

**LA FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES DESDE EL SENTIR DE LOS
DOCENTES DEL COLEGIO ENTRE NUBES SUR ORIENTAL**

SONIA MILENA URIBE GARZÓN

Director: Doctor Juan Carlos Orozco Cruz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO CINDE

Bogotá, Colombia, Febrero de 2012

**LA FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES DESDE EL SENTIR DE LOS
DOCENTES DEL COLEGIO ENTRE NUBES SUR ORIENTAL**

SONIA MILENA URIBE GARZÓN

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo Y Social
Director Doctor JUAN CARLOS OROZCO CRUZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO CINDE**

Bogotá, Colombia, Febrero de 2012

Presidente

Jurado

Bogotá, Febrero 2012

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la fortaleza y la vida de cada día que me permitió llevar a buen término este proyecto de formación.

A la fundación Cinde, por darme la oportunidad de hacer posible el sueño de magister.

A Bertha Garzón y Samuel Uribe mis padres, por estar siempre presentes apoyándome a continuar, son mis seres más valiosos.

A Sandra, William y Edison mis hermanitos por su comprensión durante esta etapa.

A mis amistades por entender el poco tiempo que les dedicaba y estar dispuestos a servir, sus voces de aliento me ayudaron a continuar.

Al profesor Juan carlós Orozco por aceptarme para realizar esta tesis bajo su dirección. Su apoyo, su confianza y su capacidad para guiar mis ideas fueron valiosos en mi trabajo.

A los compañeros del colegio por su disponibilidad y colaboración.

Sonia Milena Uribe Garzón

FORMATO RAI: RESUMEN ANALITICO DE INVESTIGACIÓN

COLOMBIA

UPN-CINDE

RAI

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional- Cinde

Título del documento: La Formación Continuada De Docentes Desde El Sentir De Los Docentes Del Colegio Entre Nubes Sur Oriental.

Autor(s): URIBE GARZÓN, Sonia Milena

Publicación: Bogotá, 2011, p 170

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional- CINDE

Palabras Claves: formación docente, formación continuada y permanente, práctica educativa, políticas de formación

DESCRIPCIÓN:

Esta investigación busca contribuir a caracterizar la formación continuada de docentes desde el sentir del docente en relación con las políticas educativas y la forma como se materializan o no, en un contexto específico como es el colegio Entre Nubes Sur Oriental IED y se espera que Los hallazgos, posibiliten, un referente para el diseño de políticas públicas en formación continuada de docentes, siendo pertinentes a los contextos e instituciones en que laboran los docentes, reconociendo al docente como principales sujeto de formación

FUENTES:

Se citan 43 fuentes bibliográficas correspondientes a libros, revistas, y fuentes electrónicas. Que aportaron a la investigación en relación con el tema de formación continuada, políticas de formación, lo metodológico referenciando la investigación cualitativa, los estudios hermenéuticos, y el estudio de casos.

CONTENIDOS:

Se presenta en el documento una indagación conceptual sobre la formación continuada de docentes, a nivel internacional en especial Latinoamérica, nacional y de Bogotá en lo local, con el cual se pretende mostrar las concepciones y transformaciones que se han experimentado en las políticas educativas de formación de docentes. Se socializa la contextualización realizada de los docentes del colegio Entre Nubes SUR Oriental IED como parte de la indagación realizada, en otro apartado la construcción y desarrollo de la propuesta de investigación con sus resultados en un texto descriptivo que da cuenta del proceso. Finalmente y a manera de conclusión se recogen los aprendizajes y reflexiones sobre el proceso en el tema de formación continuada de docentes.

METODOLOGIA:

Esta investigación se centra en el enfoque cualitativo, bajo una perspectiva histórica-hermenéutica. Con el estudio de caso, como la ruta metodológica para interpretar como los docentes sienten la formación continuada y lo que esperan de la misma en relación con su práctica en el Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED. Se desarrollaron algunas entrevistas semiestructuradas, grupos de indagación y de discusión procediendo a una triangulación de la información, que permitió reconocer unas categorías emergentes. Teniendo en cuenta los planteamientos de Irene Vasilachis, la investigación está centrada en el sujeto conocido (objeto de investigación) más que en la mirada del sujeto cognoscente (los investigadores).

CONCLUSIONES:

Con la realización de esta investigación se pusieron de manifiesto algunas revelaciones al momento de abordar la formación continuada de los docentes en las instituciones educativas distritales, en particular del colegio Entre Nubes Sur Oriental IED. Inicialmente se reconoció que al respecto no todo está dicho y que es un camino en construcción donde todos podemos aportar buscando lo mejor de nuestra sociedad, partiendo desde lo educativo y sobre todo desde la formación continuada de docentes, la cual debe estar articulada en los colegios desde el PEI y la política educativa. Es vital una política de formación de docentes que reconozca su saber disciplinar y pedagógico, y que propicie la actualización, innovación e investigación a partir de la realización de programas de formación acordes con las necesidades de los maestros, maestras y directivos. Es necesario reiterar, que las políticas de actualización deben ser formuladas de acuerdo con las prioridades de las instituciones educativas y los equipos docentes, pero además, se deben rediseñar las estrategias de tal manera que se mantengan los intereses individuales y colectivos, que en cada época muy seguramente tendrá unos intereses diferentes.

Fecha Elaboración resumen

Día: 13

Mes: Marzo

Año: 2011

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	11
1. MARCO TEÓRICO LA FORMACION PERMANENTE DE DOCENTES.....	28
1.1 La formación de docentes en el ámbito internacional.....	28
1.2 La formación permanente en Colombia.....	41
1.2.1 La formación continuada del docente en el distrito capital.....	68
2. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	71
2.1 Enfoque hermenéutico.....	71
2.2 Estudio de casos	77
3. RUTA METODOLÓGICA.....	85
3.1 Procedimientos en la metodología.....	86
4. RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	95
4.1 Concepciones sobre formación continuada.....	95
4.2 Necesidades y expectativas.....	101
4.3 Propósitos.....	107
4.4 Obstáculos y tensiones.....	112
4.5 Posibilidades y transformaciones.....	123
4.6 Oportunidades.....	132

5. APRECIACIONES FINALES.....	137
ANEXOS.....	142
BIBLIOGRAFIA.....	163

ÍNDICE DE ANEXOS, TABLAS, GRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO 1 Colegio Entre Nubes Sur Oriental. Formación Académica y Profesional.....	143
ANEXO 2 Formación continuada de educadores.....	145
ANEXO 3 Grupo indagación docentes que han hecho parte de programas de formación continuada.....	146
ANEXO 4 Apartes sobre la entrevista a los docentes.....	147
ANEXO 5 Apartes de la transcripción grupo de indagación.....	148
ANEXO 6 Notas que ejemplifican el grupo de discusión.....	150
ANEXO 7 Muestra de la tabulación realizada a la entrevista.....	151
ANEXO 8 Apartes de la tabulación al grupo de discusión.....	153
ANEXO 9 Ejemplificaciones de codificación del grupo indagación.....	155
ANEXO 10 Aparte de la matriz de categorías de análisis de la entrevista.....	157
ANEXO 11 Apartado de la matriz propuesta para las categorías de análisis del grupo discusión	159
ANEXO 12 Apartes de la matriz de las categorías de análisis del grupo indagación.....	160
ANEXO 13 Aparte de matriz final sobre las categorías de análisis.....	161

TABLAS

Tabla 1. Síntesis de la formación continuada de docentes en países latinoamericanos.....	66
Tabla 2. Matriz de guía metodológica.....	85
Tabla 3. La codificación asignada a cada instrumento, relacionando pregunta, docente y el instrumento utilizado.....	89
Tabla 4. Programas de Formación continuada de docentes Colegio Entre Nubes sur oriental (1998-2010).....	117
Tabla 5. Experiencias de aplicación de la formación de los docentes.....	128

GRÁFICOS

Gráfico 1. Ruta Metodológica.....	87
Gráfico 2. Categorías de análisis.....	95
Gráfico 3. Categoría sobre las concepciones que tienen los docentes acerca de la formación continuada.....	96
Gráfico 4. Categoría de necesidades y expectativas frente a la formación	101
Gráfico 5. Categoría de los propósitos que se tienen en los procesos de formación.....	107
Gráfico No. 6. Categoría los obstáculos y tensiones en la formación continuada de docentes.....	112
Gráfico N° 7. Las posibilidades y transformaciones.....	123
Gráfico No. 8. Sobre las oportunidades que ven los profesores en la formación docente.....	132

INTRODUCCIÓN

En este ejercicio investigativo se presenta la experiencia de formación continua de los docentes del Colegio Entre Nubes Sur Oriental Institución Educativa Distrital, buscando incidir en las políticas de formación del profesorado en relación con la formación permanente y el sentir del maestro como sujeto receptor de las mismas, de tal forma que la Secretaría de Educación Distrital –SED-, conjuntamente con el Comité Distrital de Capacitación Docente –CDCD-, tengan en cuenta dentro de sus propuestas a todos los docentes y las realidades específicas de los colegios de acuerdo con los PEI.

Para el avance en los procesos de cualificación de la educación y el logro de unas metas óptimas la formación de los maestros, maestras y directivos docentes se concibe como una necesidad y una condición básica, pues a través de ésta no sólo se mantiene vigente el desarrollo del ejercicio profesional del educador, sino que la acción educativa se cualifica y de manera permanente se actualiza, adecúa y correlaciona con los nuevos paradigmas resultantes de los avances conceptuales, metodológicos y pedagógicos que surgen y se derivan de las dinámicas de cambio en los procesos de conocimiento y enseñanza, haciéndose más pertinente frente a los desafíos de una realidad cada vez más compleja.

Al hacer referencia a la formación continuada de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de su desempeño docente, como profesional de la educación y su contribución al mejoramiento de la calidad educativa contemplado en el decreto 709 de 1996, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

Y desde la perspectiva del Decreto 2277 de 1979 por el cual se rigen los docentes vinculados antes del 2002: *“La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de postgrado...”* (Art. 111), al definir las características y propósitos de la formación docente, señala: *“La capacitación se establece como un derecho de los educadores en servicio. El Ministerio de Educación Nacional en asocio de las Secretarías de Educación Seccionales y de las universidades oficiales, organizarán el Sistema Nacional de Capacitación...”* (Art. 58).

“Constituye capacitación el conjunto de acciones y procesos educativos, graduados que se ofrece permanentemente a los docentes en servicio oficial para elevar su nivel académico...” (Art. 56).

Para el caso de los docentes del 2277 de 1979, sus ascensos en los grados del Escalafón están establecidos por tiempo de servicio, cursos de capacitación y estudios superiores y obra escrita, que, a medida en que el profesor los obtenga,

podrá realizar la solicitud de ascenso ante la oficina de Escalafón entregando la documentación establecida, y espera un plazo de más o menos tres meses para notificarse sobre su ascenso y recibirá a partir de la fecha la remuneración correspondiente.

Con respecto al Decreto 1278 de Junio 19 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización docente que rige a los docentes vinculados después del 2002, en su artículo 38: Formación y capacitación docente, que dice que la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones, para lo cual el Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización.

En el Artículo 48 se señalan estímulos a la especialización, investigación e innovación y afirma que en aquellas entidades territoriales donde exista carencia de docentes especializados en determinadas áreas del conocimiento, podrán concederse estímulos a los docentes vinculados, especialmente a los normalistas, que deseen cursar estudios universitarios de profesionalización o especialización en dichas áreas, a través de comisiones de estudio o pasantías. Así mismo, podrán

estimularse las investigaciones o escritos que interesen al sector educativo, innovaciones educativas o experiencias significativas en el aula que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.

Sobre el papel y los efectos de la formación continuada en relación con el escalafón existen diferencias significativas así, en el 1278, ART 23, dice acerca de la inscripción y ascenso en el escalafón docente que en cada entidad territorial certificada existirá una repartición organizacional encargada de llevar el registro de inscripción y ascenso en el Escalafón de los docentes y directivos docentes estatales, con las correspondientes evaluaciones y los documentos de soporte para cada grado y nivel salarial, comunicando a la dependencia que se encargue de las novedades de nómina cada vez que se presente una modificación de los mismos.

Los ascensos en el Escalafón y la reubicación en un nivel salarial superior procederán cuando la entidad territorial certificada convoque a evaluación de competencias y se obtenga el puntaje establecido en el artículo 36 de este decreto. Dicha convocatoria establecerá el monto de la disponibilidad presupuestal para efectos de ascenso y reubicación salarial. No podrán realizarse ascensos y reubicación que superen dicha disponibilidad.

Según el estatuto 1278/2002, que rige actualmente la carrera docente, se plantea la siguiente ruta: el profesor es seleccionado, tiene un período de prueba y evaluación, recibe una inducción de cómo funciona la institución donde ha sido

nombrado, después de este período de prueba y evaluación es nombrado en propiedad y escalafonado, y una vez que está en el servicio comienza el proceso de formación, que es continua y que apunta a la cualificación y a su desarrollo profesional.

Cabe mencionar que el tema de la formación continua de docentes encierra un aspecto legal amplio que va desde la Ley General de Educación hasta el Plan Sectorial, en la Ley General de Educación contempla en su Capítulo 2º lo relacionado con la formación de educadores, especificando en el Artículo 109 las finalidades de dicha formación como son:

- a. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética
- b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico
- d. Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Del Plan decenal de educación se toma lo planteado en el Plan 2006-2016 que trata en su capítulo tercero, acerca de los agentes educativos, lo referente a la formación, desarrollo profesional y dignificación de los y las docentes y directivos docentes, proponiendo acciones en torno a Identidad, profesionalización y calidad de vida: políticas públicas y estatuto profesional docente, desarrollo profesional,

formación y promoción docente, investigación, sistema de información y comunicación.

Estas acciones a su vez son contempladas como macro objetivos, con macrometas y metas para el caso de Formación y desarrollo profesional y vislumbran: articular los niveles de formación inicial, pregrado, posgrado y la formación permanente de los maestros, mediante políticas públicas y un Sistema Nacional de Formación y Promoción Docente, cuyos ejes esenciales sean la pedagogía, la ciencia, el arte, la tecnología, la investigación, la ética y los derechos humanos.

En uno de sus objetivos contempla crear concertadamente un sistema nacional de formación, cualificación y promoción de estímulos para docentes y directivos docentes que articule los niveles de formación inicial, pregrado y posgrado, cuyos ejes esenciales sean la investigación, innovación, pedagogía y didáctica.

Por su parte El Plan Sectorial de Educación 2008-2012, denominado "*Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*", plantea que para avanzar en la calidad de la educación, debe ser principio de la política educativa la valoración de la actividad docente y la generación de estímulos para la participación y compromiso profesional y ético de los educadores, con el fin de que la acción educativa corresponda con los nuevos paradigmas resultantes de los avances conceptuales, metodológicos y pedagógicos que se derivan de las dinámicas de cambio en los procesos de conocimiento y enseñanza.

Señala que el desarrollo profesional y cultural de los docentes y directivos docentes contemplado en el plan sectorial tiene como propósito fundamental en la formación de docentes elevar su capacidad profesional y lograr su permanente actualización, con el fin de que la acción educativa corresponda con los nuevos paradigmas resultantes de los avances conceptuales, metodológicos y pedagógicos que se derivan de las dinámicas de cambio en los procesos de conocimiento y enseñanza.

Considera que cambios en las prácticas pedagógicas sólo son posibles mediante el compromiso de las y los docentes y directivos docentes reconocidos como sujetos de saber, sujetos de política educativa y sujetos de derechos laborales y profesionales que inciden significativamente en el mejoramiento de la calidad de la educación con sus prácticas educativas.

La investigación convierte a la práctica en un proceso enriquecedor de la formación docente y de la función social que le compete, a un docente en su calidad de investigador le corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para vivirlas, entenderlas y comprenderlas. Como eje de las prácticas educativas, la investigación propone la construcción de propuestas pedagógicas en las que se valora cambios, logros, dificultades, aprendizajes y el impacto de las prácticas educativas en diferentes contextos, en relación con los avances que en el campo disciplinar y pedagógico se plantean. Por tanto, las prácticas educativas articulan los proyectos curriculares con los diferentes espacios académicos, propiciando preguntas que llevan a la investigación, generando así, conocimiento pedagógico (Calvo, 2004)

La formación permanente de maestros y los programas de actualización deben promover espacios de reflexión, participación y el desarrollo de innovaciones pedagógicas, experiencias e investigaciones en relación con la organización escolar. Para esto, se desarrollan acciones relacionadas con la promoción y el apoyo a los PFPD, especializaciones, maestrías, doctorados, diplomados y otras modalidades de formación de docentes y directivos docentes, creando redes de maestros; socialización de experiencias, la participación en eventos académicos, culturales y los seminarios de actualización entre otros.

En el momento de iniciar la investigación, se tenían diferentes preguntas que motivaban el ejercicio investigativo en relación con la formación, las cuales se denominaron preguntas desencadenantes como fueron:

- ✓ ¿En qué medida La formación permanente de docentes se convierte en una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico y la escuela?
- ✓ ¿Cómo se evidencia la relación que se presenta entre el docente como profesional y el docente en formación en correspondencia a su desarrollo laboral?
- ✓ ¿Qué resultado se espera y Qué aporta la formación permanente del docente en el mejoramiento del sistema educativo?
- ✓ ¿Qué factores inciden en la calidad de la educación y se pueden contemplar en la formación permanente de docentes?

- ✓ ¿Qué motivaciones tiene un maestro al capacitarse?
- ✓ ¿Qué ofertas de programas de formación existen para los docentes?
- ✓ ¿Qué es conveniente reestructurar para que la formación permanente de docentes aporte a necesidades contextuales?

Finalmente la pregunta problema de la investigación fue: ¿Cómo la formación continuada de docentes ha permitido la transformación de la práctica del grupo de maestros del colegio Entre Nubes Sur Oriental? Ya que el docente debe estar actualizándose para responder a las nuevas demandas que hacen las comunidades educativas y los estudiantes de la época contemporánea, quienes no son los mismos de cuando los docentes se estaban formando. Sin embargo al realizar el proceso investigativo se evidenció más el sentir de los docentes sobre la formación continuada y muy poca la reflexión sobre la incidencia en la transformación de práctica.

Si bien la educación será siempre un tema de vital importancia en las diversas comunidades, ocupará un lugar destacado en una gran cantidad de aspectos a desarrollar y, en gran medida, será responsabilidad de los docentes, por esta razón resulta trascendental que éstos se encuentren actualizados en todo lo referente a su área de enseñanza. Por tal razón resulta clave reconocer que los docentes sí se están capacitando.

Se plantearon además los Objetivos como el general: Sistematizar la experiencia de formación continuada de los docentes del colegio *Entre Nubes sur oriental* y cómo esta influye en sus prácticas educativas. Y como Objetivos específicos:

- Describir y caracterizar las modalidades de formación permanente por las que han optado los docentes del colegio *Entre Nubes sur oriental* durante los últimos años.
- Analizar las experiencias de formación docente desde el sentir de los maestros pertenecientes a los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.

En este ejercicio investigativo, se presenta la experiencia de formación continua de los docentes de la I.E.D Entre Nubes Sur Oriental IED que es el resultado de la fusión de los antiguos CED (Centros Educativos Distritales) Aníbal Fernández de Soto, la Península, Canadá Güira y Santa Rita Sur Oriental, mediante acto administrativo Resolución 1722 del 4 de junio de 2002, de la Secretaria de Educación del Distrito. Su carácter es mixto, cubre dos jornadas diurnas y desarrolla programas curriculares en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media con profundización en medio ambiente.

La comunidad que integra el colegio corresponde a habitantes cuyo origen está referido a familias de sectores populares compuesta por familias muy diversas, cuya cultura expresa en el deseo de superación de sus problemáticas sociales. También se resalta el hecho de una movilidad permanente de familias entre la zona por carecer de vivienda propia, sumado al fenómeno del rebusque entre otros.

Desde el colegio se afirma que la calidad de vida de sus estudiantes depende en gran parte de los apoyos que les pueda brindar la Institución y de procesos de formación que contribuyan en la construcción de proyectos de vida acordes con su componente cultural, ideales, anhelos, expectativas e intereses, y se propone el Proyecto Educativo Institucional “El mejor ambiente educativo.”

La planta docente está conformada por 92 docentes distribuidos en cinco ciclos que comprenden los grados de jardín a once. Cabe aclarar que la información suministrada a continuación corresponde a 62 de los 92 docentes quienes colaboraron con el desarrollo de la investigación.

Los docentes del colegio tienen edades que oscilan entre los 20 y 40 años, y un gran número de ellos son nuevos al (menos de un año al momento de iniciarse el trabajo de la tesis, fueron vinculados durante el último concurso de méritos para directivos docentes y docentes, según convocatoria No. 056 - 122 de 2009), los que más tiempo llevan en este caso son siete, quienes manifiestan llevar más de 17 años trabajando con la Secretaria de Educación.

Con base en el régimen docente¹, 44 pertenecen al 1278 y 18 al decreto 2277. Teniendo en cuenta que la ubicación en el escalafón se da de acuerdo a los estudios y tiempo de servicio, se consultó acerca del grado que tienen los docentes, encontrando como resultado que los docentes del decreto 2277 están ubicados entre las categorías 11 a 14, mientras que los docentes nombrados bajo el nuevo

¹ En Colombia el magisterio al servicio del estado cuenta con dos regímenes de escalafón: el 2277 de 1977 y el 1278 del 2002.

estatuto pertenecen a categorías que se hallan entre la 1A –que es la más baja y de quienes no tienen licenciatura-, 2A, 2B -docentes con licenciatura- y la más alta 3A -que corresponde a quienes tienen maestría.

Entre los docentes que tienen licenciatura, la mayoría la cursó en Educación pre-escolar, en primaria y educación básica con diferente énfasis (sociales, biología, química, lengua castellana, lingüística y literatura, filología e idiomas, inglés, física y matemáticas, educación física recreación y deporte, teología, pedagogía infantil y psicología y pedagogía).

En el caso de otros profesionales vinculados a la educación en el colegio, se encuentran personas que estudiaron sociología, ingeniería química, ingeniería de sistemas, administración de empresas, psicología, ingeniería electrónica e ingeniería de telecomunicaciones.

Los docentes que han realizado especializaciones son 13, relacionadas con temas como pedagogía, didáctica, lenguaje, educación especial, lúdica, educación y orientación sexual, recreación educativa y gerencia de instituciones educativas. Los estudios de maestría han sido realizados por 9 docentes de la institución, maestrías en tecnología informática, estudios culturales, desarrollo educativo y social, literatura, psicología clínica, neuropsicología, comunicación y educación.

Acerca de programas de formación continuada, como diplomados, 16 docentes han participado en temáticas con relación a gestión comunitaria y gerencia social,

conocimiento de escenarios virtuales, educación virtual y a distancia, comunicación y ciencia, Inclusión social, organización de entidades deportivas, administración pública, educación y pedagogía, matemática aplicada y geometría dinámica cabry.

La otra modalidad de formación continuada son los programas de formación permanente de docentes (PFPD), de la cual han participado 49 docentes en 41 ofertas destacándose las que tienen que ver con el español, pedagogía, educación, evaluación, ciencias, matemáticas, lúdica y recreación; por su parte, entre los docentes nuevos, sólo 1 manifiesta haber participado de este tipo de formación.

La participación de los docentes del colegio en seminarios de actualización es de 38 de ellos en 34 seminarios diferentes desde 1998 hasta el 2010, relacionados con la educación en tecnología, proyectos lúdicos pedagógicos, entrenamiento deportivo, desarrollo de proyectos pedagógicos de aula y PEI, estándares y competencias, experiencias educativas para la diversidad pedagógica, cátedra Bogotá una Gran Escuela, pedagogías urbanas, seminario internacional lenguaje y saberes infantiles, actualización pedagógica formación virtual y tripulantes de la red, entre otros.

En cuanto a cursos de actualización realizados desde 1985 hasta el año 2010, se encuentran opciones relacionadas con las estrategias pedagógicas, la preocupación por el lenguaje (fortalecimiento de procesos de lectura y escritura en la escuela primaria, curso de lectura y escritura, y renovación de didáctica en el lenguaje), cursos de inglés, y, atendiendo a la reorganización de la educación por ciclos, cursos

acerca del saber pedagógico en la educación inicial y modelos de estrategias didácticas innovadoras.

Se destaca la participación de los docentes en encuentros y congresos nacionales e internacionales en variados campos como: educación física, pedagogía y lúdica, nuevos retos de la educación y del educador -perfil del maestro frente a los cambios culturales y sociales-, Congreso nacional de inteligencia emocional, Congreso de educación media, V congreso distrital de educadores y I congreso internacional de educación la escuela que aprende: “convivir, aprender y enseñar en el aula”, han participado en los Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias y Maestros de la Insularidad a la práctica de lo colectivo, con temas referentes a dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, innovaciones pedagógicas en la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, experiencias educativas en trabajo por proyectos de transición a tercero; y en encuentros internacionales como el III Encuentro Internacional El conocimiento que educa, las ciudades educadoras y el V encuentro iberoamericano de colectivos y redes en Venezuela.

Otro espacio de formación para los docentes está referido a la pertenencia a redes, grupos o colectivos considerados espacios de socialización e intercambio de experiencias. De estos espacio de formación 14 docentes de Entre Nubes hacen parte de grupos o colectivos, como son Maestros en Colectivo, Gea expediciones, Fomento a la Investigación II, Grupo colectivo Avenare, Red de discapacidad localidad 4, Grupo de creaciones y educación artística distrital, Línea de

investigación en medios interactivos y el colectivo Manuela Beltrán, estas redes, grupos o colectivos son externos a la institución y pertenece uno o máximo dos docentes del colegio.

La producción escrita de los docentes en realización a documentos para la participación en eventos es de 15 ponencias, en temáticas como: Aprender viajando salidas de campo, Presentación de experiencias pedagógicas significativas, Los aprendizajes no intencionados, Modelos mentales y reglas de inferencia, Congreso de educación media, Esta es mi Colombia: sistematización del saber pedagógico distrital en educación inicial, Reorganización curricular por ciclos, El juego como estrategia de aprendizaje en personas con NEE, Formación de la nueva ciudadanía y Deconstrucción de la escuela. Como propuestas de innovación los docentes han planteado nueve en áreas de artes, matemáticas y español.

Los docentes también han participado en 19 proyectos de investigación como: Ambientes de Aprendizaje en el Aula, La Construcción de lo público en la Escuela. Ser feliz por el respeto a la diferencia inclusión escolar, Huertas orgánicas integradoras en todas las áreas, Pre-escolarización del niño y del saber matemático en Colombia e Incorporación y apropiación de tics en la escuela. Algunas se han realizado respondiendo a convocatorias del IDEP o como trabajo de grado de los estudios realizados por los docentes.

De los procesos de investigación se han realizado 18 publicaciones, entre ellas: *Reflexiones sobre el aula, Caminantes y caminos, Ambientes de aprendizaje en el*

aula: una experiencia en colectivo, La escuela imaginada, Opciones de autoformación, La enseñanza de la topología a través de la cartografía, La interdisciplinariedad dentro de un contexto universitario, La incorporación de las tic en la educación, La construcción de lo público en la escuela y Sistematización de la experiencia pedagógica “teselaciones para niños”.

Esta es la experiencia de formación que fue recogida según la ficha de identificación y presentada por 62 docentes al iniciar la propuesta de investigación y desde la cual parten sus opiniones en el proceso de investigación.

En cuanto a lo metodológico la investigación se centró en el enfoque cualitativo, bajo una perspectiva histórica-hermenéutica que ve la realidad social como construcción histórica, regida por procesos culturales. Comprendiendo que la hermenéutica implica como enfoque de investigación, una labor en la que el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto.

Para esta investigación recurriremos al estudio de caso que consideran en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación, y finalmente la redacción del informe final (Stake, 1995, citado en Neivan y Quaranta, 2006).

En la investigación se realizó una consulta acerca del tema en diferentes fuentes, tanto a nivel nacional como internacional, la información recogida permitió construir un marco de referencia teórico, algo necesario más cuando abordamos un tema de formación continuada que tiende a confundirse con formación universitaria y

profesional, en la parte legal se citaron lo correspondiente a últimos años sin desconocer las propuestas anteriores como el plan decenal y plan sectorial.

Al abordar el trabajo de campo se realizaron dos etapas: una, de elaboración de los instrumentos, y otra, de aplicación, lo cual permitió contar con la información para el proceso de triangulación y análisis de resultados.

