, así como de áreas de conocimiento a los fines de orientar a los pares a participar en programas académicos de alto nivel e innovar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, respectivamente.

En este episodio reflexivo, analítico y de comprensión de la investigación, bajo la consideración “*gestión educativa*”, detalla los aspectos que se han de agotar desde las premisas gerenciales el plano de evaluación que se ha de ejecutar periódicamente en las instituciones educativas para conocer el desempeño colectivo y gerencial de la entidad; así como determinar las ejecuciones de planes o trabajos proyectados y aquellos que aunque no planificados se llevaron a cabo por necesidad de la organización. Por ende, se conocerá de parte de cada actor social el aspecto *Docente directivo como evaluador del desempeño docente*, además de los *Estándares de evaluación docente*.

En el contorno educativo, no sólo se evalúan a los estudiantes para medir y/o saber de ellos el desarrollo de los aprendizajes. La evaluación, tampoco es un instrumento único para conocer de manera diagnóstica el estatus gnoseológico del estudiante, o cualquiera sea el tipo de evaluación empleada como herramienta aplicable al estudiante; organizacionalmente, es un evento que se celebra para conocer del todo organizacional el desempeño y desarrollo de una organización, en este caso, de una institución con finalidad educativa.

Tras lo antes expuesto, surge de manera elemental una interrogante: Si el docente evalúa a los estudiantes, ¿quién evalúa al docente? En este orden de ideas, en el Estado

colombiano desde el siglo pasado se evalúa todo el sistema educativo en sí, donde por medio de los estudiantes y la aplicación de Pruebas Estandarizadas realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que contemplado en el Artículo 80 de la Ley 115 de 1994, dice:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (...) El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos...”

Estas notas imperativas dejan expresado, en materia educativo, el valor que tiene la formación moral, intelectual y física de los niños, niñas, jóvenes y adultos que cursan estudios en Colombia; y en miras a la denominada “*calidad educativa*”, se ha configurado unas reglas rectoras que permiten medir y conocer estadísticamente el posicionamiento que tiene la educación colombiana en cotejo con años anteriores y con otras Naciones del continente. De ahí su importancia de conocer el desempeño profesional de sus educadores, de aquellos que ejercen la tarea formativa en el aula, como la de aquellos que realizan labores directivas, por lo que:

El Estado en el ejercicio de su función suprema de inspección y vigilancia de la educación tiene el deber de valerse de exámenes de Estado y otras pruebas externas, para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación. (Ley 1324, 2009, Art. 1).

Y en este mismo contexto, el precitado artículo comprende los principios por los cuales se rige el Estado para la aplicabilidad de la Prueba Externa, siendo estos: “independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad, reserva individual, pertinencia y relevancia” (Ley 1324, 2009, Art. 1), dejando claramente definido que no hay otros factores influyentes y que en consecuencia no son contribuyentes significativos para la educación del País.

Por ahora, resulta importante conocer de parte de cada actor social sobre el aspecto Docente directivo como evaluador del desempeño docente tras la cuestión: ¿Por qué es considerable que los docentes sean evaluados por los directivos para mejorar su

estatus? a ello responde DOC1 “Trae ventajas y desventajas. Siempre y cuando estas evaluaciones sean justas, transparentes y basadas en criterios claros y objetivos”. El informante a través de su aporte evidencia que no ha sostenido resultados significativos y/o positivos para sí, cuando declara que la evaluación tiene sentido cuando se desarrollan de manera transparentes y según criterios objetivos, es decir, fuera de todo discernimiento personal.

Sin embargo, otros informantes claves sostienen que sí es considerable que se lleve a cabo una evaluación del desempeño docente, según DOC5: “Es importante reevaluar mi desempeño como docente a nivel pedagógico, así se pueden atender las debilidades, al igual que reconocer las fortalezas”, un momento donde el docente evaluado desde una actitud contrita ejerce a la vez una tarea de autoevaluación, ya que reconsidera las perspectivas que de sí sostiene su directivo; y aunque DOC3 está consciente del proceso evaluativo y tácitamente admite la realización de este evento administrativo, es a la vez consecuente con algunas reformas en la norma, a lo que expresa: “Sí, actualmente se hace, el MEN, ha realizado cambios en sus políticas educativas donde cada docente que ingresa al magisterio deba ser evaluado por su pares, directivos y Secretarías de Educación”.

Cabe destacar, que todo acto administrativo, de gestión o cargo gerencial, debe desempeñar entre otras cosas, la tarea evaluativa del personal a su cargo, al igual que de los programas y planes trazados en la proyección operativa y estratégica de la entidad a los fines de conocer el desarrollo y el alcance obtenido en dicha encomienda, y de tales resultados, tomar a medidas que permitan a posteriori conquistar los objetivos planteados. Si esto es una constante operativa en la actividad gerencial en una organización con fines diversos a la educación; en el contexto escolar resulta análogamente aplicable, pues el directivo como cabeza visible de la institución educativa, de conocer el desarrollo e impacto que ha tenido el plan de trabajo diseñado y ejecutado por sus pares y colectivo docente, debe fijar juicios respecto a tales desempeños.

Es de enfatizar que el directivo docente es una figura importante en el entorno educativo, es un líder y orientador de los procesos académico-administrativos de la institución y por otra parte es el responsable: “... y promotor de que las cosas sucedan y de que todos sigan la ruta correcta, concentrando esfuerzo, energía y procesos; tomando

los principios de la administración” (Sallenave, 2002, p. 22) como se evidencian en la Figura 26

Figura 26
Funciones de la administración



Nota: datos tomados de Fernández (2010)
Fuente: Elaboración del autor

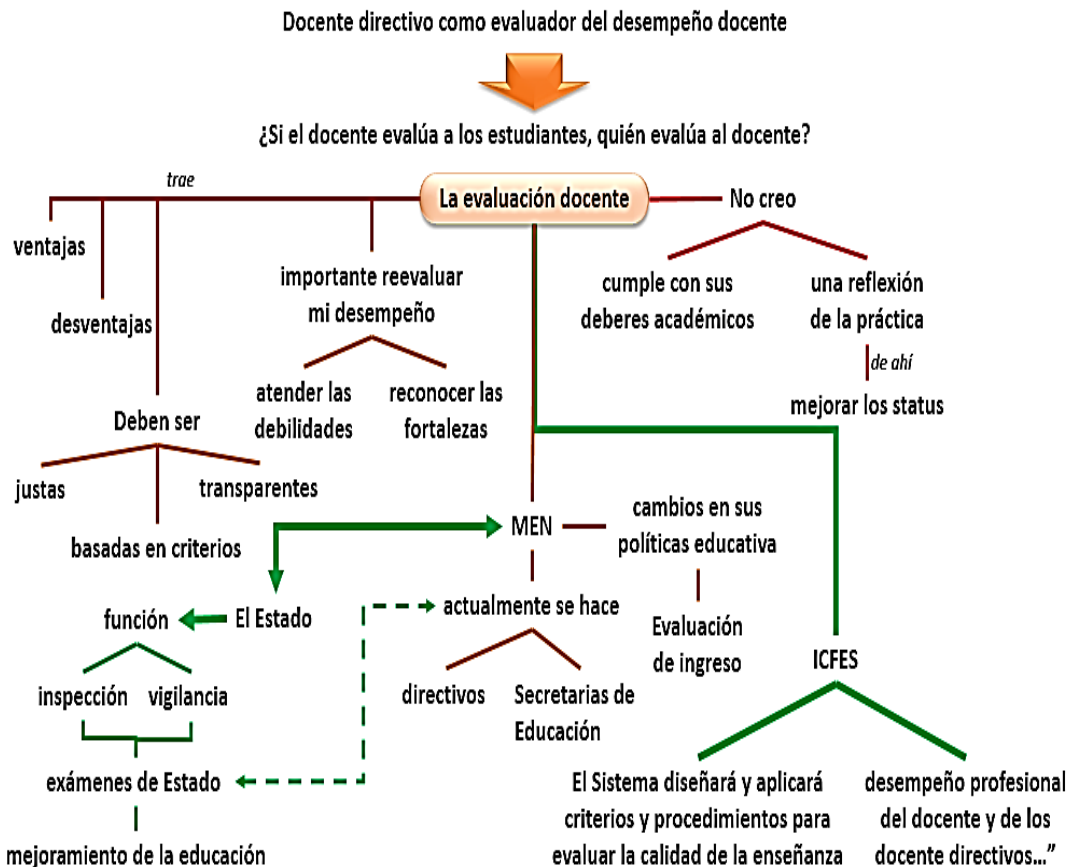
Estos referentes son elementales en todo ejercicio administrativo como directivo en cualquier organización, fundamentalmente en las instituciones educativas, el caso de Colombia que buscan tener permanentemente referentes acerca de la calidad educativa y por ello la ejecución de pruebas externas a los fines de conocer el alcance de metas académicas y el desarrollo pedagógico por parte de los docentes de dicho ente escolar; y a ello, el desarrollo académico de los docentes a través de su formación permanente.

Sin embargo, hay aportes de parte de los actores sociales que desestiman la consideración práctica y deontológica del directivo en materia de evaluación del desempeño del docente a su cargo. Ante la cuestión ¿Por qué supone que es considerable que los docentes sean evaluados por sus directivos para mejorar su estatus? DOC4 tajantemente expresa: “No creo” y de manera ampliada y aparentemente justificada DOC6 alude negativamente que: “No, porque la mayoría cumple con sus deberes académicos”, juicio que desestima la valoración de derecho, considerando

únicamente el criterio de hecho, es decir, basta considerar la labor prestada en la práctica docente; aun cuando DOC2 ofrece un plus en su negativa, la cual es: “Una evaluación no, preferiblemente realizar entre las dos partes una reflexión de la práctica y a partir de los resultados mejorar los status” (DOC2).

No puede existir desarrollo y éxito en una organización, si no se ejecutan los aspectos elementales de la administración como se expone en la Figura abc, cardinalmente el tramo de control en el que el gerente y su equipo de funciones administrativas en materia de recurso humano, cumplen la tarea de velar el desempeño de los docentes acerca de la ejecución de actividades planificadas y aquellas que no planeadas y sí ejecutadas, esta función se resume en evaluación del ejercicio docente.

Figura 27
La evaluación docente



Fuente: Elaboración del autor

En consecuencia, el docente debe coexistir bajo la conciencia de lo que para sí y su desempeño dictamina la norma que le regula. No es cuestión de hecho, ni punto de

vista el admitir o no la evaluación de Estado sobre su tarea de enseñanza. En el contexto escolar el conglomerado humano, pares docentes y docente directivo, pueden tener recta conciencia del ser y estar de su par en la institución y en el aula; pero se desconoce qué está llevando a cabo dentro de ella, pese al panorama dibujado en la planeación, es importante conocer si este instrumento se cumple, de qué manera se ejecuta, así como qué novedades emergen durante el desarrollo del plan de área. Como lo dicta la norma, es un deber de Estado evaluar, su fin: el mejoramiento de la educación.

Así como el Estado crea políticas en materia educativa y en específico, sobre la evaluación del desempeño docente, es importante saber cuáles son los criterios que se utilizan para el ejercicio de esta tarea sistemática de promoción y prosecución del docente en contexto escolar. En el aspecto anterior, se conoció de algunos actores sociales, que radicalmente no admiten la evaluación, para ellos es suficiente asistir a la institución y cumplir con sus “*deberes docentes*” o en otro de los casos, es suficiente que las partes (director y docente) dialoguen sobre el desempeño y según sean los acuerdos, mejorar su estatus. Esto demarca un desconocimiento absoluto del marco normativo que regula la educación, así como conocer cuáles son las políticas educativas en materia de evaluación del desempeño docente, falencia que debe dirimirse de la práctica de estos docentes.

En tal sentido, se conocerá de parte de los actores sociales sobre los *estándares de evaluación docente*, a los cuales se han sometido en su trayectoria como académicos, además de comprender desde sí, si resulta atinado examinar a sus alumnos, y de acuerdo a los resultados de ellos, promover al docente para un ascenso o mejor remuneración. En su mayoría, los actores sociales responden negativamente sobre esta apreciación. DOC1 expresa que: “no del todo es algo viable, se debe tener en cuenta el contexto, factores externos, presiones excesivas y generar estrés”. Para el informante, el contexto tiene influencia, lo cual él y todo en su derredor, es un influjo significativo.

Igualmente, para DOC2 ello: “es algo erróneo realizar la evaluación de esa forma ya que algunos niños tienen disposición para algunas asignaturas y para otras no”, lo que tendría un efecto negativo para el docente; aunque DOC4 expresa lo contrario: “... no todos los docentes son el reflejo bueno” dejando indicado, que el resultado de los escolares es en virtud de debilidades estratégicas, metodológicas u otras asociadas a la

enseñanza. Según DOC6 dice: “no, estoy de acuerdo” de que, a través de la evaluación aplicada a los estudiantes, sea un indicador para emitir algún resultado positivo o negativo para el docente.

Así como en el aspecto anterior, algunos consideraron que no era necesario la intervención del directivo en la evaluación de desempeño docente, o por defecto desconocer lo normado sobre tal competencia; en éste otro aspecto acerca de los estándares de evaluación, aunque considerado en principio el medio para celebrar la evaluación docente, evidencia el desconocimiento normativo y pragmático de la evaluación docente, en el que las denominadas evaluaciones externas, como política educativa, permite aprehender situaciones relacionadas con el desempeño de la práctica pedagógica del docente a través del estudiante, al igual que otras circunstancias que sobresaltan la calidad educativa. Según Rappoport y Sandoval (2015), la evaluación externa:

Representa un instrumento de evaluación que mide las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el proceso formativo, determina cuáles son las mejoras educativas, identifica los factores que intervienen en la calidad educativa y analiza los cambios, mejoras y transformaciones en el sistema educativo (p.18).

Esta apreciación sobre la evaluación externa es un mecanismo que conduce al responsable de interpretar los resultados, a atender la realidad conforme a la justa medida de las consecuencias, es decir a aquello que afecta significativamente al sistema educativo, su calidad y por últimas al desarrollo efectivo de la personalidad académica del estudiante. Como bien destaca, la evaluación externa determina cuáles han de ser las mejoras educativas y si una de estas falencias es el docente por su negligente práctica didáctica o bien por asuntos de idoneidad académica, el Estado a través del directivo hará saber las orientaciones al respecto.

En tal sentido, el docente debe tener en cuenta que el logro de las competencias de los estudiantes radica en la buena y atinada práctica de su desempeño didáctico; en otros términos, todo esto es una cuestión de causa-efecto, a lo que la causa como el dictamen de los saberes en el escolar, reside cardinalmente en el maestro y el efecto (resultado) de la enseñanza dicta la naturaleza de la causa evidentemente ahora en el estudiante, lo que induce a considerar que sí es necesario partir por considerar la evaluación del desempeño docente a través de los resultados evaluativos del estudiante.

