

RECIBIDO EL 10 DE MAYO DE 2020 - ACEPTADO EL 13 DE AGOSTO DE 2020

VALORACIÓN DEL MARCO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS/ AS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA, COLOMBIA

ASSESSMENT OF THE TEACHERS' PROFESSIONAL FRAMEWORK OF THE INITIAL TEACHER TRAINING IN THE SURCOLOMBIANA UNIVERSITY EDUCATION FACULTY. COLOMBIA.

237

Eduardo Plazas Motta¹,

Universidad DEUSTO Facultad de Psicología y Educación Bilbao- España

Emperatriz Perdomo Cruz²,

Universidad Americana de Europa Facultad de Educación, Cancún-México

Jennifer Lorena Barrera Monje³,

Universidad de Manizales Facultad de Educación Manizales-Colombia.

Leidy Carolina Cuervo⁴,

Universidad Surcolombiana Facultad de Educación Neiva Colombia

RESUMEN

El siguiente artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo principal es valorar el marco profesional de los maestros/as que laboran en pregrado de la facultad de educación de la universidad Surcolombiana, Colombia. Para lograrlo se aborda el estudio de las características generales de los docentes, el acceso a la función docente, su experiencia profesional, situación actual, competencias profesionales y su satisfacción personal; a partir de un estudio de caso con enfoque cuantitativo desde el diseño de un cuestionario semiestructurado que trabajó en campo con 48 sujetos voluntarios entre hombres y mujeres docentes. Los hallazgos se presentan manera descriptiva y permiten intuir que los docentes cuentan con altos niveles de experiencia docente y satisfacción laboral, que continúan mejorando su formación académica hasta alcanzar un número significativo de docentes con estudios de alto nivel, sin embargo requieren continuar procesos formativos en áreas substanciales como las metodologías alternativas, la evaluación de los aprendizajes y las tecnologías digitales, sugieren adoptar medidas para flexibilizar agendas académicas, mejorar procesos de innovación, repensar la tasa de alumnos por aula, como volver a conversar sobre el escaso

reconocimiento a la labor docente. Finalmente se presentan las conclusiones en relación con los objetivos planteados.

PALABRAS CLAVE: Sistema de profesionalización docente, calidad de la educación, maestro/a, sociedad.

ABSTRACT

The following article presents the results of an investigation, whose main objective is to assess the professional framework of the teachers, who work in undergraduate studies at the Faculty of Education of the Surcolombiana University, Colombia. To achieve this, the study of the general characteristics of teachers, the access to the teaching function, their professional experience, their current situation, their professional skills, and their personal satisfaction is approached from a case study with a quantitative approach, using a semi-structured questionnaire that worked in the field with 48 volunteers between male and female teachers. The findings are presented descriptively and allow us to intuit that teachers have high levels of teaching experience and job satisfaction, which continue to improve their academic training until reaching a significant number of teachers with high-level studies. However, they require continuing training processes in substantial areas such as

1 Universidad DEUSTO Facultad de Psicología y Educación Bilbao- España
eplazasm@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4471-4481>.

Currículo: Licenciado en Administración Educativa y Especialista en Pedagogía, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia en Neiva-Colombia, Magister en Educación de la Universidad del Valle en Cali-Colombia, Doctorando en Educación de la Universidad DEUSTO en Bilbao España y Docente Universitario.

2 Emperatriz Perdomo Cruz

Universidad Americana de Europa Facultad de Educación, Cancún-México
empera1199@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3336472X>.

Currículo: Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Investigadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO y Docente Universitaria y Docente de Preescolar.

3 Universidad de Manizales Facultad de Educación Manizales-Colombia.

jlbarraera5521@umanizales.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1179-2977>.

Currículo: Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Pedagogía, Especialista en Inclusión de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Magíster y Doctoranda en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales en Manizales-Colombia, Investigadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO, Docente Universitaria y Docente de Primaria

4 carolina.cuervo@usco.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6927-0776>.

Currículo: Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Integración Educativa y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Coordinadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO y Docente Universitaria.

alternative methodologies, learning assessment, and digital technologies. Likewise, they suggest adopting measures to make academic agendas more flexible, improve innovation processes, rethink the rate of students per classroom, and talk again about the low recognition of teaching work. Finally, the conclusions are presented in relation to the objectives proposed.

KEYWORDS: Teacher professionalization system, quality of education, teacher, society.

INTRODUCCIÓN

Es conveniente aclarar que la presente ponencia es el resultado de un trabajo de investigación que se realizó en colaboración con el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) de la Universidad de Barcelona, y precisar que en este contexto se ha avanzado en un estudio dirigido a valorar el marco profesional del colectivo docente que trabaja en el grado de maestro de formación en Educación Inicial, que se retoma en el colectivo docente que trabaja en pre/grado de formación inicial de maestros/as en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, y que tiene como fin último sugerir ideas que posibiliten aumentar el bienestar profesional del profesorado del grado y adecuar, en mayor medida, la formación permanente a sus necesidades y a los requerimientos actuales de la práctica docente en magisterio. Por lo tanto lo que se pretende es mostrar los avances del proceso investigativo, destacar su importancia en nuestro medio latinoamericano y nacional y los compromisos que le quedarían tanto los maestros/as como a las instituciones de ES y las facultades de educación por tener cada día los mejores docentes.