1. MARCO TEÓRICO LA FORMACION PERMANENTE DE DOCENTES

1.1 La Formación de Docentes en el Ámbito Internacional

Para efectos de esta investigación, se realizó una búsqueda sobre la situación de la formación de los docentes en algunos países latinoamericanos, entre ellos México, Chile, Argentina, Venezuela y Colombia. La literatura reporta una preocupación creciente por la formación continuada de docentes.

- **Formación en Chile**

Así por ejemplo Herrera y colaboradores (2008), dan cuenta de un estudio cuyo propósito fue disponer de un conjunto de información cuantitativa sobre necesidades de formación permanente de docentes técnicos de Chile. Los resultados obtenidos evidencian que estos docentes necesitan más formación permanente en la dimensión especialidad, luego en la pedagógica y en menor medida en la dimensión transversal. Además, el aspecto más demandado fue el establecimiento de vínculos formativos con el sistema productivo. Tales resultados son discutidos y se orientan a la necesaria toma de decisiones respecto a las políticas de desarrollo profesional y rediseños curriculares que permitan articular, de manera efectiva, las dimensiones disciplinares, pedagógicas y profesionales en la carrera docente.

Por otra parte Miranda (2005) en su investigación buscaba contrastar un modelo de análisis que permitiese aproximarse a los aspectos que la formación permanente aporta a los docentes en términos profesionales, analizó el impacto provocado por el Programa de Becas en el Exterior (PBE) sobre la autoestima profesional de los

docentes beneficiados. En este trabajo se optó por un diseño cuasi experimental con pretest y posttest que articula procedimientos cualitativos y cuantitativos. Con una muestra de 352 profesores de nivel básico se validó y aplicó la Escala de autoestima de profesores de Arzola y Collarte (1992), destinada a evaluar tal competencia profesional. Los resultados más importantes fueron:

a) Diferencias significativas entre el perfil de autoestima profesional percibido antes del PBE y posterior a éste en las dimensiones *Yo Soy*, *Yo Siento* y *Yo Hago*, exceptuando los factores de *Autocriticidad* y *Vocación*; y b) las relaciones percibidas entre las dimensiones permitieron la clarificación de un modelo evaluativo que evidencia el impacto del PBE sobre tal competencia.

La investigadora Argentina, Gabriela Messina en una investigación acerca del estado del arte de la formación docente (Messina (1999) muestra que los noventa fue la década en la cual más se realizaron estudios sobre el tema, aunque incluye algunas investigaciones desarrolladas durante la década del ochenta. En cuanto a las dimensiones de la formación a las cuales se refirió este estado del arte, incluyeron: investigaciones relacionadas con la formación inicial de profesores de cualquier nivel del sistema educativo; investigaciones que aluden a la formación continua (llamada en distintos países de perfeccionamiento, actualización, capacitación, etc.). Y las investigaciones como sistematizaciones acerca de las experiencias de talleres de educadores; con la profesión docente, las condiciones de trabajo, el quehacer profesional, la identidad profesional, la relación oferta-demanda de formación.

Los antecedentes reseñados convergen en la siguiente afirmación: *“el «problema» de la formación docente en América Latina, de acuerdo con las investigaciones encontradas, es en mayor grado el tipo y no la ausencia de formación; en efecto, persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos.”* (Messina (1999))

El trabajo adelantado por Arrellano y Cerda en el CPEIP², sistematizando las experiencias vividas en la formación continuada de docentes de Chile entre 2000 y 2005, recoge las visiones con respecto de los enfoques e hipótesis que han orientado el quehacer de este periodo y dan cuenta de lo realizado en cada uno de los programas. Ofrecen, perspectivas respecto del futuro en atención de lo que se conoce a través de estudios internos y externos, o por la experiencia directa de los profesionales que están en contacto con los profesores y profesoras del país. En la primera parte de esta publicación (Beca Infante, 2006), presentan las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos, considerándose como importante destacar que en la segunda parte de la década de los noventa se desarrollaron dos programas de perfeccionamiento, que concentraron fuertemente el presupuesto asignado para este ámbito.

En efecto, el marco de la implementación gradual de la reforma curricular, que comenzó a ejecutarse en 1997, presenta un programa masivo de capacitación docente: el Programa de perfeccionamiento fundamental. Su objetivo central fue dar

² Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile.

a conocer los nuevos programas de estudio antes del inicio de cada año escolar. La enorme cobertura que era preciso alcanzar cada año, entre 30.000 y 40.000 profesores, obligó a implementar una estrategia de licitaciones abiertas a universidades e instituciones de capacitación docente. Por otra parte, desde el año 1996 se venía implementando el programa de Becas al Exterior para profesionales de la educación con elevadas coberturas y recursos comprometidos, el que se vio afectado por una significativa reducción en la asignación de recursos a partir del año 2001.

El MINEDUC / CPEIP realizó enormes esfuerzos económicos y técnicos para poner en práctica, programas y proyectos destinados a mejorar las competencias profesionales de los docentes del país, pero estos esfuerzos se ven menoscabados en tanto no existen instancias -en las escuelas y menos aún en las comunas-, que potencien los logros alcanzados por los profesores, ya que el perfeccionamiento seguía siendo visto como algo individual que no implica consecuencias respecto del propio desempeño profesional ni responsabilidad social frente a los colegas de la escuela y de la comuna. En este sentido, se propuso diferenciar las iniciativas impulsadas desde el CPEIP según características de sus destinatarios: unas dirigidas a profesores y profesoras que se iniciaban en el sistema, otras para docentes que tenían experiencia de perfeccionamiento relativamente indiferenciada, y otras, orientadas a docentes que habían demostrado un buen nivel de desarrollo de competencias en su desempeño profesional, como es el caso de profesores que formaba parte de la Red Maestros de Maestros, Profesores Guía del Programa

Talleres Comunales, Profesores Consultores LEM y profesores que tenían un acumulado de especialización en ámbitos curriculares específicos, como es el caso de docentes que habían participado en los Programas Becas al extranjero o Estadías de especialización en universidades Chilenas, así como profesores que habían sido evaluados como destacados en la evaluación docente.

También en relación con el contexto de Chile, Ávalos (2007), habla acerca de la formación inicial y continúa de profesores en Santiago de Chile y se hace la pregunta: ¿cómo es la formación docente continua en América Latina? En gran medida las propuestas y acciones de formación docente en la región responden en la formulación de sus objetivos u orientaciones a mucho de lo que se indica como deseable en los textos internacional referentes al tema. La mayor parte de los países contemplan en su legislación una referencia al derecho de los docentes a recibir formación continua. A su vez, varios países cuentan con alguna entidad a nivel ministerial que regula, promueve y organiza la oferta de formación continua. Sobre la base de un análisis de la documentación publicada en diversas fuentes internacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la UNESCO, a partir de su estudio, es posible concluir que se ofrecen programas de desarrollo profesional docente dirigidos en términos generales al mejoramiento tanto conceptual-curricular como el tocante a las prácticas de aula, junto con programas específicos ligados a las reformas en curso en la región. Según su intención, las acciones de formación docente continua se agrupan en tres tipos e ilustran en sus

modalidades todo el espectro que va desde los cursos estructurados hasta las redes y actividades conducidas por docentes en forma colaborativa a saber:

a. Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos. Se trata de acciones que están dirigidas a producir cambio conceptual en los profesores. Las evaluaciones realizadas de estos programas muestran pocos efectos en el cambio conceptual en la medida en que no son más que cursos o talleres que ocurren en períodos cortos, o con sistema de cascada. Pero si los cursos contemplan además actividades de seguimiento en el aula, es decir, si tienen mayor duración, los profesores perciben una mejora de su comprensión y de su trabajo en el aula.

b. Acciones de “desarrollo profesional” o mejoramiento de las prácticas en el aula que comprenden en forma integrada los conocimientos curriculares y su puesta en acción, como también aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos.

c. Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos, y en el mejor de los casos, ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados.

En otra publicación realizada por Bustamante (2006), en Chile dice: *“La educación tiene la misión de mediar entre el niño y el mundo, permitiendo que el primero se integre en el segundo minimizando el riesgo de rechazo que existe*

naturalmente entre ambos” -según lo expresa Hanna Arendt (1993.) “El educador es entonces un ser privilegiado en la construcción no sólo de la cultura, sino, como consecuencia de ella, de la sociedad, de la manera cómo sus alumnos ven al mundo, de la distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia naturalmente gregaria”. Se preguntaba entonces, ¿cómo asumíamos los educadores dicha responsabilidad? y presenta algunas reflexiones teóricas respecto del rol social del educador y el proceso mediante el cual se forma.

La formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas, debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser.

- **La formación en México**

En México por su parte, con base en la *Evaluación externa de resultados* del Programa nacional de actualización permanente para maestros en servicio (PRONAP³), se destaca que el objetivo central era dar a los profesores de educación básica la oportunidad organizada, sistemática y flexible de renovar y mejorar sus competencias profesionales, de tal manera que estuviera en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad. Se generó un

³ Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica, México.

documento rector “*Política Nacional para la formación y el Desarrollo profesional de los maestros de educación básica*”.

La principal dificultad que se identificó en los diagnósticos fue “la desarticulación en que operan los servicios y las instituciones, la cual se refleja en los problemas de calidad y pertinencia de los programas que se ofrecen a los maestros, que se evidenciaba en la débil vinculación que existía entre las necesidades de la educación básica, los procesos de formación y el desarrollo profesional de los maestros.

Las prioridades que se plantearon en este documento rector para impulsar las transformaciones requeridas fueron: avanzar hacia la constitución de un modelo de formación continua para maestros en servicio rescatando la escuela como el espacio principal de aprendizaje, impulsar la constitución del servicio de apoyo técnico a las escuelas, y regular y mejorar la oferta de programas de estudio para maestros de educación básica en servicio, asegurando su pertinencia, su relevancia y estableciendo criterios para mejorar su desarrollo, seguimiento y evaluación.

Se entiende por formación continua el conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. Así, la formación continúa del profesor de cualquier nivel educativo consistía en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional. Mientras tanto, capacitación,

actualización y perfeccionamiento docente se entiende como el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en servicio y a quienes desean ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. La actualización permite completar aspectos de formación que aparecen como nuevos requerimientos. El perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. Están, en consecuencia, fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.

- **Formación en Argentina**

En el caso de Argentina cabe señalar la experiencia *Formación y capacitación docente continua: la producción de material didáctico para la modalidad de educación a distancia* (Fernandez, 2003). En ella se habla de educar como una tarea compleja cuya dificultad se acrecienta en la actualidad, donde diariamente se plantean cambios vertiginosos que afectan a toda la sociedad. Como acontece a otros sistemas educativos, se subraya que la escuela y la función docente en particular están siendo ‘repensados’ en búsqueda de nuevos diseños y caracterologías que permitan su adecuación a las necesidades y demandas sociales. Debía enseñarse a vivir esencialmente en un mundo de constantes y aceleradas transformaciones. Ello demandaba la necesidad de desarrollar competencias que posibilitan la capacidad de adaptación al cambio permanente. Es por eso mismo que, actualizarse, formarse, pasó a ser un aspecto básico en la

planificación prospectiva del sistema educativo, y la formación docente había tomado como base la estrategia de la formación docente continua, la cual implica la capacitación, formación, actualización y perfeccionamiento de los docentes y/o profesionales directa o indirectamente vinculados con la educación.

El sistema educativo y los sistemas científico-tecnológicos se van convirtiendo en espacios de articulación entre pasado y presente, por lo tanto los niveles educativos no sólo deben dirigirse a transmitir una herencia cultural, sino a crear capacidades que ayuden a una transformación social. Es en este contexto donde se plantea el nuevo papel del docente. Se considera que uno de los motivos por el cual la capacitación docente continua ha asumido mayor importancia y atención es la necesidad de ponerse al día continuamente. Esto supone una nueva forma de enfocar la formación del profesorado, planteándola como un todo desde la entrada a los estudios de formación inicial hasta la misma jubilación como en el caso colombiano. Otro aspecto por el cual la capacitación docente en Argentina ha recibido atención, y por el cual se han generado varios debates, es el que se refiere a la preocupación en torno al hecho de la incorporación de nuevos titulados o habilitaciones a la profesión.

Con anterioridad Braslavsky, (1999), había subrayado cuatro hipótesis para interpretar la situación del profesorado que trabajaba en los establecimientos educativos de diversos países, pero especialmente en los de América Latina: la primera, que la crisis del profesorado era al mismo tiempo coyuntural y estructural; la segunda, que la crisis estructural del profesorado estaba indisolublemente ligada a la

estructural de la escuela y de los sistemas educativos modernos; la tercera, que la escuela que funcionaba en América Latina era homogénea en nuestro imaginario, no obstante que las escuelas resultaban ser muy diversas entre sí; y finalmente que el diseño institucional de la oferta de formación y de capacitación docente estaba estructurado sobre todo a partir de las necesidades y demandas de los profesores y no desde las necesidades y demandas de los usuarios.

De acuerdo con sus efectos, quizá una de las características más difundidas de la capacitación y del perfeccionamiento docente sea que se organiza de acuerdo a prioridades definidas por otros docentes o por el Estado, pero casi nunca a prioridades definidas por los usuarios de las escuelas y de los sistemas educativos. En líneas generales, resulta evidente que los docentes demandan y obtienen muchas más oportunidades de capacitación ligadas a las metodologías y estrategias de enseñanza que a la actualización en contenidos disciplinares que les permitan comprender mejor los avances científicos y tecnológicos y los cambios sociales, o los propios cambios en las características de los jóvenes y de los adolescentes y de sus resultados. Por otra parte, destacaba como para la época, y muy lentamente, los profesores comenzaban a solicitar oportunidades de capacitación para la ponderación y la utilización de tecnologías complementarias al libro. En importante medida se complementaban de actividades de promoción de editoriales. Resultaba difícil, y por eso inusual, que los docentes produjeran estrategias para aprovechar como oportunidad de capacitación los múltiples programas de televisión de carácter informativo, en particular de ciencias.

Para la fecha del estudio, la mayoría de los gobiernos iberoamericanos se planteaba la profesionalización docente como una meta para mejorar la calidad, el rendimiento y la eficiencia de los sistemas educativos. La convocatoria a un proceso de profesionalización docente se debía a la constatación de la existencia de un proceso de desprofesionalización. Por lo tanto, para sostener una construcción profesional en los términos planteados en el momento en que surge la docencia existía ciertas condiciones indispensables: la primera que la formación de grado fuera de calidad; la segunda que la actualización y el perfeccionamiento fueran razonablemente periódicos o aun permanentes y también de calidad; la tercera que la supervisión funcionara, y la cuarta, que al menos una parte del cuerpo profesional participara en la producción de los que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar.

Frente a los retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones, Chaile, (2007) Argentina, afirma que las políticas educacionales procuran actualizar la estructura del sistema educacional, poner al día el currículo y particularmente capacitar a los docentes sea desde la formación inicial o a través de la actualización profesional para que incorporen competencias, habilidades cognitivas y estrategias didácticas de mejor encaje con las condiciones de trabajo. En especial, ésta ha sido la atención prestada por el movimiento de reforma que se iniciaba en ese país durante la década del 90 y que, con variantes, hoy continúa. De esta forma era necesario crear ideas nuevas para re-pensar las tensiones y limitaciones de la formación docente, por lo que se hacía necesario revisar y

reanalizar esta política, mirando en la sociedad local la profesión docente como acto de preparación o actualización de competencias profesionales.

- **Formación en Venezuela.**

En Venezuela, la formación de maestros igualmente ha tenido sus propuestas y publicaciones, con el Programa de actualización de maestros en educación (AME), Hardy de Gómez presenta tres recomendaciones para fortalecer la preparación de los maestros: mejorar los conocimientos y herramientas pedagógicas de los maestros poco cualificados, proporcionarles conocimientos especializados en áreas donde se diagnostiquen deficiencias y capacitarlos en el uso de las nuevas TIC como apoyo a su actividad de docencia e investigación (Hardy de Gómez, 2000).

Se destaca también la publicación de Pérez (2003) *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*, señala que la formación permanente de docentes se plantea como una estrategia de cambio educativo empleada con éxito en distintos escenarios educativos. La preocupación se centraba en asumir una posición coherente del desempeño pedagógico que esté en armonía y sea recíproca con los desarrollos globales característicos del nuevo orden social, situación que ha demandado el análisis de la práctica pedagógica sobre la transformación de los saberes pedagógicos disciplinares en saberes sociales para el desarrollo cultural. Por tanto, se tenía como propósito reflexionar acerca del rol de la escuela como lugar de trabajo, considerando su valor organizacional y la docencia como profesión

sociocultural, base de la formación docente centrada en saberes sociales. Se concluye que una propuesta de transformación curricular efectiva y contextualizada histórica y culturalmente debe partir del análisis del currículo como producto cultural, consecuencia de la reflexión sobre los significados que se transmiten mediante las distintas prácticas histórico-culturales. (Pérez ,2003).

1.2 La formación permanente en Colombia

Colombia no ha sido la excepción en relación con los procesos de formación continuada. Como ya se anoto, desde finales de la década de 1970 el tema empieza a ser objeto de estructuración por parte de la política educativa y los criterios a ser tenidos en cuenta como parte de la promoción del profesorado en el escalafón docente. Los enfoques los propósitos, las estrategias asignados a esta dimensión de la formación han, por supuesto, variado a lo largo de los años como se procurara mostrar a continuación.

Tal como lo propusieron Martínez y Unda (1995:6), la formación continuada fue concebida ligada al concepto de cualificación como la puesta en marcha de procesos en los que participaban maestros, que a través de distintos proyectos — investigación, innovación, experimentación, escritura, alternativos—, se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento, la cultura.” Martínez y Unda (1995:8).

En concordancia con estos planteamientos explicaban que las distintas investigaciones, trabajos y estudios sobre los más variados aspectos de la

problemática educativa del país y de América Latina —trátese de políticas educativas, “calidad” de la educación, evaluación escolar, prácticas pedagógicas, historia de la educación y pedagogía—, son contundentes en señalar que la formación de maestros es uno de los ejes centrales en la configuración de la problemática educativa y en todos ellos se concluye sobre la necesidad de un replanteamiento de fondo en este ámbito.

Estos autores reconocen que desde mediados de la década del 80 se había formulando una serie de críticas, frente a la llamada “capacitación” de los maestros en ejercicio. A partir de ello, los esfuerzos se habían centrado por una parte, en identificar deficiencias y dificultades en los programas de capacitación, y por otra, en diseñar estrategias y modelos que permitieran introducir los cambios considerados necesarios para su mejoramiento en la década de los 90, así la educación adquiriría nuevamente una dimensión estratégica ya que se intentaba ligarla a los desarrollos tecnológicos, medios masivos de comunicación y la revolución de la información que permitiera entrar en el mercado internacional. Los procesos de cualificación de maestros en ejercicio, que algunos denominaban educación continuada o perfeccionamiento docente, no pueden ser entendidos en términos de remediar las dificultades generadas por una formación inicial deficiente o de complementar periódica e intermitentemente una formación inicial dilatada. Martínez y Unda (1995).

De acuerdo con Calonje, el concepto de formación continua, se enriquece también significándolo con la gama de experiencias y procesos que le permitan al maestro pensar y actuar pedagógicamente al relacionarse con un conjunto de

experiencias que además de ofrecerle un conocimiento amplio de la Pedagogía como disciplina teórica y práctica, propician el conocimiento, el análisis de diversas experiencias educativas y el establecimiento de relaciones con otros saberes. La formación docente desde este enfoque (...) tiene que ver tanto con un programa de estudios como con todos aquellos aspectos que inciden en su configuración: la cultura, las experiencias de los sujetos, las prácticas institucionales, los cuerpos de poder y sus decisiones (Calonje, 1995).

En otra investigación sobre la autoformación de maestros se afirmaba que es básica, ya que sin ella no habría cambio, sin la voluntad interna, espontánea y metodológica del maestro la educación quedaría en manos de leyes escritas, normas sin vida, sin alma. (Ramírez, 1995), Agregaba que el que sabe algo y no lo practica es como si no lo supiera. La autoformación es una buena alternativa de cambio para la educación, en cuanto a practica pedagógica se refiere, se necesitaba que todos sus agentes sientan la esencia de ese cambio y su responsabilidad.

Expresaba, además, que la estrategia de formación de maestros, fueron diversos en metodología y contenido, además eran insuficientes en el horizonte de consolidarlo como profesional de la educación, siendo más a otorgar créditos que a una formación real que cualificara la práctica del maestro.

Se plantea también la relación que se dio entre la formación y los créditos con la expresión "Feria del crédito: ¿ha dejado de existir?" por Alvarez, 1996) el

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico le propuso a Santafé de Bogotá una nueva manera de adelantar la capacitación de los docentes en ejercicio, teniendo en cuenta que el magisterio estaba abocado a transformar radicalmente su oficio, de tal manera que se constituyera en un ejercicio profesional, donde lo que se haga esté conducido por un proceso de reflexión y, sobre todo, de creación intelectual. Pero para partir hacia un modelo de formación integral, era necesario entender el hecho de que la capacitación en ejercicio debía ser concebida como un proceso de formación permanente. La idea de que el maestro sea un profesional de la educación implica que debería estar investigando, actualizándose y experimentando permanentemente. Se trataba de pensar un modelo que lograra convertir la labor docente en un proceso sistemático de producción de conocimiento, donde se garantizaba el trabajo en equipo, la socialización de experiencias e ideas, y la producción de escritos. El modelo consistía en un proceso continuo que articulaba tres tipos de actividades: La investigación, la innovación y la actualización. Álvarez (1996)

Otro artículo que trato el tema de la formación permanente de docentes fue el de Amaya(1996), planteaba que comprender las prácticas de formación permanente exigía reconocer el contexto histórico, social, y cultural en que éstas se daban; identificar las tensiones e intereses que las condicionaban y develar los supuestos que sobre lo educativo, lo pedagógico, el papel de la escuela y del maestro habían orientado los planes y programas formulados desde las diferentes instancias educativas (Amaya, 1996).

El análisis de los propósitos, contenidos y estrategias de los programas de formación permanente, impulsados por la DIE-CEP hoy IDEP, permitía identificar dos tendencias: la primera referida a la instrumentalización del saber y práctica del maestro. La segunda orientada hacia la construcción de sentidos para la escuela ya a una redimensión de las prácticas de los maestros.

La instrumentalización con el auge de las tecnologías en los setenta penetra todos los programas de formación y desarrollo programas de formación permanente de maestros en esta dirección. Los supuestos de esta tendencia pueden resumirse en:

Los procesos de formación permanente fueron concebidos como un problema eminentemente informativo, que muchas veces no respondían a necesidades o preguntas surgidas de la práctica de los maestros a la espera de que cambiara su actuación en el aula.

- ✓ Se concebían los procesos de formación como actos individuales relacionados fundamentalmente con la motivación del docente, desconociendo las necesidades y requerimientos de las instituciones, de los estudiantes, y especialmente el saber de los maestros.

- ✓ La formación permanente es vista como un problema de actualización de contenidos de los diferentes campos del saber, los cuales el maestro debe incorporar a su proceso de formación personal y profesional.

- ✓ En este nuevo contexto la formación permanente trasciende las acciones centradas en la transformación de información, supera la concepción individualizada que sustenta sus acciones sobre maestros considerados aislados de contexto institucional y abre un espacio para que sean los procesos de formación el lugar donde los colectivos de maestros amplíen su mirada y permitan cualificar su práctica.

- ✓ Puesto que se asumía la necesidad de implementar propuestas de formación articuladas a la investigación de la práctica del maestro. Los supuestos que orientan estas etapas se sintetiza en: el reconocimiento y valoración del maestro como un protagonista del proceso educativo, cuyo saber debe ser recuperado y repensado.

Los procesos de formación de la discusión y concertación con los maestros se construían a partir de proyectos que los docentes adelantaban, ya sean proyectos de aula, de institución o zonal. Los cursos, talleres, seminarios, se articulaban alrededor de los proyectos definidos y concertados. La formación permanente debía proyectarse hacia la consolidación de procesos de autoformación, articulada a procesos de investigación que le permitieran al maestro constituirse en

investigador de su práctica y en construcción de teoría pedagógica, que explique la realidad escolar. (Amaya, 1996)

En el IDEP el tema de formación docente también fue tema de investigación en el que se expreso: “La formación de los educadores se ha convertido en un tema central del debate educativo en el país debido en parte a las disposiciones de la Ley general de educación que establece la descentralización de los programas de formación y profesionalización de los docentes, y que debilita la idea de un programa único nacional para la formación, exigiendo, eso sí, alta calidad en los programas regionales y haciendo posible la pluralidad de enfoques y metodos”. (IDEP. 1997).

Se mencionaba en la misma publicación que la formación permanente desde la aprobación del estatuto docente en 1979 presentaba como propósito central el mejoramiento salarial basado en el sistema de créditos para ascenso en el escalafón, a tal punto que se conocio como la feria del crédito, una forma de absorber la demanda a partir del ofrecimiento de cursos aislados y dispersos a los cuales accedían los maestros para obtener los créditos necesarios para ascenso, dejando el criterio de su cualificación profesional como algo secundar

Por ejemplo, algunas universidades y centros especializados en educación del orden gubernamental y privado exploraron alternativas para superar esas formas de capacitación, los maestros se habían interesado en iniciar procesos de reflexión, experimentación e investigación, actividades que en la mayoría de los casos no otorgan créditos y son altamente formativas.

En este contexto, en el IDEP ha tenido como un gran reto construir un sistema de formación permanente de docentes para el Distrito Capital, cuyo propósito fue el de superar los vicios del modelo de acreditación, posibilitando la cualificación profesional e intelectual del magisterio plantendose como propósitos de la formación lo siguiente:

- a. Conformar una comunidad académica de la educación en el Distrito Capital por instituciones o intereses y ,
- b. Consolidar al maestro como intelectual de la educación y la pedagogía, transformando la autoimagen de éste y aquella que la profesión docente ha construido la sociedad.

La propuesta de formación de Díaz (1997) responde al Decreto 0709 de 1996 acerca de orientaciones criterios y reglas de la formación de los educadores en la Misión de los sabios. Atendiendo a un nuevo enfoque de capacitación basado en programas permanentes de formación docente, según la ley 115, el IDEP planteaba que los programas que se ofrecieran deberían abarcar por lo menos tres campos esenciales como son: la investigación y producción de conocimiento, la innovación dirigida a la transformación de la institución escolar y las prácticas pedagógicas como propuestas alternativas; también la actualización de actividades que se requieran para el conocimiento y la profundización de nuevas teorías o metodologías (Díaz, 1997).

Los aportes de Díaz (1996) sobre “La formación de docentes en Colombia problemas y perspectivas” planteaba la modernización de las instituciones de

formación docente, a la luz de las leyes 115 y 30 que deben articular la investigación educativa con los nuevos intereses socioculturales del país. En primer lugar, las necesidades de desarrollo científico y tecnológico de cara a la apertura llaman a la formación de una cultura científica que se exprese en una “formación de calidad centrada en la fundamentación” y que signifique, fundamentalmente las “modernización por intensidad”, esto es, el “énfasis en un núcleo fundamental de saberes disciplinarios a cambio del énfasis actual en la extensión del saber acumulado”. En segundo lugar, las necesidades de desarrollo social y cultural llaman a la consolidación de una cultura de la democracia, que debe expresarse en una formación en nuevos elementos ideológicos y políticos que generen una nueva capacidad para las relaciones sociales flexibles en los órdenes más diversos. (Díaz, 1996)

Una nueva noción de la profesionalidad, postula que la profesionalización no ha respondido de manera coherente a los requerimientos de la formación de un profesorado con competencias sociales, culturales y cognitivas necesarias para su actuación en los contextos escolares y no escolares más diversos. La profesionalización al constituirse, primero, en una necesidad frente a las políticas de diversificación de la educación por el estado, y segundo, en una respuesta credencialista a demandas por legitimación e inserción social de la ocupación docente, ha deteriorado los propósitos de esta. Las experiencias de formación de docentes bien podríamos estudiarlas desde dos perspectivas diferentes, aquellas

que se refieren a un proceso de socialización y aquellas que se reducen a un proceso de profesionalización.