Asimismo, el docente que desconozca la aplicabilidad de las evaluaciones externas para definir lo que ha sido el corpus de la enseñanza en un Estado que persigue periódicamente conocer el estatus de la enseñanza sobre la meta, calidad educativa, es un maestro que carece de fundamentos técnicos acerca del cosmos educativo. Más allá de ser titulado como docente, una desconsideración de los aspectos morales que orienta a la educación, es una arista de los diversos fenómenos que circundan la práctica pedagógica, siendo ésta la desactualización o la no puesta en acción de la formación permanente del docente.

En oposición a los criterios hasta ahora conocidos por parte de los actores sociales sobre la evaluación de los estudiantes para, desde luego examinar al docente, DOC5 indica que: “Los estudiantes son el reflejo del desempeño docente”, juicio éste que sustenta la consideración ontológica de la práctica pedagógica recientemente expresada con la fórmula causa-efecto. Lo que es el estudiante intelectualmente, es un reflejo de los que académicamente es el maestro; así como el reflejo de la sociedad, es la escuela. Por ello, el Estado colombiano invierte en políticas evaluativas sobre el norte “calidad educativa”, ya que, a través de la educación, la Nación ostenta desarrollo relevante de caras al país mismo, como ante el mundo. En suma, DOC3 estima que:

Sí, necesitamos un compromiso verdadero, que no solo se determine en los títulos, sino también, en los avances significativos en nuestros estudiantes, y estos, a la final son los que van a demostrar que la formación docente conlleva a generar más aprendizajes y prácticas pedagógicas innovadoras.

Este criterio de DOC3 subraya lo que hasta el momento se reflexiona; anexando la necesidad de que el docente sostenga en su plan de vida personal y profesional, la formación permanente, indicando que no bastan los títulos, sino la innovación en su(s) saber(es), que tornan a ser significativos en la construcción del conocimiento de los estudiantes.

Hasta ahora, lo acontecido lleva a pensar sobre aquellos docentes que no conformes a su preparación de pregrado, han apostado y continúan aventurando en la formación continua, a los efectos de cuestionar, si en la medida en que el maestro está formándose permanentemente son los que han alcanzado su promoción a través de la prueba de Evaluación con Carácter Diagnóstico formativo o existen otras opiniones al

respecto. Existen diversas opiniones, que se encuentran precisamente por las experiencias personales en el contexto educativo.

En este sentido, DOC5: “El éxito en Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo responde a varios factores externos, como el contexto socio-cultural, económico, familiar, hasta político, el que influye en todo caso en la evaluación docente”. Este aporte, presenta cierta analogía con el expresado anteriormente por DOC1 cuando aludía que la evaluación del estudiante obedece al “... contexto, factores externos, presiones excesivas”, proposición que parafraseada a la par de lo apreciado por DOC5, no se puede escatimar que, sin duda, coexisten fenómenos que ajenos a los realmente educativo incidan significativamente en la promoción del docente o en su estabilidad profesional.

Sin embargo, para otros informantes como DOC1, la formación periódica del docente no es un indicador absoluto en la promoción del docente, ya que, desde su experiencia:

... algunos ni siquiera son pedagógicos. Han logrado superar la prueba de evaluación perteneciendo a otra profesión. Tienen una gran ventaja y es darle la oportunidad de ejercer siempre y cuando tengan una formación pedagógica, aunque esta estrategia desfavorece a quienes tomaron la carrera por vocación.

Lo presentado por DOC1 demarca una situación bien particular y que raya sobre lo que Ferrater (2004) señala como problema técnico, dado que estos son: “... problemas de procedimiento y requieren el conocimiento de las situaciones concretas y de los medios que pueden emplearse en vista de ellas” (p. 970) y que el completo de estas nociones, son adquiridas en la formación de pregrado; otros estadios formativos a nivel cuarto por señalar una maestría, sólo recibirán aspectos sinópticos de índole innovador, así como otros aspectos teóricos que son sobreestimados al pensarse que son docentes aquellos que reciben la información en aquellos estadios de formación.

Por otra parte, el aporte de DOC1 lleva a reconsiderar lo que Doc5 señaló como: “... factores externos” ajenos a lo normado, en cuanto a la promoción del docente en el contexto educativo. El aporte señala un aspecto preocupante, ya que, al ser admitido por la cartera educativa a profesionales no docentes, “...desfavorece a quienes tomaron la carrera por vocación” y que por alguna razón no han conseguido incursionar competitivamente como maestros, aun cuando siguen apostando en su formación

continúa como docentes, ya que. “... algunos maestros no hemos aprobado el concurso y de igual forma nos seguimos preparando para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje” (DOC2).

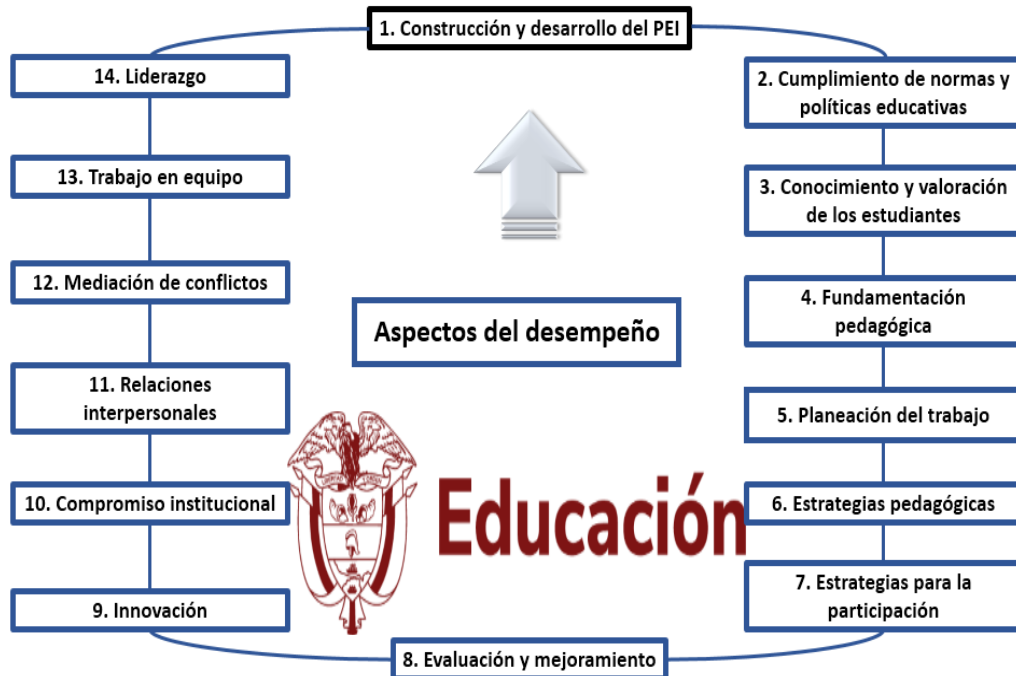
Aunque estas proposiciones rocen negativamente la praxis administrativa de la educación, más aún cuando existen exigencias que en algunos casos se subrayan y resaltan; hay otras medidas que no son congruentes con la naturaleza de la normativa de promoción y prosecución del docente en el ethos escolar. Por estas razones, DOC6 considera tajantemente que: “Sí, se deben formar los docentes” desde su estadio primo, como el pregrado, así como a nivel de postgrado a los fines de otorgar una garantía fehaciente al proceso educativo y todo cuanto tiene que ver con la enseñanza-aprendizaje y aquellos elementos innovadores que resignifican la educación.

Por ventura, no todo es crítico o problemático, dado que el aporte de DOC3 es bastante optimista. Su experiencia docente le ha permitido ver a: “diferentes pares en formación mejorar sustancialmente sus desempeños gracias a las actualizaciones y evaluaciones formativas, por tanto, sus ingresos”. Este criterio no oculta por definitivo, el universo problemático que existe en lo educativo; sin embargo, es interesante como la formación docente y su curso en lo formativo permanente, es una garantía significativa para el maestro en lo particular y para el universo educativo en general.

Es importante destacar, que en Colombia anualmente el docente, al igual que el directivo docente, son sometidos a un proceso evaluativo de desempeño. Ello, en atención a lo ya expresado, la conquista de la meta “calidad educativa”, una categoría o variable, según sea el caso, de competitividad global. En cuanto al docente fundamentalmente, la evaluación anual de desempeño ofrece al docente un formato en el que se señala catorce (14) aspectos del desempeño (Figura 28) estableciendo así estándares de evaluación anual para el desempeño docente en Colombia.

Figura 28

Aspectos del desempeño como estándares de evaluación anual del docente



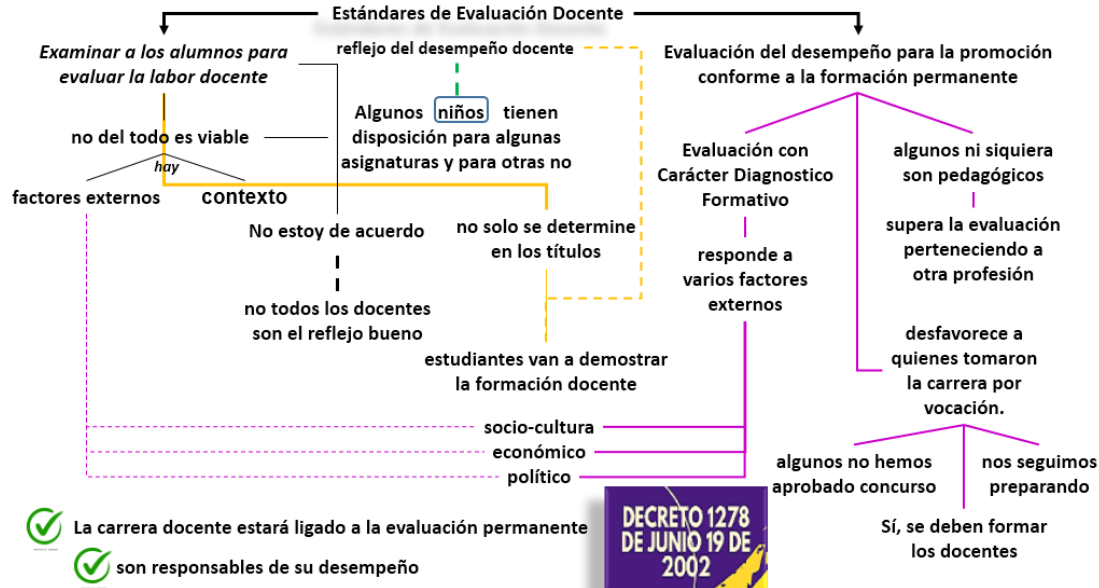
Nota: datos tomados de Manual de la evaluación del desempeño.
Fuente: Elaboración del autor

El Estado colombiano, en materia educativa en su instrumento de evaluación de desempeño, sostiene una serie de criterios que no sólo estima al docente como una realidad socioeducativa a justipreciar, sino a todos quienes hacen vida dentro de las instituciones educativas, el docente orientador, el coordinador, el director docente, ya que se considera que: “Todos nos debemos evaluar (...) para mejorar” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 5), tal como lo estima el Decreto 1278 de 2002 cuando comprende que:

El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor (Art. 26).

En síntesis, el docente, sea cual sea su accidente organizacional, no debe desconocer lo que se dicta en el amplio marco jurídico que orienta la dinámica de quienes tienen la tarea de la enseñanza y formación de los niños, jóvenes y adultos en Colombia. Su prosecución académica y profesional, es una garantía de alcanzar lo que Colombia desde su perspectiva política a delimitado como Calidad Educativa y las evaluaciones externas son el mecanismo por el cual se hace posible lograr el ideal educativo de la Nación.

Figura 29
Estándares de evaluación docente



Fuente: Elaboración del autor

Como toda organización dentro de sí busca saber su índice de calidad; de esa misma manera la educación, busca conocer los estándares con los que se mide el impacto que ha tenido para cada año el ejercicio educativo en toda la extensión del País. Las conocidas pruebas estandarizadas o Pruebas Saber, son el instrumento que el Estado Colombiano a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) ha venido paulatinamente practicando con el fin de evaluar el desempeño alcanzado por parte del sistema educativo, a través de la aplicabilidad de evaluaciones realizadas en cada uno de sus programas (Saber 3, 5, 9 u 11). Los resultados de estas pruebas externas (que corresponden al nivel primario, secundario y de promoción a los estudios de educación superior), según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) son un elemento que permite:

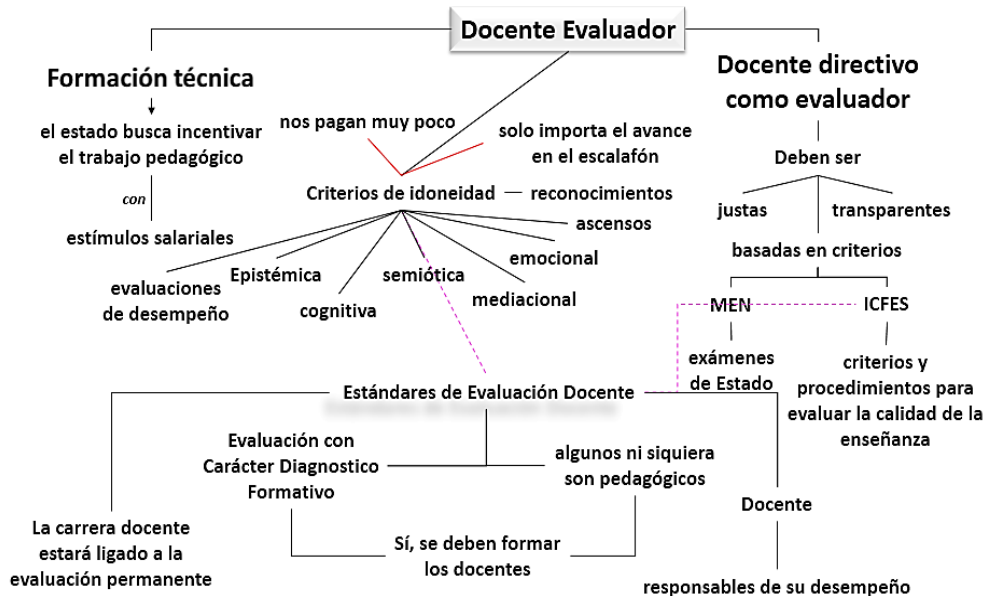
... la formulación de planes de mejoramiento de los Establecimientos Educativos y las Secretarías de Educación al identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, permite la reflexión curricular, ajustar la práctica en el aula, revisar las maneras y las formas de aprender de los estudiantes en los diferentes contextos y revisar los métodos de enseñanza utilizados en el aula por los docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2021, párr. 3).

En conclusión, es un instrumento que, aunque aplicado a los escolares como parte, permite evaluar el sistema educativo como un todo, finalizando en tomas de

decisiones que por parte del Estado orienta a cada dirección institucional a tomar medidas respectivas según sean los casos concluyentes de dicha evaluación. No hay duda que es importantísimo que el colectivo docente, sean personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica, a los efectos que apuesten en sus tiempos a capacitarse técnicamente para un desempeño pedagógico efectivo; al igual que atender las ofertas académicas que se hacen por parte de las Universidades a los fines de actualizar sus conocimientos en el área y en asuntos correspondientemente innovadores para su ejercicio pedagógico.

Figura 30

Representación hologramática de la subcategoría “Gestión Educativa”, de la Categoría “Docente Evaluador”.