En este sentido, es relevante destacar la importancia del estudio para Colombia y la región Surcolombiana, en su pretensión de país que avanza hacia un estado de desarrollo y se compromete a corto plazo a posicionarse en América Latina como el país más educado

de la región, enfrentada a grandes desafíos políticos, culturales y educativos que implica a todos los sectores sociales por las profundas diferencias que los caracteriza, y que por lo tanto ha confiado en gran medida, la resolución de sus grandes problemáticas, a la mejora de la calidad de la educación que está en manos de los maestros/as, y aunque no depende exclusivamente de estos/as, son actores protagonistas de los procesos formativos, aquí se guarda gran parte del éxito del proceso educativo, si se reconoce, como lo hacen Beck & Kosnik (2014) cuando afirman que “la calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos” (párr.1) y complementa la revista de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2005) “Sin docentes, los cambios educativos no son posibles”. Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina.

Ahora bien, valorar el marco profesional del colectivo docente que trabaja en el grado de maestro de formación en educación inicial, permitirá describir las relaciones que éste guarda con las realidades personales, académicas, experienciales, laborales, de ingreso a la educación superior como de las necesidades de formación permanente de los maestros/as de la facultad, para conocer en su sentido más amplio que sentimientos expresan los docentes alrededor del ejercicio magisterial, su compromiso y pertenencia con el desempeño, pero igual, cuales son las necesidades a las que se enfrentan, en el entendido de la importancia de identificar situaciones que permitan sugerir propuestas que contribuyan efectivamente a hacer más positiva la práctica pedagógica. Conforme la revisión de la información y el respectivo análisis llevado a cabo, se precisa que las conclusiones finales del estudio están directamente relacionadas con las valoraciones

por cada uno de los objetivos y variables implícitas que orientaron la formulación y desarrollo del trabajo investigativo, en ese mismo sentido se desarrollan algunas reflexiones sobre la pertinencia de los resultados y el impacto de la investigación.

RELEVANCIA DEL PROBLEMA

La educación tiene un reconocimiento internacional de su importancia e incidencia en los procesos de desarrollo de un país, región, que de manera general, se podría informar no tiene discusión que sea capaz de desvirtuar su significancia; en ese orden de ideas, debe resaltarse que la educación para ser garante de dichos procesos, en cuanto formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, constructora de conocimiento nuevo, procesos de convivencia, nuevas tecnologías, productos y servicios eficientes, debe contar con niveles inmejorables de calidad y dentro de sus variables, una con mucho peso es la formación de sus profesores. De allí que es prioridad del estado colombiano comprender la necesidad de profesionalizar a sus docentes de los diferentes niveles educativos y promover un sistema de formación y desarrollo que pueda contribuir a lograr los propósitos de alta calidad, máxime si se trata de formadores de formadores, por el impacto que estos tendrán sobre sus educandos y futuros desempeños para construir hombres con capacidades para actuar y aportar en la construcción social que se demanda.

De lo que se trataría entonces, es de construir un marco de referencia que implique actores responsables, instancias y recursos que posibiliten las metas trazadas de contar con los educadores cualificados para alcanzar progresivamente los índices de calidad esperados, dado que las diferentes experiencias en procesos y sistemas de formación, se encuentran con un contexto que se aleja de la expectativa esperada por la falta de construcción y conocimiento de la propia realidad, en cuanto demanda conocer

de manera cercana información de carácter general que nos diga, en primer lugar, quienes son los maestros/as de Colombia, porque han llegado a la labor magisterial, cuáles han sido sus procesos formativos de profesionalización y forma de acceso a la labor docente, si los sistemas de concurso responden a conceptos de pertinencia y confiabilidad, pero además, que muestre como se viven las experiencias profesionales, si se cuentan con programas de formación inicial y permanente de calidad, conocer sus niveles de satisfacción actual que darían lugar a motivaciones que impulsarían los mejores desempeños, como sus competencias profesionales (teórico-prácticas) que garanticen esos cometidos deseados.

Solo desde ese conocimiento, se podrían construir propuestas pertinentes que responda a los diferentes contextos y realidades del país, de tal manera que el sistema de profesionalización docente llene las expectativas, comprometa los actores y disponga de los recursos necesarios, para de verdad contar con los docentes de alta calidad que esperan los colombianos en el propósito de hacer de Colombia la más educada de América Latina.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

Desde este análisis de realidad, la investigación, se pregunta ¿Cuál es el marco profesional del colectivo de docentes que trabaja en el grado de formación inicial de maestros/as en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana?