La propuesta de Martínez y Unda (1996) "Tesis en torno a la formación de maestros", señalaba que en este campo particular es posible reconocer como eje de la política la baja ponderación que se le asigna al maestro en el proceso educativo; de esta disminución del énfasis sobre el papel del maestro se derivan un conjunto de consecuencias que afectan de manera decisiva los criterios para formulación de propuestas de formación. Señalaba que no se tenían en cuenta ni las preocupaciones ni los interrogantes que el maestro se formulaba en la práctica pedagógica, mucho menos aquellos aspectos que en su proceso de formación le permitían lograr la inteligencia del proceso pedagógico. Por el contrario, se estimulaban aquellas conceptualizaciones y acciones que le daban preponderancia a otros factores, tales como: el aprendizaje, los textos, los paquetes educativos, el uso de medios tecnológicos (Matinez & Unda, 1996). Exponían una serie de tesis a manera de puntos de reflexión para no repetir la historia, sino avizorar otras propuestas de formación de maestros consideran que:

1. No pensamos que la formación de maestros en Colombia esté en crisis. Por el contrario, consideramos que se ha llegado a unos niveles de agotamiento de las fórmulas que intentaban afinar o perfeccionar el modelo externo para ser reproducido y ampliado al interior de las instituciones del saber pedagógico.

2. Se requiere replantear a fondo la formación del maestro para que esta no continúe obedeciendo básicamente a definiciones externas a los problemas que le plantea la práctica pedagógica.

En la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la teoría recobra sentido en la medida en que responde a preguntas surgidas de la práctica cotidiana del maestro, algo en donde tanto la organización como la participación actúan como elementos básicos para promover el debate colectivo sobre lo que sucede al interior de la institución escolar en las diferentes mediaciones que allí se viven. Además, la formación permanente debe proyectarse hacia la consolidación de procesos de autoformación, articulada a procesos de investigación que le permitan al maestro constituirse en investigador de su práctica y en construcción de teoría pedagógica, que explique la realidad escolar (Amaya, 1996).

En concordancia con el tema Chaparro (1998) expresaba que existía una preocupación marcada en la mayoría de los programas de formación continuada de docentes, con quienes el proyecto red de cualificación de educadores en ejercicio RED- CEE mantenía continuos debates sobre la necesidad de romper con los fundamentos que sustentaron por varias décadas los programas de capacitación.

Con las redes pedagógicas se realizaron debates sobre las formas más adecuadas para la cualificación docente, sabiendo de antemano que no existe un

modelo preestablecido y que los múltiples programas van más en la búsqueda de construir caminos posibles que de establecer respuestas absolutas.

Otros aportes los realiza Calonje (1999) en cuanto a La formación continuada de maestros, quien señalaba que tanto los maestros como las instituciones encargadas de su formación han de involucrarse en un proceso que implique la transformación radical de las concepciones educativas, pedagógicas, del modo de la escuela y de formación que las encarna.

La autora ubicaba, *grosso modo*, dos grandes tendencias. De una parte está aquella orientación que enfatiza “la necesidad de mejorar cualitativamente la capacitación” mediante la introducción de ajustes, adecuaciones a un modelo fundamentado en la lógica medios fines, modelo que instrumentalizan la formación docente, mecanizan el quehacer del maestro, los procesos de conocimiento y reducen la enseñanza a la transmisión de conocimientos y a la aplicación de tecnologías o procedimientos. De otra parte, está aquella que propone un cambio radical de perspectiva para concebir la formación continua. El cambio de plano en el análisis hace posible cuestionar la racionalidad instrumental y tecnocrática en la cual se sustenta el modelo de formación continua basado en la capacitación, actualización, perfeccionamiento y la lógica medios-fines “un nuevo orden institucional”, mirada que promovía la reflexión sobre el tipo de prácticas y relaciones privilegiadas en este modelo.

Al concebir la formación continua como un campo de aplicación de metodologías y técnicas, se estaban desconociendo los diferentes aspectos de la cultura escolar, las

distintas características de que se dota, según los contextos, los modos particulares que adoptan el enseñar y el aprender las relaciones sociales en la escuela, en función de las distintas realidades en que surgen y el papel que desempeñan el maestro y el alumno en la generación de conocimientos.

Por tanto la cualificación había de convertirse en un espacio en el que se aliente a los maestros a dar respuestas originales a los problemas educativos y pedagógicos e iniciar una larga serie de rupturas con la neutralidad y la naturalidad pedagógica. Por eso es tan importante valorar el desarrollo de las experiencias educativas y la forma como había afectado y afectaban a los maestros y las instituciones. (Calonje, 1999)

En ese contexto, la cualificación fue concebida como el conjunto de experiencias desde las que se puede contribuir a darle sentido a nuevas maneras de ser maestro y de reflexionar las prácticas pedagógicas. Además, las nuevas propuestas de cualificación, las redes pedagógicas, grupos de apoyo pedagógico y otras experiencias que se venían realizando en el país, se entienden como formas alternativas al modelo de formación continua.

Para Camargo (2003) la formación del docente aplicada a la capacitación docente, se entendía como un proceso de cualificación y superación personal y profesional del maestro, articulado a su historia y cultura profesional, a su práctica pedagógica y

a las necesidades de su institución, aspectos que constituyen las condiciones personales sociales y profesionales de su ejercicio laboral (Camargo, 2003).

Por otro lado, en la búsqueda de información sobre “Formación de maestros” se consultaron los aportes realizados por el movimiento pedagógico “*Expedición Pedagógica*” en el 2001 que expresaba que dicha formación permanente se adquiere en el ejercicio docente. Que incluía los programas, proyectos y actividades que el maestro realiza para cualificar su práctica. (Valbuena y Torres,2001) Dentro de esta modalidad la Expedición pedagógica reconoció: la formación en el encuentro con pares, las redes como espacio de formación, los programas de postgrado y de formación permanente para actualización docente, los programas ofertados por las instituciones de educación superior en el nivel de posgrado (maestrías y especializaciones) o avalados por ellas, así como los de formación permanente de docentes (PFPD). Sobre Programas institucionales de formación de maestros en ejercicio, consideraba que comprende cursos de actualización, seminarios, encuentros, congresos, programas de formación permanente de docentes, postgrados que ofrecen universidades, centros de investigación, Ong’s y fundaciones sin ánimo de lucro; algunas eran apoyadas por el estado y posibilitaban el ascenso en el escalafón docente.

También en el Tercer Encuentro Iberoamericano de redes y colectivos que hacen investigación desde el aula 2002, en las memorias que recoge la Expedición pedagógica en el eje que interrogaba sobre: ¿qué formas de organización

pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad? expresaba en la relatoría: *“En formación docente, los proyectos presentados están vinculados con múltiples formas organizativas que no tienen un momento, un espacio geográfico, temático ni institucional único y estático. Así pues, la construcción de colectivos de docentes desde los espacios escolares, se destaca como una forma radicalmente distinta de hacer y pensar la formación”*. En este sentido, existen propuestas de autoformación a través de colectivos, proyectos de cualificación desde las universidades y organizaciones no gubernamentales articuladas con redes donde se intenta quebrar la lógica unidireccional de la política educativa. (Miranda, 2003)

La Expedición Pedagógica Nacional frente a la formación de maestros, señalaba que en muchos casos los maestros habían descubierto que el trabajo colectivo incide positivamente en su cualificación y habían empezado a ganar una visión sobre su formación no solamente por la vía de los procesos formales, sino también por la vía del trabajo con otros, de los proyectos colectivos y del encuentro e intercambio con otros. En este sentido, los maestros buscaban organizarse en diversas formas para profundizar, investigar y avanzar en su trabajo pedagógico. Sin embargo, la formación continuada se encontraba unida a inercias y rutinas muy difíciles de romper. Los maestros de los diferentes municipios y ciudades consideraban que el trabajo de capacitación, sobre todo en los CEP⁴, no fue el más adecuado por no atender las necesidades de los maestros ni las necesidades y

⁴ Centros experimentales piloto.

proyecciones del quehacer educativo, consolidando el interés únicamente en el ascenso en el escalafón.”.

En relación con la formación de maestros y la innovación educativa Pinzón (2004), plantea dos condiciones básicas para la formación de maestros: la primera, que el niño sea asumido como interlocutor válido y centro del trabajo pedagógico; la segunda, que se asuma una práctica reflexiva sobre la construcción permanente de una escuela no homogeneizante y no violenta.

Aclaraba que se hablaba del término formación por lo que implicaba en tanto proceso de construcción conjunta, donde el maestro es protagonista desde su experiencia, y no de capacitación, por el carácter pasivo e instrumental que a este término se le asigna al considerarlo como simple ejecutor de las dinámicas aprendidas, atado a planes preestablecidos, con propuestas temáticas y metodológicas descontextualizadas.

Consideraba además que la formación de maestros debía apuntar a la consolidación de equipos de trabajo permanente. La reflexión sobre sus prácticas construye una escuela innovadora e incluyente. El trabajo con maestros no podía ser una actividad solamente discursiva desde planteamientos teóricos, ni instrumentales de aplicación de cartillas. Se requiere de un trabajo conjunto y real en el aula, donde el insumo de trabajo son las diversas situaciones que se dan en la cotidianidad. (Pinzón, 2004)

Acerca de la profesionalización docente en Colombia, Gloria Calvo en su estudio diagnóstico afirmó que son muchas y de muy variado orden las demandas que debían atender los maestros enunciaba “Baste recordar el peso que les ha asignado las reformas educativas en el logro de los aprendizajes de los alumnos y las cada vez mayores responsabilidades que la sociedad le exige a la escuela, entre ellas funciones que antes eran asumidas por los padres”. También deben tener en cuenta las especificidades de los diferentes contextos sociales económicos y culturales que exigen tener presente la marginalidad, la pobreza y la violencia, entre otras, cuando se tiene como meta una educación de calidad. (Calvo, 2004).

Calvo retoma que desde la aprobación del Estatuto docente de 1979 (Decreto 2277), han existido en el país estrategias para la formación permanente de docentes, sólo que en ese entonces, la capacitación no buscaba otra cosa que el mejoramiento salarial basado en el sistema de créditos para ascenso en el escalafón (Martínez, 2006:81). Este modelo, conocido como la “feria del crédito” fue cambiado radicalmente a partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994.

Existe en cada municipio, distrito o departamento del país un comité de capacitación de docentes que define las temáticas y estrategias prioritarias para la formación en servicio. Dichos comités identifican y analizan las necesidades de actualización y perfeccionamiento de los docentes y determinan unas prioridades que orientaban la formulación de políticas del plan de formación.

La experiencia vivida hasta el momento, nos lleva a afirmar que las propuestas del PFPD aún no demuestran una comprensión y apropiación conceptual de sus fundamentos, especialmente en cuanto a la necesidad de formular estos programas a partir de una línea de investigación que maneje la institución y en torno a una problemática prioritaria y pertinente para la educación de la ciudad.

En su estudio Calvo (2004), señala que la práctica educativa se entiende como el carácter experiencial de la profesión docente, en la cual intervienen procesos de interacción cultural, académica y política en los que se va construyendo un “saber colectivo” con los actores de cada una de las experiencias. Así mismo, dentro de los procesos de práctica es necesario fortalecer una actitud investigativa desde sus diferentes representantes: estudiantes, docentes y actores locales, en la que se construyan nuevas concepciones educativas que permitan asumir el educar como un proceso que involucra a todos los que participan en el contexto donde se desarrolla la práctica.

Otras posturas son tomadas de el libro “Paradojas en la formación docente: Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas” IDIE, compilado por Mireya González Lara. Que expresa las propuestas de diferentes autores en relación con el tema y del cual fueron tomados varios apartados en esta investigación. Destacan que la formación del profesorado se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y calificadoros de los sistemas educativos. Los diferentes diagnósticos acerca de los mejores aprendizajes logrados por los estudiantes y el incremento de la calidad de la educación,

resaltan la importancia de los maestros como actores centrales en el proceso educativo. Plantean además que no se puede desconocer que intentar contribuir en la cualificación de la formación de los docentes colombianos se constituye en un tema complejo, al reconocer sus relaciones estrechas con otros aspectos cruciales de las políticas sociales y educativas, como la carrera docente, evaluación, estímulos e incentivos, identidad profesional de los docentes, regímenes laborales, organización docente y formas de participación, entre otros.

Cualquier propuesta de formación de docentes, entonces, contendría una manera de comprender el oficio de los maestros, de interpretarlo y, así mismo, de disponer de los medios y mecanismos que permitan su fortalecimiento. Concepciones y representaciones sociales, políticas y culturales sobre el maestro, su saber y la escuela atraviesan los ejercicios de su formación. Gonzalez (2008)

En el mismo libro de *Paradojas de la formación docente*, en cuanto al marco de la política de “Revolución Educativa” para el cuatrienio 2006-2010, Torres (2008), fundamenta la formación de docentes en tres ejes: calidad, cobertura y eficiencia del sector. Retoma las finalidades de la Formación de Educadores como son: formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Esta formación contiene unos requisitos básicos, que tienen que ver con la formación integral y la preparación en la disciplina de su especialización, que no se entiende como preparación en matemáticas o en ciencias naturales, etc., sino en la didáctica de estas disciplinas, porque quien la recibe es un docente y no exactamente un matemático u otro tipo de profesional.

Se espera que haya coherencia entre la formación inicial del docente y su formación permanente o continua. Pero hay temas transversales, como, por ejemplo, el uso de medios y nuevas tecnologías, que si bien generalmente no hacen parte de los programas de formación inicial, si es importante, en la actualidad, que se incluyan como parte de su formación profesional.

Expone que la administración actual ha puesto un interés especial en los procesos de formación, introduciendo gradualmente modalidades que den la mayor importancia al saber de los maestros y maestras. Se han fortalecido los procesos de acompañamiento directo que las universidades realizan en los colegios, facilitando el diálogo y la discusión en torno a temas centrales como el currículo. Se han conformado equipos pedagógicos compuestos por maestros y maestras, para apoyar los diferentes programas de mejoramiento de la calidad y, de la misma manera, se ha hecho un gran esfuerzo por facilitar el acceso de los educadores a eventos culturales de alto nivel. González (2008)

En un segundo capítulo del libro *“Paradojas sobre la formación”* compilado por Mireya González, se toca el tema “Balances y estados de la formación de docentes en Colombia” donde se plantea la pregunta: ¿para qué formar maestros? por (Alvarez & León, 2008), la pregunta acerca de ¿si es necesaria la formación de maestros en Colombia? Se debe entre otros a que en el Decreto 1278 de 2002, dice que cualquier profesional puede ejercer la docencia con el sólo requisito de cursar un programa de pedagogía de un año impartido por una institución de educación superior. Si un profesional cualquiera puede ejercer el oficio, ¿no será mejor graduarse en una carrera profesional diferente y dejar así abierta la posibilidad de trabajar como profesor? El decreto, en su artículo 3°, dice: *“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 profesión docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto, y los normalistas superiores”*.

(Alvarez & León, 2008) consideran que los procesos de innovación en la formación de licenciados en educación, están relacionados con la articulación de las prácticas a los contextos, potenciando al maestro como investigador y práctico reflexivo, tal como lo propone Donald Schön, quien agrega que tanto colectivos como redes son propuestas que están relacionadas con la formación de maestros en ejercicio.

Frente a las políticas públicas de formación docente en el distrito capital *Gutiérrez (2008)* desde la Subdirección de Formación de Docentes expone algunos aspectos relacionados con la política de formación de docentes, como son:

- No existe un plan institucional en los colegios que oriente la formación docente, y, en este sentido, no hay una clara conciencia sobre la importancia de esta formación, y su correspondencia con las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.
- Se presentan dificultades en la socialización y sostenibilidad de las propuestas derivadas de los programas de formación, y los esporádicos intentos se logran gracias a la actitud de algunos docentes y a su empeño por reunirse y trabajar en tiempo extraescolar.
- Hay ausencia de trabajo en equipo, y los procesos de formación se asumen como proyectos individuales, sin incidencias en el colectivo ni en el proyecto educativo institucional.
- Se ha logrado mayor impacto externo de los proyectos derivados de los procesos de formación, a partir de la participación de los docentes en eventos nacionales e internacionales

Los propósitos que motivan el desarrollo de proyectos de formación permanente de docentes atienden a tres escenarios fundamentalmente, a saber: el trabajo permanente con las universidades, los maestros como sujetos de saber y éstos como protagonistas del cambio educativo. (Gutiérrez, 2008).

Dentro de la formación o capacitación permanente, se asigna un valor importante a la experiencia ya que es sólo con ella como los maestros logran aprender qué hacer en distintas circunstancias, a relacionarse mejor con los padres de familia, saber qué les conviene más a los estudiantes y aprovechar las prácticas de otros colegas.

La formación debería enfatizar en profundizar el apoyo a los grupos, redes y organizaciones de saber pedagógico de los maestros, implementando estrategias que permitieran el reconocimiento de estos grupos y contribuyera a la consolidación de una comunidad académica que reivindicará la esencia de la condición de ser maestro, mediante una política que generalizará la actualización permanente y fortaleciera los procesos de investigación e innovación.

(Camargo, 2008) en un apartado del libro *Los docentes y sus necesidades de formación profesional*, presenta los dilemas o tensiones que sirven de fuente a las necesidades de formación para los maestros, teniendo en cuenta que la formación es el puntal de una práctica pedagógica y de aula que se desarrolla con solvencia frente a los problemas y retos que pone en escena una sociedad contemporánea cambiante y compleja

Esta formación, siempre requerida y demandada por los docentes, recorre su vida profesional y personal, en una búsqueda de lugares, marcos, recursos, herramientas, estrategias y formas de trabajo que les posibiliten potenciar el desarrollo de los estudiantes, en medio de las problemáticas cada vez más difíciles que presentan.

Con respecto a la formación del magisterio en ejercicio, Orozco plantea que, “los programas de posgrado, aunque todavía insuficientes, cuentan con una variada oferta y empiezan a incursionar modalidades como las tecnologías informacionales, los congresos, seminarios y las redes, consolidando interesantes propuestas de autoformación”.

Que no obstante, los logros parecen no corresponderse con los esfuerzos realizados y el reconocimiento social y estatal ante la dignificación de la profesión docente. Se cuestionaban el desinterés del estado por promover la formación de calidad a éstos después de su graduación, y así mismo dejan mucho que desear los salarios del docente -como limitante para acceder a la formación-, las condiciones según el estatuto docente y la calidad de muchos de los programas que se ofrecen. (Orozco, 2009).

Se habla del Seminario permanente, considerado como “una estrategia que da la posibilidad de escuchar al otro, de tal manera que su voz se convierte en documento, en la medida en que crean un espacio para la reflexión del maestro formador de maestros en relación consigo mismo, con su saber, con su memoria de vida y tradición pedagógica. En el desarrollo de la investigación, el seminario permanente se ha transformado puesto que al inicio no era pensado como herramienta de recolección de información, además, ahora se plantea como una estrategia para escuchar las experiencias de los maestros (Yarza, Calderón & Aguilar, 2009).

La formación permanente es vista como un problema de actualización de contenidos de los diferentes campos del saber, los cuales el maestro debe incorporar a su proceso de formación personal y profesional, y que soportan su labor educativa en premisas como: el conocimiento existente como verdad absoluta y enseñar es igual a transmitir verbalmente información. Se asume, entonces, la necesidad de implementar propuestas de formación articuladas a la investigación de

la práctica del maestro. Los supuestos que orientan estas etapas se sintetizan en el reconocimiento y valoración del maestro como un protagonista del proceso educativo, cuyo saber debe ser recuperado y repensado.

Se resalta también en la investigación los aportes de Camargo frente a “*La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*”, en el que planteaba que el docente es concebido como un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento que permitía al individuo que se forma, relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda. Agregaba que un aspecto importante en el proceso de cualificación del docente, además de las disciplinas, el saber pedagógico y la práctica pedagógica, es el relacionado con la articulación teoría-práctica (Camargo, 2009), donde el trabajo en equipo se constituye en una necesidad de formación para mejorar la práctica docente, ya que implica pasar de una práctica aislada a un trabajo que se caracterice por el diálogo y la discusión profesional, de modo que se generen equipos responsables por la marcha del proceso pedagógico e institucional.

Frente a las necesidades de formación docente en el país al igual que las necesidades internacionales también se asocia la calidad de la educación con el papel del docente y con lo que se conoce como su profesionalización y en este sentido, se inscriben varias de las propuestas de formación docente que se agencian principalmente, a partir de la normatividad y que inciden, en las

facultades de educación. En Colombia las políticas provienen de los despachos ministeriales y no son fruto de consensos entre los diferentes sectores sociales comprometidos con la educación. Por otra parte y dado que la formación docente es un proyecto continuo, el maestro requiere de respuestas a sus expectativas en los ámbitos culturales, social y económico, los cuales a veces van en contravía de las políticas.

La formación del docente aplicada a la capacitación docente, fue entendida como un proceso de cualificación y superación personal y profesional del maestro, articulado a su historia y cultura profesional, a su práctica pedagógica y a las necesidades de su institución, aspectos que constituyen las condiciones personales sociales y profesionales de su ejercicio laboral. Las necesidades personales del docente se entienden en tanto sujeto-profesional, de modo que surgen de su práctica y dentro del sistema escolar. Aluden a su autoestima, a la satisfacción y la motivación por la tarea educativa. (Camargo, 2009)

No hay duda acerca de que la formación (capacitación del docente), es una exigencia y una necesidad en los tiempos actuales. La rapidez con que están cambiando las instituciones sociales exige del docente comprensiones cada vez más finas para actualizar la escuela y hacerla pertinente en el mundo contemporáneo. En esta medida, las distintas motivaciones de la formación pueden converger de todas formas al fortalecimiento del saber pedagógico y didáctico, que no sólo son

conocimientos sino herramientas, estrategias, tecnologías y experiencias que contribuyen a consolidar al docente como profesional en su campo, interesado, comprometido, seguro y siempre en actitud de asombro frente a la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación, se presenta un cuadro sobre lo indagado en el que sintetiza la información por países en cuanto a pertinencia, reconocimientos y oportunidades que se tienen sobre la formación continuada de docentes.

Tabla 1. Síntesis de la formación continuada de docentes en países latinoamericanos.

PAÍS	OPORTUNIDAD	PERTINENCIA	RECONOCIMIENTO
Argentina	<p>Actualizarse, formarse, pasó a ser un aspecto básico en la planificación prospectiva del sistema educativo y la formación docente ha tomado como base la estrategia de la Formación Docente Continua, que implica la capacitación, formación, actualización y perfeccionamiento de los docentes y/o profesionales directa o indirectamente vinculados con la Educación.</p> <p>Los profesores comienzan a solicitar oportunidades de capacitación para la ponderación y la utilización de tecnologías. En importante medida se nutre de actividades de promoción de editoriales.</p>	<p>La Capacitación Docente Continua ha asumido mayor importancia y atención ante la necesidad de ponerse al día continuamente.</p> <p>Esto supone una nueva forma de enfocar la formación del profesorado, planteándola como un todo desde la entrada a los estudios de formación inicial hasta la misma jubilación.</p> <p>Otro motivo es el que se refiere a la preocupación en torno al hecho de la incorporación de nuevos titulados o habilitaciones a la profesión. Desde Las políticas educacionales procuran actualizar la estructura del sistema educacional, poner al día el currículo y particularmente capacitar a los docentes</p>	<p>En líneas generales, resulta evidente que los docente demandan y obtienen mucho más oportunidades de capacitación ligadas a las metodologías y estrategias de enseñanza, que a la actualización en contenidos disciplinares que les permitan comprender mejor los avances científicos y tecnológicos y los cambios sociales.</p>
	Los Docentes Técnicos necesitan más formación permanente en la dimensión	Se orientan a la necesaria toma de decisiones respecto de las políticas de desarrollo	Docentes que han demostrado un buen nivel de desarrollo de

PAÍS	OPORTUNIDAD	PERTINENCIA	RECONOCIMIENTO
Chile	<p>especialidad, luego en la pedagógica y en menor medida en la dimensión transversal.</p> <p>Los aspectos que la formación permanente aporta a los docentes en términos profesionales, para ello se analiza el impacto provocado por el Programa de Becas en el Exterior (PBE) sobre la autoestima profesional de los docentes beneficiados, el que se vio afectado por una significativa reducción en la asignación de recursos a partir del año 2000.</p>	<p>profesional y rediseños curriculares q articulando, de manera efectiva, las dimensiones disciplinares, pedagógicas y profesionales en la carrera docente.</p> <p>Según su intención las acciones de formación docente continua se agrupan en tres modalidades que va desde los cursos estructurados hasta las redes y actividades conducidas por docentes en forma colaborativa.</p>	<p>competencias en su desempeño profesional, como es el caso de profesores que forman parte de la Red Maestros de Maestros; Profesores Guía del Programa Talleres Comunales; Profesores Consultores LEM y profesores que tienen un acumulado de especialización en ámbitos curriculares específicos (docentes que han participado en Programas de Becas al extranjero o Estadías Especialización en Universidades Chilenas, y los evaluados como destacados en la Evaluación Docente).</p>
Colombia	<p>La formación del profesorado uno de los principales factores dinamizadores y calificadores de los sistemas educativos. Formación de alta calidad en aspectos científicos, disciplinar, en lo pedagógico. El fortalecimiento del maestro como investigador de su quehacer en el aula, siendo innovador.</p> <p>Hay dos tipos de formación en ejercicio: una conducente a título, como los postgrado, y otro tipo de formación, propia del desarrollo profesional orientado a mejorar la calidad de la educación, pensando en la actualización y perfeccionamiento.</p>	<p>La Dirección de Mejoramiento, Desarrollo Profesional de Docentes y de Directivos Docentes, en el marco de la política de “Revolución Educativa” para el cuatrienio 2006-2010, fundamenta la formación de docentes en tres ejes: calidad, cobertura y eficiencia del sector.</p> <p>Una apuesta importante es preparar a los docentes con la más alta calidad para desempeñarse en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, tanto en educación básica y media como en educación superior.</p>	<p>Los colectivos y las redes son propuestas que están relacionadas con la formación de maestros en ejercicio.</p> <p>Los maestros buscan organizarse en diversas formas para profundizar, investigar y avanzar en su trabajo pedagógico.</p>
México	<p>Regular y mejorar la oferta de programas de estudio para maestros de educación básica en servicio, asegurando su pertinencia y su relevancia de acuerdo con las prioridades Educativas nacionales.</p> <p>La formación continua del profesor de cualquier nivel educativo consiste en la</p>	<p>El establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) que da a los profesores la oportunidad organizada, sistemática, flexible de renovar y mejorar sus competencias profesionales,</p>	<p>El perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. Mejoramiento de la educación y profundización de los niveles de</p>

PAÍS	OPORTUNIDAD	PERTINENCIA	RECONOCIMIENTO
	actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica mejorando su actividad profesional.	de tal manera que estén en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad.	profesionalización de los docentes.
Venezuela	La formación permanente de docentes se plantea como una estrategia de cambio educativo. Tres recomendaciones para fortalecer la preparación de los maestros: mejorar los conocimientos y herramientas pedagógicas de los maestros poco cualificados, proporcionarles conocimientos especializados en áreas con deficiencias y capacitarlos en el uso de las nuevas TIC como apoyo a su actividad e investigación.	Una propuesta de transformación curricular efectiva y contextualizada histórica y culturalmente, debe partir del análisis del currículo como producto cultural, consecuencia de la reflexión sobre los significados que se transmiten mediante las distintas prácticas histórico-culturales.	La docencia como profesión sociocultural y base de la formación docente centrada en saberes sociales.

Podemos ver que el temade formación continuada no es un tema dasersicido en los diferntes paises y en cada uno desde la política que maneja y según las necesidades se estan realizando esfuerzos, aunque aun puede ser mejor esta si se tienen en cuenta los diferentes necesidades y dificultades que e presenta.

1.2.1 La formación continuada del docente en el distrito capital

Para La Secretaría de Educación Distrital (SED Bogotá), es fundamental que la oferta de formación esté ligada a la praxis educativa, de esta forma, los proyectos de investigación derivados de los programas de formación a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados deben tener como objetivo aportar conocimiento y contribuir al desarrollo de los procesos pedagógicos que se dan en el colegio.

En el caso de la SED la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas propone lineamientos para orientar los planes de formación, con el objeto de contribuir a la calidad de la educación de los niños del Distrito con un equipo de docentes cualificados y actualizados constantemente, a través de Programas de Formación Permanente de Docentes en servicio. (PFPDS), actualización, construcción de redes e implementación de proyectos, buscando desarrollar un trabajo integrado que logre articular problemáticas pedagógicas con necesidades de formación para generar proyectos de aula, de área, institucionales y locales que respondan a la realidad de nuestro sistema educativo y se constituyan en eje de innovación y transformación permanente.