Fuente: Elaboración del autor

En síntesis, en el contexto de la evaluación del desempeño docente, resulta ser bastante compleja, en algunos de los casos, dada a la dualidad de realidades coexistentes en las escuelas y en las aulas, es decir, aquellos docentes que por idoneidad académica y vocación ejercen fielmente la enseñanza; y otros que, no siendo docentes, pero sí profesionales de otras áreas, realizan la tarea de enseñar. El MEN tiene orientaciones evaluativas y entes externos a sí que fungen la tarea de evaluación docente, y una de las exposiciones recogidas de parte de los informantes, es que no conciben la práctica evaluativa del desempeño docente por los resultados evaluativos

aplicados a los estudiantes, demarcando un desconocimiento teórico-práctico de directrices, así como de la experiencia de las evaluaciones externas que anualmente se realizan.

Lo aprehensible durante este panorama de análisis sistemático de la información que se recabó, deja establecido que el colectivo docente carece en su mayoría en desfases gnoseológicos en materia de políticas educativas, lo que resulta como necesario e imperativo, que el docente se forme continuamente en aspectos de gerencia educacional, en sus áreas específicas, así como en áreas de formación pedagógica, todas ellas en pro del fortalecimiento personal como profesional y en lo colectivo para un óptimo desempeño pedagógico.

Comprensión de la sistematización de la información

“La educación no es sino liberación” (F. Nietzsche).

Sobre la educación y de quienes la hacen, de manera sistemática se ha escrito demasiado, así como se indaga constantemente. El epígrafe de esta sección, aunque corto es demasiado profundo para iniciar la reflexión analítica sobre la comprensión de la sistematización de ese cúmulo de informaciones que los actores sociales brindaron para la presente investigación. El célebre Nietzsche, quien es el autor de la nota inaugural de este apartado, rescata una premisa platónica bien interesante, pues en efecto la educación es un ente que desalienta al hombre de la esclavitud de la ignorancia, así como la ciencia permite al sujeto a volar libremente desde el pensamiento, al igual que la filosofía permite el alumbramiento de nuevas ideas y principios ocultando las sombras del no saber.

Al respecto, es importante conocer qué tipo de maestros debe tener la humanidad para la construcción de sus saberes, la formación de su espíritu y el perfilamiento de su accionar moral. Para Nietzsche (2003) la interrogante sería la siguiente: “¿Cuáles deberían ser los principios de acuerdo con los que te educaría?” (p. 30), cuestionamiento éste, que además de inaugurar un silencio cumbre, apertura un momento especial donde la actividad del ser como pensante, busca reflexivamente o meditativamente determinar cuáles serían esos elementos cardinales de la existencia humana, por lo menos en lo personal.

Esta pregunta, así como coge a algunos por desprevenidos y no se encuentra respuesta inmediata, al mismo Nietzsche lo puso a cavilar sobre la respuesta, en las que consideró dos premisas de su momento histórico, a saber:

... el educador debe reconocer inmediatamente las dotes más sobresalientes de su discípulo, centrándose acto seguido en ellas (...) para llevar así esa virtud a una verdadera madurez y fecundidad. La otra máxima, por el contrario, requiere que el educador fomente, cultive y ponga en relación armoniosa entre sí todas las fuerzas presentes (p. 30)

Estas dos apreciaciones, producto de la reflexión nietzscheana sobre la educación, desde una perspectiva nada heterónoma, expresa de manera cardinal que el educador debe ser un sujeto con capacidad de contemplar, aprehender, atender y comprender la vida real de su estudiante, no sólo desde el aula, sino desde una óptica holística (social y familiar). Esta óptica que por ahora presenta Nietzsche acerca del maestro, no se da de la nada, se alcanza gracias a la formación académica como docente que le ofrece a sí, herramientas técnicas y teóricas para llevar eficazmente la práctica pedagógica. El docente, es un investigador por esencia, dado que su naturaleza formativa muta de sí toda conformidad haciendo que trascienda lo que está presente ante él de modo aparente, lo cual le permite reconocer inminentemente las capacidades de sus alumnos.

Por otra parte, el maestro habiendo logrado junto a su alumno el reconocimiento de las dotes que le asisten; se suscribe a la actividad de fomentar y atender formativamente esas habilidades y/o facultades. Esta atención no se da de la nada. Al igual que lo anterior, requiere de una persona capacitada académicamente para la conducción y formación actitudinal de su alumno, una de las tareas del docente es velar por la formación bien y globalmente de la personalidad de su alumnado (Cabeza, 2005), el docente es un instrumento destinatario que coadyuva al alumno a vislumbrar sus "cualidades" deportivas, artísticas, literarias, científicas, entre otros; el docente es quien forja principios y forma en el alumno como en la alumna, el potencial padre, la futura madre, es decir, un edificador de la sociedad. Alcanzar alguno de estos aspectos, es gracias a la persona del maestro y para ello se requiere preparación académica continuamente.

La presente investigación en su estructura reflexiva, muestra una realidad, que luego de la sistematización se puede concebir en ella la imagen de un círculo vicioso, es

decir, conforme inicia el ejercicio reflexivo-analítico de cada código, cierra su proceso en su propio origen: conociendo y comprendiendo desde la categoría “Formación docente” que sólo desde esta realidad académica, la educación de cualquier país puede alcanzar la meta anhelada: “calidad educativa”. ¿Cómo conocer este grado de compromiso personal y socio-educativo del docente? A través de la evaluación de su desempeño profesional, donde el aspecto formativo-académico es evaluado conforme a los criterios del Estado que respaldan la meta, es decir, la “calidad educativa”.

Es apreciable en los docentes su deseo de llevar a cabo su tarea como enseñantes y esto se aprecia al escuchar de DOC2 su aspiración por: “... lograr crear aprendizajes significativos”, premisa que puede tener dos conjeturas, una de esperanza y otra de querencia: en cuanto a lo primero, es propio de todo docente aspirar que sus alumnos aprehendan lo enseñado y/o superen al maestro en lo dictado; en cuanto a lo segundo, conquistar para sí estrategias innovadoras para la enseñanza de las ciencias naturales, como es su caso. La adquisición de estas competencias didácticas, se conquistan en la medida en que el docente invierta en su prosecución formativa, actualizando su saber no sólo en su especialidad, sino también en lo netamente pedagógico.

Existe una premisa muy clásica, expresada por Ulpiano citada por Rodríguez Díez (2004): “Nadie da lo que no tiene” (p. 256), en su presentación más originaria: “*Nemo dat quod non habet*”, y en efecto, es una premisa que no ha perdido en el tiempo vigencia, es tan novedosa como para entonces se emitió. Un docente no puede ofrecer a su estudiante en lo micro, al País en lo meso y al mundo en lo macro, de lo que no posee, de ahí la necesidad de que quien enseña sea un hombre culto, que posea herramientas teóricas, históricas, prácticas con las cuales pueda ilustrar, atender y orientar no sólo a su alumnado, sino a los padres, representantes; con los cuales se pueda coadyuvar al colega docente; así como cooperar al maestro directivo en que todo sea eficazmente ejecutado. En términos de Nietzsche (2003):

El filósofo educador con el que yo soñaba probablemente no se contentaría con descubrir la fuerza central (...) Conformar y transformar el hombre entero en un sistema solar y planetario vivo y móvil, reconociendo la ley de su mecánica superior, ésa era la tarea, tal como yo me la imaginaba, de su educación

En todo aquel ser humano que, profesando vocación, amor y compromiso con la enseñanza, siempre va a aspirar que su coetáneo trascienda su esencia desde el saber.

Ya lo diría Jaeger (2006), la educación desde quienes la ejercen, siempre apetece: “un alto tipo de hombre (...) en su carácter peculiar y en su desarrollo histórico” (p. 6), ese ha de ser el norte de todo educador, lo que en griego se conoce como anagogía (Pabón y Urbina, 1995), que consiste en aspirar siempre a volar hacia lo alto, superar toda conformidad; en términos aristotélicos subrayar “... el deseo de saber” (Aristóteles, 2006, p. 41) no para sí, sino por y para el otro.

En la medida en que el maestro apueste a su formación académica y la disponga en su práctica pedagógica, hace posible que se conquiste otra razón de ser de la educación, que donde ésta se practique, el contexto se desarrolle y esto es a lo que la comunidad global hoy día denomina “calidad educativa”, pues se denota un sujeto equilibrado y justo moral y éticamente, apuesta permanentemente por la ciencia y la innovación, la economía es un motor y no una ambición, entre otros aspectos, que traen esta reflexión comparada de la praxis docente y el progreso de la enseñanza.

Es importante destacar el aporte de DOC4 quien concibe como su expectativa personal como docente, “Ser una persona inspiradora para los alumnos”. Es una aspiración superlativamente elevada; y a su vez una esperanza que no está limitada, puede lograrlo. El docente es un agente transformador, un líder, que puede inspirar a sus estudiantes en el saber, en lo moral, en lo cultural, en lo social o político, entre otras cosas. Según Prieto (2008): “El maestro, en mi concepto es un dirigente nato de las comunidades, tanto por su posición dentro de éstas, como por la capacidad que debe suponérsele, si en realidad ha estudiado para el ejercicio de su profesión” (p. 101-102). Esta consideración del ilustre Maestro Luis Beltrán Prieto, es muy dicente y acorde al afán de DOC4 en lo que respecta a ser un sujeto inspirador para sus estudiantes, ya que el maestro es un líder natural.

Aditivo a la proposición de Prieto, ese liderazgo en el docente no se conquista de la nada, supone haber “... estudiado para el ejercicio de su profesión” (p. 102), lo que lleva a considerar que, en efecto el maestro ha de estar a la vanguardia de ahí que DOC1 está en la línea acertada: “me he capacitado para mejorar como persona y profesional y siento que lo he logrado”, dejando a entender, que es imperativo que los docentes se capaciten permanentemente, en efecto para que el País alcance una calidad educativa,

pero a la vez cuenta con hombre y mujeres cultos para la conducción de las comunidades desde su perfil de líder.

Entre otras cosas, se conoce de parte de los imperativos morales del Estado colombiano, lo que significa la educación para los líderes políticos. En estos instrumentos legales, desde la Constitución Nacional, como en las leyes en materia educativa, se exhorta o motiva al docente a formarse ampliamente en sus áreas, así como en materia pedagógica, ya que son conscientes que en la medida en que los profesores se capaciten, en esa misma línea la sociedad se desarrolla; esto incentiva, entre otras cosas, a la ciencia y a la investigación, de modo tal que las Universidades se abran una vez más a brindar orientaciones formativas, programas académicos actualizados.

Ahora bien, estas políticas exhortativamente educativas, no son suficiente como letra orientadora, sino que se evidencia en los actores sociales ciertas falencias, ellos la han expresado como DOC4: “no todos tenemos técnicas innovadoras”, conforme a esta indicación DOC2 ha compartido que: “necesitamos formación en innovación y didáctica, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje” en miras a hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más motivador, atractivo e interesante para los estudiantes. No contar con las técnicas innovadoras o con una formación actualizada en didáctica, es por razones de índole económica, por términos de contexto que imposibilitan la formación permanente en el docente.

Éticamente, los docentes están conscientes que deben estar actualizados profesionalmente, ya que esto permite a ellos atender de manera sistemática algunas situaciones concretas que se dan cita en las aulas de clase, diagnosticar necesidades, preparar lecciones y los recursos didácticos idóneos para cada contenido y acorde a las necesidades de contexto, en síntesis, mejorar la didáctica en pro de un óptimo rendimiento académico en los estudiantes.

En relación con lo anterior, existe un bemoil significativo en los docentes y ello corresponde a: “Tener un salario igual (...) tener un reconocimiento, una forma de motivar para que pueda seguir mejorando sus habilidades pedagógicas” (DOC1) y en esta línea giran muchas otras opiniones de los docentes que sirvieron de informantes claves. Puntualmente DOC5 expresa: “... el gobierno debe ser justo” y es decir, establecer criterios de ingreso significativos para el docente, considerando “... los años de servicios

y estudios académicos” (DOC6). Ya que el Estado exige la idoneidad académica, que no se resume únicamente en la formación docente de pregrado, sino que corresponde además a la actualización y especialización docente a través de estudios de maestría o doctorado y los ingresos no son suficientes para agotar esta demanda y necesidad académica.

Al respecto, hay muchos docentes que pese a lo antes señalado, “...constantemente están actualizados” (DOC4) cursan o tienen: “... especializaciones, maestrías y doctorado en las áreas del conocimiento y pedagogía “ (DOC6), docentes que tienen a la educación como máxima por lo cual: “... se esfuerzan para mejorar su didáctica y pedagogía dentro del aula de clase” (DOC3); sin embargo otra realidad es la expresada por DOC1, quien refiere que la formación permanente es una respuesta a las exigencias emitidas por la institución: “...o es un requerimiento”, destacando además que en otros colegas es por: “la necesidad de mejorar” (DOC1).

Además de las razones socioeconómicas del docente, que han imposibilitado el tránsito existencial y profesional en la formación continua, es por la situación geográfica, en el caso de DOC1 por esta realidad: “...me ha costado mucho lograrlo, la ubicación geográfica, el alto costo y los bajos ingresos no lo han permitido”. Son algunas consideraciones de valor que deben ser tomadas en cuenta por los gobiernos de turno o por aquellos que tienen la responsabilidad ministerial o gremial en el sector docente, ya que para aspirar a una calidad educativa ha de ser consecuente la calidad de vida del profesional de la enseñanza para su subsistencia y capacitación continua.

En este sentido, la evaluación del desempeño docente se ve afectada si una de las consideraciones o criterios es la formación permanente del docente, más aún cuando el Decreto 1278 de 2002 dicta que el docente es responsable de su desempeño y entre estos aspectos, hermenéuticamente hace referencia a la formación continua, entre otros aspectos de índole profesional y pragmático de la carrera docente como lo contempla el Manual de la Evaluación del Desempeño en la figura ghi en su aspecto 2, 8 y 9, “Cumplimiento de normas y políticas educativas, Evaluación y mejoramiento e innovación” respectivamente.

En síntesis, la vida profesional del docente o la idoneidad académica, así técnicamente considerada se juega la suerte en unos docentes cuando algunos de estos:

“...ni siquiera son pedagógicos. Han logrado superar la prueba de evaluación perteneciendo a otra profesión” (DOC1) o en otras experiencias hay un marcado defecto y exceso cuando: “...algunos maestros no hemos aprobado el concurso y de igual forma nos seguimos preparando para mejorar el proceso enseñanza –aprendizaje” (DOC2), demarcando una complejidad operativa, no normativa, de ahí que hayan docentes que ven con espíritu crítico la evaluación del desempeño por lo que consideran que ésta debe ser justa, transparente y basada realmente en criterios.

CAPITULO V
SÍNTESIS INTERPRETATIVA
Proemio al sustento teórico.