PROPÓSITOS

Valorar el marco profesional del colectivo docente que trabaja en pre/grado de formación inicial de maestros/as en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, como sugerir ideas que posibiliten aumentar el bienestar profesional, la formación permanente de sus necesidades y los requerimientos actuales de la práctica docente.

Los objetivos más específicos: Identificar de manera general las características personales, académicas, experienciales y de ingreso a la educación superior de los maestros/as de la facultad. Determinar la situación laboral actual de los docentes y su compromiso con la carrera magisterial. Caracterizar las competencias profesionales y de conocimientos de los formadores de maestros/as, como las necesidades de formación permanente. Determinar el grado de satisfacción profesional de desempeño, respecto de múltiples indicadores y Proponer ideas que permitan aumentar bienestar profesional, formación permanente y requerimientos de su práctica docente.

CONTEXTO

El proceso investigativo se lleva a cabo en la Universidad Surcolombiana y específicamente en la Facultad de Educación; y es importante resaltar este entorno porque conlleva un primer análisis de sus desarrollos, avances y propuesta del Proyecto Educativo Universitario (PEU), comprometido por “Formar profesionales e investigadores de manera integral, humana y crítica, que esté fundamentada en conocimientos disciplinares, interdisciplinares y multiculturales, mediante procesos académicos, sociales, y políticos, transformadores” (PEU-USCO-2016), asunto de gran importancia para la labor misional de los docentes de la universidad. La Universidad tiene en su existencia 50 años de desarrollos, y ha contado desde sus inicios con Facultad de Educación, por lo tanto hay en su haber una representación importante de egresados maestros/as y de educadores propios que se han venido cualificando y hoy, poder afirmar que tiene un número significativo de docentes con estudios de alto nivel que la hace la más importante de la región. De otra parte decir que la facultad cuenta con ocho programas de licenciatura: Licenciatura en Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Lengua Castellana, Educación Física, Inglés,

Artes y Educación Infantil que atendieron en promedio para el año 2019, una población de 2333 estudiantes que fueron atendidos por 83 maestros de planta, 8 docentes ocasionales y 122 catedráticos para un total de 213 profesores.

Según Fernández (2020) “La facultad de educación como es de esperarse, lidera los procesos pedagógicos y la innovación curricular en los diferentes estilos de enseñanza de la universidad, proyecta además una apropiación de la necesidad de encontrar mejores maneras de aproximarse a la formación efectiva de los futuros maestros de la región. Prueba de ello es que con las recientes políticas públicas enfocadas al fortalecimiento de la calidad educativa en la formación inicial de licenciados, los siete programas de licenciatura de la universidad cuentan con acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional, lo cual hace que el reconocimiento social sea visible”. Es claro el contexto de desarrollo de la facultad y el papel protagónico en la formación de docentes y por ende del impacto que estos tienen en el desarrollo social de la región.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Referente a los postulados teóricos resulta substancial describir algunos elementos del sustento legal de la profesionalización docente en Colombia, por cuanto este hecho ha intentado marcar los hitos de avance en mejora del desempeño laboral docente en el país. Ya desde la ley 115 de 1994, o Ley General de la Educación se comienza a analizar el tema de formación y profesionalización docente, la tarea de construcción de un sistema de formación que se requiere precisar y cuál es el sentido que se le otorga a los procesos de formación. En la Ley 115, se destaca: “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y

morales de la familia y la sociedad, pero además agrega la pertinencia de recibir capacitación y actualización permanente (artículo 104), en su artículo 109, destaca las finalidades de la formación de los educadores centrada en: 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, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. También se compromete el MEN con el mejoramiento profesional y destaca como la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional (artículo 110). Pero además afirma que “El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad” no sin antes dejar claro que la responsabilidad es compartida y recae en manos de los propios educadores, de la nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. En su artículo 111, confirma la necesidad de la profesionalización y afirma “La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente”. Este análisis es importante en la medida que, aunque se reconoce la importancia del papel protagónico de los educadores y de su necesidad permanente de perfeccionamiento, no se han dado las condiciones esperadas para garantizar desde el Estado los procesos de mejora, y la responsabilidad siempre ha estado en los propios educadores que asumen los costos de su propia cualificación.

Igualmente, el Ministerio de Educación, históricamente ha venido sancionando diferentes normas que tienen que ver la supervisión y preocupación por el mejoramiento de la calidad de los programas de formación docente en el marco de la estandarización, en estos términos en el año 2008 establece la Ley 1188 del 25 de abril en la que reglamenta los registros calificados de los programas para procesos de acreditación de calidad, luego lo modifica con el Decreto 1295 del de 2010, un nuevo decreto (2450) para el año 2015 que reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 donde se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura y en el año 2018 se sanciona el Decreto 1280 de 25 de julio que reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (SACES), características específicas de calidad de los programas de Licenciatura. Todo esto conducente al control de calidad de la formación docente en las facultades de educación. De otro lado, en el año 2002, aparece un nuevo estatuto docente Decreto 1278 que destaca entre otros aspectos quienes son los profesionales de la educación y describe: “Quienes poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores”. Y otros temas relativos al proceso de ingreso al servicio educativo estatal, como sus condiciones.