En este sentido El Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 *Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*, plantea que para avanzar en la calidad de la educación, debe ser principio de la política educativa la valoración de la actividad docente y la generación de estímulos para la participación y compromiso profesional y ético de los educadores, con el fin de que la acción educativa, corresponda con los nuevos paradigmas resultantes de los avances conceptuales, metodológicos y pedagógicos que se derivan de las dinámicas de cambio en los procesos de conocimiento y enseñanza.

La actualización de docentes es una de las modalidades más frecuentes a través de programas ofrecidos por universidades como la Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia, Distrital, Javeriana, Andes, Externado de Colombia, entre

otras; por centros de investigación, la Asociación colombiana para el avance de la ciencia, y la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, CEPE.

En cumplimiento de los lineamientos establecidos en el Acuerdo 001 del 4 de febrero de 2010, el Comité Distrital de Capacitación Docente establece el procedimiento para la presentación de propuestas de formación que pretendan otorgar créditos para ascenso, además de los PFPD se tienen en cuenta: seminarios de actualización, diplomados y cursos de actualización realizados a nivel nacional y en el exterior.

Considera que además de los PFPDS, la formación permanente de maestros debe apuntar a la consolidación de equipos de trabajo permanente en los cuales se espera que el docente sea sujeto activo en cursos de actualización, seminarios, encuentros y congresos que permiten la presentación de ponencias que hayan surgido como producto de un trabajo en grupo, redes o colectivos.

Se resalta también el trabajo realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), en relación con el apoyo brindado en la sistematización de experiencias pedagógicas realizadas por maestros, maestras y grupos pedagógicos de docentes en los colegios, convocando anualmente a los maestros y maestras, y a los colegios distritales, para que participen en la sistematización de sus experiencias.

Otros procesos en la formación del maestros que se han presentan, son el intercambio de saberes, que se ha llamado “Maestros que aprenden de maestros” y la Cátedra de pedagogía, que se constituyó en espacio privilegiado para la reflexión

sobre la pedagogía y la ciudad; y se resalta el Premio a la Innovación e Investigación Educativa propuesto por el IDEP, como nuevo estímulo al ejercicio profesional que cada año premia las experiencias de los docentes en innovación e investigación mediante un estudio riguroso sobre las experiencias presentadas convirtiéndose en espacios de reflexión sobre el quehacer docente.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

2.1 Enfoque hermenéutico

Un juicioso análisis evidencia cómo las ciencias sociales comparten un horizonte hermenéutico en el que el carácter interpretativo de su praxis es asumido como el ámbito de su realización. Las ciencias sociales tienen en la actualidad una comprensión de su propio quehacer que difiere en mucho de esa idea de ciencia que dominó, en buena parte, el horizonte cultural de la primera mitad del siglo XX, como lo son el empleo de nuevos métodos de investigación, por una parte, y la emergencia de distintas perspectivas de estudio, por otra. (Herrera, 2009)

Para aclarar los vínculos que unen la tradición hermenéutica con las pretensiones de verdad de las ciencias sociales, se recurre a Dilthey con *Ciencias del Espíritu*, y a Bauman con *El desafío de la Hermenéutica*. Hay que decir que la hermenéutica ha servido de puente para aquellos filósofos e investigadores que intentaron superar las limitaciones y prejuicios del método de las ciencias naturales en pro de la comprensión de lo humano, pero además, y tal vez gracias a esto, la hermenéutica

ha irrumpido de manera desordenada en el corazón mismo de las ciencias sociales, a veces entendida como un enfoque de investigación o asociada a un determinado tipo de interés científico, comúnmente restringida a un tipo de métodos llamados “Hermenéuticos”, otras veces reducida al tema de la interpretación de los datos y en pocos casos, asumida como conciencia reflexiva de la ciencia misma.

Las ciencias sociales, al plantearse como objeto de estudio la realidad propiamente humana, se obligan a cuestionar la pertinencia que tienen para sus temas de estudio esas condiciones de objetivación, por tanto, no pueden evitar preguntarse qué es comprender lo humano y qué tipo de comprensión les permite salvaguardar su estatuto de ciencias. Este cuestionamiento, que es el centro de las reflexiones de la filosofía hermenéutica, ha señalado que la comprensión es un rasgo constitutivo de la existencia. Herrera señala que la interpretación ocupa un lugar central, tomando como punto de partida la comprensión que ellas tienen sobre su quehacer; muestra la cercanía y relevancia que tienen para el estado actual de las ciencias sociales, algunos planteamientos de la filosofía hermenéutica y por último, interpreta la autocomprensión de las ciencias sociales desde la perspectiva del pensamiento hermenéutico (Herrera, 2009).

Herrera expresa que algunos investigadores son reconocidos por su simpatía hacia la hermenéutica, como es el caso del antropólogo Clifford Geertz, otros por su crítica a la ontología hermenéutica, caso del sociólogo francés Pierre Bourdieu, y otros por el desplazamiento hacia la interpretación que han propiciado al interior de sus disciplinas de estudio, como el historiador Jacques Le Goff y el politólogo y

sociólogo Boaventura de Sousa Santos. De Clifford Geertz podemos decir que plantea una propuesta de entender el trabajo antropológico como una traducción; se sabe que la interpretación de las culturas es un planteamiento que se apoya fundamentalmente en el interaccionismo simbólico.

Según Herrera (2009) el Sociólogo Pierre Bourdieu comprende la vida social como la imbricación de las estructuras objetivas con las disposiciones subjetivas, y, en este sentido, se denota la importancia que toma la racionalidad práctica para entender la vida social.

El “giro interpretativo”, según Geertz, no consiste únicamente en el hecho de abrir más posibilidades de interpretación aumentando el número, por decirlo así, de recursos teóricos, sino también en el hecho de concebir la interpretación como el ámbito en el que se producen las distintas visiones de mundo y el modo de hablar de ellas y, en este sentido, como lo propio de las ciencias sociales.

En estas condiciones, la hermenéutica ayuda a aclarar lo que sucede con el pensamiento científico, ya que resulta útil tanto para comprender las culturas como aquello que sucede con la ciencia. Podemos distinguir tres sentidos en los que la hermenéutica cobra importancia para las ciencias sociales:

- Un primer sentido tiene que ver con los criterios para realizar una correcta interpretación de las culturas
- Un segundo sentido, en el que Geertz se remite a la hermenéutica, tiene que ver con el carácter mismo del trabajo antropológico. Ante la pregunta clave para

cualquier etnógrafo: ¿Cómo comprendo un mundo que es tan extraño al mío sin imponer mis propias maneras de ver el mundo? “hermenéutica cultural”.

- Y un tercer sentido en el que la hermenéutica cobra importancia, tiene que ver con la situación por la que atraviesan las ciencias sociales. En un mundo de “epistemologías múltiples”, que se caracteriza por la explosión de una variedad de visiones, lo que se requiere es un nuevo tipo de interprete que sepa trabajar con lo diverso sin imponer una visión totalizante u homogénea sobre los distintos modos de vida social.

Retomando a Herrera ante lo expresado por Bourdieu, la correcta comprensión de lo social se compone de cuatro momentos, igualmente importantes: la explicitación y análisis de la propia posición dentro del campo, la puesta en cuestión de la lógica científica, la descripción rigurosa del mundo social y el análisis crítico de las condiciones de emergencia de tales mundos.

La experiencia hermenéutica tiene que ver con la situación interpretativa en la que el ser humano se encuentra siempre, mientras que la interpretación, para la filosofía hermenéutica, es la explicitación de esa comprensión básica del mundo en la que siempre estamos. Heidegger fue el primero en elevar la comprensión a rasgo fundamental del ser humano, ya que antes de él la comprensión se entendía como una especie de captación de un texto cuando ese resultaba difícil de entender. La interpretación es la posibilidad de explicitarse que tienen toda comprensión primaria, y la acción de interpretar nos reduce a nombrar algo dado previamente, antes bien, lo nombrado queda comprendido en la firma en que lo interpretamos. Al interpretar

partimos, entonces, de comprender desde el ser en que siempre nos movemos; “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados”, por esta razón, el círculo de la comprensión no llega al mismo lugar de donde parte.

De acuerdo con Herrera (2009), en nuestra comprensión siempre están presentes las tradiciones, las formas de comprender las cosas, ubicar problemas, significar el mundo, y esto también vale para la interpretación científica de las ciencias sociales. Ahora bien, reconocer la inevitabilidad de los prejuicios no significa, en ningún caso, aceptar acríticamente todas las interpretaciones heredadas, ni tampoco aceptar un determinismo de lo previo sobre aquello que se quiere interpretar. El movimiento que realmente se da entre los prejuicios del intérprete y los textos, debe ser entendido como un movimiento de la tradición, es decir, las distintas tradiciones no son cosas del pasado, sino que están actuando en la tarea de la interpretación y sigue transformándose en cada nueva interpretación.

En la filosofía hermenéutica se entiende por interpretación una apertura a lo otro, en medio de la cual se devela la estrechez del propio horizonte, a la vez que lo interpretado cobra sentido para la situación histórica del intérprete. Para Gadamer, el movimiento incesante entre texto e intérprete que caracteriza la experiencia hermenéutica es el rasgo fundamental del conversar; conversar es avanzar en compañía de otros hacia un asunto, cuando se presentan en una conversación los conceptos y opiniones de los interlocutores, los cuales son confrontados en una dinámica que poco a poco los envuelve y los obliga a abrirse al tema del diálogo.

Entonces interpretar no es, solamente, trasladar a nuestro lenguaje aquello que desde nuestra perspectiva parece importante o significativo. Por el contrario, interpretar significa poner al servicio del texto el propio lenguaje, de tal manera que lo que se está interpretando pueda llegar hasta nosotros. Es decir, el lenguaje resulta ser el ámbito en el que acontece la existencia, y no sólo el medio en el que se da la experiencia hermenéutica.

La práctica científica del investigador, en tanto se dispone a comprender lo particular de la vida social, puede ser entendida como una experiencia hermenéutica que se lleva a cabo alrededor de tres tareas: la delimitación, y construcción de los problemas de investigación, la resignificación del lugar y sentido de la teoría para la comprensión de los fenómenos sociales, y la revisión y uso de los métodos como formas de aproximación al mundo social. La conciencia hermenéutica del investigador social se hace presente en estas tres tareas, porque ellas convergen en la delimitación de la propia situación hermenéutica que se realiza. El papel de las teorías en los procesos de investigación social tiene que ver más con explicitar la propia posición histórica a partir de la cual se realiza la aproximación al objeto de estudio, que con su verificación o no a partir de ella genera la contrastación empírica. Desde la perspectiva hermenéutica, esto significa que las teorías son textos y, por tanto, tienen que ser examinadas y tomadas en función de seguir haciendo posible la elaboración de sentido propia de la ciencia. Concebidas así, las teorías son textos que permiten interpretar otros textos, son, en últimas, interpretaciones que permiten comprender otras interpretaciones Herrera (2009).

Podríamos decir que lo más importante de los métodos de investigación en ciencias sociales, es que puedan hacer visible la comprensión social de los agentes que participan de los fenómenos sociales que se busca estudiar. Los métodos de investigación permiten que el investigador social pueda entrar en diálogo, de manera genuina, con la vida social, que a asegurar procesualmente el dominio de los fenómenos sociales.

2.2 Estudio de casos

Las contribuciones que hace al respecto Irene Vasilachis de Gialdino, en su libro *Estrategias de investigación cualitativa*, retomando a Guillermo Neiman y Germán Quaranta, contribuyendo a la comprensión del estudio de casos. A continuación se exponen algunas de estas ideas.

Se ubica a los estudios de casos en la experiencia actual de la investigación social y se analizan las perspectivas más difundidas desde la tradición cualitativa y de la integración metodológica. Los principales procedimientos que se ponen en juego en el marco del proceso de investigación- selección, construcción de categorías, interpretación, son abordados con relación a su función de garantizar la mayor rigurosidad y sistematicidad en la producción de conocimiento social (Vasilachis, 2009).

La generalización, la construcción de teoría y las potencialidades de los distintos tipos de estudio de caso, son algunos de los principales problemas que han sido

parte de la evolución reciente de esta perspectiva metodológica de la investigación social. En las consideraciones históricas sobre estudio de casos en las ciencias sociales, los primeros antecedentes de investigación cualitativa de los hechos sociales se asocian con las preocupaciones surgidas en torno a la cuestión social.

Los investigadores de la escuela de Chicago institucionalizan la utilización de métodos cualitativos en la investigación sociológica, a tal punto que se consideró a la institución como clásicos (Forni, 1992). La perspectiva teórica de esta escuela se basaba en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), que, junto al trabajo de terreno en tanto instancia privilegiada de su propuesta metodológica, motivó a que se llevara adelante una serie de investigaciones consideradas como estudio de caso. Esto solía incluir estudios de vecindarios, poblaciones inmigrantes y problemas de pobreza. A partir de las entrevistas, la observación y las historias de vida, entre las principales formas de recolección, y de la inducción analítica como procedimiento de análisis, la escuela de Chicago sentó importantes cimientos para el desarrollo de la investigación cualitativa.

La evolución de las metodologías y procedimientos cualitativos resultó en una diversidad de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos. En este sentido, se pueden distinguir en la investigación cualitativa diferentes diseños y tradiciones, pudiéndose agrupar en los siguientes enfoques: biográfico, fenomenológico, (Grounded Theory), etnográfico y estudio de casos (Creswell, 1988). En este último, se puede partir de la utilización de categorías conceptuales para el desarrollo de la investigación y el desarrollo de la teoría (Meyer, 2001), y a diferencia de la

etnografía, realizar recortes específicos de la realidad social para su abordaje (Creswell, 1988).

El estudio de caso en la investigación social actual es definido como un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio, y llevó a que abarcara prácticamente cualquier problematización que se realice de la realidad social (Ragin, 1992). La diversidad de significados otorgados y posiciones abarcadas por el estudio de caso, cubre un amplio espectro de campos y enfoques, que puede comprender desde análisis teóricos y de carácter macro-históricos hasta investigaciones empíricas sociológicas e incluso etnográficas. El uso y los enfoques de estudio de casos dentro de la tradición de investigación empírica de la sociología es muy amplio y diversificado, pudiéndose encontrar famosos y variados ejemplos tanto de abordaje cuantitativos como cualitativos White Riley, (1963).

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, organización, proceso social o situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizarse, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Dentro de esta tradición de investigación se pueden distinguir en la actualidad, por un lado, los estudios de casos, y por otro, la estrategia de investigación basada en estudios de casos con sus diferentes diseños posibles (Dooley, 2002). En el marco

de estudios empíricos contemporáneos encontramos la perspectiva etnográfica de los estudios de casos, caracterizados por algunas o todas estas condiciones y enfoques epistemológicos constructivistas.

En esta perspectiva, el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular, priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1995), y el diseño metodológico del estudio o investigación es secundario. El acento se ubica en la profundización y conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados por encima de éste (Blasco 1995).

Stake (2007) sostiene que el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso en tanto enfoque de investigación, un estudio de caso definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados. Los estudios de caso intrínseco pueden constituirse a partir del interés en el caso de sí mismo, y el estudio de caso instrumental en el interés de un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar. El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales, donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad.

Los proyectos de investigación de estudio de caso consideran en su conjunto la pregunta, investigación, recolección y análisis de la información, roles del investigador, validación de los resultados a partir de instancias de triangulación y,

finalmente, la redacción del informe final. Las preguntas se precisan progresivamente a través de su desarrollo, por lo cual deben ser formuladas con la flexibilidad necesaria para su mejor elaboración y respuesta. La recolección de la información se lleva adelante a partir de un plan que organiza como respuesta a las preguntas de investigación, la variedad de las fuentes de información utilizadas (observación) entrevistas, documentos, etc. La perspectiva debe ser capaz de transferir al lector la complejidad, riqueza y diversidad del caso y contexto, para la mejor interpretación y comprensión posible del fenómeno.

Para referirnos a los estudios de casos definidos como estrategia de investigación empírica, que como indicamos anteriormente se diferencia del caso en sí mismo o del estudio de caso simplemente, tenemos una mirada que permite procedimientos inductivos y deductivos, se orienta tanto a captar los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social y considera la existencia de un mundo exterior, aunque no existe una única y definitiva verdad sobre el mismo, a la vez que se da por descontada la carga valorativa que existe por parte del investigador en el recorte problemático de la investigación.

El estudio de casos requiere la especificación de los diseños y sus ajustes a los propósitos de investigación perseguidos. Esta posibilidad de ajustar el diseño al interior de esta estrategia de investigación, constituye al mismo tiempo una ventaja y un riesgo, ya que en caso de no adoptarse correctamente las decisiones requeridas para la construcción del diseño en función de sus propósitos, la calidad de la investigación sería perjudicada desde su inicio mismo (Meyer, 2001).

Los diseños de investigación se estructuran a partir de la lógica que organiza las diferentes instancias y componentes del proceso de investigación, que en los estudio de caso con predominio del procedimiento cualitativo se caracterizan por ser flexiblemente rigurosos. Entre estos se incluyen los propósitos finales de la investigación, el marco conceptual en el que se ubican, las preguntas de investigación y, en caso de contenerlas, sus proposiciones, dispositivos metodológicos (fundamentalmente de recolección y análisis de la información) y la construcción de la calidad y la validez de los resultados del estudio (Maxwell, 1996).

La estrategia de investigación basada en estudio de casos incluye diferentes diseños según el número de casos a abordar y la complejidad de las unidades de análisis. En este sentido, se distinguen estudios de caso único o múltiples y holísticos; estos últimos caracterizados por la complejidad de las unidades de análisis que incluyen subunidades (Yin, 1994).

En cuanto al estudio de caso único, hay que decir que éste suele utilizarse, fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo o para probar una determinada teoría a través de un caso que resulta crítico. Este último tipo reproduce la lógica del experimento y se pone a prueba a partir de un caso que por sus condicione resulta apropiado para evaluar la adecuación de una teoría establecida. Estos diseños, si bien recurren a instancias inductivas en recolección, están dominados en última instancia por razonamientos hipotético deductivos (Lee, 1989).

Los diseños de estudios de casos en el marco de la integración de métodos bajo el predominio de procedimientos cualitativos, resultan una herramienta altamente fructífera para dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando a los actores y sus estrategias así como a los procesos que los abarcan en los contextos específicos de acontecimientos.

Lynham (2002) elaboro un esquema estilizado de construcción de teoría al considerarla como un proceso continuo de producción, confirmación, aplicación y adaptación de teoría relativo a un determinado fenómeno observado. Se complementa con cinco fases que incluyen: el desarrollo conceptual, operacionalización, aplicación, confirmación o desconfirmación y, por último, el refinamiento y desarrollo continuo de teoría que integra dinámica o interactivamente a las anteriores. A su vez, el contexto en el cual se desarrollan estas etapas de su método general de construcción de teorías en disciplinas aplicadas, está dominado por un doble movimiento de la teoría a la práctica o deductivo inductivo y de la práctica a la teoría o inductivo deductivo.

El papel de la teoría en los estudios de casos y su función en el desarrollo conceptual, evidencia una variedad de usos y concepciones que pueden cubrir un amplio espectro de situaciones, desde procedimientos inductivos hasta deductivos, incluyendo una diversa posibilidad de combinaciones. Los estudios de casos pueden ser útiles en la aplicación de una teoría establecida o su puesta a prueba, la creación de conceptos y en la profundización del desarrollo de una determinada teoría (Eisenhardt, 1989; Dooley, 2002), una condición francamente positiva

identificada con la construcción de teoría a partir de los estudios de casos, es la posibilidad de generar una nueva teoría.

La sistematización de los procedimientos de análisis es considerado el punto más débil en este tipo de diseño, debido a su escaso desarrollo en función de los objetivos que se pretenden alcanzar. La posibilidad de integrar instancias de análisis elaboradas en otras estrategias de investigación, es uno de los caminos seguidos en los avances sobre este componente de los diseños (Miles Huberman, 1999).

En otros aportes sobre el estudio de caso, Stake, dice que es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 2007).

El estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas y hacer una defensa, sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos.

3. RUTA METODOLÓGICA

En este proceso metodológico es clave tener en cuenta qué se quiere hacer en la investigación, por lo cual los objetivos fueron una orientación importante, sin convertirse en un camino estricto. se realizó la matriz que aparece a continuación y en la que se relacionan los objetivos específicos, con las acciones a realizar y lo esperado de las mismas.

Tabla 2. Matriz de guía metodológica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TÉCNICA	RESULTADO
Describir y caracterizar las modalidades de formación permanente por las que han optado los docentes del colegio Entre Nubes durante los últimos años	Realizar una ficha de identificación de los docentes incluyendo datos sobre su formación.	Fichaje de identificación	Obtener información sobre los docentes en relación con su formación, permitiendo elaborar un documento con dicha información.
Reconocer los aspectos que caracterizan las políticas de formación de la Secretaría y las necesidades de los docentes.	Revisión de documentos que soportan la formación continuada de los docentes. Encuestas con los docentes que han participado en procesos de formación continuada.	Encuesta	Documentación sobre las políticas de formación desde la Secretaría de Educación. Información sobre los programas de formación a que acceden los docentes
Analizar las experiencias de formación docente desde el sentir de los	Entrevistar a los profesores Grupo discusión	Entrevista	Información de los docentes sobre lo que piensan, saben y sienten sobre la

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TÉCNICA	RESULTADO
maestros de los decretos del 2277 197 y 1278 2002.	sobre el sentir de los maestros en la formación continuada.	Grupo discusión	formación docente. Elaboración de informe sobre la información recogida.
	Redacción de informe sobre los resultados.	Ejercicio de triangulación sobre la información recogida.	Establecer las categorías y elaborar el documento de la investigación.

3.1 Procedimientos en la metodología

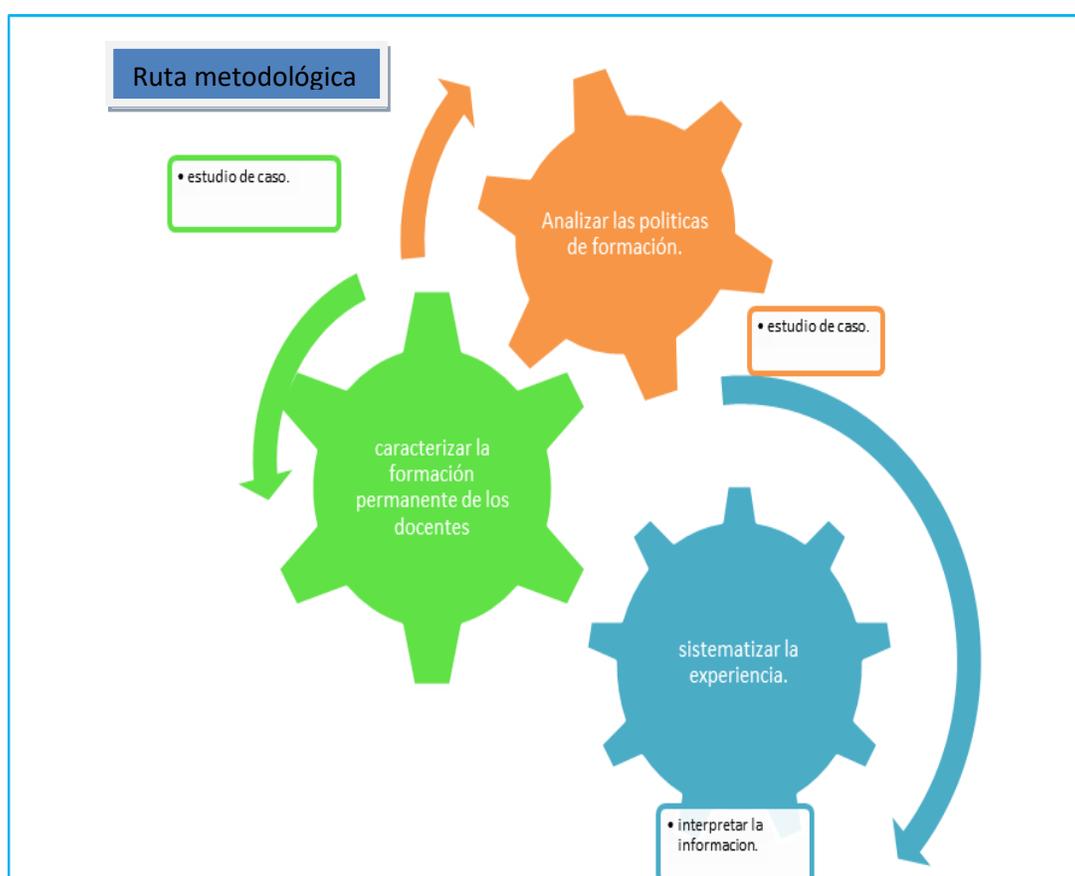
La investigación comenzó realizando una consulta acerca del tema en revistas, libros en físico y textos virtuales tanto a nivel nacional como internacional; cabe mencionar que es muy poca la documentación que existe, sin embargo, la información recogida permitió construir un marco de referencia. Además, se documentaron y clarificaron los planteamientos sobre la formación continuada de docentes, algo necesario más cuando abordamos un tema de formación continuada que tiende a confundirse con formación universitaria y profesional.

Al abordar el trabajo de campo se realizaron dos etapas: una, la elaboración de los instrumentos, y otra, de aplicación. Es de aclarar que se realizaron ajustes en la aplicación con respecto a lo que se tenía planeado, dadas diferentes circunstancias ocurridas en la institución o con los instrumentos.

La elaboración de instrumentos se inició con el ejercicio de fichaje de identificación, para lo cual se realizó un listado de la información que se quería recoger, y se

organizó, descartó y agregó otros ítems. Cuando se consolidó este instrumento, se compartió con un grupo de maestros de la institución, con el fin de observar qué tan bueno era el instrumento, la claridad y cuáles las dudas que generaba en ellos, permitiendo así realizar correcciones; luego se presentó al director de línea quien dio orientaciones acerca de la organización del mismo y avaló para su aplicación.

Gráfico 1. Ruta metodológica.



Para la aplicación del instrumento de fichaje, se explicó a los docentes de la institución el interés investigativo que se tenía sobre la formación continuada de

docentes, algo para lo cual su colaboración era importante, motivo por el que se solicitó llenar la información de la ficha de identificación (anexo 1). En la ficha, además de la identificación de cada docente, se realizaban algunas preguntas sobre su formación, las publicaciones hechas, participación en seminarios y congresos, entre otros, información que los docentes no tienen a la mano, razón por la que se dio un plazo de buscar y entregar la información, sin embargo, pasados unos días se procedió a recoger las fichas descubriendo que no todos los docentes la entregaron, ya que algunos manifestaban no tener información sobre lo que se solicitaba aparte de su identificación, y otros expresaron que no era obligatorio; finalmente se trabajó con las fichas entregadas, es decir, un total de 62.

Una vez recogidas las fichas se inició una tabulación con los datos organizándolos en tablas, y ya con éstos se procedió a realizar un escrito caracterizando a los docentes del Colegio Entre Nubes Sur Oriental, y permitiendo seleccionar a los docentes que participarían de los otros instrumentos requeridos en la investigación.

Otro instrumento utilizado fue una entrevista estructurada para cuya elaboración se realizó un listado de las preguntas que se querían indagar, se corrigieron enviándoselas a un par académico que es docente de la institución y quien sugirió algunos ajustes, se corrigieron las preguntas según las observaciones y se aplicó a un docente observando que las preguntas eran claras para los demás profesores y permitían recoger información acerca de la formación continuada de éstos quedado elaborado el (anexo 2). Se procedió a realizar las entrevistas a 12 docentes que habían manifestado en la ficha de identificación su interés por participar en ella y se

realizó la grabación de las mismas. Algo que se observó fue la dificultad para establecer un diálogo con respecto a las preguntas planteadas, ya que los maestros respondían las preguntas y más que querer profundizar les interesaba era abordar la pregunta siguiente.

Con la información recogida y sin desconocer el saber y la información que aportaron los docentes, se procedió a digitar la información (anexo 4), la cual permitió iniciar un proceso de organización, para lo cual se realizó una matriz en la que se escribía tanto la pregunta como las respuestas que dieron los entrevistados, asignando código para cada participante y enumerando las preguntas (anexo 7).