*Lo real no es jamás 'lo que podría creerse', sino
siempre lo que debiera haberse pensado
G. Bachelard.*

Considerando, que cada manifestación de vida expresa desde su realidad lo que ha sido en el tiempo y en el presente su ejercicio docente, dejan expresado que es inmensamente compleja la vida profesional del profesorado en Colombia a razón de contextos, políticas, vivencias y consideraciones filosófico-prácticas; inclusive para aquellos profesionales que han imbricado sus carreras con el ejercicio de la enseñanza, que abriga en esencia, una serie de situaciones problemáticas (generales o específicas) que requieren del docente un marco de nociones para poner en práctica cada vez que se requiera o en atención a particularidades que de cotidiano se dan en las aulas.

Ante esto, no cabe el desconocimiento de que la educación es una arista disciplinaria de la filosofía con sentido especulativo, así como práctico y donde la tesis de la complejidad no escatima repensar y auxiliar desde sus orientaciones, lo que es y ha de consentir la educación, en vista que a través de la historia diversas tendencias han emergido, fundamentalmente en la modernidad donde cada perspectiva de la educación, trae tácitamente inscrito lo que se aspira del docente para su ejercicio profesional, como se muestra en la figura jkl con la propuesta emitida por Comenio en el Siglo XVII en una de sus más célebres obras, la Didáctica Magna..

Figura 31

La didáctica Magna



Nota: dato tomado de Comenio (1998).

Fuente: Elaboración del autor

Esta obra escrita (1631) mucho antes del Discurso del Método de Descartes (1637) y publicada por primera vez en 1657, propone como editorialmente se expone preceptos necesarios que debe seguir el docente en su proceso educativo, en otros términos, a la hora de enseñar. No en vano conjuga el vocablo “*didáctica*” que traduce del griego por enseñar y *magna* que significa grande, pero que en Comenio se ha de comprender como “grande moralmente”, por lo que pasa a entenderse como el gran arte de enseñar moralmente. Es decir, el maestro no es aquel sujeto que se recoge al azar de entre los hombres para atender a los hombres desde la enseñanza en sus diversos estadios porque sí; todo lo contrario, en éste ha de existir unas facultades de cuidado, orientación y método en el hacer enseñanza y formar grandemente al individuo.

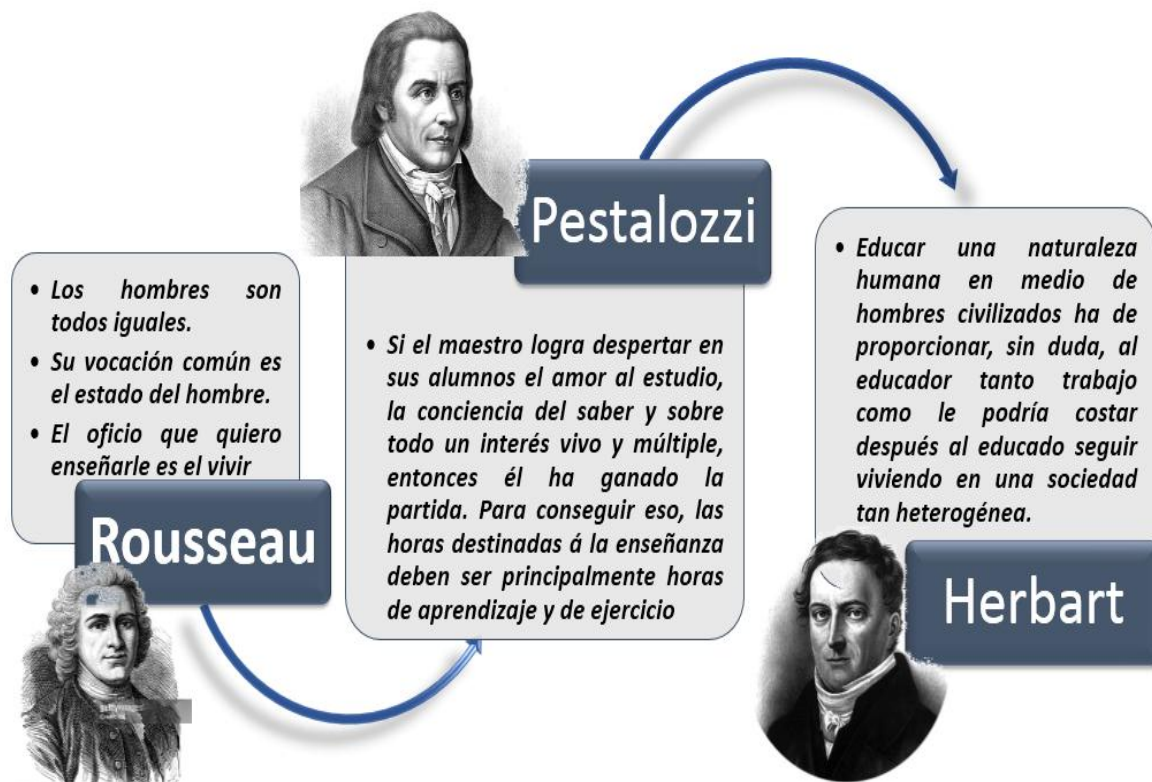
De ahí que, Juan Amos Comenio, fraccione la Didáctica Magna en tres episodios, a saber: Didáctica General, Didáctica Especial y Organización Escolar (Comenio, 1998). De estas tres, la fuente que sustenta la figura 31, es la Organización Escolar, apartado en el que el filósofo y primer pedagogo moderno, expresa su reforma escolar en la que se deja ver a la par del presente estudio, que el docente en cada estadio escolar (maternal, común, gimnástica y academia) debe sostener modelada y moderadamente

en sus nociones, principios, métodos y saberes acordes a cada instancia educativa, es decir, estar formado para brindar una atención efectiva en el estudiante.

Y así como resulta ser en aquella modernidad, una orientación y exhorto a la transformación e innovación escolar principiada por Comenio, otros ilustres pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Herbart, por aludir algunos, traen consigo una visión de la educación y en consecuencia un discurso sostenido y tajante sobre cómo y quién ha de ser el que por destino existencial ha sido llamado a la magna tarea de enseñar como se visibiliza en la figura 32.

Figura 32

Educar al hombre



Nota: datos tomados de Rousseau (1985), Pestalozzi (1989) y Herbart (1967).

Fuente: Elaboración del autor

En definitiva, cada una de estas orientaciones, tanto como preceptos teóricos, altamente filosóficos, demarcan el re-pensamiento no sólo de la educación, sino de aquel que potencia la existencia desde la esencia del saber a aquellos niños y jóvenes, dejando subrayado el aspecto moral natural, así como el de persona humana de caras a la

sociedad, lo cual demanda que el docente debe estar altamente capacitado moral y académicamente para llevar a cabo este proceso de enseñanza y conducción.

De tal manera, que la presente investigación cuenta con un sustento filosófico y pedagógico interesante, haciéndola a la vez, un producto intelectual y científico de carácter innovador, pese a que los datos históricos determinen que el fenómeno “*formación del docente*” ya se ha suscitado; jamás deja de hacerse presente el fenómeno con su característica propia, en contextos diversos, y en correspondencia a la necesidad de formar y enseñar a niños, jóvenes, adultos bajo un conjunto de conciencias e ideas, respectivamente.

Sobre el fenómeno comprendido

El docente es un sujeto revestido de inconformidad con lo que sabe, por lo que se agita en la búsqueda y conquista de innovadoras estrategias para sostener una efectiva enseñanza, así como lograr un eficaz aprendizaje en sus estudiantes, basado en la creatividad, la motivación; el docente es un sujeto indagador que se deja atrapar por el conjunto de fenómenos que circundan su vida profesional en el aula, atendiendo a esas necesidades desde la indagación; busca saber y conocer más allá de las herramientas didácticas que por tradición se han empleado y construye nuevos materiales, así como el empleo de recursos tecnológicos para hacer factible que lo enseñado llegue felizmente al estudiante. Esta nota define, por consiguiente, a un docente que apuesta permanente por su formación académica ya que los estudiantes son sustantivamente, su particular preocupación y ocupación.

En este sentido, la presente pesquisa sustentada en el propósito de “Generar una aproximación teórica sobre la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y su incidencia en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa”, apremia concientizar y trascender desde la práctica docente el rol que éste juega en la construcción de ciudadanos aptos para la sociedad actual; así como asimilar y admitir desde la razón moral, lo que el Estado sostiene imperativamente en materia de evaluación del desempeño, es decir, no sólo se comprende un papel o rol del profesorado para con su colectivo estudiantil, sino que este tiene efecto retroactivo y personal en y para sí, lo cual exige ser capacitado permanentemente en construcción y asimilación de nuevos saberes e innovaciones pragmático-didáctico; así como a beneficio académico y social.

De esta manera, se obtendría desde el desempeño particular del docente y el servicio de la educación en macro, una enseñanza de calidad que garantice al estudiante una atención de índole intelectual, afectiva y moral, para su desarrollo, emprendimiento y desenvolvimiento social. Para Ugas (2006) esto corresponde a denominarse ontocreatividad, que en su definición:

... es un proceso-producto que permite pensar los saberes en su devenir. La acción socio-histórica que lo configura en su presente no es de causa-efecto sino por la constatación que epocalmente lo valida (...) la ontocreatividad es pensar el futuro como un presente con devenir (p. 98-99).

Es interesante cuando el precitado autor subdivide el neoconstructo: “onto-crea-ti-vida-d” (Ugas, 2006, p. 98), indicando que la escuela debe formar para ello. Contemplar el producto y reflexionar sobre ello, lejos de definición presentada, deja a entender que el docente en su oficio didáctico tiene el deber y la razón de enseñar al ser a crear para sí y para el otro, vida, en términos griegos y recogido por algunos historicistas de la educación, esto se ha de comprender como prepararse para la vida, adquirir un aspecto externo en sí para la vida (Jaeger, 2006). Siendo así, tiene sentido, emocionalmente indicar, “... pensar el futuro como un presente con devenir” (Ugas, 2006, p. 99), pues a sólo presentarse ante esta apreciación, resulta en sí una incompreensión en razón de tiempo, pues lo que deviene subraya pasado y por ende ¿cómo se explicita ontológicamente pensar el futuro desde su devenir en estadios presentes?

La respuesta ante esto, está para ser comprendida de la siguiente manera: El docente prepara o enseña, forma axiológica y moralmente, con una visión de futuro y de desarrollo desde el metro cuadrado de la historia, es decir, desde el acto presente. ¿Cómo hacerlo desde su devenir? Los aportes de aquellos teóricos, filósofos y pedagogos, son el fundamento que permiten onto-crear en el proceso de enseñar.

En tal sentido, la investigación adquiere un plus reflexivo de carácter filosófico e histórico, en el entendido de que cada aporte de los actores sociales, permitió alcanzar un grado de comprensión, no justificación, de qué está hecho en el presente el desarrollo académico del docente, teniendo como referente tácito el devenir de cada manifestación de vida, que de caras al futuro se debe construir un criterio válido que abrigue significativamente la vida del docente desde su holisticidad y así éste apueste a una formación permanente de manera libre, consciente y en correspondencia a las

necesidades, más allá de lo que existe o pueda enmendarse como existencia futura en los imperativos morales que regulan u orientan la educación en Colombia. Según Morin (2000) repensando la enseñanza expresa de manera sinóptica citado por Ugas (2006) que:

1.- la educación debe conocer el error y la ilusión en los procesos de conocimientos; estudiar las características cerebrales, mentales y culturales que pueden conducir a error. 2.- debe considerar conjuntamente la unión de lo local y lo global; aprehender las insuficiencias recíprocas en un mundo complejo. 3.- enseñar la condición humana: el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico por ello hay que aprehender la unidad compleja de la realidad humana. 4.- la identidad terrena: asumir el destino planetario del género humano 5.- no ocultar las incertidumbres que surgen en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en la evolución biológica y en las ciencias de la historia 6.- enseñar la comprensión, educar para la paz a partir del análisis del racismo, xenofobia y otras formas de desprecio 7.- la ética del género humano es una antropología basada en nuestra humana condición. El sujeto humano es definido como y en la interrelación de tres instancias: individuo-especie-sociedad. Basada en valores (p. 101-102).

Lo que significa, que el docente ha de ser un sujeto de vanguardia. No en vano se piensa y se habla del docente como agente de cultura, en el entendido que es un ser que como receptor intelectual producto de su formación, tiene en sí aspectos y elementos de ayuda para la resolución de todo tipo de problemas que se presenten, bien sea en el aula, así como en la gerencia institucional; es un sujeto con capacidad cognitiva para el aprender, así como para el enseñar bajo el empleo de técnicas tradicionales o innovadoras, pero constructivas para el saber del escolar, así como para la constitución del ser social en el alumno.

De esta forma, el docente al ser tocado por el fenómeno “evaluación”, no va a ser asumido desde un carácter negativo, sino todo lo contrario, consciente de ser un proceso sistemático de sostener el Estado una referencia del desarrollo y/o proceso de enseñanza-aprendizaje en la Nación, qué nivel de Calidad se ostenta tras análisis comparados con referentes anteriores (a lo interno) y en cotejos con resultados globales, permitiendo así tomar decisiones para inyectar un plus en los procesos didácticos y gerenciales.

En síntesis, la investigación deja por sentado, aspectos de alta relevancia que orienta y coadyuvan al par educador en su proceso socio-académico-vital, es decir, de

interacción desde el entorno con sus alumnos, colegas, representantes, otros; aprendiendo y aprehendiendo en la medida en que se participa en eventos académicos, estudios de alto nivel e impacto educativo, indagando y ejerciendo labores investigativas científicas y finalmente, edificando la vida de su alumno, de su colega y la suya misma, pues éste es el fin de la enseñanza: formar para y desde la existencia.

Fundamentación filosófica de la pesquisa

En la suscrita investigación coexisten un conjunto de fundamentos de índole filosófico que sostienen dianética y pragmáticamente la razón de ser del docente dentro del proceso formativo continuo y la consecutivamente, la evaluación de su desempeño. Según Illich (1974) en su obra *La Sociedad Desescolarizada* expresa algunas consideraciones respecto a la Universidad y la formación que de ella deviene, saber: “La universidad moderna confiere el privilegio de disentir a aquellos que han sido comprobados y clasificados como fabricantes de dinero o detentadores de poder en potencia” (p. 51), es decir, concebir que la formación profesional es un servicio y que la única máquina de consumo, son aquellos productos educativos, en otros términos, formarse constantemente sin esperar nada a cambio por ello.

Ciertamente, es una proposición socio-crítica acerca de la educación; una proposición que demarca un ideal en oposición a aquellos contextos donde la tesis consumista predica la brecha social entre aquellos pocos formados y aquellos mayores desescolarizados, aprovechándose desde esta tesis y práctica socio-laboral, mayor acceso a bienes y servicios que en aquellos carentes de formación, precisando, que ésta es una premisa que subsiste en todos los sistemas de orden político. Y en cierta medida tiene razón, es decir, se ha inducido en la práctica, que en la medida en que más se ha formado el individuo a nivel superior, en esa medida se tiene mayor beneficio económico y una ascensión en la calidad de vida.