Por su parte, la Universidad Surcolombiana regula este proceso mediante los acuerdos del Consejo Superior No. 018 de 2003, “por el cual se reforman los sistemas curriculares de los programas académicos de pregrado de la Universidad”, el acuerdo 010 de 2016, “por

medio del cual se adopta el Proyecto Educativo Universitario (PEU)” y se da cumplimiento a los propósitos misionales de la Universidad, de la Facultad de Educación y a los propósitos de formación de las Licenciaturas (Misión, Visión, Principios, Políticas, Lineamientos pedagógicos, centradas en Formación humana integral, las relaciones dialógicas, el pensamiento complejo, el buen vivir, el socio constructivismo, los núcleos temáticos problemáticos, la diversidad de evaluaciones. Respecto del acceso a la profesión docente en la Universidad Surcolombiana, aparece el Estatuto Profesor 037/93-USCO- que da trámite al acceso de la profesión docente y establece: “a. Reunir las calidades definidas para el cargo, desde la definición de perfiles según necesidades del servicio, b. Haber sido seleccionado mediante el sistema de concurso público de méritos, c. Gozar de buena reputación ética, académica y profesional, d. Tener experiencia profesional mínima de dos años, posterior al título”.

2 4 3

También existe un documento denominado Proyecto Educativo de Facultad de Educación que data del año 2015, y que analiza de un lado la profesión docente y el proceso formativo, donde se destaca el ejercicio de acreditación de calidad en la medida que implica la autoevaluación por parte de las instituciones oferentes de los programas académicos, la evaluación a cargo de pares académicos y el concepto del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) sobre la calidad de la oferta académica. De esta manera, el Estado hace público el reconocimiento de los altos estándares de calidad, de la organización, funcionamiento y cumplimiento de la función social de la institución de educación superior. Solo así se garantizará un proceso formativo y de desempeño de alta calidad. Esto en relación con aspectos legales, que ha tenido sus claros y oscuros del proceso de formación profesional docente y de regulación de la profesión magisterial.

Por otra parte, es pertinente la referencia al concepto de calidad de la educación y de modo muy concreto, nos referiremos a su desarrollo histórico, esto, en el sentido del propósito misional de los educadores por hacer de su ejercicio magisterial una tarea que impacte social, culturalmente, para formar los sujetos que está demandando el momento histórico. Sobre la “calidad educativa” se dice que es relativamente reciente en la literatura pedagógica, desde el siglo XVIII, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados (Colom Cañellas. 1988) Citado por (Seibold S. J, J. R. 2000). Ahora, en todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo, al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza, la “mejora” de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la “calidad educativa”. Por otra parte, la década de los años 90 trajo para América Latina una serie de redefiniciones fundamentales en el campo de la educación, bajo la rúbrica del consenso se pone de manifiesto el propósito de “mejorar la calidad de la educación”, haciendo compatible, por una parte, la disminución de recursos y de burocracia con la participación privada y la transferencia de responsabilidades y, por otra, la aspiración de aumentar el rendimiento a través de la mejora en la productividad y la eficacia en la escuela.

Hoy, en nuestra época actual, la calidad parece ser una referencia obligada: “se habla de calidad

de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo” (Gairín Sallán. 1999). Citado por: (Boom Martínez. 2004). Se dice que, la calidad es una categoría que ha obtenido un “amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales, a pesar, o por eso, de que oculta más de lo que muestra o clarifica”. La calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones o temores del sector más amplio de las clases medias, no tiene demasiadas dificultades para concitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población. Algunos autores, hablan de una ‘era cualitativa’ de reformas en la que se establece como una necesidad elevar el rendimiento escolar de los alumnos y las condiciones de trabajo existentes, y son “cada vez más los trabajos que tratan de aplicar a la educación ese concepto de origen ajeno”. (Hill, 1995; Franklin, 1995; Calgano, 1995, MEC, 1997). Citado por: (Boom Martínez. 2004).

Ahora bien, entendemos que el término calidad no es un término fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de “quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula”, además, los actores sociales interesados en la educación —el Estado, la Iglesia, el sector productivo, los padres, el cuerpo docente, entre otros— tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, “cada uno de ellos entiende el concepto de calidad en función de las distintas demandas que hacen al sistema”.(UNESCO—OREALC.1994). Citado por: (Boom Martínez. 2004).

Se resalta que de los numerosos estudios y propuestas existentes sobre la calidad de la educación se destacan tres aspectos que nos parecen claves para comprender el entramado

sobre el que se construye esta estrategia: 1) las condiciones que llevan a que la calidad de la educación se convierta en un tema prioritario, asociado a la introducción del aprendizaje como nuevo paradigma de la educación, 2) la articulación entre calidad y equidad como argumento para impulsar las reformas educativas, en lo que se ha denominado las ‘reformas orientadas hacia calidad’, y 3) la vinculación de los criterios de calidad con las competencias y los rendimientos en el marco de la llamada ‘sociedad competitiva’, es decir, la calidad entendida como aumento de la eficiencia. (Boom Martínez. 2004).