Tabla 3. En la siguiente tabla se explica la codificación asignada a cada instrumento, relacionando pregunta, docente y el instrumento utilizado.

CÓDIGO	INSTRUMENTO	DOCENTE	PREGUNTA
GE 04-11	Ge: grupo entrevista.	O4 código asignado al docente.	11. Pregunta realizada.
GD01-03	GD grupo de discusión	Corresponde al docente 01	De la pregunta 03.
GI 05-04	GI grupo de indagación	el 05 código del docente	04 es la pregunta

Se agregó una columna en la que frente de la respuestas se escribían las ideas que los docentes expresaban y que tenían más significación según la pregunta planteada, esta información se encuentra en el ANEXO N° 7.

Una vez realizada esta primera lectura sobre la información recogida, se consolida una matriz en la que se busca establecer las categorías, información del (anexo 10) es decir que esta investigación se trabajo con categorías emergentes, la matriz

establecida consta de enunciados claves, interpretación, categoría y definición que se da de la misma, lo cual posibilita establecer un primer listado de categorías.

Este ejercicio se repitió con cada pregunta, en el momento de la lectura de la matriz se observa que se pueden reunir varias preguntas en una misma categoría por su similitud, con lo cual surge un listado más pequeño de categorías y la necesidad de asignar una nueva codificación.

Sobre el grupo de discusión, se habían seleccionado tres preguntas de las utilizadas en la entrevista porque se consideraron como interrogantes que generaban interacción entre los docentes. Se reunió a un grupo de docentes de la institución que pertenecen al estatuto 2277 y 1278 y que han hecho parte de procesos de formación, planteándoles el tema desde tópicos como la importancia, dificultades y oportunidades que se tienen en la formación continuada, esta información es la del (anexo 6).

Durante el ejercicio, los docentes expresaron sus puntos de vista con respecto al tema propuesto, mas no se generó entre ellos un debate de ideas, pero sí un ejercicio para complementar y expresar sus sentires e inquietudes. Luego se procedió a digitar la información asignando códigos a cada docente y enumerando las preguntas (anexo 8). Al igual que con lo realizado en la entrevista, se elaboró la matriz, estableciendo las ideas expresadas y relevantes como categorías de discusión asignando códigos y que corresponde al (anexo 11).

Tiempo después se observó que sobre los temas consultados faltaba indagar un poco más acerca de la relación que se establecía entre formación del docente y su práctica educativa aspecto que también era de interés en la investigación, para lo cual se elaboraron nuevas preguntas como podemos ver en el (anexo 3) y se convocó a los docentes que habían manifestado en la ficha de identificación participación de procesos de formación continuada. Esta etapa contó con algunas dificultades, ya que muchos profesores se encuentran en sedes y jornadas diferentes Así pues, se acudió a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación y se envió al correo de los docentes un mensaje recomendando ver las preguntas y estar pendientes del lugar y fecha de la reunión, la cual se programó para un día miércoles y que conto con un docente con quien se conversó sobre el tema siguiendo las preguntas.

A la semana siguiente se citó a una reunión general del colegio y aprovechando la posibilidad se concertó con los docentes para tomar un tiempo, logrando reunirnos durante el descanso algunos de ellos llevaban impresas las preguntas con sus respuestas y procedieron a hacer la lectura de las mismas, finalmente se opto por enviar las respuestas al correo. Se realizó la copilación de la información, se puede observar en el (anexo 5).

Con la información suministrada se codificó el grupo de indagación se pueden ver apartado de la información en el (anexo 9), y se realizó el ejercicio de la matriz de categorías del grupo de indagación se puede ver en el (anexo 12), llamando a este ejercicio grupo de indagación. Código establecido (GI05-04). Se observo en este

ejercicio que los docentes poco reflexionan sobre la relación entre su práctica y la relación con los programas de formación continuada que han realizado.

Frente al ejercicio de establecer las categorías, el trabajo realizado partió de la información suministrada por los docentes. Para el caso de la entrevista se estableció, inicialmente, por cada pregunta una categoría, observando al final que eran muchas y que unas guardaban relacionaban con otras preguntas, entonces se realizó nuevamente la lectura de las preguntas y los enunciados claves, estableciendo unas categorías comunes a las preguntas con lo cual quedó reducido el listado de categorías a siete, sin embargo, al ver por ejemplo los enunciados relativos a las oportunidades y posibilidades se vio que se puede determinar una sola categoría, algo que también pasa con las motivaciones y las necesidades.

Con los datos que se transcribieron del grupo de discusión para esta parte de la categorización, fue necesario especificar qué se entendía por cada categoría clave, es decir, se describió o definió que entendíamos por las mismas. Entonces, se consolidó finalmente una única matriz (anexo13), donde después de leer las categorías que se tenían, relacionarlas y articularlas se establecieron seis categorías como son:

1. Concepciones sobre formación continuada. Esta categoría se refiere a la manera como es concebida por los docentes la formación continuada, contempla los intereses que tienen ellos acerca de los procesos de formación y su sentir en cuanto a por qué y para qué acceder a los programas de formación.

2. Necesidades y expectativas. En esta categoría se evidencian las inquietudes, intereses y requerimientos que los docentes expresan frente a la formación, y tocan también lo relativo a aquello que desean cuando hacen parte de una experiencia de formación continuada –es decir, el conjunto de razones que los profesores consideran se debe acceder a dicha formación.

3. Propósitos. En relación con la formación continuada, es clave reconocer que los docentes que hacen parte de estos procesos lo hacen teniendo en cuenta unos propósitos que están marcados por las oportunidades vislumbradas a partir de los mismos, dependiendo de las ofertas que brindan las universidades o la Secretaría de Educación y que son aceptadas por el Comité de capacitación; sin embargo, algunos docentes desconocen las ofertas que existen y poco se enteran de los PFPD y cursos que se brindan, ya que su divulgación es poca o en algunos casos dura muy poco tiempo; en otras ocasiones, por tratarse de pocos cupos estos se ocupan rápidamente. Algo que sí logró reconocerse, es que para el nuevo estatuto docente son pocas las oportunidades que se brindan en este aspecto.

4. Obstáculos y tensiones. En los procesos de formación no todo es fácil y sencillo, ya que se presentan situaciones, hechos o eventos que hacen que el docente cuestione sus posibilidades de acceder o seguir un proceso de formación. Esta categoría permite ilustrar las situaciones de este tipo expresadas por los profesores, es decir, las dificultades que se deben superar para hacer posible su actualización.

5. Posibilidades y transformación. En esta categoría se explica la relación entre la formación y los diferentes procesos que se presentan en el aula y la institución, como los proyectos y propuestas diferentes a las establecidas, en las cuales se propician experiencias que muestran otras formas de realizar la práctica educativa.

6. Oportunidades. La formación docente es vista como una oportunidad que brinda variedad de relaciones y dinámicas, y que a la vez facilita el plasmar las ideas en proyectos y estrategias mejorando el quehacer diario y aplicando lo aprendido, además de alcanzar metas que se reflejan en la satisfacción por el esfuerzo de haber realizado un proceso de formación continuada en el que se articuló su práctica y la teoría, actualizando sus ideas y proyectando una experiencia reflexionada.

4. RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Gráfico 2. Categorías de análisis.



En este esquema se presentan las seis categorías emergentes que surgieron del proceso de investigación al triangular la información recogida en los diferentes instrumentos utilizados, se representadas en una espiral cíclica en la cual cada categoría es igual de importante a la anterior por sus aportes y especificaciones en el proceso de formación de los docentes.

A continuación se presenta cada categoría con un esquema y la conceptualización realizada al cruzar los datos de los instrumentos aplicados.

4.1 Concepciones sobre formación continuada

Esta categoría está referida a la manera en cómo es concebida por los docentes la formación continuada, permitiendo interpretar y ejemplificar los intereses que se tienen sobre los proceso de formación. Se presentan también en esta categoría, las

relaciones que se generan entre la formación del docente y los aportes que se pueden hacer la calidad de la educación.



Gráfico 3. Categoría sobre las concepciones que tienen los docentes acerca de la formación continuada.

Se entiende por formación continuada de maestros los diferentes cursos, programas y estrategias que posibilitan al docente la participación en experiencias diferentes a su formación inicial. Mediante su participación se busca la cualificación y mejoramiento, como lo refieren los docentes al interrogarles sobre qué es para ellos la formación continuada: *“Es un proceso constante para que nosotros apoyemos la toma de conciencia de estarnos actualizando”* (GE01- 01); es *“la capacitación que*

hacen los docentes terminada su carrera” (GE04-01); y “Formación continuada es todo aquel proceso de enseñanza que te aporta un aprendizaje” (GE10-01).

La formación continuada es vista como actualización, puesto que el docente que recibe una orientación sobre su formación en la universidad o en una normal es consciente de que las cosas y situaciones cambian o se transforman, y él como sujeto que educa a otros no puede estar desactualizado, por esto expresan que la formación es *“actualización, nuevas alternativas educativas” (GE04-0); “las actualizaciones que nosotros como docentes debemos mantener para poder mejorar primero nuestra capacitación” (GE 07-01); y que “Es la forma como los docentes siguen estudiando o actualizándose frente a las diferentes temáticas” (GE08-01).*

Este proceso de actualización se relaciona con lo planteado por Camargo(2003), quien dice que la formación del docente aplicada a la capacitación docente, es entendida como un proceso de cualificación y superación personal y profesional del maestro, articulado a su historia y cultura profesional, a su práctica pedagógica y a las necesidades de su institución, aspectos que constituyen las condiciones personales sociales y profesionales de su ejercicio laboral. Es decir, que la formación continuada responde a intereses del docente sin embargo los docentes poco especifican sobre las necesidades de formación y la relación que establecen a nivel de la institución.

También se toma la formación continuada como la búsqueda de alternativas educativas -las cuales en ocasiones se agotan en el aula-, y en la formación se ve una posibilidad de adquirir otras alternativas para orientar el proceso educativo con

experiencias nuevas, abriendo la posibilidad a transformaciones y a la exploración de la creatividad, posibilitando formular propuestas que surgen de la reflexión generada en los procesos de formación y que se complementan con la cotidianidad del docente en su práctica. Por parte de los profesores, se dice que la formación continuada es *“un proceso y la posibilidad que posee el maestro de reflexionar”* (GE11-01), y que *“Son formas de complementar esa formación académica”* (GE 05-01). Esta formación, siempre requerida y demandada por ellos, recorre su vida profesional y personal en búsqueda de lugares, marcos, recursos, herramientas, estrategias y formas de trabajo que les posibilite potenciar el desarrollo de los estudiantes, en medio de las problemáticas cada vez más difíciles que se presentan pero en la información suministrada no se especifica sobre las alternativas o recursos que se adoptaron una vez terminada o durante el proceso de capacitación.

La formación continuada también es entendida por los docentes como un proceso de capacitación en el que adhieren nuevos títulos a su profesión, y que como proceso es indispensable un compromiso de su parte, siendo consciente de las posibilidades que se presentan y de cómo éstas dependen de sus intereses y demandas institucionales, tanto internas -del lugar donde labora-, como externas - las de universidades, consideran que poder acreditar titulaciones o constancias es importante mas por su interés que por la institución en laboran.

Sobre los procesos de formación continuada, se considera que éstas impactan en que hacer del docente y que por eso él, en su búsqueda de formación, indaga en programas que complementen temas y áreas de interés, tal y como se manifestó en

la indagación realizada al averiguar sobre que trataban los programas que han realizado: *“Trataba de todo lo relacionado con los procesos de lecto-escritura, la importancia de hacerlos de forma significativa y reconocer el acercamiento a la codificación y decodificación como parte de un todo”* (GI01-03), y que *“Se plantea el diseño de diversas técnicas y/o estrategias para el desarrollo de las actividades académico – pedagógicas y de trabajo colectivo con los estudiantes”* (GI02-03).

En el área deportiva, la búsqueda está guiada por las *“Herramientas para trabajar el área de educación física; proporcionaba estrategias variadas por el área”* (GI03-03). Por su parte, en el área de la tecnología se busca *“Instruir en el manejo y apropiación de elementos tecnológicos para la enseñanza de la geometría escolar”* (GIO4-03), y *“Mejorar mi práctica como docente y ver y hacer ver a los estudiantes la geometría como una parte aplicada a la actualidad y desde las TIC”* (GI05-03).

El área de matemáticas también fue una de las opciones en los PFPD, y de ellos se dijo en su momento que son *“Una alternativa para el estudio y enseñanza de las matemáticas escolares, más allá de las cuatro operaciones, para instaurar otros modos de hacer matemática, particularmente en la perspectiva de la geometría escolar”* (GIO4-03); como la *“Construcción de una propuesta en matemática, particularmente en el desarrollo del pensamiento métrico de los niños, para construir valores democráticos en la escuela”* (GIO4-03); y como *“Una propuesta en el marco del currículo para transfigurar los modos como se estaba construyendo el currículo escolar, fue un encuentro para debatir el currículo, sus características y pertinencia”* (GI04-03).

En esta medida, “las distintas motivaciones de la formación pueden converger de todas formas al fortalecimiento del saber pedagógico y didáctico, que no sólo son conocimientos sino herramientas, estrategias, tecnologías y experiencias que contribuyen a consolidar al docente como profesional en su campo, interesado, comprometido, seguro y siempre en actitud de asombro frente a la enseñanza y al aprendizaje” (Camargo, 2009). Además, es importante ver que la formación continuada no se limita a un único campo sino que busca tener variedad de posibilidades.

En este sentido se observa como la formación continuada de docentes esta directamente relacionada con la necesidad que tienen el docente en su formación individual atendiendo a sus intereses y no a una formación institucional en relación con el PEI o proyectos de los colegios.

Como fue planteado en la Ley General de Educación, una de las finalidades para la formación de docentes, en primera instancia, es la atención a una formación de alta calidad en aspectos científicos, en lo disciplinar propio de las ciencias y así mismo también en lo pedagógico, con igual importancia por tratarse de elementos básicos; y en segunda instancia, debe llamarse la atención sobre el fortalecimiento del maestro como investigador de su quehacer en el aula, para que en ese proceso de investigación él pueda ser innovador y proponer maneras de llevar a sus estudiantes a avanzar en el desarrollo de competencias.

Frente a estos fines, los docentes consideran que su formación incide *“En la medida en que las prácticas educativas se transformen y generen otras posibilidades de acción, eso genera que la calidad se mejore”* (GE06-11); de igual forma, consideran

que *“Eso depende del docente muchos tienen varios tipos de formación, cursos, especializaciones, etc., pero no hacen cambios a nivel profesional mientras que otros con menos hacen más”* (GE08-11); y finalmente que, *“Como ya lo he dicho, un maestro que tiene una formación permanente tiene un nivel de actualidad mayor en sus conocimientos, tiene mayor creatividad en la formulación de proyectos y actividades pedagógicas”* (GE12-11).

Podemos cerrar esta categoría señalando que la formación continuada para los docentes no se puede concluir con una definición, sino que está ligada a impactos, fines, propósitos, búsquedas, dificultades, transformaciones y necesidades, entre otras cosas, y será siempre necesaria y bien recibida por los mismos. Pero se debe avanzar en las propuestas que favorecen a más docentes en la institución.

4.2 Necesidades y expectativas



Gráfico 4. Categoría de necesidades y expectativas frente a la formación continuada de docentes.

Frente a la formación continuada existe una serie de planteamientos realizados por los docentes, los cuales atraviesan los deseos que reconoce de tener una formación y los intereses que de hacer parte de la misma, o acerca de lo que les gustaría que se brinden en esta formación: Tanto necesidades como intereses forman un conjunto de expectativas sobre la formación.

En este sentido, la formación continuada de maestros como expectativa, más que una necesidad es una motivación que está referida por el conjunto de razones por las que los maestros consideran se debe acceder a la formación continuada, el cual tiene que ver con la posibilidad de transformación y reflexión pedagógica, profesionalización del maestro, formación de maestros como sinónimo de conocimiento, manejo de tecnologías y posibilidad de mejoramiento de la calidad educativa: *“El maestro es uno de los profesionales que necesita estarse preparando, leyendo, investigando, estar innovando”* (GE05-02), *“Sí, porque brinda la posibilidad de mejorar tus desempeños”* (GE06-02), y *“En la medida que uno se vaya perfeccionando, se mejoraría la calidad de la educación”* (GE09-02).

Frente a las tecnologías, expresa Braslavshy (1999) que, sólo ahora, y muy lentamente, los profesores comienzan a solicitar oportunidades de capacitación para la ponderación y la utilización de tecnologías complementarias al libro. En importante medida se nutren de actividades de promoción de editoriales. Es difícil, y por eso inusual, que los docentes produzcan estrategias para aprovechar como oportunidad

de capacitación los múltiples programas de televisión de carácter informativo, en particular de ciencias.

La mayoría de los gobiernos iberoamericanos se plantea la profesionalización docente como una meta para mejorar la calidad, el rendimiento y la eficiencia de los sistemas educativos, es decir, que entre las expectativas de formación del docente está el aprender sobre aquello que desconoce, su manejo, porque sabe que son elementos que se requieren en el aula porque, por ejemplo, sus estudiantes ya están manejando el uso de la tecnología.

Se tiene la expectativa de que participando de procesos de formación continuada se logre un reconocimiento económico: *“El interés es netamente económico en muchos casos, no hay un interés que nazca fruto de una necesidad particular de formación, es decir el profesor”* (GE02-03). Sin embargo, frente a este comentario aparecen otros como: *“Las motivaciones son más personales por sus estudiantes, ya que ahí encuentra el espacio para él mejorar todos su procesos de aprendizaje”* (GE03-03), y que no hay que *“quedarse obsoleto; adicional se obtienen herramientas para el trabajo con los chicos”* (GE04-03). Es decir, que las necesidades son también de tipo personal en la medida en que se tiene la posibilidad de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, ya que se logra conocer otros ámbitos educativos y las ganas de continuar la formación.

Las necesidades personales del docente se entienden en tanto sujeto-profesional, de modo que surgen de su práctica y dentro del sistema escolar. Éstas aluden a su

autoestima, satisfacción y motivación por la tarea educativa (Camargo, 2009). Los docentes expresan que las necesidades de formación se dan *“en todo aspecto, yo diría que en lo personal porque esto nos ayuda a estar buscando lo mejor para nosotros mismos”* (GE07-03), y que *“Tiene que ver más con las ganas que tenemos los profesores de continuar formándonos”* (GE08-03).

La formación continuada es vista como la necesidad que tiene el docente de profesionalizarse, de actualizarse e innovar, y también es vista como la posibilidad de enriquecer la práctica de enseñanza y construir conocimiento pedagógico ampliando los conocimientos en las áreas académicas, porque, como lo dicen ellos, *“Nos quedamos con pedagogías antiguas”* (GE01-02); *“Es importante porque los nuevos avances tecnológicos le permiten al profesor explorar nuevas estrategias”* (GE03-02), y que *“Para mantenernos actuales y buscar cosas nuevas, para ir a la par con el desarrollo de los niños”* (GE04-02).

La actualidad de la formación del docente (llámese capacitación, actualización, formación permanente, formación en servicio o formación para el desarrollo), no está cuestionada. Los maestros, instituciones escolares, formuladores de políticas y la política, cuentan con la formación docente como una necesidad siempre presente y se preocupan por establecer lineamientos, orientaciones y criterios que mejor convengan a cada momento y circunstancia histórica. Frente a la necesidad que tiene de formación, un docente expresa: *“En primera instancia acceder a la posibilidad de profesionalizarme como maestro, segundo, mejorar mis condiciones*

económicas, tercero tener la capacidad de “reflexionar” acerca de los asuntos que convergen en relación con el saber y la práctica pedagógica (GE11-03).

Frente al interés que tienen los docentes sobre la formación continuada, estos manifiestan que tiene que ver con los créditos, pero que además se espera que tenga pertinencia en cuanto a los procesos y que sea una posibilidad de aprendizaje continuo y dinámico que permita estar actualizado. Durante el trabajo, se señaló que se realizaba además por *“Estar con el grupo de compañeras, por mejorar mi labor, por los créditos para el ascenso al escalafón, por el horario, ya que se realizaba el viernes en la tarde y los sábados” (GI05-05)*, y que *“Los créditos y éste nos parecieron interesantes por lo práctico y lo lúdico” (GI03-05)*.

Desde sus inicios, como lo revela Calvo (2004) en su estudio diagnóstico, existió un interés por los créditos. Y es que desde la aprobación del Estatuto docente de 1979 (Decreto 2277), han existido en el país estrategias para la formación permanente de docentes, sólo que en ese entonces, la capacitación no buscaba otra cosa que el mejoramiento salarial basado en el sistema de créditos para ascenso en el escalafón (Martínez, 2006:81). Este modelo, conocido como la “feria del crédito”, fue cambiado radicalmente a partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994. En el momento actual, son las universidades, el gobierno y las instituciones educativas las que se comprometen en procesos de cualificación de los docentes. Existe en cada municipio, distrito o departamento del país un comité de capacitación de docentes que define las temáticas y estrategias prioritarias para la formación en servicio. Sin embargo, es válido aclarar que los créditos no son el único interés, no se mantienen

como una feria ante la poca oferta que ahora existe, y por otro lado, es de reconocer que aún son válidos para las personas que se rigen por el estatuto 2277.

Con relación al nuevo estatuto, la formación docente es vista como un factor evaluativo, situación que viven los docentes del nuevo escalafón y lo cual hace que ellos se preocupen por este aspecto, como lo manifiestan en algunas de las personas entrevistadas: *“Al pertenecer al nuevo escalafón docente de la SED (1278), ya que en uno de los ítems que se me plantean aparece la formación docente como factor evaluativo”* (GI02-05). Es decir, que si se quieren obtener más puntos en la evaluación, es necesario preocuparse por la formación y demostrar que haces parte de algún proceso de formación.

Cabe retomar los aportes de Calvo, (2004) en cuanto a que todo profesional necesita estar actualizado en su campo de desempeño y que la profesión docente no es ajena a este requerimiento. Los docentes tienen que actualizar y profundizar sus conocimientos de manera permanente, en aras de estar al día en cuanto a las exigencias que un mundo cambiante e incierto como el actual, demanda para el cumplimiento de su labor. Los docentes expresan que, *“la formación permanente, formación académica que posibilita enriquecer y optimizar el quehacer pedagógico, apunta a fortalecer los procesos realizados dentro del aula, es allí donde cobran vida todos y cada uno de los aportes que nos brindan los diferentes espacios de formación para el docente, por ello decidí participar en ellos”* (GI01-05).

Finalmente, la necesidad que tiene el docente es la de estar preparado para afrontar los nuevos retos, por eso la formación es *“La posibilidad de aprendizaje continuo y*

dinámico, ya que es algo que se pierde con el tiempo, el esforzarme por superarme cada vez más” (GI02-07). No se puede ser docente y estar desactualizado.

4.3 Propósitos

En relación con la formación continuada, es clave reconocer que los docentes que se vinculan a estas experiencias lo hacen teniendo unas intenciones que están marcados por las oportunidades que ven en las mismas, dependiendo de las ofertas que brindan las universidades o la Secretaria de Educación, y que son aceptadas por el comité de capacitación. Sin embargo, como se ha dicho, algunos docentes desconocen las ofertas existentes y poco se enteran de los PFPD y cursos que se brindan, dada, muchas veces, por una escasa divulgación.



Gráfico 5. Categoría de los propósitos que se tienen en los procesos de formación.

Algo que se reconoce, es que para el nuevo estatuto son pocas las oportunidades. En este sentido de afirma que: *“No, finalmente cuando uno está en el nuevo escalafón como que pierde el querer acceder a la formación porque demanda una inversión en dinero”* (GE06-05), y *“Realmente esas ofertas cuando salen para nosotros, generalmente cuando uno va aplicar dicen que ya se terminaron, que ya están los cupos completos”* (GE07-05).

Los docentes, en su búsqueda de formación, se inclinan por las ofertas de las universidades en PFPD, posgrados y cursos de inglés. En todo caso, al preguntar a los docentes sobre las posibilidades de formación continuada, señalan que: *“Los PFPD, posgrados y especializaciones”* (GE 01-04); *“Ofrece PFPD con las universidades oficiales, como son Universidad Nacional, Pedagógica, Distrital”* (GE05-04), y que, *“también se presentan alternativas en varias materias, ya depende del maestro acoger algo que piensa que necesita o le guste”* (GE 04-05).

Los docentes dan gran importancia a la formación continuada en cuando les abre posibilidades de estar actualizados, interactuar en otros ámbitos y aprender nuevas cosas mediante otras oportunidades, ellos expresan que: *“La formación en educación continuada es súper importante para nosotros como docentes, ya que el proceso de aprender nunca se alcanza definitivamente, siempre estamos aprendiendo algo nuevo y en el proceso no podemos decir que ya todo está dicho”* (GD02-01); *“Si nosotros nos dejamos quedar y esperamos que con el conocimiento que tenemos sea suficiente, podemos estar obsoletos, por eso es importante renovar a diario esos aprendizajes”* (GD02-01).

Los propósitos que motivan el desarrollo de proyectos de formación permanente de docentes atienden fundamentalmente a tres escenarios, a saber: el trabajo permanente con las universidades, los maestros como sujetos de saber y el actuar como protagonistas del cambio educativo, algo que se expresa Gutiérrez,(2008). En el Colegio Entre Nubes S. O., entre los propósitos está el cualificarse, mejorar sus prácticas y estar en capacidad de proponer nuevas estrategias conociendo de la experiencia de otros, *“El maestro debe estarse capacitando porque ayuda muchísimo al quehacer del maestro, prepararse mejor para ellos, los niños, para la época y para la educación, y entonces uno debe estar continuamente capacitándose y preparándose.”* (GD03-01).

Se habla de capacitarse para saber qué está de moda en educación y estrategias pedagógicas: *“Son muy importantes porque como profesionales que somos necesitamos estar al tanto de todas las innovaciones, experiencias, investigaciones que se han hecho en la educación, en nuestro país, y conocer experiencias de pronto de otros lugares”* (GD01-01).

Sin embargo, además de las intenciones que se tienen, estas se complementan con las ofertas que ofrecen las universidades y entidades encargadas o reconocidas por el comité de capacitación, pero en otros casos, la oferta no responde al interés del docente, ya que no tiene en cuenta las diferentes materias que desarrolla el maestro en el aula, no se halla en relación con las necesidades que manifiesta el docente o es costosa para las posibilidades de éste, por lo cual los docentes manifiestan que algo difícil es *“Disponer de sus recursos, la parte económica y el tiempo disponible*

del maestro, porque pues es pesado capacitarse actualmente” (GE03-05); “Me parece que son muy costosas y poco pertinentes” (GE12-05), y que “sí aportan pero a veces uno espera más en ese tipo de formación, incluyen mucha teoría y a la hora de la práctica no se ve mucho” (GE08-05).

Mediante la formación continuada, el docente, además de cualificarse, reconoce en ella un proceso que brinda otras posibilidades en su quehacer junto con el desarrollo de trabajo de temas de práctica educativa que aportan a la práctica pedagógica, y se puede estar informado sobre innovaciones y experiencias investigativas permitiendo aprender de otros por las mismas dinámicas que se establecen, promoviendo el compartir, conocer y aprender con esos otros: *“Se trabajan temas muy relevantes para nuestra práctica educativa, nuestra práctica pedagógica y que nos pueden ayudar en nuestro trabajo diario” (GD01-01).*

Además de las oportunidades ya nombradas, en los procesos de formación se reconocen otras que los docentes ven en estos procesos e influyen también en su actuar y ser, éstas tienen que ver con: *“La oportunidad de conocer más personas, de aprender unos de otros, innovar, poder socializar con los compañeros y aprender a trabajar” (GD04-04); igualmente con “Lograr encontrar nuevas teorías, otras formas, metodologías que son nuevas y uno no conoce y que también le sirven a uno” (GD05-04), y “Para desestresarse porque son dinámicas las actividades, diálogo, compartir nuestras ideas” (GD03-04).*

Estos propósitos nos permiten tener en cuenta que los programas de formación permanente de docentes (PFPD), como estrategia de cualificación están concebidos

para contribuir a conformar comunidad académica entre los educadores, para lo cual se requiere que las ofertas de formación trasciendan las necesidades e intereses individuales y se orienten hacia los intereses colectivos, a través del estímulo a la creación de grupos de trabajo, estudio e investigación (Expedición Pedagógica, 2001): Esto es algo que en la institución, con relación a la formación, no se ha potenciado, porque por lo general es tan sólo un docente el que está en un programa de formación, y los grupos que se forman pero con docentes de otras instituciones que también están solos y que por cumplir con los requisitos del programa deciden formar comunidad de estudio, la cual una vez terminado el programa también se termina.