No quiere decir esto, que el docente debe ser formado sin esperar un retroactivo socioeconómico producto de su esfuerzo constante en la educación continua. Cada sistema de gobierno, según sus realidades particulares, sostiene una discriminación salarial y de beneficios para todos aquellos profesionales que hacen vida en su País, y en el caso de Colombia, así como en el contexto educación, esta realidad socioeconómica es una consideración de valor y de reconocimiento al profesional que se

capacita o actualiza intelectualmente. Y en contraposición a lo expresado por el teólogo y filósofo precitado, la formación permanente no induce al profesional a una sociedad de consumo; pero sí se observa en cada informante que, en consideración a los años de servicio y su preparación, han de existir un reconocimiento salarial significativo que favorece no al docente en sí, pero sí al desarrollo de la enseñanza que protagoniza.

En consecuencia, la imagen que pregona Illich, es la crítica a una educación deshumanizadora, materialista, consumista, lejana a considerar al hombre como sujeto, más bien como objeto; por el contrario, la educación es el medio que permite hacer del hombre un auténtico hombre (Luzuriaga, 1967), en palabras de Rousseau (1985) en su tratado sobre la educación o el Emilio, la vocación habitual de la educación: "... es el estado del hombre (...) Cuando salga de mis manos, yo estoy de acuerdo, en que no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; primeramente será hombre, todo cuanto debe ser un hombre" (p. 10), concentrando su mirada en el fin, que no consiste en profesionalizar, sino en hacer al hombre un auténtico ser humano.

No cabe duda, que es importante que el sujeto de la educación adquiera de parte de su docente o del sistema educativo de su País, una capacitación de calidad; así como una formación humana auténtica. Parafraseando al Rousseau en el Emilio, no basta instruir académicamente o contemplar a un sujeto altamente ilustrado, lejos de ser un humano demasiado humano. Para mejor comprender estas líneas polémicas e introductorias, cabe reflexionar sobre los sustentos: ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico.

Fundamento Ontológico

Es importante conocer de qué se trata la ontología. En primer lugar, es una disciplina de la filosofía que tiene como objeto el estudio del ser en toda su complejidad, es decir, desde su manifestación material en tiempo y espacio, así como desde su esencia. Para Aristóteles (2006): "Hay una ciencia que estudia el ser en tanto que ser y los accidentes propios del ser. Esta ciencia es diferente de todas las ciencias particulares, porque ninguna de ellas estudia en general el ser en tanto que ser" (p. 115). La educación es un ente que ha estado presente en el tiempo y como ser ha sufrido una serie de cambios a lo largo de la historia en función de su causa material y formal.

La causa material de la educación ha sido, es y será en todo momento, el hombre como hombre, independientemente de los factores sociales, culturales, religiosos, morales, otros que delimitan de eficiencia al ser, es decir, dinamiza la entidad en su forma, siendo ésta la esencia, que se ha de comprender como el grado de conocimiento que determina finalmente la enseñanza y el aprendizaje desarrollado y adquirido.

Otra forma de comprender el arraigo ontológico de la pesquisa, más allá de la apreciación clásica, es la concepción de Accorssi, Scarparo y Pizzinato (2014), quienes comprenden la ontología como aquel: "...campo del conocimiento que se dedica a la investigación y comprensión de la naturaleza, del mundo, del ser humano, es decir, de todo lo que existe o que estructura la realidad" (p. 32), en síntesis, aquella ciencia que estudia desde la existencia la esencia de las cosas presentes; una ciencia que no admite solamente lo que se presenta con su apariencia, sino que ausculta la cosa material para determinar la cosa en sí desde su esencialidad en la realidad.

En este orden de ideas, el docente como una de las causas materiales que visibiliza y dinamiza la educación conjuntamente con el estudiante, requiere de sí un grado de formación a los fines de concretar el tipo de sujeto que la sociedad requiere como demanda del tiempo, pues el efecto no puede ser contrario a la causa, ni comportarse distinto a la naturaleza de la(s) realidad(es). Esto exige del docente, sostener en sí y para sí, un grado de formación acorde al espíritu de los tiempos que se traduce en formación continua en miras a que el oficio de la enseñanza sea innovador y trascienda de la tradicionalidad a nuevas formas de enseñar y en consecuencia, nuevas técnicas de aprendizaje en el escolar.

Desde la temporalidad, los tiempos presentes no se divorcia de la razón final de la educación, pues desde el devenir hasta la actualidad, el hombre ha tendido como fin para sí mismo, estar enmarcado en el ámbito del bien y desde la perspectiva la enseñanza y aprendizaje, en función del desarrollo que se aspira para el hombre mismo en atención al marco de la necesidad contextual temporal como espacial.

El docente es aquel médico de la cultura que cura al sujeto del malestar de la ignorancia (Nietzsche, 2003); es aquel artesano que modela con sus manos al estudiante como arcilla haciendo de éste la mejor pieza, bella y buena, es decir, atractiva y útil para la sociedad; es el orientador que oportunamente conduce al ser hacia las fuentes idóneas para el buen vivir; es una imagen viva de Dios que sin esperar ejerce el servicio más

significativo, porque educar es una obra que se ejerce en y para el prójimo desde el amor. Para llegar a este cerco de la existencia, es imperativo que el sujeto que enseña sea formado, actualizado, pues “nadie da de lo que no tiene” (Rodríguez Díez, 2004, p. 256).

La realidad socioeducativa reclama que el docente sea un acompañante del estudiante en todos los procesos por los que el ser humano atraviesa a lo largo de su existencia; que pese a ser dueño de su época se ajuste a las exigencias de la historia presente; pero a su vez que ejerza el espíritu crítico de la realidad que vive en pro de reconstruir o reordenar lo que en el tiempo ha significado educar y para ello se requiere de un docente altamente capacitado para dar respuesta satisfactorias y atinadas a la humanidad.

Asimismo, como el docente en su accionar ordinario ejerce la tarea de evaluar para conocer el desarrollo que ha adquirido el estudiante en su proceso de formación; del mismo modo el docente ha de ser evaluado según los requerimientos del Estado en pro de conocer el nivel de educación que se imparte y el alcance de las metas que año tras año se plantean en pro de la conquista de una calidad educativa, que permite sin duda alguna, la medición y comparación con otras naciones en su administración de la enseñanza. Esta es una apreciación ontológica de la educación, es la realidad que se palpa, la causa final de la política educativa que se resume en una mejor educación impartida por los mejores y más actualizados docentes y muestra de ello, es el grado académico que paulatinamente van adquiriendo los maestros de hoy en Colombia.

Fundamento Epistemológico

Así como la ontología es una disciplina filosófica, de igual modo es la epistemología, que según Hessen (2000) es: “la esencia de la filosofía” (p. 12), ya que trata de una de los principales problemas suyos, el conocimiento. Y en efecto, revisar la historia de la filosofía, se contempla una serie de nociones ampliamente teóricas, así como prácticas, que dejan ver la complejidad que ha significado ser el ámbito del saber a través de la temporalidad; a su vez que permite admirar las máximas capacidades cognitivas que ha tenido y tiene el hombre para dar respuesta a sus necesidades.

La educación y todo cuanto en ella se suscitan, transcurre en las aguas del conocimiento. La educación es, amén a la necesidad que se dio en el siglo V a.C. para superar el ejercicio que desempeñaba aquel que se dedicaba únicamente al cuidado y

atención del niño, para pasar a la conducción y orientación de éste desde otra perspectiva que obviamente trasciende el cuidado y la alimentación, ya que no se trató únicamente al cuerpo, sino al espíritu.

Por otra parte, la modernidad suscribe el mejor contenido epistemológico de la educación, ya que recoge el ejercicio sistemático, la meditación y la reflexión de lo que se consideró para aquellos pedagogos del XVII en adelante (Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Simón Rodríguez, Kant, Herbart, Gentile, Freire, entre otros) una tarea expedita a fin de delimitar la razón de ser del enseñar en sintonía con las demandas del contexto social e histórico. Nada puede ser lejos del espíritu del tiempo; todo se corresponde a la necesidad del contexto y la educación es una de esas entidades que se ajusta a los requerimientos del momento.

En este orden de ideas, llama la atención lo acontecido recientemente con la Pandemia del Covid-19, donde el ejercicio de la enseñanza y la administración de los procesos pedagógicos no se detuvieron a pensar el qué y el cómo hacer posible tal tarea; de manera inmediata cogió de la invención tecnológica aquellos recursos que pudieran ser útiles para el desarrollo de la práctica pedagógica, demostrando al mundo, que la educación es una entidad versátil fundamentalmente, y en segundo término, se auxilió de aquello que ha sido producto de su labor.

Aun así, el acontecimiento exigió y aún exige en el docente y estudiante, superar la brecha que generó y aun genera la tecnología, más allá del tema de los servicios, es el uso y reconocimiento del inmenso mundo que es la denominada tecnología de la comunicación y la información para el desempeño de las labores de enseñanza-aprendizaje, lo cual exige al docente ser innovador y vanguardista en sus prácticas pedagógicas.

Fundamento axiológico

En repetidas veces, en el presente estudio se ha indicado que el fin de la educación es la formación del hombre en la virtud. Y aunque hablar de axiología, no es hablar de la virtud propiamente, sí trata de aquellos principios que debe desde la práctica de la educación quedar calcado en la esencia del estudiante para un efectivo desenvolvimiento y desarrollo social con su par existencial.

La formación del docente, demarca de principio a fin, no sólo técnicas para el óptimo desempeño de la práctica pedagógica, sino otras generalidades que determinan el rol orientador que desempeña el docente desde la transferencia de los saberes hasta aquellos exhortos que transversalmente imbrica con lo que enseña, independientemente del área de conocimiento. No se debe olvidar, que más allá de la especialidad de formación, el docente es un orientador y en este episodio de su vida profesional como enseñante, ha de brindar algunas indicaciones válidas y precisas para la vida ordinaria del estudiante, que responda al requerimiento del momento; pero que queda a su vez para la vida del estudiante. Es una correspondencia al todo presente en niño, en el adolescente, así como en el joven e incluso en el adulto, porque aún en este estadio, prosigue el proceso de formación.

Por otra parte, se ha de concebir el sustento axiológico como el valor que tiene el presente estudio para la humanidad actual y remotamente futura. Cabe reconocer que el objetivo de la pesquisa es, la formación permanente del profesorado en Colombia y en este aspecto, es fundamental examinar y luego de ello, concretar qué aspectos han conllevado a la no práctica de la capacitación continua; y caso contrario, valorar y orientar a que sea un estilo de vida común en aquel que tiene por facultad, enseñar y formar.

En los hallazgos, se dejan ver que hay políticas por parte del Estado que promueve y orienta la formación permanente del docente colombiano; pero también se evidencia, algunas razones muy particulares que impiden el desarrollo efectivo del docente desde el punto de vista formativo y permanente: el tema del contexto, ya que para algunos maestros la movilización es un tema de considerar; para otros, el tema de las economías, ya que su salario es una camisa de fuerza que impide que el docente apueste efectivamente a la formación permanente. Y así como estas razones, muchas otras que no hacen factible el desarrollo sistemático continuo en el docente.

En este sentido, se comprende y se justifica axiológicamente la investigación, ya que desde esta intención que cobró desde la sistematización orientaciones, que destacan lo fundamental que es la formación permanente, más allá de los beneficios socioeconómicos y el mostrarse académicamente con grados superiores al pregrado, es lo significativo que resulta para el docente la evaluación de su desempeño, su prosecución y estabilidad en el contexto escolar.

Fundamento metodológico

Todo proceso sistemático obedece a la puesta en práctica de una ruta por la cual ha de transitar el estudio. Y no resulta ser cualquier camino, no todo método es aplicable universalmente para todo estudio, por lo cual, el investigador se toma la tarea de estudiar, repensar y deliberar el camino que hace expedito el desarrollo de la investigación. Según Aristóteles (2006):

Es preciso, por tanto, que sepamos ante todo qué suerte de demostración conviene a cada objeto particular; porque sería un absurdo confundir y mezclar la indagación de la ciencia y la del método (...) No debe exigirse rigor matemático en todo, sino tan sólo cuando se trata de objetos inmatrimales (p. 86).

En tal sentido, el investigador no consintió para la presente investigación el empleo cuantitativo, sino que la ruta que el investigador avizó como medio expedito, fue el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico, tomando como referente todas aquellas manifestaciones existenciales desde el campo docente de caras a lo que significa para sí la formación permanente y su incidencia en la evaluación del desempeño con carácter diagnóstico formativo.

Para llevar a cabo el proceso sistemático de la investigación, acorde a la perspectiva metodológica, se emplearon técnicas conforme a la naturaleza metodológica, a saber, el guion de entrevista como instrumento de recolección de la información; asimismo, para el análisis de la información de la investigación se empleó: “la categorización, la estructuración, contrastación y teorización” (Martínez, 2004, p. 263), además de precisar, que no hubo auxilio tecnológico a la hora de agotar el ejercicio investigativo, sino todo lo contrario, se llevó a cabo de manera manual.

CAPÍTULO VI

SUSTENTACIÓN TEÓRICA DE LA INDAGACIÓN

En este episodio de la investigación, se concentran las reflexiones finales del proceso que inició con la contemplación de una realidad como lo es el contexto escolar y la vida ordinaria del docente en sus prácticas pedagógicas, pero a su vez, sobre aspectos que aunque parezcan personales, rayan en la necesidad colectiva de lo educativo, siendo ella, la formación permanente del docente. En aquellos momentos a priori a la investigación, se apreció a un colectivo docente que por alguna razón emprendieron un proceso de formación; mientras otros, igualmente por razones muy íntimas no apostaron a una formación formal, de actualización y de ascensión académica.

Como se expresó en algunas oportunidades en la sistematización de la presente pesquisa, el docente es un médico de la cultura, citando a Nietzsche y como tal, el galeno sostiene una vida activa en el marco de actualizaciones, investigaciones, eventos académicos de interés y de su especialidad, en esa misma sintonía ha de llevar a cabo la vida profesional el docente. En el caso del médico, su constancia académica favorece a sus pacientes; en el maestro enriquece la práctica pedagógica y beneficia el aprendizaje del estudiante.

En este sentido, la formación permanente ha de ser considerado uno de los roles que éticamente ha de desempeñar el maestro en su existencia como profesional de la enseñanza, en primer lugar, su actualización en el campo de los saberes amplía en él el margen de códigos que existen en la intuición del docente, en otros términos, trasciende lo aprehendido en su formación de pregrado; en segundo lugar, se adquieren nuevas técnicas para el desempeño didáctico y el trabajo en el aula, no sólo en el dictamen o desarrollo de las clases, sino en el campo de la evaluación y por último, contribuye en la consolidación de tres entidades inherentes la formación del individuo, de la sociedad y de la cultura (Ugas, 2006).

Por otra parte, el tema de la evaluación, que no es un instrumento ordinario en la práctica pedagógica del docente, donde se muestra su poderío ante el escolar; sino que

a la vez, es un evento revelador de la labor y desempeño del docente y donde la formación permanente sostiene una ponderación significativa. Según Ponce (2005), citado por Martínez y Guevara (2015): “el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno” (p. 114), aspectos de consideración a la hora de definir la acción y los saberes en el docente de cara a la formación de los aprendices.