Finalmente decir que nos quedamos con este concepto de calidad, por tener estrecha relación con los sujetos a los que va dirigida, los contextos y las expectativas más locales y regionales: Hablar de calidad educativa pasa necesariamente por pensar políticas de integración social que se incorporen de manera sustancial en los procesos educativos, en los enfoques pedagógicos y metodológicos y por supuesto que hagan parte del horizonte de sentido del Sistema Educativo en miras del cierre de las brechas sociales, es decir, la segregación escolar afecta las posibilidades de construcción de una cultura diversa, de tolerancia y respeto a la diferencia, que son valores sustanciales en una sociedad, yendo más allá, la segregación genera resistencia a la movilidad social y la mejora de condiciones de vida de los grupos sociales marginados, por lo tanto es procíclica, solventando estas consecuencias de la segregación escolar es posible generar procesos de aprendizaje más significativos, puesto que permite poner a jugar interpretaciones, conocimientos, habilidades y potenciales indistintamente de los niveles socioeconómicos.

Al respecto, un estudio de la Red Europea de Información en Educación EURYDICE identifica la existencia de dos modelos principales de

formación inicial del profesorado en Europa. “El modelo simultáneo que combina la formación en una determinada área del conocimiento con la fundamentación pedagógica y el modelo consecutivo en el cual la formación pedagógica, teórica y práctica, corresponde a una segunda fase, después de la formación de los docentes en una disciplina particular”.(RED EUROPEA DE INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN – EURYDICE. 2002.P. 49 – 50). Al respecto, Frelat, explica que la formación académica de los docentes, es decir la formación en la disciplina que ellos deberán enseñar, se realiza en el marco de un curso universitario común a todas las otras orientaciones posibles. De esta manera los docentes se forman en Filosofía, Matemática, Lengua y Literatura Española al mismo tiempo y con las mismas exigencias generales que todos aquellos que deseen desarrollar otras carreras además de la de docentes. Se ve al, poco tiempo, surgir en distintos lugares (especialmente en universidades dedicadas a las disciplinas científicas) «licenciaturas pluridisciplinarias con vocación profesional de enseñanza», pero estos casos no constituyen una regla, sino un uso en la formación de los docentes. (Frelat, 2003. P. 5).

Estados Unidos. Desde los planteamientos de Vezub, el sistema norteamericano de formación docente no tiene una estructura uniforme, dada su organización descentralizada en la que cada estado goza de libertad para la adopción de políticas y programas en la materia. Sin embargo, en los últimos años, es posible identificar algunas tendencias de carácter nacional en la construcción de alternativas para el desarrollo profesional docente, principalmente a partir de la formulación de políticas desde el nivel central. (Vezub, 2005). Canadá. En correspondencia con su carácter de estado federal, en Canadá no existe un sistema educativo unificado pues cada provincia establece sus propias formas de organización del sistema, respetando los principios federales como la declaración del

país como oficialmente bilingüe, la gratuidad y obligatoriedad de la educación desde el primer grado hasta el final de la secundaria y la condición de multiculturalidad, enriquecida por las inmigraciones. En efecto, en los últimos 10 años se ha caracterizado como el país que más inmigraciones ha tenido generando una gran variedad lingüística y cultural, que inciden en la identidad nacional. Sin embargo, a pesar de la diversidad educativa, sorprenden los altos estándares, siendo el segundo país occidental clasificado en el Informe Pisa en relación con los resultados de su sistema educativo. (Ortego, 2008).

R. Cuenca, presenta las conclusiones de una investigación en diez países latino americanos, definiendo la existencia de tensiones y tendencias, en torno a la formación de docentes en la región. Entre las tensiones halladas se encuentran: bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de educación, diferencias entre la formación universitaria y la formación no universitaria, formas de capacitación remediadoras, entidades gestoras de la formación en servicio frente a ministerios y asignación presupuestaria para la formación. Las tendencias se manifiestan en los siguientes aspectos: la articulación entre la formación en servicio y las necesidades reales, la existencia de una gran variedad de niveles de especialización, la concepción de la formación docente como sistema continuo y permanente, el fomento de la evaluación hacia la acreditación y el desarrollo de planes de apoyo nacionales e internacionales. (Cuenca, 2005, p. 45 – 55).

En Colombia, la formación docente Además de definir qué se entiende por sistema, la tarea de construcción de un sistema de formación requiere precisar cuál es el sentido que se le otorga a los procesos de formación. En la Ley 115, Ley General de Educación se plantea: “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso

de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. (Artículo 104) y otorga la función de instituciones formadoras en los siguientes términos: Instituciones formadoras de educadores. Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores. Parágrafo. Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior.