Es clave reconocer que, entre los propósitos de formación, el docente también busca cualificarse para estar al día con sus estudiantes y no sólo con los demás docentes. Al respecto expresan: *“Que permite tener un mejor proceso para mejorar las formas de trabajo y actualizarse, uno deja unas viejas costumbres y estar mejor para trabajar con los estudiantes”* (GD05-01), y que *“Hay que estarse actualizando y estar mejor con los muchachos, porque todo se va transformando”* (GD05-01), es decir, que los docentes consideran que la actualización también es básica para entender las nuevas dinámicas y relaciones que se establecen entre las personas.

4.4 Obstáculos y tensiones



Gráfico No. 6. Categoría de los obstáculos y tensiones en la formación continuada de docentes.

En los procesos de formación no todo es fácil y sencillo, se presentan situaciones, hechos o eventos que hacen que el docente cuestione sus posibilidades de acceder o seguir procesos de formación; sin embargo, una vez reconocidos estos obstáculos y tensiones se da la posibilidad de que el docente proponga soluciones y estrategias para superar los obstáculos y también para tomar decisiones por parte de las entidades que ofrecen los programas de actualización.

Entre los obstáculos existentes, se encuentra que la comunicación sobre las diferentes posibilidades y programas que ofrecen las universidades y la Secretaría de Educación es una de las dificultades a superar, ya que los docentes expresan que: *“La comunicación; que la Secretaría tuviese mayor presupuesto para que más personas pudieran acceder a la formación que fuera como política educativa pero*

amplia” (GE04-06). O también, “Que no hay mucha información, que no hay de pronto un proceso acorde de formación con el colegio o la Secretaría, o la parte de internet para que uno se pueda informar de esta clase de cursos o seminarios”. (GD01-03). Y además que, “Nosotros como docentes que acabamos de entrar al Distrito, para poder participar de estas capacitaciones es importante la divulgación, para mejorar la educación de calidad y formación de calidad” (GD04-01).

Otro obstáculo que se presenta en las ofertas que hace la Secretaría de Educación, se da cuando los costos son mínimos, ya que genera una limitación de cupos que hace que sean pocas las personas por institución que puedan participar. En otras ocasiones los docentes se quedan esperando que determinado programa continúe, lo que no sucede, sino que van desapareciendo y no se ve que hayan sido sustituidos por otros.

Un aspecto que dificulta en la mayoría de los casos la posibilidad del docente de inscribirse en un programa de capacitación o actualización es el factor económico, aún más en estos momentos en que el docente tiene en cuenta que la inversión que haga en su actualización debe representar un beneficio a futuro mejorando su salario. Sin embargo, se reconoce que los programas de formación son costosos en relación con lo que están ganando algunos docentes; en este sentido opinan: *“Que tuviera alguna incidencia en lo económico con respecto a los ingresos de los docentes, y segundo, que los precios que se tienen para acceder a ellos fueran más ajustados a los presupuestos de los docentes” (GE06-06); “Pero hay dificultades obviamente económicas y de tipo laboral, si hay una flexibilidad de horarios o*

dineros algunos nos financian otros no nos financian” (GE02-07); y expresado de otra forma más directa: “Yo pienso que es la parte económica definitivamente, el salario de un docente no permite una posibilidad de invertir en la parte de capacitación de forma permanente” (GE06-07).

Otra de las tensiones tiene que ver con que no hay garantías para los docentes que hacen parte de experiencias y procesos de formación. Y es que a pesar de existir unas políticas de formación, los docentes del Colegio Entre Nubes S.O. consideran que éstas no responden a sus necesidades, ya que no hay garantías para éste cuando está estudiando; es el caso de los docentes del estatuto 1278, porque en algunos casos los programas que se ofrecen no tienen en cuenta los tiempos en los que el docente puede estudiar, ya sea porque se dan en el día y es difícil negociar con la institución el poder tomar un día laboral, o si no en la noche pero igual llegan tarde los docentes de la jornada de la tarde.

Esto se pone en evidencia cuando el docente expresa ideas como: *“Creo que se deberían ofrecer mayores garantías para los docentes que realizan actualizaciones en lo relacionado con tiempo, apoyo económico y créditos educativos. También ofrecer diferentes horarios para estudiar” (GE08-06); estas garantías se le piden al estado: “El Estado debería generar y formular políticas de formación de maestros que redunden definitivamente en su profesionalización, permitir el acceso a créditos educativos fundamentalmente a maestros” (GE11-06).*

Cabe citar que se debe asignar presupuestos para los encuentros de docentes. Por lo general, son pocas las horas que los profesores dedican a su formación y reflexión

colectiva en los establecimientos. Con frecuencia, este espacio se reduce a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica concebidas, en muchos casos, como mera entrega de información sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión Calvo,(2004).

Estos procesos de formación también se ven limitados en su desarrollo por los recursos con que se necesita contar en la institución para realizar los proyectos, ya sea porque el colegio no los aporta o considera que son proyectos que no brindan un impacto en los colegios y, según las propuestas, es costoso para un docente invertirlo de su presupuesto. Además de los tiempos que en ocasiones se cruzan con el tiempo laboral, se crítica *“Los horarios y la actitud de muchos directivos docentes que no facilitan que el docente se forme”* (GE09-07), *“Por qué interfiere con su jornada laboral, y los cursos que se ofrecen no brindan oportunidades para que todos tengan acceso a ellas por lo económico, ya que antes eran gratuitos y al cobrarlos con los sueldos que tienen los maestros yo creo que esta pasa a ser otra de las dificultades”* (GE09-07).

Otro obstáculo que se presenta en la formación continuada es la desarticulación entre la formación inicial y continuada, ya que en las ofertas poco se encuentran programas que respondan al interés del docente, algo que hace saber un docente: *“Sería bueno que se tuviese en cuenta el perfil del docente, que vaya enfocado a mejorar los conocimientos de acuerdo a las áreas y grados”* (GE10-06). Se espera que haya coherencia entre la formación inicial del docente y su formación permanente o continua, pero hay temas transversales como, por ejemplo, el uso de

medios y nuevas tecnologías que si bien generalmente no hacen parte de los programas de formación inicial, si es importante que en la actualidad se incluyan como parte de su formación profesional.

Es por esto que se debe *contar con una amplia oferta de estrategias para la formación en servicio*. Esta oferta debe contemplar no sólo los programas de formación permanente de docentes, sino cursos de especialización y maestría, así como pasantías y por qué no, un año sabático sustentado en un proyecto de investigación pedagógica, de preferencia una sistematización de una innovación de la práctica (Calvo, 2004). Esto sería una gran ventaja y permitiría remediar la tensión que se da cuando no se cuenta con el apoyo y reconocimiento del trabajo realizado en la institución, como lo dicen algunos docentes, quienes como producto de su proceso de formación proponen estrategias o proyectos que no logran el impacto esperado en el colegio: *“Otra cosa, hay dificultades porque por parte de la administración del colegio no dan recursos para poder realizar esos proyectos que uno desarrolló”* (GD03-03), *“Para que funcione un proyecto que se está realizando, es necesario que tenga impacto en el colegio”* (GD01-03).

Si bien es cierto que los obstáculos y las tensiones son una limitación en la formación, podemos decir que los docentes tienen una gran fortaleza y muchos deseos de superación, por lo cual no desisten de cualificarse lográndolo con mucho esfuerzo. Como lo podemos apreciar en la siguiente tabla que recoge la información sobre las modalidades de formación continuada que han tomado los docentes del Colegio Entre Nubes Sur Oriental a lo largo de su vida como docentes.

Tabla 4: Programas de Formación continuada de docentes Colegio Entre Nubes sur oriental (1998-2010).

Programas de formación continuada docentes Entre Nubes Sur Oriental. 1998-2010.

AÑO	PFPD	DIPLOMADOS	SEMINARIOS	CURSOS ACTUALIZACIÓN	CONGRESOS
1998	<p>Danza alternativa pedagógica. Agricultura urbana. Primeros auxilios. Comprensión lectora. Educación sexual. Rincones de la ciencia por centros de interés. Metodología en lecto-escritura. Formación en valores.</p> <p>Educación física recreación y deporte. 9</p>		<p>La autonomía como finalidad de la educación fundacies.</p>		<p>Las artes una puerta de entrada a las disciplinas. Fundacies.</p>
1999	<p>Didáctica matemática. Alternativa educación física danzas. Integración de comunidades. Criterios de evaluación. Integración de comunidades. Rincones de la</p>		<p>la educación en tecnología y el proyecto lúdico en preescolar compensar</p>	<p>Fortalecimiento de procesos de lectura y escritura en la escuela primaria fundación Rafael Pombo.</p>	

AÑO	PFPD	DIPLOMADOS	SEMINARIOS	CURSOS ACTUALIZACIÓN	CONGRESOS
	ciencia por centros de interés				
2000.	Enseñanza de inglés. Lectura herramientas básicas de la vida. Metodología en lecto-escritura. Formación en valores. Comprensión lectora. Estándares curriculares ciencias, educación sexual., Perfeccionamiento en ciencia, El experimento ciencias naturales 2. Pedagogía y evaluación: Plan estudios competencias.	Inclusión social Organización de entidades deportivas. Matemática aplicada.	Entrenamiento deportivo idrd. Lúdico pedagógico con énfasis en valores adespriv	por Una niñez soñada adespriv	VIII congreso en Colombia de educación física asociación colombiana profesores edufisicos
2001	Lúdica y recreación: Desarrollo de pensamiento, lúdico pedagogía en formación de valores, alternativa educación física, danzas. Danza alternativa pedagógica. Educación física para pre-escolar y primaria, Lúdica y	Agro producción industrial universidad agraria	Desarrollo de proyectos pedagógicos de aula y pei en el preescolar corporación formucus.	Curso de lectura y escritura compensar. Formación pedagógica en plastilina alianza educación social.	Pedagogía y lúdica los libertadores. III Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias CEPE.

AÑO	PFPD	DIPLOMADOS	SEMINARIOS	CURSOS ACTUALIZACIÓN	CONGRESOS
	pedagogía.				
2002	Escuela ciudad escuela 2. Lenguaje en el aula. Sistema de comunicaciones argumentativa y aumentativa. Desarrollo de proyectos lengua escrita. lenguaje en el aula.		Déficit de atención en la adolescencia y estrategias efectivas para el manejo de alumnos con déficit de atención y trastornos de aprendizaje Adespriv. Estándares curriculares de ciencias naturales y educación ambiental adespriv. Como fundamentar un plan de estudios en competencias Adespriv. Filosofía de la imagen. Javeriana		
2003	Curricularización PEI 2. Lenguaje en el aula. Educación física para pre-escolar y primaria. Escuela ciudad escuela 2	Iso 9001 her Jiménez, Gestión comunitaria y gerencia social javeriana 2	Formación escuelas deportivas idrd. Educación problemica, desarrollo de proyectos y neuro-psicología Adespriv	Psicoanálisis y filosofía del lenguaje nacional. Kant y los límites de la razón. Nacional. Educación en museos. Museo nacional.	
2004	Ordenadores geométricos cabry. Geometría activa 2. Competencia matemática.	Gestión conocimiento escenarios virtuales cide. Historiografía Colombia siglo xx, historia alemana biskmar a Hitler nacional	Fotografía eafit Medellín. Competencias en educación física u. del Tolima.	Hablando Inglés American English Corporation – Amecorp S.A. Agricultura urbana jardín botánico.	Adespriv La escuela: laboratorio de la convivencia y la felicidad. III Encuentro Internacional El conocimiento que educa. Red Docente de América Latina y el Caribe Kipus. UPN.. V – VI Simposio de la enseñanza de las ciencias en el nivel básico y medio. UPN-

AÑO	PFPD	DIPLOMADOS	SEMINARIOS	CURSOS ACTUALIZACIÓN	CONGRESOS
					CEPE. I Encuentro de Maestros de la Insularidad a la práctica de lo colectivo. Expedición Pedagógica Nacional II congreso pedagogía y lúdica. Los libertadores.
2005	El experimento ciencias naturales 2 docentes. Educación física recreación y deporte.	Administración pública, Profesional docente. Geometría dinámica cabry redp cide.	Taller de pedagogía emocional y creativa U pedagógica. Organización gubernamental para la infancia pedagógica. Experiencias educativas para la diversidad pedagógica –Cinde. Lenguaje en educación para maestros integradores. Nacional. Cátedra Bogotá una gran escuela sed idep. 2 Educación virtual los libertadores	Primeros auxilios cadet. 4. Gestión de calidad Sena.	Sobre dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje corporación ático. Juego en la lúdica col subsidio Adespriv Los nuevos retos de la educación y del educador- perfil del maestro frente a los cambios culturales y sociales Asocopi 40th national conference 8 th elt Primer congreso internacional de educación la escuela que aprende” convivir, aprender y enseñar en el aula” editec 2
2006	Creación de empresa lúdica y recreativa. Sistema de comunicaciones	Educación virtual y a distancia libertadores	Educación virtual los libertadores. Pedagogías urbanas desde la escuela distrital.	Programa de pedagogía para profesionales no licenciados escuela de alta docencia universidad minuto de dios.	11 round tableo n applied linguistics issues. distrital Innovaciones pedagógicas en la enseñanza aprendizaje

AÑO	PPFD	DIPLOMADOS	SEMINARIOS	CURSOS ACTUALIZACIÓN	CONGRESOS
	argumentativa y aumentativa Desarrollo de proyectos lengua escrita.			Uso pedagógico de la ludoteca sed fundación día del niño.	de las lenguas extranjeras. Salle 2 encuentro de estudiantes de geografía. Nacional. Experiencias educativas en trabajo por proyectos de transición a tercero pedagógica
2007	Enseñanza ingles maestros de pre-escolar y primaria lenguaje en el aula. Hablar, escuchar, leer y escribir en el aula. Perfeccionamiento en ciencia. Lúdica y pedagogía, Creación de empresa lúdica y recreativa.	Alta gerencia deportiva Tadeo .	Cátedra de Bogotá compensar. II seminario internacional lenguaje y saberes infantiles U- Francisco José de Caldas2 Estándares básicos de competencia en ingles. Pearson longman. Fortalecimiento virtual libertadores. Música academia don Eloy. Pedagogías urbanas desde la escuela distrital.	Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento Sena Creación de modelos de estrategias didácticas innovadoras SENA	1er encuentro de informática educativa.SED Identificando sentidos en San Cristóbal. Políticas de calidad SED Encuentro edufisicos UPN
2008	Ecoformación del yo. ¿Es posible otra escuela?. Criterios de evaluación, estrategias pedagógicas NTCS. Enseñanza ingles maestros de pre-escolar y primaria	Educación y U pedagogía distrital	Actualización ciencias biológicas Distrital. Retos de la educación Adespriv. Seminario institucional de educación. seminario de actualización en español idrd actualización en pedagogía U Distrital.	Ingles básico oscus. Creatividad para la solución de conflictos laborales Sena	Encuentro internacional de ciudades educadoras. Alcandía Bogotá. Encuentro iberoamericano de colectivos y redes Venezuela 2 docentes. Congreso Nacional de inteligencia emocional. Cie Secretaria de salud.

AÑO	PFPD	DIPLOMADOS	SEMINARIOS	CURSOS ACTUALIZACIÓN	CONGRESOS
					Primer respondiente.
2009	Lectura herramientas básicas de la vida., Enseñanza de ingles. Estrategias pedagógicas NTCS. Desarrollo de pensamiento, lúdico. pedagogía en formación de valores Ingles 2. Estándares curriculares ciencias. Plan estudios competencias evaluación y planeación.	Comunicación y ciencia U Nacional	Implementación salas amigas alcaldía mayor Filosofía educativa reggio Emilia red solare	Inteligencias múltiples e inteligencia emocional enfocado a la educación Fundación futuro Colombia. Ingles avanzado Universidad pedagógica. Manejo de residuos peligrosos nacional. Saber pedagógico educación inicial san Buenaventura Brigadas escolares de emergencia colsubsidio. Ingles básico Sena. Renovación de didáctica en el lenguaje cerlalc sed 2 Ingles codema. Proceso de lecto escritura Ade 3	Congreso de educación media. SED. Seminario de revoluciones sindicato ETB.
2010	Formación pedagógica para no docentes 4		Tripulantes de la red sed	Proyecto en la educación por ciclos ade 4. Ofimática REDP. Creación de Modelos de Estrategias Didácticas Innovadoras Sena Inducción a procesos pedagógicos Sena. Taller educación virtual los libertadores Ofimática Red P.	Seminario industrias culturales U Distrital. v congreso distrital de educadores físicos. Acpef.

De algunos años se puede observar que es variada las opciones de formación sin embargo cabe aclarar que en cada posibilidad de formación solo ha participado uno o dos docentes lo cual por lo general no tiene mayor trascendencia en el grupo y comunidad.

5.5 Posibilidades y transformaciones

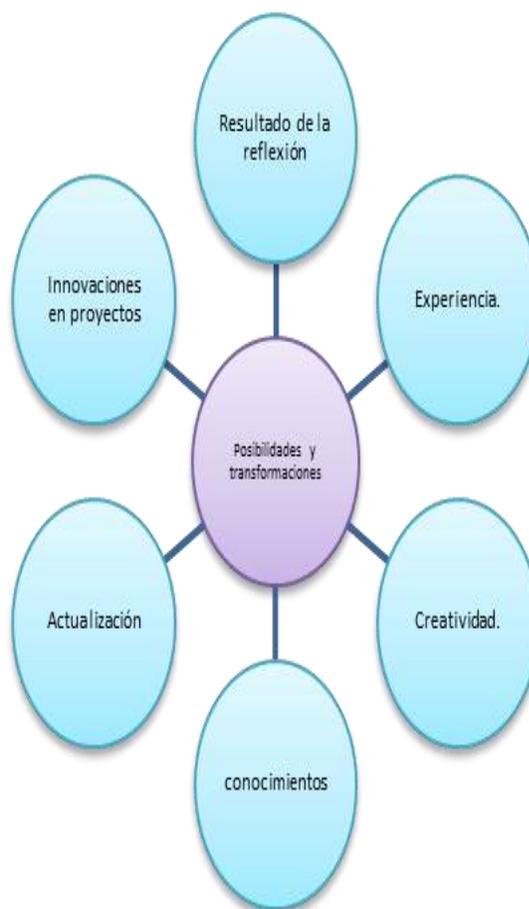


Gráfico N° 7. Las posibilidades y transformaciones.

La formación continuada es considerada como una posibilidad de transformación con la que cuenta el docente en su quehacer y práctica educativa. En este sentido,

las transformaciones son concebidas como los diferentes procesos que se presentan en el aula y la institución mediante la relación que establece el docente entre sus procesos de formación continuada y la práctica en la cual articula estos procesos y plasma proyectos y propuestas diferentes a las establecidas y adoptadas como normales. Esta relación se refleja en innovaciones en proyectos que integra el aprendizaje de la formación a situaciones contextualizadas según la institución y condiciones con que cuenta, *“Con seriedad debe aportar a la innovación y transformación del quehacer”* (GE01-08).

La transformación hace que el docente surja en ocasiones como resultado de la reflexión sobre el acontecer de la escuela hoy, en que se considera la aplicabilidad y variedad de posibilidades en las actividades en las que el docente creativamente relaciona la formación con su acontecer en la institución, pero de igual forma se reconoce que el docente sin hacer parte de procesos de formación continuada también se atreve a proponer y plantear situaciones que posibilitan otras experiencias en el aula y la institución educativa, las cuales comparte y enriquece con otros docentes cuando logra formar equipos de trabajo: *“La reflexión sobre el acontecer de la escuela hoy, su pertinencia y sentidos, los cuestionamientos sobre el maestro, su quehacer”* (GI04-08).

Dentro de la formación o capacitación permanente se asigna un valor importante a la experiencia. Los docentes la consideran como contenido de formación y les sirve de argumento para explicar la adquisición de su seguridad profesional. Es sólo con la experiencia como ellos logran aprender qué hacer en distintas circunstancias, a relacionarse mejor con los padres de familia, a saber qué les conviene más a los

estudiantes, a aprovecharse de las prácticas de otros colegas. (Camargo, 2008), por eso, acerca de las actividades realizadas en la formación dice un docente que, *“Todas las actividades que se realizaban eran todas fácilmente aplicables al curso en que desempeñaba mi labor pedagógica”*. (GI03-08).

También se afirma por parte de los docentes, que en el momento de estar interesados en actualizarse y cualificarse se busca ampliar sus conocimientos, transformando la forma de enseñanza y reconociendo otras posibilidades de trabajo en el aula y en relación con sus compañeros docentes: *“Debe ser una aplicación en el aula, de hecho si uno toma un curso de formación es para mejorar”* (GE10-08), *“Considero que sí se evidencia un cambio en las prácticas y procesos que se dan al interior del aula”* (GE12-08).

Los PFPD como estrategia de cualificación están concebidos para contribuir a conformar comunidad académica entre los educadores, para lo cual se requiere que las ofertas de formación trasciendan las necesidades e intereses individuales y se orienten hacia los intereses colectivos, a través del estímulo a la creación de grupos de trabajo, estudio e investigación (Expedición Pedagógica, 2001). Esta opinión es una invitación a que el docente conforme grupos de trabajo con otros docentes.

Sobre el docente y su relación entre la formación y práctica educativa con la transformación, se señala que depende en gran medida de lo que él hace: *“Creo definitivamente que el docente es un creativo, ya sea que hizo ese proceso formativo por ascenso o para un beneficio económico”* (GE05-08); por su parte, otro docente afirma: *“Si hay un impacto en uno en su rol de maestro, por ende se beneficia la*

población con la que uno labora” (GE05-10). Otro docente complementa: “Sí, claro, porque cuando tú reconoces las posibilidades de trabajo, las adquieres, teorizas y pones en práctica, indudablemente estás cambiando el quehacer pedagógico y en lo institucional” (GE06-10).

También se percibe que la formación continuada es vista como la oportunidad de estar actualizado, algo que posibilita enriquecer la práctica que realiza el docente al interior del aula. Los docentes indican que al estar actualizados se posibilita la superación y por tanto la profesionalización del profesor, que cada día requiere mayor esfuerzo y que con el tiempo el docente debe cualificarse porque con el correr de los días lo que hoy se conoce no es suficiente para afrontar la educación: *“Me han permitido crecer profesionalmente y ampliar mis conocimientos en las áreas académicas y de gestión” (GI02-05); esta actualización aporta en los docentes “Nociones sobre el significado de práctica pedagógica, pedagogía, educación, proyecto de aula, sistematización, nuevos modos de relación personal, de participación, convivencia. Cada uno de ellos fue incorporado a través de una propuesta pedagógica en el aula (GI04-11).*

Ahora bien, para pensar la formación continua desde otra perspectiva distinta, resulta conveniente, tal como lo proponen Martínez (1995:6), concebirla ligada al concepto de cualificación, entendida esta última como “(...) la puesta en marcha de procesos en los que participen maestros, que a través de distintos proyectos — investigación, innovación, experimentación, escritura, alternativos—, se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos en relación con su

oficio, con la sociedad, el conocimiento, la cultura.” (Martínez, 1995:8), algo que debe plasmarse en la cotidianidad misma del docente y en sus instituciones.

Como producto del ejercicio de fichaje realizado al inicio de la investigación con los docentes, se indagó sobre las propuestas de investigación, innovación, publicaciones y ponencias que realizaron como parte del proceso de formación o ejercicio de reflexión sobre su que hacer que se refleja en la práctica educativa, sin embargo podemos decir que el docente al recibir una capacitación, al hacer parte de un proceso de capacitación toma aquello que le aporta al trabajo en el aula lo incorpora según las necesidades y posibilidades que le ofrece el medio sin detenerse a sopesar en el impacto que tiene o no en su que hacer.

A continuación se presenta una tabla en la que se presentan las experiencias de aplicación que han plasmado los docentes como producto de procesos de formación o como reflexión de su práctica educativa, cabe mencionar que han sido productos en su mayoría de un trabajo individual y que poca relación guardan con el PEI del colegio. Pero son experiencias que permiten evidenciar las posibilidades y transformaciones que puede lograr un docente que participa de un proceso de formación y desea dejar huella en lo que realiza y no simplemente recibir una formación y hacer como si no pasara nada.

Tabla 5: Experiencias de aplicación de la formación de los docentes

Propuestas de reflexión de la formación docente y práctica educativa del docente.

AÑO.	PONENCIA.	INNOVACIÓN	INVESTIGACIÓN	PUBLICACIÓN
1997	Aprender viajando salidas de campo. Expociencias corferias.	Aprendizaje experiencial.		Salón nacional de artistas. Catalogo.
1999		Álbum de stikers e instalación de stikers en obra colectiva con niños y niñas.		catalogo salón de fuego fundación Gilberto álzate Avendaño. Historia oral del conflicto colombo peruano (1932- 1939) 1999 Pedagógica.
2000		Desarrollo de las l. M. a través del currículo.		Reflexiones sobre el aula. corporación escuela pedagógica experimental. 2000.
2003		Escenarios históricos interdisciplinarios.	Ser feliz por el respeto a la diferencia. Inclusión escolar. Modificación de representaciones sociales en una comunidad campesina del altiplano. Cundiboyacense.	Caminantes y caminos. Expedición pedagógica nacional. 2003.

2005		Enseñanza de la Topología a través de la cartografía.	Determinación de modificaciones moleculares.	<p>Ambientes de aprendizaje en el aula: una experiencia en colectivo. idep. Bogotá. 2005. 2 profesores libro.</p> <p>Expediciones Científicas por nuestros parques naturales nacionales. Crónica.</p> <p>Revista tercer piso n1 philippe Aries: concepciones de familia y muerte.</p>
2006			<p>Ambientes de Aprendizaje en el Aula.</p> <p>Huertas orgánicas integradoras en todas las áreas.</p>	<p>Ambientes de aprendizaje en el aula 2006 revista nodos y nudos 2 profesores</p> <p>La escuela imaginada. opciones de autoformación. red de ciencias naturales y educación ambiental. Sed-Cepe. Bogotá. 2006. Libro.</p> <p>Ilustraciones revista magma.</p>
2007		Zoología Fantástica.	<p>Estado de arte en etnoeducacion.</p> <p>Critical thinkings tasks & argumentative competence. Tareas</p>	<p>La enseñanza de la topología a través de la cartografía. cooperativa editorial magisterio. Bogotá. Libro.</p> <p>La paradoja de la representación artículo.</p>

			críticas de pensamiento Crítico y competencia argumentativa. Análisis de la actuación de los sujetos en la localidad Engativa.	Un mundo nuevo por conocer.
2008	<p>Presentación experiencias pedagógicas significativas Plaza de los artesanos</p> <p>Los aprendizajes no intencionados Venezuela.</p> <p>Modelos mentales y reglas de inferencia 9 congreso de informática.</p>	Desarrollo del proceso de lectura con énfasis en C.A.A.	<p>Investigación en alimentos productos a base de soya.</p> <p>Prácticas corporales de niños y niñas de la localidad san Cristóbal. Construcción de masculinidades y feminidades a partir de los medios de comunicación.</p> <p>Desplazamiento.</p>	<p>La interdisciplinariedad dentro de un contexto universitario libro.</p> <p>La incorporación de las tic en la educación. Artículo.</p>
2009	<p>Presentación proyecto eco ternura I encuentro local de experiencias pedagógicas en la localidad de san Cristóbal 2</p> <p>Proyecto casa tomada pedagógica.</p> <p>Revolución iraní. Alcances y perspectivas. Seminario de revoluciones.</p>	<p>Escribiendo historias me descubro guionista 2.</p> <p>Potenciación de la actitud crítica a través del pensamiento geométrico en población vulnerable.</p>	<p>Diseño joyas.</p> <p>La Acción colectiva juvenil, escenarios para el fortalecimiento de la formación ciudadana.</p> <p>La Construcción de lo público en la Escuela 2009, 2 profesores.</p>	<p>La construcción de lo público en la escuela. (2009). idep. Bogotá. 2</p> <p>Sistematización de la experiencia pedagógica “teselaciones para niño” idep-universidad distrital (2009-2010) 2</p> <p>La construcción de lo público en la escuela. (2009). idep. Bogotá. 2 profesores.</p>

	<p>Un colegio oficial hace su inmersión en la universidad para adquirir cultura universitaria. Congreso de educación media.</p> <p>Esta es mi Colombia: sistematización del saber pedagógico distrital en educación inicial.</p>			
2010	<p>Reorganización curricular por ciclos II encuentro local de experiencias pedagógicas en la localidad de san Cristóbal. El juego como estrategia de aprendizaje en personas con nee. Encuentro internacional de ludotecas.</p> <p>Formación de la nueva ciudadanía grasas grupo asesoría pedagógica.</p> <p>Deconstrucción de la escuela colegio campestre rosario santo domingo.</p> <p>Mallas curriculares col gimnasio las palmas grasps.</p>	<p>Método global de lectura lecto escritura.</p> <p>Teselaciones para Niños 2010 2</p>	<p>La Pre escolarización del Niño y del Saber matemático en Colombia (1969-1990).</p> <p>Incorporación y apropiación de tics en la escuela. El dibujo artístico.</p>	<p>Sistematización de la experiencia pedagógica “teselaciones para niño” idep-universidad Distrital (2009-2010) 2 Profesores.</p>

4.6 Oportunidades



Gráfico No. 8. Sobre las oportunidades que ven los profesores en la formación docente.