En síntesis, este momento de la pesquisa concreta de aquellos aspectos relevantes de la sistematización, así como de aquellos aspectos teóricos que en el Capítulo II se reflexionaron y que fueron referidos en Capítulo IV, permiten en el ahora consolidar perspectivas teóricas sobre la formación permanente del profesorado en Colombia, ampliando de ello, nociones orientadoras al docente actual, así como de la comprensibilidad de los criterios que existen en el Estado para la medición del desempeño y la prosecución del docente en su ejercicio profesional.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN COLOMBIA: INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVA

Propósito de la pesquisa

La tarea docente, es una correspondencia al llamado que el destino hace al ser humano que acepta servir al prójimo desde la enseñanza; un acto del más alto grado de caridad, enseñar a aquel que no sabe y debe ser ejercido con autoridad, es decir, con competencias sobre lo que se enseña (Mc. 1, 22), profesado con bondad, entusiasmo, generosidad, además que exige trabajo profundo en el estudio por parte del maestro porque nadie puede dar de lo que no tiene. La importancia de la formación docente para la ejecución efectiva de la educación en miras a la calidad, es una luz que indica el norte hacia donde se dirige la mirada del hombre por el hombre en hacer y hacerse ser de cultura.

La formación docente lleva en sí misma, la asimilación de saberes históricos, pues la noción de su devenir y desarrollo en el curso del tiempo es importante ser conocido por el que enseña, ya que en ella hay una carga de informaciones técnicas, estructurales y metódicas que contrastadas o no, muestran su utilidad o no en la actualidad, por

ejemplo: la premisa de que la educación tiende desde sus comienzos a la formación del hombre en la virtud, es tan clásica la apreciación, como tan vigente y necesaria en estos tiempos en el que las redes sociales y los demás recursos tecnológicos se apoderan intempestivamente del ser humano.

Aun así, no todo queda dicho en el docente y su formación recibida; cada realidad social, cultural, familiar exigen del que enseña, estar actualizado en los saberes que demandan y mueven el mundo, uno de ellos es el tema de la tecnología de la comunicación y la información, fundamentalmente en materia de entornos virtuales destinados para el aprendizaje, el conocimiento expedito de uso de plataformas que permitan interactivamente desarrollar el aprendizaje en los escolares; diversificar el marco de recursos y otras estrategias eficaces para la práctica pedagógica.

En otros términos, se debe superar en el docente la brecha digital que les asiste. No todo se resume en el uso cotidiano del móvil o de la computadora personal, sino de otras ofertas que tiene el amplio mundo tecnológico. Al mismo tiempo, se debe superar brechas gnoseológicas, nuevos enfoques, estrategias que, en un empleo práctico, ahora resultan tener un fundamento técnico a favor de los escolares en la aprehensión de los saberes. La formación continua, en consecuencia, torna a ser imperativamente necesaria en el docente, las realidades en el que el hecho educativo se desarrolla, incitan a que el administrador de la didáctica y de los saberes, se innove, apueste al cambio y mejore sus prácticas docentes.

En síntesis, el Ministerio de Educación Nacional (2020) de Colombia expresa que:

Situar la formación desde la perspectiva del reconocimiento de saberes y del poder transformador del docente convoca a una distancia entre la perspectiva de formación como capacitación y un decidido acercamiento a la comprensión de lo que es el desarrollo profesional. De esta manera hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal (p. 33).

Ciertamente, las perspectivas que sostiene el sujeto al formarse como maestro, no es la misma cuando siendo profesional se incursiona en la capacitación. El proceso en el que ambos escenarios se exponen, son formativos; sólo que en el primero hay toda una disposición de asimilación de saberes pertinentes al área pedagógica, así como la contextualización de éstas a las áreas de conocimiento y viceversa; mientras que en el segundo escenario, el docente en función de las necesidades de su contexto y de su

realidad como profesional, asume algunos programas de interés personal, otros propios de su especialidad, o en áreas disciplinarias de la pedagogía; inclusive, en otros saberes que no tienen pertinencia con lo educativo.

En este sentido, el docente cuando decide invertir en su formación continua, ha de considerar algunos aspectos que favorecen su consolidación académica, reconociendo las necesidades pertinentes en la práctica docente, así como en el ámbito organizacional; por otra parte, conocer el estatus de la educación partiendo de resultados, entre otros factores como se especifican en la figura 33.

Figura 33

Modelos que favorecen la formación permanente

La orientación

Reconoce los fundamentos teóricos que subyacen en el desarrollo de la formación: origen del conocimiento sobre la práctica docente.

La intervención

Se enfoca hacia la concreción del modelo en la práctica escolar, sus criterios y estrategias en función del contexto educativo.

La evaluación de los resultados

Consiste en llegar a conocer los resultados de la aplicación del modelo en la práctica

La organización de la gestión del proceso

Permite observar y analizar el plan que orienta y guía el diseño de un programa de formación

Nota: tomado de Sánchez-Díaz (2009). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela

Fuente: Elaboración del autor.

Conformemente, el docente discierne entre sus apetencias académicas, sin obviar el o los proyectos de vida que en lo profesional estructura para sí; además de aquellas acciones que emprende en respuesta a las necesidades que la escuela le demanda de muchas maneras y que finaliza incursionando en el ámbito formativo para solventar

problemáticas desde la perspectiva sistemática, contribuyendo en el fortalecimiento de la educación.

Anclajes teóricos

Es de reconocer, que el propósito de la presente pesquisa es Generar una aproximación teórica sobre la Formación Permanente del Profesorado en Colombia y su incidencia en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, y en vista a esta consideración, el presente episodio expondrá el conjunto de aspectos que sobrevenidos de los hallazgos y reflexiones propias de la sistematización, contribuye científica y teóricamente con las ciencias sociales fundamentalmente en materia de la formación docente.

Sobre la formación docente

Una de las facultades formativas a la que ha de apostar un Estado, es en la formación docente, velar por la capacitación de los hombres y mujeres que han de tener la responsabilidad de definir, desarrollar y sostener la cultura en los pueblos. Ello invita a sostener una actitud crítica sobre la educación del momento a los efectos de darle continuidad con mejoras y fortalezas, en consonancia con los signos de los tiempos presentes.

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica (...) elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto (Díaz-Quero, 2006, p. 89).

Un proceso autodidacta el que debe desempeñar el docente en su formación primera consciente del rol que desempeña a priori, así como visionario de su posterior ser y estar en el ámbito de la enseñanza, es decir, el docente es un sujeto que desde su formación magisterial se hace sensato consigo mismo y con el Estado en dar continuidad permanentemente a la consolidación de sus saberes pedagógicos y de otras disciplinas como contribuyentes al desarrollo educativo de la comunidad a la que sirve conforme a la realidad social, económica, cultural y política.

Participar activamente en la asimilación de las orientaciones pedagógicas que en

la práctica han ido consolidándose; a su vez de nuevas tendencias que tejen la estructura metódica, estratégica, así como el empleo de nuevos recursos que fungen como herramientas significativas para el desarrollo de la enseñanza que emprende el maestro, así como facilita el aprendizaje en los escolares. Es imperativamente importante la formación docente, no verse la escuela como un medio ideal para subsanar las penas laborales; menos aún la enseñanza como el motor que resuelve el déficit profesional. La educación más allá de ser un servicio que se ejerce con vocación, en ella se forja los destinos de las vidas humanas en ella actuante, es donde se perfila un Estado y donde las necesidades y prioridades son atendidas pese al contexto en el que la enseñanza se practique; ya lo diría Simón Rodríguez citado por Ruiz (1992):

Conforme a su criterio las Repúblicas no se hacen con deseos ni se sostienen con palabras. Se construyen en la mente y en la voluntad de los hombres. “Nadie hace bien lo que no sabe; por consiguiente, nunca se hará República con gente ignorante, sea cual fuere el plan que se adopte. No habrá jamás verdadera sociedad sin educación social, ni autoridad razonable sin costumbres liberales”. Enseñen y tendrán quien sepa; eduquen y tendrán quien haga (p. 21).

Es decir, la educación ha de estar a cargo de educadores, de hombres y mujeres consciente de que educar es liberar, no sólo de la ignorancia, sino de otras redes que atrapan sueños y vidas, como lo son las ideas; la educación ha de estar a cargo de sujetos conscientes que el desarrollo ético, moral y político del momento y del futuro de la Nación depende de la formación que los niños y jóvenes reciben de sus maestros; la educación ha de estar a cargo de personas capacitadas en áreas pedagógicas para hacer que la enseñanza sea efectiva y los aprendizajes significativos para los estudiantes; el docente ha de comulgar e ir de la mano con la vanguardia de saberes y tecnología, sólo así habrán seres que sepan y hagan en pro de sus prójimos.

El docente es un filósofo y esa imagen ha de sostenerse por varios propósitos. El filósofo es un sujeto que a diario se deja atrapar por lo que acontece, pese a que cada día pareciera ser lo mismo, él aprehende las diferencias, se admira de éstas, las contempla y sobre ellas reflexiona, es decir, es un problema que lo estudia a los fines de estructurar soluciones instantáneas y que queden al servicio para el tiempo; otra característica, es un sujeto ético y consciente de la práctica moral, por lo cual procura consolidar el mejor talante de humano, construir el mejor ciudadano; así mismo, es un

generador de saberes teóricos y prácticos, aprovecha cada momento para emplear nuevas técnicas para la enseñanza y el aprendizaje, innova, construye y finalmente orienta no sólo en los saberes, sino en la vida personal de cada alumno, es un médico, psicólogo, guía para la vida.

Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas flexibles basados en la comunidad y son los abogados catalizadores del cambio. Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la participación de los docentes y sus sentimientos de pertenencia (UNESCO, 2000, p. 21).

No obstante, el docente desde su formación inicial en pregrado y asimismo va adquiriendo en su formación continua, que él es el arquitecto de la sociedad que se quiere conforme a las demandas del momento presente, sea en lo político, en lo religioso o espiritual, sea en la constitución de saberes y nuevas propensiones y estilos de vida efectivas y saludables para el todo social. En el ámbito escolar, social y familiar, no sólo educa; también ayuda, escucha, orienta, motiva. Cabe decir, el docente es otro Cristo que enseña constantemente y su vida es un referente moral y académico, es: “el camino, la verdad y la vida” (Jn. 14, 6).

Asimismo, el docente lleva a cabo una serie de desempeños muy propios de su área pedagógica, que trasciende lo específico y que no resulta ser una práctica cómoda o ligera, como lo son planificar los encuentros académicos, evaluar los contenidos dictados, así como el estudiar las técnicas y recursos para hacer factible la enseñanza y el aprendizaje. El contexto educativo, así como su práctica docente, no es una cosa fácil de desempeñar; ella se desarrolla en terrenos complejos y ante realidades multidiversas que sólo un docente es capaz de captar, atender y solventar. Para ello se requiere de una formación técnica, es decir, conocer: “... procedimiento (...) y los medios que pueden emplearse en vista de ellas” (Ferrater, 2004, p. 970).

Inicialmente planificar, aunque parezca ser una tarea muy común, en el ámbito educativo es muy técnica esta tarea, pues requiere del docente conocimiento en principio de una realidad curricular por la que se rige el proceso educativo en general y en lo específico; en cuanto a lo segundo, cuando se habla particularmente de áreas de conocimiento o en aquellos instantes en que la educación es atendida y debe ser atendida por especialistas. El currículo norma, orienta y describe los aspectos circunstanciales y

perpendiculares del sistema y proceso educativo que cada Nación tiene estimado para sí. Sobre este órgano rector de la dinámica educativa, el docente planifica sus actividades académicas, planificar no es una alternativa, es un rol que debe desempeñar a largo, mediano y corto plazo; en algunos casos, eventualmente según se requiera en el momento, por ello, también es considerablemente flexible.

Planificar, es dibujar el marco de procedimiento lógico y práctico con el que el docente va a llevar a cabo la enseñanza. Como se decía, el docente es un arquitecto, y desde la tarea de la planificación, el maestro construye los planos por el cual se va a regir para edificar la mejor de sus obras: el talento humano de un País. La tarea de planear, en el arte de la enseñanza, requiere de un esfuerzo analítico por parte del docente. Se conocen las directrices curriculares, pero cada realidad social, familiar, escolar, estudiantil, entre otros aspectos, fungen una tarea especial que el docente no deja escapar, pues el fin, más allá de cubrir una demanda administrativa, es dibujar el plano que orientará el desarrollo procedimental del docente en el aula, así como el aprendizaje de los estudiantes, de ahí que se justifiquen las estrategias y los recursos a emplear en cada contenido a los efectos de que el escolar alcance las competencias requeridas.

La Planeación Educativa se encarga de delimitar los fines, objetivos y metas de la educación. Este tipo de planeación permite definir qué hacer, como hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de tal fin. La Planificación permite prever los elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo (Carrasco, et. al., 2020, p. 88).

No es una actividad corriente, no es una tarea cualquiera. Ella requiere de conocimiento por parte del docente, en principio, nociones curriculares, segundo contextuales, es decir, donde se desarrolla la tarea educativa y finalmente real, es decir, conocer el ambiente escolar y sus necesidades, sobre la cual el docente consolidará este instrumento de ruta procedimental de su desempeño profesional.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes; muchas veces se cree, que evaluar es una tarea sencilla y que el docente la ejerce sobre la base de construir interrogantes, vigilar que no sea colectiva la evaluación y calificar. Evaluar, no sólo es consolidar el instrumento, éste se hace sobre la base de lo planeado que delimita lo que se quiere alcanzar con el estudiante y por ende se evalúa la competencia determinada. Sumado a ello, se delimita el instrumento estratégico y los recursos con los que el docente, en la planeación ha consentido ser el medio con el que se evaluará los

aprendizajes. La tarea no es tan fácil como parece para algunos ajenos al contexto educativo. Evaluar es una tarea compleja, subjetiva ante lo aparentemente objetiva, porque es un acto altamente humano.

... la evaluación debe ser entendida como un proceso continuo, hecho que exige un desarrollo a través de diferentes momentos: inicial (llevada a cabo al comienzo para recoger información sobre la situación de partida), procesual (supone la valoración de la puesta en práctica del aspecto a evaluar a lo largo de un proceso previamente fijado) y final (referida a la recogida de la evaluación de los datos al finalizar el periodo previsto para conseguir los objetivos) (Capó, et. al., 2011, p.141).

Es decir, a través de la evaluación el docente no sólo calibra el alcance de los saberes que él ha enseñado; éste es un proceso que recoge impresiones del aprendizaje adquirido por el estudiante durante su prosecución académica. Por ello, el docente emplea pruebas diagnósticas que permiten conocer de cada realidad estudiantil, logros intelectuales, así como falencias a las que el docente en su maya planificadora estructurará momentos de atención y superación de esas alteraciones existentes; así como la evaluación formativa y la evaluación procesual, ésta última permite conocer el logro de las competencias; y la evaluación final que conduce al docente a reconocer el logro general de lo planificado.

Es importante destacar, que ante este sinóptico panorama de la evaluación de los aprendizajes, no sólo se obtienen resultados sobre el logro estudiantil, sino que también es un escenario que permite conocer el grado de desempeño del docente a nivel micro. De ahí que el docente ante la realidad “resultados”, abre la tarea reflexiva de autoevaluar su rol como enseñante y comprender qué ha significado para que el escolar no aprehenda lo enseñado.