2 4 6

REFERENTES LEGALES

Marco legal, para el desarrollo de esta investigación se tomaron como referentes legales los siguientes decretos y leyes de acuerdo a los objetivos propuestos, en Colombia la educación está regida por unas políticas que son establecidas por el estado, su propósito principal se centra en reglamentar el servicio educativo que las instituciones prestan, donde el estado vela para que estas disposiciones se cumplan, se mencionaron las leyes, decretos, resoluciones que rigen la educación general, y la protección de los datos personales. En Colombia la educación superior está regida por unas políticas que son establecidas por el Estado, su propósito principal se centra en reglamentar el servicio educativo que las instituciones prestan, donde el estado vela para que estas disposiciones se cumplan.

Ley 30 de 1992, "Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior". Le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre ella".

Decreto 272 de 1998, "Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias". Capítulo II. Organización académica básica, Artículo 4, incisos c y d".

c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de Interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;

d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e Internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Decreto 2566 de 2003, "por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior". En el capítulo (I) Condiciones mínimas de calidad, Artículo 3 inciso a y artículo 4.

Artículo 3. La justificación del programa, deberá tener en cuenta el siguiente criterio:

a) La pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado, en función de las necesidades reales de formación en el país y en la región donde se va a desarrollar el programa.

Artículo 4. Aspectos curriculares. La institución deberá presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos

curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación.

Resolución 1036 de 2004, “por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. Artículo 2. Aspectos curriculares, incisos c y d”.

c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de Interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;

d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e Internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Ley 1188 de 2008, “por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior”. Artículo 2 Condiciones de calidad, numeral 2.

Artículo 2 Condiciones de calidad. Para obtener el registro calificado de los programas académicos, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas y condiciones de calidad de carácter institucional.

2. La adecuada justificación del programa para que sea pertinente frente a las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la Nación.

Decreto 1295 de 2010, “por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas

académicos de educación superior”. Capítulo II, condiciones para tener registro calificado. Artículo 5.

5.2. Justificación.- Una justificación que sustente su contenido curricular, los perfiles pretendidos y la metodología en que se desea ofrecer el programa, con fundamento en un diagnóstico que por lo menos contenga los siguientes componentes:

5.2.2. Las necesidades del país o de la región que, según la propuesta, puedan tener relación con el programa en concordancia con referentes internacionales, si éstos vienen al caso. Para tal efecto se tomará como referente la información suministrada por la institución y la disponible en el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Nacional y demás sistemas de información de los que éste dispone.

5.3. Contenidos Curriculares: Los aspectos curriculares básicos del programa, con la incorporación de los elementos que se relacionan a continuación:

5.3.1: La fundamentación teórica del programa.

RUTA METODOLÓGICA

Tipo de estudio. La presente investigación es un estudio de caso con enfoque cuantitativo, que se desarrolla desde una técnica de cuestionario semiestructurado. El Instrumento está diseñado a partir de seis variables de trabajo, con 26 preguntas y múltiples ítems de trabajo (enlace a cuestionario). La población objeto de estudio estuvo conformada por 83 maestros de planta, 8 maestros ocasionales de tiempo completo y 122 catedráticos para un total de 213 profesores de la facultad de facultad de educación de la universidad Surcolombiana, Colombia. La muestra se convino a partir de sujetos voluntarios y alcanzó un 23.4% de la población que corresponde a 48 docentes hombres y mujeres. El instrumento diseñado de corte cuantitativo, un cuestionario semiestructurado con escala tipo

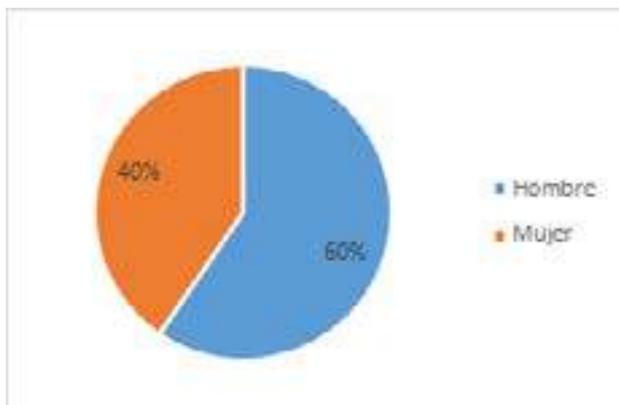
Likert para conocer actitudes de los docentes de la Facultad de Educación en torno a satisfacción personal, competencias profesionales, articulado a respuestas de selección múltiple y respuestas abiertas que permitió recoger y dar respuesta a las diferentes variables propuestas. La aplicación metodológica de esta investigación fue realizada mediante trabajo en campo durante el periodo comprendido entre el 05 y el 22 de mayo de 2019, a través de cuestionario autoadministrado.