La formación docente es vista como una oportunidad que brinda variedad de relaciones y dinámicas, y además que facilita el plasmar las ideas en proyectos, y generar estrategias mejorando el quehacer diario aplicando lo aprendido. Igualmente, permite alcanzar unas metas que se reflejan en las satisfacciones del esfuerzo por haber realizado un proceso de formación continuada, en el que relaciona su práctica y la teoría actualizando sus ideas y proyectando una experiencia reflexionada

Una oportunidad que tienen los docentes, y por la cual se actualizan haciendo parte de procesos de formación continuada, es el posicionamiento profesional que se logra y adquiere en la formación en la medida que propone y plasma ideas, además, claro está, de las mejoras económicas que logra. Cabe decir que esto depende del estatuto docente bajo el cual está inscrito el profesor.

Entre las oportunidades que han tenido los docentes durante su formación para plasmar estrategias, se encuentran: *“Realice un proyecto denominado ‘Estrategias para desarrollar la Educación física en el Aula de clase’. Esto debido a la falta de espacio físico adecuado” (GI03-09), que “Durante el proceso de formación se realizaron proyectos de aula que recogieran los elementos abordados, reflexiones conceptuales, socializaciones de avances, y producciones escritas (GI04-09); y que además, “Se realizaron Socialización de resultados, implementación, seguimiento e institucionalización de prácticas de enseñanza, constitución de grupos de maestros, la producción de artículos de revista y un libro” (GI04-10).*

Otra oportunidad reconocida por los docentes tiene que ver con la actualización e implementación de propuestas, las que no sólo se quedan como parte teórica del proceso de formación sino que el docente las puede aplicar en su práctica educativa posibilitando mejorarla, mostrando un mejor desempeño del maestro que, a la vez, se siente como un profesional preparado para asumir los nuevos retos que se presentan en el proceso educativo con los estudiantes. Acerca de la formación, se reconoce que: *“Sí, es de gran impacto porque precisamente le brindan a uno herramientas y estrategias para poder implementarlas en el aula” (GD02-02), “A*

través de las teorías y profesiones y capacitaciones le sirven para uno analizar su forma de hacer el trabajo, y es probable hacer estrategias y empezar a implementar proyectos acordes y más adecuados con el plan pedagógico” (DG05-02).

Es válido reconocer, como lo hacen los docentes, que en los procesos de formación se tiene una posibilidad de capacitación y de realizar experiencias que inciden en el aula: *“Uno empieza a hacer esos trabajos y está reforzando esas capacitaciones, y viene y los aplica con los estudiantes y empieza como a implementar nuevas metodologías para que sea mejor la educación” (GD03-02); “Los programas de formación permanente que la Secretaría de Educación ofrece, tiene cursos que he realizado y han sido muy interesantes; tenemos que hacer proyectos que sean para ponerlos en práctica en el aula, en el trabajo” (GD01-02).*

En los procesos de formación, el docente en ocasiones tiene la oportunidad de actualización en temas de su interés, como lo son el uso de las tecnologías, las clases con un componente lúdico, el analizar la forma de trabajar y planear estrategias acordes con plan pedagógico, dando una aplicabilidad de lo aprendido según las características de la institución, tal como lo dice éste docente: *“El que más me impacto fue un posgrado en lúdica y recreación, pues me dejó como muchas vivencias personales que las pude aplicar con los estudiantes” (GE03-09); y este otro: “Por lo menos no estaba muy actualizada en sistemas y este año hice uno de esos cursos con la Secretaría de Educación, y me sirvió muchísimo porque actualice y aprendí cosas” (GE07-09).*

Es de resaltar que los docentes logran un reconocimiento personal en la medida en que interaccionan con otros docentes y experiencias, algo que incide en la formulación de propuestas y publicaciones que surgen de las actividades que posibilitaron dichas experiencias de innovación o formulación de proyectos. Algo indispensable es que sean socializadas dentro y fuera de la institución: *“Oportunidades de pronto de socializar, de tener otros elementos, de conocer otra gente, de saber de programas”* (GE04-12); es *“Mejorar su práctica docente, alimentar su quehacer pedagógico y abrir su mente a nuevas ideas”* (GE08-13).

Esto es algo que, “significa pensar un modelo que logre convertir la labor docente en un proceso sistemático de producción de conocimiento, donde se garantice el trabajo en equipo, la socialización de experiencias y de ideas, y la producción de escritos. Se requiere entregarle la responsabilidad de su profesionalización, esto es, creer en él, en su capacidad para decidir y para comprometerse con su oficio” (Martínez & Unda, 1995). Para un docente es necesario, *“A nivel institucional proyectar resultados de experiencias personales y grupales, pero además de eso, no hay como enriquecerse como persona, como aprender de los otros, como generar procesos de formación permanente”* (GE06-13).

Acerca de las oportunidades que tienen los docentes a nivel personal al hacer parte de los procesos de formación, los docentes del Colegio Entre Nubes S.O. señalan: *“Crecimiento personal que aporta a nivel intelectual, adquieres conocimientos o estrategias para desarrollar en el aula, y económicamente también”* (GE10-13); *“A nivel personal la satisfacción de hacer una buena labor en el aula, de participar en*

las eventualidades que se presenten, y pues casi no se ve el reconocimiento muy de parte de las instituciones, no se nota” (GE03-12).

Cabe mencionar la opinión de un docente del nuevo estatuto: *“El reconocimiento Primero personal en querer hacer las cosas, en nuestro escalafón el hacer un curso de formación no incide en remuneración porque tienen que entrar en un concurso que si no apruebas no se ve el beneficio económico” (GE06-12).*

Entre las oportunidades que se presentan pero que pocas veces inciden en los docentes, está la de realizar publicaciones sobre las experiencias que realiza, algo que algunos docentes de la institución han logrado: *“Motivación de publicación y calidad de orgullo propio de saber” (GD04-05); “Las universidades publican esos trabajos en revistas, en libros, de manera que otros docentes los pueden leer” (GD04-05).* El ejercicio de interactuar con otros es el que propicia el trabajo en equipo, que se constituye en una necesidad de formación para mejorar la práctica docente, e implica pasar de una práctica aislada a un trabajo que se caracterice por el diálogo y la discusión profesional, de modo que se generen equipos responsables por la marcha del proceso pedagógico e institucional donde cada persona tiene algo que aportar y su experiencia es valiosa para lo demás. Además, en el ejercicio de interactuar con el otro se llega también a realizar experiencias que al ser sistematizadas logran ser publicadas y reconocidas por otras instancias y pares de profesores que se interesan por aquello que hacen algunos pocos.

5. APRECIACIONES FINALES

Con la realización de esta investigación se pusieron de manifiesto algunas revelaciones al momento de abordar la formación continuada de los docentes en las instituciones educativas distritales, en particular del colegio Entre Nubes Sur Oriental. Si bien se reconoce que fue pretencioso el querer indagar sobre la incidencia de la formación en las prácticas de los docentes, ya que los maestros de la institución poco han participado de procesos de formación continuada uno por sus edades, por el estatuto a que pertenecen por la poca oferta entre otros, lo cual dificulta que estos expresen que programa ha incidido o no en su formación y por otro lado el docente es poco reflexivo sobre su quehacer diario, nos cuesta mucho exponernos ante los demás y contar que hacemos como lo hacemos y que logramos.

Pero no debemos desconocer que el trabajo realizado permitió mostrar el sentir de los docentes del colegio frente a la formación continuada de la cual se pueden tomar muchos aprendizajes e interacciones con comunidad docente y que en ocasiones olvidamos porque las mismas políticas de formación nos condicionan con especializaciones, maestrías y doctorados que de alguna forma nos permitirán tener un mejor reconocimiento económico.

En cuanto a la formación continuada debemos reconocer que al respecto no todo está dicho y es un camino en construcción donde todos podemos aportar buscando lo mejor de nuestra sociedad, partiendo desde lo educativo, aun debemos

indagar mas para poder pasar a analizar las incidencias que esta tiene en las practicas educativas de los docentes.

A nivel de las instituciones es necesario que se caractericen y reconozcan los intereses y necesidades que tienen los docentes en la formación continuada para proponer un plan de formación fomentando grupos, redes y equipos, superando la insularidad que se da en los procesos de formación, donde se viabilicen las propuestas superando los trabajos individuales que poco impacto tienen en la institución. Se espera que las propuestas de formación guarden relación con el PEI de cada colegio para poder dar respuesta a las condiciones particulares de los contextos que cada plantel presenta.

En cuanto a los docentes es necesario que el docente reconozca que ellos también tienen experiencias que aportan a la formación, y que dejando la insularidad y pasando a formar equipos de trabajo según los diferentes intereses y necesidades que se tienen en la institución, se puede enriquecer la formación de los demás profesores logrando una formación que surge del reconocimiento de ellos mismos aportando a mejorar las prácticas de sus contextos y el desarrollo profesional de los docentes.

Se resaltan dos factores que obstaculizan la formación, como son los factores económicos y el compromiso del docente que se ve afectado por las políticas de formación que ofrecen pocas posibilidades y apoyo, sin embargo, los mismos docentes se han encargado de demostrar que es posible seguir procesos de formación y que el único interés no es la mejora salarial, como se presentó en una

época, sino que también es importante la cualificación y estar al día frente a las nuevas ofertas.

Bien lo reconoce un educador: *“Los maestros son los actores de las prácticas educativas innovadoras; con sus experiencias y reflexiones propician la producción de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas educativas. (Abel Rodríguez Céspedes).* Se requiere, entonces, de una política de formación de maestros que apunte al reconocimiento de su papel como profesionales de la educación e integrantes de una comunidad académica que está en capacidad y, además, tiene el compromiso de producir conocimiento pedagógico e incidir en el diseño y ejecución de la política pública en educación.

Es vital una política de formación de docentes que reconozca su saber disciplinar y pedagógico, y que propicie la actualización, innovación e investigación a partir de la realización de programas de formación acordes con las necesidades de los maestros, maestras y directivos, que surgen de propuestas realizadas desde la institución y no como propuesta que desconoce al docente y sus intereses en formación y capacitación.

Se resalta que los docentes demandan y obtienen muchas más oportunidades de capacitación ligadas a las metodologías y estrategias de enseñanza que a la actualización en contenidos disciplinares sin desconocer que estas también sean valiosas, lo cual cuestiona que no solo es capacitarse es

también la actualización la que se debe buscar en los procesos de cualificación. Y Se observa además una precariedad en el componente investigativo de los programas de formación en el que no se le plantea al docente la necesidad de reflexionar sobre su práctica a no realizar ejercicio de sistematización y reflexión sobre su práctica educativa partiendo de la integración de su formación y su quehacer.

Se reconoce que las acciones de formación aun no han logrado avanzar en la construcción de una estrategia de acompañamiento institucional organizado, mediante acciones de formación *in situ*, siguen siendo ofertas en las que el docente va las universidades y estas se enteran de las realidades que un docente manifiesta, ya que tampoco es un propuesta de formación para grupos institucionales lo cual sigue siendo una dificultad. Y no se logra la redefinición del proyecto educativo institucional fortaleciendo relaciones con las universidades, centros de investigación y organizaciones, lo cual debe ser un reto en las nuevas propuestas de formación más que querer vender un programa se debería apostar a la construcción de una propuesta que integre intereses y necesidades tanto de las instituciones educativas como de la universidades o centro de investigación.

Poco se manifiesta el carácter estratégico de la formación para las políticas sociales, para el desarrollo institucional, para el fortalecimiento de la democracia en la institución, para la caracterización e implementación de las políticas sectoriales, en los ámbitos locales por lo cual se considera que si se tienen en cuenta las

categorías propuestas en este trabajo al formular una política de formación se estaría reconociendo al docente y plasmando una propuesta contextualizada.

Es necesario reiterar, que las políticas de actualización deben ser formuladas de acuerdo con las prioridades de las instituciones educativas y los equipos docentes, pero que además, se deben rediseñar las estrategias de tal manera que se mantengan los intereses individuales y colectivos. Y finalmente, podemos decir que en Colombia el tema de la formación permanente se encuentra en proceso de construcción, y que en cada época muy seguramente tendrá unos intereses diferentes pero los docentes siempre estarán buscando hacer parte de la misma por diversos motivos, por lo cual no se debe dejar de lado las ofertas de formación continuada sin discriminar al docente por el estatuto del cual hace parte.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Colegio Entre Nubes Sur Oriental. Formación Académica y Profesional

Apreciado docente, deseándole éxito en su ardua labor, solicito diligenciar la siguiente información atendiendo a los criterios de investigación social; los datos serán estrictamente confidenciales y utilizados para el trabajo de tesis de la maestría que realizo en Desarrollo educativo y social.

Nombres y apellidos:	
Edad Entre: 20 Y 30 ____ 31 Y 40 ____ 41 Y 50 ____ 51 o más ____	
Tiempo con la Secretaria de Educación: 1 a 5__ 6 a 11 ____ 12 a 16 ____ 17 o mas ____	
Tiempo laborado en la institución: 1 a 5__ 6 a 10 ____ 11 a 16 ____ 17 o más ____	
Años Laborados: Colegio Privado _____ Colegio Oficial. _____	
Estatuto Docente: 2277 _____ 1278 _____	
Grado en el escalafón:	
Vinculación al Distrito es:	
Especialidad: Secundaria _____ Primaria _____	
Áreas De Especialización:	

Sobre Su formación

Secundaria:

Colegio	Normal	Año	Título Obtenido

Formación universitaria de pregrado

Universidad	Año	Título Obtenido

Formación universitaria de posgrado:

Universidad	Año	Título Obtenido

Educación continuada

Diplomados:

Universidad	Año	Título Obtenido

Programas de Formación Para Docentes (PFPD):

Año	Nombre del Programa	Institución que lo ofreció

--	--	--

Seminarios de Actualización:

Año	Nombre del Seminario	Institución que lo ofreció

Cursos de Actualización:

Año	Nombre del Curso de Actualización	Institución que lo ofreció

Encuentros - Congresos:

Año	Institución que lo ofreció	Nombre del Encuentro

Pertenencia a Grupos, Redes o Colectivos:

Año	Nombre Grupo, Red o Colectivo

Ponencias Realizadas:

Año	Nombre	Evento

Propuestas de Innovación en el Aula

Año	Propuesta	Temática

Proyectos de Investigación Realizados

Año	Proyecto	Temática

Publicaciones (Libros, Artículos de Revistas,...)

Año	Publicación	Título de la publicación

Está dispuesto a participar de una entrevista o grupo focal si ___ no ___

Disponibilidad de tiempo. _____

Gracias por su colaboración

Sonia Uribe.

ANEXO N° 2

Formación continuada de educadores

1. ¿Qué entiende por formación continuada de educadores?
2. ¿Considera qué es importante la formación docente para un maestro? ¿Por qué?
3. ¿Qué motivaciones tiene un maestro al capacitarse?
4. ¿Qué ofertas de programas de formación conoce para los docentes?
5. ¿Considera que la manera como se ofrece la formación de maestros aporta a las necesidades profesionales de los maestros? ¿Por qué?
6. ¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar? ¿Cuáles serían las alternativas?
7. ¿Cuáles son las mayores dificultades de un maestro para lograr una formación permanente?
8. ¿Considera que el hacer parte o participar de un proceso de formación se refleja en el aula transformando la práctica, formulando innovaciones o que es un proceso independiente?
9. ¿Ha hecho parte de algún programa de formación continuada? ¿Cuál ha sido su impacto en el quehacer como maestro?
10. ¿Considera que la formación continuada de docentes es una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico y la escuela?
11. ¿Qué logra un docente cuando participa un proceso de formación continuada?
12. ¿Qué aspectos de la formación permanente de los maestros inciden en la calidad de la educación?
13. Vista la formación continuada de docentes como la estrategia de mejoramiento de la calidad y el desempeño docente, ¿qué oportunidades, pertinencia y reconocimiento ofrece?

ANEXO N° 3

Grupo indagación docentes que han hecho parte de programas de formación continuada.

¿Cuenta cuál fue el programa de formación continuada que tomaste?

¿En qué año?

¿De qué trataba?

¿Cómo se accedió a esa formación?

¿Por qué decidió tomar ese programa?

¿Qué le gustó en ese momento?

¿Qué valora de esa experiencia en este momento?

¿Qué contenidos de esa propuesta le marcaron su quehacer en la práctica escolar?

¿Qué realizó en la institución una vez terminado ese proceso de formación?

¿Qué elementos de lo aprendió le fueron útiles o incorporó en el aula y cómo?

ANEXO N° 4

APARTES SOBRE LA ENTREVISTA A LOS DOCENTES

Entrevistador: ¿Qué entiende por formación continuada de educadores?

Luz Mery: Es un proceso constante para que nosotros apoyemos la toma de conciencia de estar actualizando por los medios magnéticos o inclusive por el avance de las tecnologías, el avance de conocimientos para mejorar nuestro quehacer.

Oscar: Es un proceso y la posibilidad que posee el maestro de reflexionar los modos cómo en cada momento histórico en la sociedad y en la escuela se configuran los sujetos, se constituye el saber pedagógico y la práctica pedagógica, en el que entran en conjunción diversas instituciones, conceptos, teorías, objetos, discursos, prácticas de enseñanza.

Entrevistador: Al hacer parte de un proceso de formación, ¿se logra transformar la práctica, formular innovaciones o eso es independiente?

Elizabeth: En algunos casos hay personas que lo aprovechan, y ahorita que se está pidiendo en muchas partes que se haga como proyecto en la institución entonces sí hay gente que lo aprovecha, además, en todo caso, cualquier cosa que uno vea en cualquier momento le sirve con los muchachos porque finalmente uno se forma para trabajar con ellos, porque ese es su diario vivir, obviamente hay casos que no, que la gente no lo toma o no se acuerda o no le da los elementos suficientes para aprovecharlos en el aula.

Entrevistador: ¿Qué programas de formación conoces para los docentes?

Patricia: Bueno, tengo entendido que la Secretaría de Educación ofrece diferentes formas, ya sea financiando para hacer especializaciones, maestrías o doctorados; es el caso real del año 2009, el año pasado unos compañeros que estaban haciendo especialidad conmigo fueron beneficiados con la totalidad del semestre, también ofrece PFPD con las universidades oficiales como son la Universidad Nacional, Pedagógica, Distrital, también asociado con entidades como el CIDE, donde se ofrecen a través de créditos cursos de preparación, ya sea como inglés para jóvenes y niños, en creación de empresa, gerencia de instituciones educativas, deportivas, según el área de formación se puede encontrar un curso de capacitación.

Beatriz: Bueno realmente en ofertas de programas es muy poco lo que uno encuentra por costos y uno busca en las cajas de compensación, en Compensar que sacan cursos con costos bajos y nos ofrecen capacitaciones actualizadas porque realmente el resto es a nivel de universidad, es más de las privadas y a alto costo que muchas veces no lo logramos alcanzar.

Entrevistador: ¿Qué motivaciones tiene un maestro al capacitarse?

Jacqueline: Primero para tener la capacidad, la dinámica permanente de formación para no dejar la praxis a un lado y depender solamente de lo que aprendes dentro del aula y tener acceso a otros ámbitos.

ANEXO N° 5

APARTES DE LA TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE INDAGACIÓN

Mediante unas preguntas se consulta el sentir de los docentes sobre su formación.

Profesora Jacqueline

El programa que tomé se llamaba *intención pedagógica de los campos semánticos*, entre los años 2008 y 2010.

Trataba de ver todo lo relacionado con los procesos de lectoescritura, la importancia de hacerlos de forma significativa y reconocer el acercamiento a la codificación y decodificación como parte de un todo, en donde las letras se reconocen en textos significativos y cobran sentido dentro de la cotidianidad. Veía áreas como lenguaje y cultura, la oralidad, los actos de habla, ética de la comunicación, la lectura, formación de lectores y escritores, y la escritura.

En ese momento lo que me gusto fue la pertinencia en cuanto a los procesos de lectoescritura, pues siendo maestra de preescolar es indispensable enriquecer permanentemente las prácticas en torno a estos procesos esenciales en la vida de todo ser humano. En este momento valoro de esa experiencia el aporte real que brinda, pues fue posible evidenciar en la práctica tanta teoría al respecto de temas de leer, escribir y hablar.

De los contenidos, pienso que esa propuesta dejó huella para mi trabajo con los niños por su gran variedad de posibilidades en la lectura de cuentos; no es leer por leer ya que se tienen posibilidades en la producción textual que se puede hacer con los niños.

Profesor Óscar

Uno de los Programas de Formación Permanente Docente fue: ¿Es posible otra escuela?, con la Corporación Escuela Pedagógica Experimental. 1999.

Se buscaba reflexionar acerca de los modos cómo se estaba constituyendo la escuela en el marco del desarrollo de la democracia escolar. Allí se discutió la diferencia entre información y conocimiento vigente en los análisis contemporáneos. Decidí tomar ese programa como una posibilidad de enriquecer la práctica de enseñanza, para adquirir elementos conceptuales de reflexión y para cualificar mi profesión, y además, como requisito para mejorar laboralmente.

Valoro de esa experiencia en este momento, la posibilidad de construir conocimiento pedagógico en la medida en que se atraían elementos de múltiple orden. En esa medida, como un lugar que posibilita ser de otro modo como maestro.

En el momento me interesó utilizar las TIC y el programa Cabri. Valoro que empecé a ver la enseñanza de las matemáticas desde otros medios diferentes a tablero, libro y cuaderno. Este programa me generó el impacto de observar que el arte de los teselados se encuentra en muchas construcciones y de la aplicación de las figuras geométricas a elementos de la

vida diaria, con la fortaleza de crear teselados en tarjetas, para marcar bolsas o para marcar elementos entre otros. Como aprendizaje me quedó el reforzar en el aula la parte didáctica de las matemáticas y la geometría, aprendí a realizar la clase más lúdica y los estudiantes aprenden más comparando y viendo la aplicación de lo que estudian.

Profesora Nancy Romero

Tomé como programa de formación un PFPD llamado; “Hablar, escuchar, leer, y escribir en pre escolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta”, en el año 2010.

Fue un curso de actualización de las teorías y conceptos que se trabajan acerca del lenguaje en sus diferentes habilidades, pero no sólo “recordarlas” sino cómo aplicarlas en el aula de clase a través de la innovación de nuestro quehacer diario, buscando la implementación de un proyecto de aula.

El curso me dejó una serie de herramientas para revisar mis producciones textuales escritas u orales, porque si yo como adulto no escribo ni leo, cómo pretendo enseñarles a los niños. Igualmente, me enseñó a orientar la lectura y la escritura con los estudiantes, como un proceso en donde el niño aprenda a planear, organizar y revisar sus escritos sin dejar de lado las otras habilidades comunicativas, como hablar, escuchar, comprender.

ANEXO N° 6

NOTAS QUE EJEMPLIFICAN EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Mónica: Igualmente considero que la formación en educación continuada es súper importante para nosotros como docentes, ya que el proceso de aprender nunca se alcanza definitivamente, siempre estamos aprendiendo algo nuevo y en el proceso no podemos decir que ya todo está dicho. Muchas de las cosas que aprendimos nosotros o estamos trabajando en el aula, de un momento a otro pasan a ser obsoletos precisamente porque todo va avanzando, al igual que los niños a nivel cognitivo van desarrollando unas capacidades impresionantes, y si nosotros nos dejamos quedar y esperamos que con el conocimiento que tenemos sea suficiente, podemos estar obsoletos, por eso es importante renovar a diario esos aprendizajes.

Lola: Yo creo en la importancia de la educación continua. El maestro debe estarse capacitando porque esto ayuda muchísimo al quehacer del maestro, a prepararse mejor para ellos, para los niños, para la época y para la educación, y entonces uno debe estar continuamente capacitándose, preparándose, estudiando, leer muchísimo, ya que esto ayuda muchísimo a los aprendizajes y a que haya calidad en la educación.

Sandra: Obviamente es un proceso ligado a una mejor formación para los niños. Cada capacitación o curso sirve en el aula para el cambio.

Teresa: Si genera un cambio para uno en el trabajo y en su quehacer diario con los chicos, porque las teorías, profesiones y capacitaciones le sirven a uno para analizar su forma de hacer el trabajo, y es probable hacer estrategias y empezar a implementar proyectos más acordes y adecuados con el plan pedagógico.

Lola: Sí veo la importancia de la formación y de cómo los maestros se capacitan. ¿Por qué? Porque traen unas nuevas ideas, nuevos proyectos, hay cambio de esas metodologías y pedagogías antiguas porque uno empieza a hacer esos trabajos y está reforzando esa capacitación, y viene y los aplica con los estudiantes y empieza como a implementar nuevas metodologías para los estudiantes, para que sea mejor la educación.

Sandra: La oportunidad de conocer más personas.

Lola: Oportunidades de aprender unos de otros e innovar

Nancy: Poder socializar con los compañeros y aprender a trabajar ante todos.

Teresa: Lograr encontrar nuevas teorías, unas teóricas, otras formas metodológicas que son nuevas y uno no conoce, y que también le sirven a uno.

Lola: Para desestresarse, porque las actividades son dinámicas; de diálogo y compartir nuestras ideas.

Mónica: Se puede decir que es como un salir de esa aula a otro ambiente.

ANEXO N° 7

MUESTRA DE LA TABULACIÓN REALIZADA A LA ENTREVISTA

Primera pregunta. ¿Qué entiende por formación continuada de educadores?

Código	Respuesta	Enunciados claves
01	Es un proceso constante para que nosotros apoyemos la toma de conciencia de estar actualizando por los medios magnéticos o inclusive por el avance de las tecnologías, el avance de conocimientos para mejorar nuestro quehacer.	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso constante - Estar actualizado - Mejorar nuestro quehacer. (GE01-01)
11	Que es un proceso y la posibilidad que posee el maestro de reflexionar los modos de cómo en cada momento histórico en la sociedad y en la escuela se configuran los sujetos, se constituye el saber pedagógico y la práctica pedagógica, en el que entran en conjunción diversas instituciones, conceptos, teorías, objetos, discursos, prácticas de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> - Es un proceso y la posibilidad que posee el maestro de reflexionar. (GE11-01)
12	Es aquella en la cual los docentes continúan actualizándose en las diferentes áreas del conocimiento, para mejorar o innovar sus prácticas. pedagógicas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Aquella en la cual los docentes continúan actualizándose en las diferentes áreas del conocimiento, para mejorar o innovar sus prácticas pedagógicas. (GE12-01)

Tercera pregunta. ¿Qué motivaciones tiene el maestro al capacitarse? ¿Qué motivaciones tienes cuando te capacitas?

Código	Respuesta	Enunciados claves
05	Bueno, yo lo plantearía en dos sentidos: uno es el del acenso que obtienen en el escalafón y eso se ve reflejado en los ingresos económicos, y el otro aspecto es la parte académica en la realización de su trabajo dentro del aula, dentro de la institución.	Uno es el acenso que obtienen en el escalafón y eso se ve reflejado en los ingresos económicos, y el otro aspecto es la parte académica en la realización de su trabajo dentro del aula, dentro de la institución. (GE05-03)
09	Las motivaciones de los maestros hoy en día ninguna, porque la mayoría de maestros que ingresaron ya	Las motivaciones de los maestros hoy en día ninguna, porque la mayoría de maestros que ingresaron ya

Código	Respuesta	Enunciados claves
	renunciaron, muchos porque creyeron que era sólo transmitir un conocimiento y desconocieron los problemas que se tienen al enfrentar un grupo de muchachos, niños adolescentes.	renunciaron, muchos porque creyeron que era sólo transmitir un conocimiento. (GE 09-03)
10	Motivaciones a nivel personal, a nivel económico, también trae motivaciones a nivel laboral.	Nivel personal, a nivel económico, también trae motivaciones a nivel laboral. (GE10-03)

Séptima pregunta. ¿Cuáles son las mayores dificultades de un maestro para lograr una formación permanente?