En consecuencia, enseñar, educar, ser docente, como se quiera calificar el enunciado, es un arte que lleva consigo la tarea de acompañar, orientar y reorientar el proceso de la enseñanza, así como del aprendizaje de los estudiantes. El docente es un asistente del estudiante en su ejercicio de aprendiz, por lo que brinda a éste herramientas para que logre lo que se requiere alcanzar; motiva y/o anima al escolar a su desarrollo intelectual, humano, social y existencial.

En tal sentido, el docente requiere de una formación inicial, así como continua, pues ésta permea y solventa los bemoles periódicos que se dan en el aula; además que

hace del docente un sujeto y profesional multidiverso en el empleo de técnicas o estrategias innovadoras para que el estudiante logre lo que se ha planeado alcanzar. La formación docente permite desde la perspectiva de la transdisciplinariedad comulgar y ensamblar saberes que más allá de lo pedagógico y lo especializado, diversificar la enseñanza y abrir horizontes significativos en el aprendizaje de los estudiantes.

Funciones trascendentales de la formación continua del docente.

En este apartado, se comprenderán otras razones profesionales, técnicas y existenciales del docente en su práctica pedagógica, que se perfilan en su formación continua y son contribuyente en su desempeño como enseñante. En el momento anterior, sobre la formación docente se hizo conocer el rol que éste aprehende y desempeña en su práctica en materia de planificación y evaluación de los aprendizajes, como dos aspectos connaturales con el ejercicio práctico de la enseñanza.

Sin embargo, no son suficientes estos dos aspectos ya que el que enseña está y debe estar presto a cualquier tipo de eventualidad que en el aula se suscite, sea de índole académico, como de naturaleza socio-comunitaria, familiar, nutricional, orientador, entre otros. El docente, se complementa con el estudiante. Y aunque no parezca necesario ser formado para esto, sí requiere de estrategias para hacerse próximo al escolar más allá de su rol como enseñante. La integración e interacción docente-estudiante, permite conocer la realidad familiar, nutricional, social del escolar y conlleva al docente a reorientar sus funciones dentro del contexto escolar, pues ya no resulta lo académico, sino lo formativo como un ítem necesario de consideración.

En este orden de ideas, el docente orienta a los estudiantes, no sólo en los aspectos académicos brindándoles fórmulas y medios para la apropiación de información pertinente para el estudio, sino que éste ofrece herramientas que permiten al estudiante a solventar situaciones personales de índole emocional, pues su cercanía e interacción permite conocer y comprender la realidad del estudiante. Esto no se logra con la empatía simplemente, esta ganancia de espacio se logra con la interacción y acompañamiento en el proceso de formación del estudiante, pero que amerita a su vez, de capacitación general por parte del docente, como se vislumbra en la figura talxy, elementos fundamentales para el ejercicio práctico de la docencia.

Figura 34

Elementos fundamentales para el ejercicio práctico de la docencia

Motivar al alumnado

El docente debe estimular el interés del y/o de los estudiantes hacia los contenidos del área, que los saberes impartidos sean vinculados con las experiencias de vida, lo útil que resulta ser dicho saber en la vida cotidiana.

Asesoría.

El docente debe propiciar la retroalimentación, también conocido como feedback, pues ello permite ayudar a solventar dudas o problemas, además que abre la posibilidad de brindar asesoría al estudiante. El docente ha de generar actividades a los estudiantes adecuados a sus circunstancias.

Promover la investigación

Emplear nuevas estrategias Y materiales didácticos o de consulta, las asignaciones pueden ser resueltas en clase, forjando el espíritu colaborativo y el trabajo en equipo; realizar búsqueda de información relacionada con el contenido asignado, haciendo uso de la tecnología y promoviendo el valor ético en el uso de los entornos virtuales para la consulta.

Orientar.

El docente es el referente que tiene el estudiante, es el más cercano a sí. El docente es un acompañante, guía y responsable de la acción orientadora a través de actividades extracurriculares que permiten conocer al estudiante, su relación con el otro, su percepción de la vida, habilidades y aspiraciones futuras

Fuente: Elaboración del autor

De igual modo, el docente debe optar a un marco de actitudes que sirven fehacientemente a su ejercicio pedagógico, pues ganada la confianza del estudiante, hacerse cercano y conquistar espacios de interacción, la aptitud profesional y la actitud humana, son herramientas óptimas, tales como: la actitud moral, la actitud dialógica, la alteridad, la intersubjetividad. Cada una de estas se comprenden mejor en la figura 35.

Figura 35

Actitud del docente

La comprensión humana se dispone desde dos representaciones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva (E. Morin)



Todo hombre para trascender debe salir de su subjetividad para entrar en la intersubjetividad con el otro (Levinas).



Actitud moral o axiológica



Alteridad

“vale la pena replantearse la moral y es de esperar que su reforma pueda volver a colocarla en el corazón de la subjetividad humana” (E. Morin).



Actitud dialógica

“El diálogo, es el medio a través del cual se establecen los intercambios de aprendizaje” (Gadamer)

Fuente: Elaboración del autor

Cada uno de estos aspectos o actitudes que debe asumir el docente, no se alcanzan de la nada, amerita una transformación esencial en el personal, en lo profesional y en lo práctico en el ejercicio de la docencia. Esto indica, que el docente se ha de formar para estos criterios fundamentales en la vida y desempeño del docente. No son las únicas fuentes y actitudes, pueden existir muchísimas otras, que en ejercicio reflexivo, sistemático y de atención a las necesidades del contexto, el maestro las configura en su vida para hacer efectiva y eficaz su labor didáctica.

Formación continua en el personal profesional no docente

Hablar de la docencia, es hacerlo desde la razón histórica y sapiencial de la didáctica. La antigüedad demarca un giro trascendental en la labor que llevaba a cabo el trofos griego para llegar, no al pedagogo, pero sí al didáctico, es decir, al que enseña. El primero de estos, tenía como tarea cuidar, vigilar, alimentar, atender al niño; el segundo de conducirlo a donde debía recibir la enseñanza y el último tuvo la inmensa

responsabilidad de formar y educar para la vida (Jaeger, 2006). Es decir, son competencias muy dispares y que en lo práctico como en la mínima noción, se emplean o asocian lejos de la realidad semántica e histórica.

Así como en el ámbito de la salud no todos pueden ejercer la enfermería o la medicina; en una obra no todos pueden ser ingenieros civiles, pues, para ambos se requiere formación académica pertinente o competente; lo mismo resulta en el contexto educativo, la educación ha de estar a cargo de personas de comprobada idoneidad académica. No se desconoce que, en la historia de la educación en Colombia, hay un significativo colectivo profesional que ejerce la docencia sin contar con formación docente, menos aún en sus proyectos de vida está la posibilidad de capacitarse pedagógicamente o realizar estudios de cuarto nivel en materia educativa. Para el pedagogo y filósofo venezolano, Luis Beltrán Prieto Figueroa: “Este es un problema viejo” (Prieto, 2008, p. 127) que aún no se ha superado.

Es importante superar esta falencia práctica. No se quiere decir que el profesional no docente no debe prestar sus servicios como enseñante; pero sí es importante que se capacite pedagógicamente. Aunque “la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad” (Jaeger, 2006, p. 3), se han de generar planes y programas de capacitación en materia de planificación, evaluación de los aprendizajes, currículo, estrategia y recursos, entre otros, a los fines de blindar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f), existen programas de formación para profesionales no licenciados con Diplomados, estudios no conducentes a grado ciertamente, pero momentos de formación donde estos profesionales adquieren una competencia didáctica favorable para su práctica pedagógica, y para los estudiantes.

Figura 36

Programas de pedagogía para profesionales no licenciados



Fuente: Elaboración del autor

Y aunque sólo se exponen de manera aleatoria seis prestigiosas e ilustres Universidades de reconocimiento nacional e internacional, coexisten otras más que ofertan planes y programas de formación, algunas con obtención de títulos, otros estudios a nivel de Diplomados. Entre estas casas de estudios superiores se tienen: Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad de Córdoba, Corporación Universitaria del Caribe –Montería, Fundación Universitaria Unipanamericana, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Industrial de Santander, Universidad Mariana de Pasto – Sede Pitalito, entre otros.

En consecuencia, el Estado colombiano a través de sus diversas entidades de estudios superiores, comprometidos con el sector educación en el subsistema de básica primaria y secundaria, genera planes y programas para aquellos profesionales no docentes, garantizando competencias pedagógicas y recursos innovadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Síntesis reflexiva

La educación es una entidad, no personal, sino que por su naturaleza pertenece a

la comunidad y para ofrecer a ella desarrollo y florecimiento académico, quien ejerce la enseñanza debe constar del perfil para el desempeño didáctico. La educación desde su origen tiene definido su fin, desde sus comienzos la educación ha tenido como objeto material al hombre, pues es su interés primo; pero en su forma, requiere de constante actualización dado que los tiempos actuales, más aún con el empleo de la tecnología de la comunicación y la información (TIC) el colectivo docente debe superar la brecha tecnológica y aprender a dar uso desde los motores de búsqueda, hasta el uso de plataformas destinados para la enseñanza-aprendizaje.

Más allá de la formación docente adquirida, el maestro debe empeñar esfuerzo en su formación continua, cursando estudios de cuarto nivel, diplomados, cursos de capacitación y actualización pedagógica, pues en la práctica docente se debe superar el tradicionalismo metodológico, ser ingeniero de técnicas y estrategias innovadoras que permitan al estudiante alcanzar las competencias curricular y planificadamente estructuradas.

Y así como resulta imperativa la formación continua en el docente, de igual modo es necesario que el profesional no docente sea capacitado en innovaciones educativas, en políticas educativas y en lo que concierne al aspecto técnico de la didáctica. No existe excusa alguna para poder capacitarse, pues las Instituciones de Educación Superior de Colombia, a lo largo y ancho del País, ofrece planes y programas para la actualización, así como para la capacitación pedagógica.

Estas orientaciones técnicas y filosóficas de la educación, son atinentes en la práctica pedagógica actual. El fin formativo se garantiza, y la calidad educativa es un norte necesario. Por estas razones, periódicamente en Colombia se lleva a cabo evaluaciones externas para conocer a través del rendimiento estudiantil, el rol que desempeñan los docentes en cada contexto nacional. En vista de los resultados, el Estado está en el deber de evaluar el trabajo de los maestros, al igual que su evolución académica personal y continua.

Ante estas consideraciones, la presente investigación concluye en correspondencia con los objetivos de la misma, lo siguiente:

- La presente pesquisa es pertinente para el colectivo docente, conocer sobre políticas formativas de manera continua para el fortalecimiento pedagógico en sus

prácticas magisteriales, la adquisición de nuevas técnicas y el fortalecimiento científico, son resultados de valor para la conquista de una calidad educativa que demanda en Colombia y en el Mundo.

- Para el colectivo docente, más que conocer fundamentos teóricos sobre la formación continua, resulta inalcanzable para la mayoría el participar en estos programas por múltiples razones, una de ellas por economías, por distanciamiento geográfico, entre otros factores.

- Es importante que, en el Estado colombiano, el tema de la formación continua trascienda de la exigencia y con razones socioeconómicas, más concentrada en la capacitación a favor del fortalecimiento y desarrollo de la práctica educativa.

- En Colombia, los planes y programas que se promueven desde las diversas Universidades del País, debe ser una noticia difundida para que el colectivo docente, y con mayor razón aquellos profesionales no licenciados, se actualicen y capaciten para optimizar los procesos académicos en cada institución educativa en que estos prestan su servicio didáctico.

- Es de destacar el intercambio interinstitucional y transnacional que ha desempeñado algunas Universidades extranjeras en Colombia, como es el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertado (UPEL), en la Institución Educativa Padre Rafael García Herreros, un número significativo de docentes han cursado estudios a nivel de Maestría y Doctorado en Educación. Esa política de integración y formación docente, debe promulgarse y sostenerse periódicamente.

- En el colectivo docente se debe dirimir la negativa que existe de caras a la evaluación de su desempeño didáctico. Ven en manera negativa que sean evaluados por medio de las pruebas externas u otras prácticas evaluativas, en las que los estudiantes sean el referente de las prácticas pedagógicas desempeñadas.

- Ciertamente en Colombia desde mediados del siglo pasado y más fortalecidamente a finales del XX la práctica de evaluaciones externas ha permitido a Colombia medirse y cotejarse con otras naciones en materia educativa, en pro de la denominada calidad educativa. Aunque sea ambigua la consideración “calidad”, es importante en estos tiempos, ya que esa competitividad, lleva al Estado a establecer criterios sólidos para el fortalecimiento de la formación docente, de la efectividad en

la práctica pedagógica, un mejor desarrollo en políticas de gestión educativa en cuanto al desarrollo didáctico y desempeño docente.

- Reorientar y motivar a los profesionales no docentes a capacitarse, en la inmediatez con los diplomados de capacitación pedagógica; y a largo plazo formarse como docente para que su desempeño sea adecuado a las exigencias del Estado y goce de los beneficios socioeconómicos y competentes dentro del ethos docente.