HALLAZGOS RELEVANTES

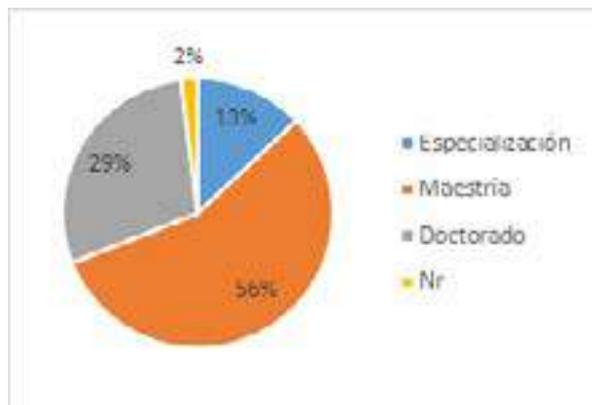
Esta variable analiza de manera general, quienes son los docentes de la facultad de educación, así como su titulación al momento de acceder a la universidad y sus años de experiencia. De manera sucinta se presenta la información de la siguiente manera: los maestros son 60% hombres y 40% mujeres, con edades entre los

24 y 70 años y un promedio de edad de 46.5 años, lo que probablemente demuestra que hay un número importante de docentes cerca del retiro forzoso, en el momento de su llegada a la facultad contaban con las siguientes titulaciones, un 8% bachilleres, 40% de licenciados y un 35% tenían algún postgrado, solo un 8% tenían título de doctor. Hoy, se cuenta con un 13% de especialistas, un 56% tiene maestría y un 29% doctorado, lo que significa un avance importante en materia de formación académica. Referente a su experiencia docente en la universidad, tiene docentes nuevos con dos años en promedio, hasta un 15% que tiene más de 31 años de experiencia, o sea que hay un equilibrio en número de docentes que tienen menos de 10 años y los que son veteranos con más de 20 años de experiencias; importante dato que tendría impacto en una política de relevo generacional. (Ver gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Sexo



Gráfica 2. Nivel de estudios alcanzado hasta la actualidad



Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE

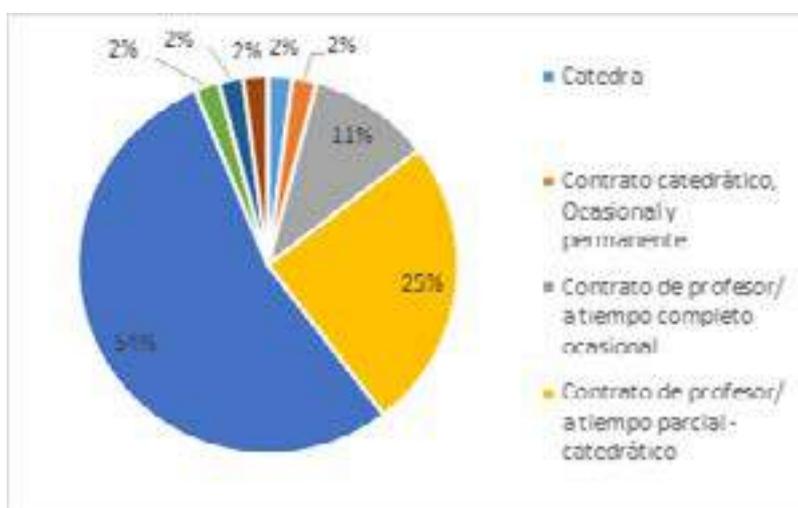
Esta variable analizó el tipo de vinculación docente, las motivaciones para trabajar en la facultad de educación, como el deseo de trabajar con formación inicial de maestros. De los docentes de la facultad, un 54% son docentes con contrato de profesor permanente-planta, que han accedido por concurso de

meritos, un 25% tienen contrato de profesor/ tiempo parcial-catedrático, un 11% profesor/a de tiempo completo ocasional y 2% otros tipos de contrataciones. Se resalta que es la facultad de educación entre las siete facultades de la universidad, una de las que goza de mayor número de docentes de planta, lo que sería un indicador de calidad por el trabajo que se puede desarrollar a su interior. Sobre las motivaciones

principales para acceder a la labor universitaria se cuentan intereses diversos como: Acceder a investigación educativa, transferencia de experiencia profesional a la formación de profesionales de la educación (19%), hacer carrera universitaria (15%), también hay otras motivaciones menos significativas como mejoras salariales, crear redes de contactos para la investigación y la innovación. Ahora, respecto de su interés de trabajar especialmente en

formación de maestros, los profesores afirman que están allí por la formación específica que tienen, lo que permite transferir conocimiento disciplinar, también por compromiso con la labor docente, porque algunos son egresados de las normales y tienen la vocación pedagógica, por las líneas de investigación, por gusto, en cuanto la carrera docente ofrece la oportunidad de hacer un trabajo diverso: investigar, realizar proyección social, capacitación, entre otros. (Ver gráfica 3)