Código	Respuesta	Enunciados claves
04	Económica, la parte económica porque no es solamente el pagar de pronto sólo un curso o un seminario o una maestría, bueno, sino que hay que ir, hay que hacer trabajos, tesis, trabajo de grado, trabajo de determinado curso, entonces como no hay recursos suficientes para que todo mundo pueda acceder, como no se cuenta a todo el mundo, entonces no tiene tan amplia acogida.	La parte económica porque no es solamente el pagar de pronto sólo un curso o un seminario o una maestría, bueno, sino que hay que ir, hay que hacer trabajos. (GE04-07)
05	Sin lugar a dudas es la parte económica porque no todos los cursos tienen financiación, no todos los cursos son apoyados por un porcentaje en la matrícula, entonces tienen que salir totalmente de recursos propios; también los cupos que se ofrecen y la comunicación no llega a tiempo al maestro base, porque llega es la información a administrativos docentes, entonces esa información queda ahí y no en los docentes.	Sin lugar a dudas es la parte económica porque no todos los cursos tienen financiación, no todos los cursos son apoyados por un porcentaje en la matrícula, entonces tienen que salir totalmente de recursos propios, también los cupos que se ofrecen y la comunicación no llega a tiempo al maestro. (GE05-07)

Pregunta. 10. ¿Considera que la formación continuada de docentes es una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico y la escuela tomada como institución?

Código	Respuesta	Enunciados claves
05	Sí hay un impacto tanto en uno en su rol de maestro, por ende	Sí hay un impacto tanto en uno en su rol de maestro, por

Código	Respuesta	Enunciados claves
	se beneficia la población con la que uno labora	ende se beneficia la población con la que uno labora. (GE05-10)
06	Sí, claro, porque cuando tú reconoces las posibilidades de trabajo y las adquieres, las teorizas y pones en práctica indudablemente estás cambiando el quehacer pedagógico y en lo institucional también porque en la medida en que hay cambios se pueden ver los resultados y reconocen formas de trabajo, institucionalmente también hay quienes se contagian y quieren aprender de lo que se está haciendo en otras aulas.	Sí, claro, porque cuando tú reconoces las posibilidades de trabajo y las adquieres, las teorizas y pones en práctica indudablemente estás cambiando el quehacer pedagógico y en lo institucional. (GE06-10)

Pregunta 12. Vista la formación continuada de docentes como la estrategia de mejoramiento de la calidad y el desempeño docente, ¿qué oportunidades, qué pertinencia y reconocimiento ofrece ésta?

Código	Respuesta	Enunciados claves
12	<p>La calidad de la educación mejoraría con maestros comprometidos, con maestros de corazón, y no como los maestros que se alojan en la docencia como el aseguramiento de un trabajo; un verdadero maestro es una persona ávida de conocimientos, por lo que considero que la falta de calidad en la educación, uno, es por la desprofesionalización, dos, por falta de incentivos económicos para poder acceder a la formación continuada.</p> <p>El hecho de que muchos maestros lo hagan por recibir un incremento económico y no con miras de mejorar sus prácticas en el aula, hace que sea perdida esta formación porque una de las claves para escoger es el costo, los horarios, la duración etc., y no la pertinencia para el grado o área en que se ejerce.</p>	<p>La calidad de la educación mejoraría con maestros comprometidos, con maestros de corazón, y no como los maestros que se alojan en la docencia. (GE12-12)</p> <p>Considero que la falta de calidad en la educación, uno, es por la desprofesionalización, dos, por falta de incentivos económicos para poder acceder a la formación continuada. (GE12-12)</p> <p>El hecho de que muchos maestros lo hagan por recibir un incremento económico y no con miras de mejorar sus prácticas en el aula, hace que sea perdida esta formación. (GE12-12)</p>

ANEXO N° 8

APARTES DE LA TABULACION AL GRUPO DE DISCUSIÓN

Transcripción grupo de discusión	Enunciados relevantes
<p>01. La educación continuada la consideramos importante. ¿Qué nos gusta, qué sabemos?</p> <p>Nancy 01: La educación continuada para maestros son aquellos programas que universidades o centros de formación e investigación ofrecen para ellos, donde se trabajan temas muy relevantes para nuestra práctica educativa y pedagógica, y que nos pueden ayudar en nuestro trabajo diario. Considero que son muy importantes porque de todos modos como profesionales que somos necesitamos estar al tanto de todas las innovaciones, experiencias, investigaciones que se han hecho en la educación en nuestro país y conocer experiencias de pronto de otros lugares.</p> <p>Mónica 02: Igualmente considero que la formación en educación continuada es súper importante para nosotros como docentes, ya que el proceso de aprender nunca se alcanza definitivamente, siempre estamos aprendiendo algo nuevo y en el proceso no podemos decir que ya todo está dicho. Muchas de las cosas que aprendimos nosotros o estamos trabajando en el aula de un momento a otro, pasan a ser obsoletos precisamente porque todo va avanzando, al igual que los niños a nivel cognitivo, que van desarrollando unas capacidades impresionantes, y si nosotros nos dejamos quedar y esperamos que con el conocimiento que tenemos sea suficiente podemos estar obsoletos, por eso es importante renovar a diario esos aprendizajes.</p>	<p>La educación continuada la consideramos importante.</p> <p>La educación continuada para maestros son aquellos programas que universidades o centros de formación e investigación ofrecen para los maestros. (GD01-01)</p> <p>(...) donde se trabajan temas muy relevantes para nuestra práctica educativa y pedagógica, y que nos pueden ayudar en nuestro trabajo diario. (GD 01-01)</p> <p>Son muy importantes porque como profesionales que somos necesitamos estar al tanto de todas las innovaciones, experiencias, investigaciones que se han hecho en la educación en nuestro país y conocer experiencias de pronto de otros lugares. (GD 01- 01)</p> <p>La formación en educación continuada es súper importante para nosotros como docentes, ya que el proceso de aprender nunca se alcanza definitivamente, siempre estamos aprendiendo algo nuevo y en el proceso no podemos decir que ya todo está dicho. (GD 02-01)</p> <p>Si nosotros nos dejamos quedar y esperamos que con el conocimiento que tenemos sea suficiente podemos estar obsoletos, por eso es importante renovar a diario esos aprendizajes. (GD02-01)</p>

ANEXO N° 9

EJEMPLIFICACION DE CODIFICACIÓN DEL GRUPO INDAGACIÓN

Participantes Grupo indagación	Enunciados relevantes
<p>Profesor Óscar Uno de los Programas de Formación Permanente Docente fue: “¿Es posible otra escuela?”, con la Corporación Escuela Pedagógica Experimental. 1999. Se buscaba reflexionar sobre los modos como se estaba constituyendo la escuela en el marco del desarrollo de la democracia escolar. Allí se discutió la diferencia entre información y conocimiento vigente en los análisis contemporáneos. Otro el de “Geometría CABRI”, con la Corporación Escuela Pedagógica Experimental. 1999-2000. Se pretendía instruir en el manejo y apropiación de elementos tecnológicos para la enseñanza de la geometría escolar, en este caso del programa CABRI. “Geometría Activa”, de la Universidad Externado de Colombia. 2002. Se instauró como una alternativa para el estudio y enseñanza de las matemáticas escolares, más allá de las cuatro operaciones, para establecer otros modos de hacer matemática, particularmente en la perspectiva de la geometría escolar. De este trabajo devino la producción de un libro. “Competencia Matemática y Formación Democrática”, de la Universidad Pedagógica Nacional. 2003-2004. Fue un intento por adelantar un proceso de construcción de una propuesta en matemática, particularmente en el desarrollo del pensamiento métrico de los niños, para construir valores democráticos en la escuela.</p> <p>“Curricularización y Proyecto Educativo Institucional”, de la Universidad Javeriana. 2006-2007. Se mostró un acercamiento a la constitución de una propuesta en el marco del currículo, para transfigurar los modos como se estaba construyendo el currículo</p>	<p>Se buscaba reflexionar sobre los modos como se estaba constituyendo la escuela en el marco del desarrollo de la democracia escolar. Allí se discutió la diferencia entre información y conocimiento vigente en los análisis contemporáneos. (GIO4-03)</p> <p>Instruir en el manejo y apropiación de elementos tecnológicos para la enseñanza de la geometría escolar. (GIO4-03)</p> <p>(...) una alternativa para el estudio y enseñanza de las matemáticas escolares, más allá de las cuatro operaciones, para instaurar otros modos de hacer matemática, particularmente en la perspectiva de la geometría escolar (GIO4-03)</p> <p>(...) construcción de una propuesta en matemática, particularmente en el desarrollo del pensamiento métrico de los niños, para construir valores democráticos en la escuela. (GIO4-03)</p> <p>Una propuesta en el marco del currículo para transfigurar los</p>

Participantes Grupo indagación	Enunciados relevantes
<p>escolar, fue un encuentro para debatir el currículo, sus características y pertinencia.</p> <p>A esta formación se accedió por búsqueda personal en la información otorgada por la Secretaría de Educación del Distrito, también información suministrada por la Corporación Escuela Pedagógica Experimental y suministrada al correo. (GI04-04)</p> <p>Decidí tomar ese programa como una posibilidad de enriquecer la práctica de enseñanza, para adquirir elementos conceptuales de reflexión y para cualificar mi profesión. Además, como requisito para mejorar laboralmente. (GI04-05)</p> <p>Valoro de esa experiencia en este momento, la posibilidad de construir conocimiento pedagógico en la medida en que se traían elementos de múltiple orden. En esa medida, como un lugar que posibilita ser de otro modo como maestro. (GI04-07)</p> <p>Los contenidos de esa propuesta que marcaron el quehacer en la práctica escolar, es decir su impacto, son los de la reflexión sobre el acontecer de la escuela hoy, su pertinencia y sentidos, además de los cuestionamientos</p>	<p>modos como se estaba construyendo el currículo escolar, fue un encuentro para debatir el currículo, sus características y pertinencia. (GI04-03)</p> <p>Se accedió por búsqueda personal en la información otorgada por la Secretaría de Educación del Distrito, también información suministrada por la Corporación Escuela Pedagógica Experimental y suministrada al correo. (GI04-04)</p> <p>Como una posibilidad de enriquecer la práctica de enseñanza, para adquirir elementos conceptuales de reflexión y para cualificar mi profesión. Además, como requisito para mejorar laboralmente. (GI04-05)</p> <p>La posibilidad de construir conocimiento pedagógico en la medida en que se atraían elementos de múltiple orden. En esa medida, como un lugar que posibilita ser de otro modo como maestro. (GI04-07)</p> <p>La reflexión sobre el acontecer de la escuela hoy, su pertinencia y sentidos, los cuestionamientos sobre el maestro y su quehacer. (GI04-08)</p>

ANEXO N° 10

EJEMPLIFICACIÓN DE LA MATRIZ PROPUESTA PARA LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Categoría	Definición	Interpretaciones	Evidencia
Formación continuada, una necesidad y motivación del docente.	Formación continuada para maestros. Más que una necesidad es una motivación que está referida al conjunto de razones que los maestros consideran, por los cuales se debe acceder a la formación continuada.	Posibilidad de transformación y reflexión pedagógica	-Nos quedamos con pedagogías antiguas. (GE01-02)
		Profesionalización del maestro	-Es importante porque los nuevos avances tecnológicos le permiten al profesor explorar nuevas estrategias. (GE03-02)
		Formación de maestros, sinónimo de conocimiento del manejo de tecnologías	-Para mantenernos actuales y buscar cosas nuevas, para ir a la par con el desarrollo de los niños. (GE04-02)
		Posibilidad de mejoramiento de la calidad educativa	-El maestro es uno de los profesionales que necesita estarse preparando, leyendo, investigando, estar innovando. (GE05-02)
		Reconocimiento económico	-Sí, porque brinda la posibilidad de mejorar tus desempeños. (GE06-02)
		Personales	-En la medida que uno se vaya perfeccionando se mejoraría la calidad de la educación. (GE09-02)
		Posibilidad de mejoramiento de las prácticas de enseñanza	-Los maestros no debemos ser ajenos a todas las nuevas innovaciones. (GE12-02)
		Conocer otros ámbitos educativos	-Es conocer otros ámbitos educativos y otras aplicaciones. (GE01-03)
		Ganas de continuar la formación	-El interés es netamente económico en muchos casos, no hay un interés que nazca fruto de una necesidad particular de formación, es decir, del profesor. (GE02-03)
		Posibilidad de profesionalizarme	-Las motivaciones son más personales por sus estudiantes, ya que ahí encuentra el espacio para mejorar todos sus procesos de aprendizaje. (GE03-03)
		Actualización e innovación	
		PFPD	
		Cursos de preparación y actualización	
		Ofrecen las universidades	
Desconocimiento sobre la formación			
Alternativas en diferentes materias			

Categoría	Definición	Interpretaciones	Evidencia	
		Pocas según el nuevo escalafón	-No quedarse obsoleto, adicionalmente se obtienen herramientas para el trabajo con los chicos. (GE04-03) -Tener acceso a otros ámbitos. (GE06-03) -La formación en todo aspecto, yo diría que en lo personal porque esto nos ayuda a estar buscando lo mejor para nosotros mismos. (GE07-03) -Tiene que ver más con las ganas que tenemos los profesores de continuar formándonos. (GE08-03) -En primera instancia, acceder a la posibilidad de profesionalizarme como maestro, segundo, mejorar mis condiciones económicas, tercero, tener la capacidad de “reflexionar” acerca de los asuntos que convergen en relación con el saber y la práctica pedagógica. (GE11-03) -Buscan actualización e innovación. (GE12-03)	
		No contribuye a las expectativas		
		Poca oferta según las necesidades		
		Costosas y poco aportan a las necesidades		
		Proyectos plasman el aprendizaje de la formación		
		Docente creativo que relaciona la formación y la práctica.		
		Incidencia en el rol y quehacer del docente		
		La formación, una necesidad para poder innovar		
		No sólo la formación posibilita la transformación		

ANEXO N° 11

APARTADO DE LA MATRIZ PROPUESTA PARA LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL GRUPO DISCUSIÓN

Categoría	Definición	Interpretación	Evidencia
<p>Dificultades a superar</p>	<p>En todo proceso formativo las dificultades no faltan, en los procesos de formación también se tienen y son las situaciones que permiten mejorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de divulgación para poder participar. -Falta de información. -Recursos en la institución para realizar los proyectos. -Impacto del proyecto en los colegios. 	<p>Sí, sería importante como mayor difusión de esos cursos o talleres de capacitación, ya que muchas veces no es ni falta de tiempo sino poca información sobre estos cursos. (GD02-01)</p> <p>Nosotros como docentes que acabamos de entrar al Distrito, para poder participar de estas capacitaciones es importante la divulgación para mejorar la educación de calidad y formación de calidad. (GD04-01)</p> <p>Que no hay mucha información, que no hay de pronto un proceso acorde de formación con el colegio o la Secretaría o la parte de internet para que uno se pueda informar de esta clase de cursos o seminarios. (GD01-03)</p> <p>En otra cosa hay dificultades, que por parte de la administración del colegio no dan recursos para poder realizar esos proyectos que uno desarrollo. (GD03-03)</p> <p>No hay material, simplemente es lo que uno tenga, los recursos propios para poder trabajar; a mí me parece que faltan muchos recursos. (GD03-03)</p> <p>Para que funcione un proyecto que se está realizando es necesario que tenga impacto en el colegio. (GD01-03)</p> <p>Formas de comunicarnos, pienso que no se están utilizando de manera efectiva porque no se entera a tiempo. (GD05-03)</p>

ANEXO N° 12

EJEMPLO DE LA MATRIZ PROPUESTA EN LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL GRUPO INDAGACIÓN

Categoría	Definición	Interpretación	Evidencia
Temas de Interés en la formación		<p>-Todo lo relacionado con los procesos de lectoescritura.</p> <p>-Actividades académico – pedagógicas.</p> <p>-Conformación de los equipos o grupos de trabajo.</p> <p>-Estrategias evaluativas.</p> <p>-Herramientas para trabajar en las áreas.</p> <p>-Manejo y apropiación de elementos tecnológicos.</p> <p>-Alternativa para el estudio y enseñanza de las matemáticas escolares.</p>	<p>-Trataba de todo lo relacionado con los procesos de lectoescritura, la importancia de hacerlos de forma significativa y reconocer el acercamiento a la codificación y decodificación como parte de un todo. (GI01-03).</p> <p>-Se plantea el diseño de diversas técnicas y/o estrategias para el desarrollo de las actividades académico – pedagógicas y de trabajo colectivo con los estudiantes. (GI02-03)</p> <p>-Este curso propendía por el reconocimiento de los líderes y su participación dentro de la conformación de los equipos o grupos de trabajo. (GI02-03)</p> <p>-Conocer y apropiarme de las múltiples estrategias evaluativas a las que puede estar sujeto un estudiante. (GI02-03)</p> <p>-Herramientas para trabajar el área de educación física, proporcionaba estrategias variadas por el área. (GI03-03)</p> <p>-Se buscaba reflexionar los modos cómo se estaba constituyendo la escuela en el marco del desarrollo de la democracia escolar. Allí se discutió la diferencia entre información y conocimiento vigente en los análisis contemporáneos. (GIO4-03)</p> <p>-Una alternativa para el estudio y enseñanza de las matemáticas escolares, más allá de las cuatro operaciones, para instaurar otros modos de hacer matemática, particularmente en la perspectiva de la geometría escolar. (GIO4-03)</p> <p>-Una propuesta en el marco del currículo para transfigurar los modos como se estaba construyendo el currículo escolar, fue un encuentro para debatir el currículo, sus características y pertinencia. (GIO4-03)</p>

ANEXO N° 13

APARTE DE MATRIZ FINAL SOBRE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Categoría	Definición	Interpretación	Evidencia
<p>Formación continuada, una necesidad del docente.</p> <p>Necesidades Expectativas</p>	<p>Formación continuada de maestros, más que una necesidad es una motivación que está referida al conjunto de razones que los maestros consideran por los cuales se debe acceder a la formación continuada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilidad de transformación y reflexión pedagógica. -Profesionalización del maestro. -Formación de maestros, sinónimo de conocimiento del manejo de tecnologías. -Posibilidad de mejoramiento de la calidad educativa. -Reconocimiento económico. -Personales. -Posibilidad de mejoramiento de las prácticas de enseñanza. -Conocer otros ámbitos educativos. -Ganas de continuar la formación. -Posibilidad -Actualización e innovación. -Formación docente como factor evaluativo. -Ampliar mis conocimientos en las áreas académicas. -La actualización docente y por la permanente formación académica. -Posibilidad de enriquecer la 	<p>Nos quedamos con pedagogías antiguas. (GE01-02)</p> <p>Es importante porque los nuevos avances tecnológicos le permiten al profesor explorar nuevas estrategias. (E03-02)</p> <p>Para mantenernos actuales y buscar cosas nuevas para ir a la par con el desarrollo de los niños. (GE04-02)</p> <p>El maestro es uno de los profesionales que necesita estarse preparando, leyendo, investigando, estar innovando. (GE05-02)</p> <p>Sí, porque brinda la posibilidad de mejorar tus desempeños. (GE06-02)</p> <p>En la medida que uno se vaya perfeccionando se mejoraría la calidad de la educación. (GE09-02)</p> <p>Es conocer otros ámbitos educativos y otras aplicaciones. (GE01-03)</p> <p>El interés es netamente económico en muchos casos, no hay un interés que nazca fruto de una necesidad particular de formación, es decir, del profesor. (GE02-03)</p> <p>No quedarse obsoleto, adicionalmente se obtienen herramientas para el trabajo con los chicos. (GE04-03)</p> <p>La formación en todo aspecto, yo diría que en lo personal porque esto nos ayuda a estar buscando lo mejor para nosotros mismos. (GE07-03)</p>

Categoría	Definición	Interpretación	Evidencia
		<p>práctica de enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los créditos. -La posibilidad de construir conocimiento pedagógico. -Interés en tecnologías. -La pertinencia en cuanto a los procesos. -Posibilidad de aprendizaje continuo y dinámico. -Seguridad adquirida para trabajar esta área. 	<p>En primera instancia, acceder a la posibilidad de profesionalizarme como maestro, segundo, mejorar mis condiciones económicas, tercero, tener la capacidad de “reflexionar” acerca de los asuntos que convergen en relación con el saber y la práctica pedagógica. (GE11-03)</p> <p>Al pertenecer al nuevo escalafón docente de la SED (1278), ya que en uno de los ítems que se me plantean aparece la formación docente como factor evaluativo. (GI02-05)</p> <p>Por la actualización docente y la permanente formación académica, que posibilitan enriquecer y optimizar el quehacer pedagógico, y eso apunta a fortalecer los procesos realizados dentro del aula, es allí donde cobran vida todos y cada uno de los aportes que nos brindan los diferentes espacios de formación para el docente, por ello decidí participar en ellos. (GI01-05)</p> <p>Como una posibilidad de enriquecer la práctica de enseñanza, para adquirir elementos conceptuales de reflexión y para cualificar mi profesión. Además, como requisito para mejorar laboralmente. (GI04-05)</p> <p>Los créditos. Y éste nos pareció interesante por lo práctico y lo lúdico. (GI03-05)</p>

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

1. Camargo Abello, L. M. (2003). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas* . Bogota: Universidad de la Sabana.
2. El Plan decenal de educación 2006-2016. Colombia
3. Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.
4. Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Antropos.
5. Ley general de educación (Ley 115 de 1994). Colombia.
6. Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva. Bogotá- Colombia
7. Stake, R. E. (2007). *Investigacion con estudio de casos*. Madrid: Morata.
8. Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Publidisa.

REVISTAS

1. Alvarez, A (1996). "La feria del credito: ¿ha dejado de existir? En: *Educación y cultura*. Colombia
2. Amaya, G. (1996). "La formación permanente de docentes: Un proyecto que debemos pensar y construir". En: *Educación y cultura*. Bogotá D C -Colombia.
3. Arias Gómez, D. (2009). "Políticas públicas y crisis de la pedagogía. En: *Nodos y nudos*, p. 73. Bogotá D C -Colombia
4. Ávalos, B. (2007). "Formación inicial y continua de profesores". En: *pensamiento educativo*, v. 41, n. 2 , pp. 87-101 Colombia.
5. Calonje Daly, P. (1999). "La formación continua de maestros: otros modos de concebirla". En: *Colombiana de educación*, pp. 145-156. Colombia.
6. Chaparro Susa, C. I. (1998). "La innovación , alternativa de formación y perspectiva de la comunidad de educadores". En: *Nodos y Nudos*, N 4 pp. 3-9. Bogotá D C - Colombia.
7. Díaz, M. (1996). "La formación de docentes en Colombia problemas y perspectivas". En: *Educación y cultura*. Bogotá D C –Colombia
8. Díaz, M. (1997). "La propuesta de formación permanente del IDEP". En: *Educación y ciudad*. Bogotá D C –Colombia
9. Escobar, L. F. (2006). "Experiencias, saber pedagógico e institucionalidad". En: *Educación y ciudad*, del IDEP , pp. 89-118. Bogotá D C -Colombia.

10. Padilla,R.,Awad,M(2005). *Rutas de vida de maestros, escuela y pedagogía en el caribe colombiano*. En; Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: Moler Ltda. impresores.Colombia.
- 11.Matinez, A & Unda, M (1996). "Tesis en torno a la formación de maestros" En: *Educación y cultura*. Colombia
- 12.Valbuena,E.,Torres.M (2001). *Huellas y Registros*.En. *Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Panamericana formas e impresos.
- 13.Orozco, J. (2009). "Formación del magisterio en ejercicio". En: *Nodos y Nudos*, n. 26. pp. 2-3. Bogotá D C -Colombia.
- 14.Miranda, M. (2003). "Memorias del tercer Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela. En: *Expedicion Pedagógica Nacional*. Bogotá: Antropos.
- 15.Pinzn, M., De La Rosa, L, & lizarralde., M. (2004). "La formacion de maestros en innovacion educativa". En: *Nodos y Nudos*,n.16 pp. 51- 58 Bogotá D C -Colombia.
- 16.Ramírez Jimenez, M. (1995). "La autoformación del maestro es básica". En: *Nodos y Nudos*. Bogotá D C -Colombia.
- 17.Yarza, A., Calderón, I. C., & Aguilar, D. (2009). "De extranjeros a maestros intinerantes". En: *Nodos y Nudos*, n. 26. Bogotá D C -Colombia.

REFERENCIAS DE ARTÍCULOS EN REVISTAS, BASES DE DATOS Y LIBROS EN FORMATOS ELECTRÓNICOS EN INTERNET

1. Álvarez Gallego, A., & León Palencia, A. C. (2008). ¿Para qué formar maestros? In M. Gonzales Lara, *Paradojas en formación docente*. (pp. 57-66). Bogotá: Ediciones SM. Disponible en:
<http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>
2. Arancibia Herrera, M., Miranda Jaña, C., Pérez San Martín, H., & Koch Ewertz, T. (2008). Necesidades de la formación permanente de docentes técnicos. Disponible en:
<http://www.scielo.cl/result.html?cx=002778039995109192455%3Amjmf2dvt3c&cof=FORID%3A11&q=NECESIDADES+DE+FORMACION+PERMANENTE+DE+DOCENTES+TECNICOS&sa=Search#1429>
3. Arrellano Baxmann, M., & Cerda Taverne, A.M. (2006). *La formación continua para docentes: un camino para compartir 2000/2005*. Chile. Disponible en:
<http://www.oei.es/quipu/chile/formacioncontinuatedocentes.pdf>
4. Beca Infante, C.E. (2006). Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos. In M. Arrellano Baxmann, *La formación continuada de docentes* (pp. 19-32). Santiago de Chile. Disponible en:
<http://www.oei.es/quipu/chile/formacioncontinuatedocentes.pdf>

5. Braslavsky, C. (1999). Bases para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores. *Revista iberoamericana de educación*, n. 19, Argentina. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
6. Bustamante Rojas, Á. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Iberoamericana de educación*, v. 37, n. 4. Disponible en: <http://www.rieoei.org/opinion16.htm>
7. Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: UNESCO/IESALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
8. Camargo Abelló, M. (2008). Los docentes y sus necesidades de formación profesional. In M. Gonzáles Lara, *Paradojas en la formación docente* (pp. 108-118). Bogotá: Ediciones SM. Disponible en: <http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>
9. Chaile, M (2007) Retos y tensiones de la Formación Docente en el actual proceso de transformaciones disponible en: www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a03v33n2.pdf
10. Fernandez, N. r.-G. (2003). Formación y capacitación docente continua: la producción de material didáctico para la modalidad de educación a distancia. *la revista iberoamericana de educación- experiencias e innovaciones* . <http://www.rieoei.org/experiencias64.htm>

11. González, M. (2008). *Paradojas en la formación docente*. Bogotá D.C: Ediciones SM.

Disponible en:

<http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>

12. Gutiérrez, M (2008). Políticas públicas de formación docente en el distrito capital In

M. Gonzales Lara, *Paradojas en formación docente*. (pp. 46-50). Bogotá: Ediciones

SM. Disponible en:

<http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>

13. Hardy de Gómez, I. (n.d.). El programa de actualización de maestros en educación.

Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/h.htm>

14. Marcelo, A. (s.f.). Necesidades de la formación permanente de docentes técnicos.

Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100001
&script=sci_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100001&script=sci_arttext)

15. Messina, G. (1999). *Revista iberoamericana de educación*, n.19. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.PDF>

16. Miranda Jaña, C. (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Formación docente*. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200010&script=sci_arttext

17. Pérez Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista iberoamericana de educación*, n. 33. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/rie33.htm>

18. Torres, J (2008). La formación de docentes en el marco de la política de “revolución educativa” In M. Gonzales Lara, *Paradojas en formación docente*. (pp. 14-26).

Bogotá: Ediciones SM. Disponible en:

<http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>