REFERENCIAS

- Abril, D. (2004). Prácticas Escolares y Socialización: La escuela como Comunidad [Documento en Línea] Tesis Doctoral, en Ciencias Políticas y sociología, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf>
- Accorssi, A., Scarparo, H. y Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. *Revista de Estudios Sociales*. N° 50, 31-42. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81532439007.pdf>
- Alvarado, E., Canales, F. y Pineda, E. (1994) Metodología de la Investigación. 2da. Edición. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Arámbula, S. (2017). Creatividad e innovación desde la perspectiva de un docente. *Revista de investigación y postgrado*. Vol. 32 (1). [file:///C:/Users/Alfa%20y%20Omega/Downloads/Dialnet-CreatividadEInnovacionDesdeLaPerspectivaDeUnDocent-6430686%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alfa%20y%20Omega/Downloads/Dialnet-CreatividadEInnovacionDesdeLaPerspectivaDeUnDocent-6430686%20(1).pdf)
- Arellano y Cegarra (2002,). La Evaluación Cualitativa y la práctica Pedagógica. En: *Maestros Hoy*, Enero/junio 11-16. Editorial Futuro.
- Arellano, M. (2019). Investigar sin traumas: enfoque cuantitativo y cualitativo. Mauricio: EAE.
- Aristóteles. (2006). *Metafísica*. Editorial Espasa-Calpe.
- Azofeifa-Bolaños, J. (2017). Evolución conceptual e importancia de la andrología para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 21(1), pp. 458-473. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194150012023/html/>
- Basto, S. (2011) De las Concepciones a las Prácticas Pedagógicas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 3(6), pp. 393-412. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734009.pdf>
- Bermúdez, G. (2005). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Bisquerra R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. CEAC.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (2008). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cáceres (2015). La Formación Permanente del Profesorado y la cultura escolar. En: Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (Comp.). *La formación del Profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la Historia de la educación*

- Camargo, C. (2019). Pertinencia de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa para los docentes del colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez Localidad De Suba. Trabajo de grado de maestría. Universidad Externado de Colombia. [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1573/CCA-spa-2019-Pertinencia de la evaluacion de caracter diagnostico formativa para los docentes;jsessionid=466804CB2F933FF8E34976B6BCAAF2E5?sequence=1](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1573/CCA-spa-2019-Pertinencia%20de%20la%20evaluacion%20de%20caracter%20diagnostico%20formativa%20para%20los%20docentes;jsessionid=466804CB2F933FF8E34976B6BCAAF2E5?sequence=1)
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. En: *Educación y Educadores*. N° 7, pp. 79-112. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Capó, J., Pla, C. y Capó-Vicedo, J. (2011). La evaluación como elemento de mejora y enriquecimiento del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(4) 139-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351007>
- Carrasco, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 86-94. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>
- CINDA. (2008). Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. Fondo de Desarrollo Institucional –MINEDUC– Chile. Disponible: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2008/12/disen%C3%B3-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior.pdf>
- Colén M. y Jarauta B. (2011). Tendencias de la formación permanente del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 55, pp. 290-293 https://rieoei.org/historico/recensiones/Recensiones55_04.pdf
- Colinas, A. (2019). Naturaleza ontológica de la investigación socioeducativa: Elementos orientadores. *Innova Research Journal*. Vol 4(3.1.)
NaturalezaOntologicaDeLaInvestigacionSocioeducativ-7475536
- Comenio, J. A. (1998). Didáctica Magna. Porrúa.
- Congreso de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. (Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991).
- Congreso de Colombia. (1994). Ley N° 115. [Ley de Educación]. (Diario Oficial, N°. 41214, 8 de febrero de 1994).
- Congreso de Colombia. (2001). Ley N° 715. (Diario Oficial, N°. 44654, 21-12-2001).
- Copleston, F. (2003). Historia de la Filosofía. Ariel
- Cortes, G. (2011). Validez Y Confiabilidad en la Investigación Cualitativa. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21.
- De León, M. (2020). Expectativas del programa de formación docente de administración de empresas. *Revista Científica del SEP*. 3 (1). <https://revistasep.usac.edu.gt/index.php/RevistaSEP/article/view/39/83>

Deberes de los docentes - Vicerrectorado Académico UNMSM.

https://viceacademico.unmsm.edu.pe/?page_id=5599#:~:text=Ejercer%20la%20c%C3%A1tedra%20con%20libertad,en%20los%20que%20se%20desempe%C3%B1a.

Decreto N° 1278, Art. 26. [Estatuto de Profesionalización Docente]. Ministerio de Educación. 19 de Junio de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto N° 709, Art. 21. [Departamento Administrativo de la Función Pública]. Función Pública. 17 de abril de 1996. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1344

Díaz Barriga, A. (1999). Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa. México. UNAM.

Díaz, M. (2015). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, N° 23, 53-62. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/14023/1/0235347_00023_0006.pdf

Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*. 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Dilthey, W. (1957). *Historia de la Pedagogía*. Losada.

Echeverría, (1997). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Chile: Editorial, Universidad de Concepción.

Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, N° 3. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2730/2279>.

FACODE. (2019). *Evaluación Diagnostica Tercera*. Federación colombiana de Trabajadores de la Educación. <https://fecode.edu.co/index.php/publicaciones/evaluacion-diagnostico/evaluacion-diagnostica-tercera.html>

Fayol, H. y Taylor, F. (1987). *Administración industrial y general. Principios de la administración científica*. El Ateneo.

Fernández, E. (2010). *Administración de empresa: un enfoque interdisciplinar*. Paraninfo.

Ferrater, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Ariel

Ferreres, V. et al. (1997). *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Editorial Oikos-Tau.

Figueroa, C. (2016) La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951). *Rev. hist. educ. latinoam*. vol.18, n. 26, pp.157-181. <https://doi.org/10.19053/01227238.4370>.

- Flores, G. y Gutiérrez, I. (1990). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Fraenkel, R., y Wallen, E. (1996). *Cómo diseñar y evaluar la investigación en educación*. (3ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- Gadamer, H. (1998). *Hermenéutica de la ciencia y el método en la investigación*. Revista de la Academia. Pontificia Universidad Católica de Chile
- García, Ch. (18 de octubre de 2023). *El papel del docente en la actualidad*. <https://www.cursosfemxa.es/blog/papel-docente-actualidad>
- García, J. (1999). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García-Tunez, P. (2020). Historia de la educación. El pensamiento de Jerome Bruner. *Revista Las Familias en las Escuelas*, N° 27. <https://www.rosasensat.org/revista/numero-27-las-familias-en-la-escuela/historia-de-la-educacion-el-pensamiento-de-jerome-bruner/#:~:text=El%20maestro%20es%20mediador%20del,sus%20propios%20mecanismos%20de%20aprender>.
- Gómez, P., Álvarez, E. e Higuera, M. (2015). Juventud Global: Identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita. *Revista de Estudios de Juventud*. https://www.injuve.es/sites/default/files/cap8_109.pdf
- Heidegger, M. (2003). *La proposición de los fundamentos*. La Estrella Polar.
- Herbart, J. F. (1967). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Paidós
- Hessen, J. (2000). *Teoría del Conocimiento*. Panapo
- Hurtado, L y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de investigación en Tiempos de Cambios*. Editorial CEC. S. A.
- Imbernon, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*. N° 5 / año 2020. <https://docplayer.es/201580064-La-formacion-permanente-del-profesorado-algunas-inquietudes-evidencias-y-retos-a-superar.html>.
- Izarra, D. y López, I. (2010). El Perfil Del Educador. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 3, n. 21. Universidad de Carabobo, Valencia. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n21/face21-7.pdf>
- Jaeger, W. (2006). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo Salazar, H (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 131-155. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269008.pdf>

- Lacarrière, J. (2008). *La Formación Docente como factor de Mejora Escolar*. [Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarrière_espinoza.pdf?sequence.
- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill-Interamericana.
- Ley 115 [Mineducación]. Art. 5. 21 de diciembre de 2001 (República de Colombia)
- López, J. (2000) Formación permanente y ejercicio profesional de los maestros/as especialistas en educación física. En: Contreras, O. (Comp.) *La formación Inicial y Permanente del Profesor de educación Física*. Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
<https://books.google.co.ve/books?id=MpfWFQPhQaAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Lozano, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología: Husserl, Heidegger, Gadamer*. EDICEP.
- Luzuriaga, L. (1967). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Losada.
- Martínez, G. y Guevara, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>
- Martínez, J., Tobón, S., López, E. y Manzanilla, H. (2020). Calidad educativa: un Estudio documental desde una perspectiva Socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 16 (1).
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565011/134166565011.pdf>
- Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual Teórico-Práctico. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y Método*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2004). *El método de Investigación-Acción*. Limusa-Noriega.
- Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano. Nuevos Métodos de Investigación*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2007) *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa. Métodos hermenéuticos, Métodos fenomenológicos, Métodos etnográficos*. 2da. Edición, Editorial Trillas.
- Martín-Sánchez, M., y Graves, T. (2016). *La formación del profesorado nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Editorial Fahren House.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/677373.pdf>
- MEN. (1979). *Decreto N° 2277*. (1979, septiembre 14).
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

- MEN. (1996). *Decreto N° 709*. (Diario Oficial. Año CXXXI. N. 42768. 18, abril, 1996). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1151252>.
- MEN. (2002). *Decreto Ley N° 1278*. (2002, junio 19). <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86434:Decreto-1279-de-Junio-19-de-2002>
- MEN. (2007). *Decreto N° 3782*. (2007, octubre 2). https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2015) *Evaluación Diagnóstico Formativa: ¿Qué se Evalúa?* <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-244742.html>
- MEN. (2016). *Decreto N° 1657*. (Diario Oficial. Año CLII. N. 50033. (2016, octubre 21). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30027051>
- MEN. (2016). *Resolución 22453*. (02-12-2016). https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-358693_recurso_1.pdf
- MEN. (2018). *Decreto N° 2172*. (Diario Oficial Año CLIV N°. 50.791) (2018, noviembre 28). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30035968>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Hacia la creación y consolidación de un plan de Incentivos para Docentes y directivos docentes del sector oficial, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia*. Sociedad Colombiana de Estudios para la Educación. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_301.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s/f). *Manual de la Evaluación de Desempeño*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Miranda, Ch., Rivera, P., Salinas, S. y Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: factores que inciden en su impacto. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. 36(2), 135-151. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200008
- Moquete J. (2001). *Filosofía de la Educación*. Santo Domingo: Editorial de Colores S.A.
- Morales, J. (2001). *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. [Doctorado en Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF?sequence=8&isAllowed=y>
- Nieto, J. (2001). *La autoevaluación del Profesor*. Editorial SissPraxis.
- Nietzsche, F. (2003). *Schopenhauer como educador*. Biblioteca Nueva.
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad Y Sociedad*, Vol. 8 (N°4). Sept-dic., pp. 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>.

- Ortiz, B. (2013). *Profesionalización Docente: Conocimiento profesional de los Docentes*. [Conferencista]. III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado: Aprendizaje Reflexivo y Formación Permanente. Barcelona. España. http://www.ub.edu/congresice/actes/11_rev.pdf
- Padierna, J. (2017). La Formación Permanente del Universitario de Educación Física en el Departamento de Antioquia – Colombia [Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8948/1/PadiernaJuan_2017_FormacionProfesorEducacionFisica.pdf
- Padilla, A. y Alcocer, E. (2022). Formación continua de docentes de Media Superior en el área de lectoescritura. Una revisión sistemática. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 276-291. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/4206>
- Parra, Y. (2018). La formación permanente del docente en el contexto colombiano y la región, un reto por la calidad educativa. *Revista Cuestiones educativas*, agosto 2018. Universidad del Externado. Bogotá. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/la-formacion-permanente-del-docente-en-el-contexto-colombiano-y-la-region-un-reto-por-la-calidad-educativa/>
- Payer, M. (s/f). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. [https://www.proqlocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUC TIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf](https://www.proqlocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUC%20TIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf)
- Paz, M. (2012). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Modelos en Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Socio Cultural. Aplicaciones Prácticas*. 2da. Edición. Editorial Narsea.
- Pestalozzi, J. (1989). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Trillas.
- Picardo, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la educación*. Centro de Investigación educativa. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/02/diccionario.pdf>
- Prieto-Figueroa, L. (2008). *El concepto del líder el maestro como líder*. Fondo Editorial IPASME.
- Ramírez, D. (2011). *La formación profesional permanente a partir de las necesidades educativas en una escuela primaria*. [Conferencista] III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, España. http://www.ub.edu/congresice/actes/11_rev.pdf

- Ramos, A., Fagúndez, T. y Castells, M. (2009). Los criterios de idoneidad y propuestas de cambios institucionales en el ámbito universitario. *Revista Investigación y Postgrado*. 24(3), 115-139. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65818200006.pdf>
- Rappoport, S. y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8(2), 18-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155160.pdf>
- Ricoy C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista Educação*, vol. 31, N° 1, Universida de Federal de Santa Maria, RS, Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>.
- Riol, M. (s/f). *Educación, cultura y formación de valores en el contexto actual*. <https://www.docsity.com/es/educacion-cultura-y-formacion-de-valores-en-el-contexto-actual/7239116>
- Robles-Laguna, L. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista internacional de apoyo a la inclusión logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1 (2), 57-66. <https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661395009.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M., Aparicio, J. y Parellada C. (2020) *Formación permanente del profesorado*. Editorial Pirámide.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 10 (1). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>
- Rodríguez-Díez, J. (2015). Origen y evolución de la regla "nemo plus iuris". *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*. 347-375. <https://www.scielo.cl/pdf/rehj/n37/a13.pdf>
- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa: Fundamentos y praxis*. Fedeupel. <https://gsosa61.files.wordpress.com/2015/11/investigacion-cualitativa-rojas-2014-comprim-1.pdf>
- Rousseau, J. J. (1985). *El Emilio o sobre la educación*. Edaf.
- Ruiz, G. (1992). Política y Educación en Simón Rodríguez. *Revista de Pedagogía*. 13(32), 17-22. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/issue/view/1600
- Saavedra M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. Editorial Pax.
- Sallenave, J. P. (2002). *La Gerencia Integral*. Editorial Norma
- Sánchez, A. (2006). *Introducción a la Ética y a la Crítica de la Moral*. Vadell Hermanos.
- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrado en la escuela*. [Doctorado en Calidad y Procesos de la Innovación Educativa] Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf;jsessionid=2EFC7C5F67D9B31F7D7FE16ABC05043F?sequence=1>

- Sánchez-Díaz, S. (2009). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. [Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa] Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf>
- Sandoval, F. (2014). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, vol. 6, Nº. 11, 2015 (julio - diciembre), pp. 92-108.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5151552>
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11).
<https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319006.pdf>
- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), pp. 139-156. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13243471009.pdf>
- Serrano, R. (2013). Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria [Doctorado en Educación]. Universidad de Córdoba, España.
<https://docplayer.es/1848583-Identidad-profesional-necesidades-formativas-y-desarrollo-de-competencias-docentes-en-la-formacion-inicial-del-profesorado-de-secundaria.html>
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S y Bogdan, R. (2010). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla. S.A.
- Tedesco, J. C. (2009). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 39 (138), 795-811, Disponible: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300006>
- Ugas, F. (2006). *La complejidad, una forma de pensar*. Talleres Epistemológicos de la Universidad de Los Andes.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3192/marco-accion-dakar-educacion-todos-cumplir-nuestros-compromisos-comunes>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral*. Fedeupel.
- Vaillant, D. (2019). *Formación docente para la justicia social en América Latina*. Universidad de Barcelona.
- Valbuena, M. Morillo, R. y Salas, D. (2004). La importancia del desarrollo de la formación docente en la reforma curricular del proceso de descentralización educativa en

Venezuela. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*
UNIVERSIDAD Rafael Beloso Chacín, 6 (2), 222-236.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6436496.pdf>

Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de Instituciones educativas*. Editorial Trillas.

Valle, A. y Núñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, N°. 290.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3e99a20-62a1-49e1-bf7c-55f4a74d71bd/re29015-pdf.pdf>

Varga, J. Rodríguez M. y Peña, J. (2023). El mejoramiento de la formación continua del docente de educación inicial en lectura y escritura. *Revista científico metodológica*. N° 77, 1-13. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1819.pdf>

Vargas, I. (2012). La entrevista en investigación cualitativa. *Revista Calidad en la Educación Superior*. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/436>

Vicerrectorado Académico UNMSM (s/f). *Deberes de los docentes*.
https://viceacademico.unmsm.edu.pe/?page_id=5599#:~:text=Respetar%20y%20hacer%20respetar%20el,y%20apertura%20conceptual%20e%20ideol%C3%B3gica

Zambrano, G. Tejada, J. González Á. (2007). El programa, su diseño y evaluación como estrategia de mejora educativa. *Revista Evaluación e Investigación*, N° 2. Año 2 (jul-dic).
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/27783/articulo5.pdf;jsessionid=740D532ABC1EA3B8FA70D6D294445CC5?sequence=1>