Gráfica 3. Tipo de vinculación con la Universidad donde labora actualmente



Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Esta variable relata los análisis de la formación profesional previa a la función docente universitaria, como los años de experiencia profesional previa que se dedicaron a la educación en otras modalidades o niveles. Los docentes estaban formados en educación infantil (6%), en educación primaria (8%), otros en educación básica obligatoria con énfasis en un área del conocimiento (29%), en Orientación (académica, profesional, familiar) (8%), en ocio y animación sociocultural, inspección y supervisión educativa, diseño y producción de medios y materiales audiovisuales, entre otras formaciones. Referente a los años de experiencia profesional previa, no universitaria relacionada con el ámbito educativo, se afirma

que el 46% de los docentes tenía entre 1 y 5 años, el 15% de 6 a 10 años, el 21% de 11 a 20 años, el 8% de 21 a 40 años, todos en educación formal, básica y media, solo el 2% no tenía experiencia en educación. (Ver gráfica 4).

Gráfica 4. Años de experiencia profesional previa no universitaria relacionada con el ámbito educativo



Fuente: *Elaboración propia a través de Excel-2019*

SITUACIÓN ACTUAL

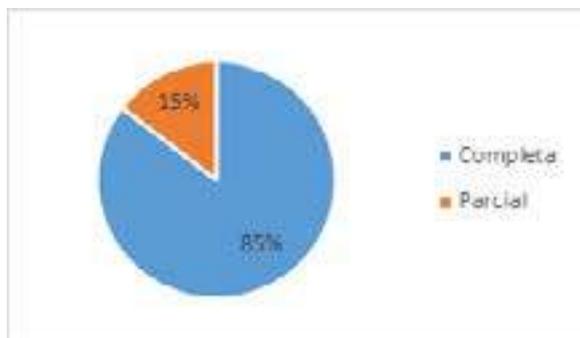
Esta variable analiza varios indicadores relativos al tiempo de dedicación, la categoría profesional actual, otras actividades en su tiempo libre, a las opciones de carrera para los maestros de tiempo parcial u ocasional, las áreas de conocimiento, los cursos en los que imparten docencia, y su afiliación a grupos de investigación, innovación, así como el contacto con el mundo escolar. Respecto de la dedicación a la universidad y específicamente a la facultad, el 85% afirma que tienen dedicación exclusiva, lo cual resulta muy significativo para los avances de procesos en la facultad, y un 15% de los docentes manifiesta que su tiempo de dedicación es parcial. Dentro de la categorización de los docentes en el escalafón interno de la universidad, el 4% son profesores auxiliares, el 40% dice ser profesores asistentes, el 23% asociados y el 13% tienen el máximo escalafón, que es el de titulares, más un 8% de profesores visitantes. Se señala que los docentes que tienen dedicación parcial también se dedican a otras actividades profesionales como la creación de obras de arte, asistencia psicoterapéutica, actividades de atención deportiva, y en general actividades

de la academia y la investigación. Es de anotar que solo un bajo porcentaje de docentes estaría interesado en hacer carrera docente, aunque este dato no resulta tan claro, pues no hay suficiente información para un análisis más completo.

Los docentes están formados en casi todas las áreas de las ciencias de la educación y se expresan los datos de la siguiente manera: Sociología el 6%, Psicología educativa el 8%, Matemáticas 6%, didácticas de las disciplinas 26%, Gestión y desarrollo educativo el 2%, Epistemología 2%, Métodos de investigación y diagnóstico educativo 6%. Por lo tanto, los maestros tienen cursos y programas en estas áreas, incluidos los Idiomas, la Pedagogía, la Educación física, más cursos en posgrados propios de la universidad.

Por su parte, el 73% de los docentes dice pertenecer a un grupo de investigación, pero solo el 25% dice pertenecer a un grupo de innovación docente reconocido, lo que resulta inquietante dado la necesidad de los cambios y los procesos pedagógicos alternativos. Sobre el contacto con el mundo escolar fuera de la facultad, los docentes afirman estar muy cerca de las actividades pedagógicas de estos centros: el 46% se acerca bastante, el 35% mucho, 15% poco, lo cual es bueno por la necesidad de entender estas realidades para las que van los futuros maestros. Esas relaciones están direccionadas a realizar asesorías de práctica profesional, apoyo y asesoría en proyectos por convenio, asesorías en desarrollo institucional, acompañamiento de proyectos de investigación, pertenecer a redes de maestros y grupos de innovación. Ver gráfica 5 y 6.

Gráfica 5. Dedicación a la Universidad en la actualidad



Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

Gráfica 6. Área de conocimiento



Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

COMPETENCIAS PROFESIONALES

Esta variable trata la importancia que los maestros les pueden dar a las competencias y conocimientos relevantes a la hora de su práctica pedagógica, también se analiza el proceso de formación permanente, como la modalidad más frecuente que han utilizado los docentes, las necesidades que expresan para completar su proceso formativo para el mejor desempeño. Sobre su consideración a conocimientos y competencias (ver tabla 1, gráfica 7 y 8)

Tabla 1.Relevancia de competencias y conocimientos del formador de maestros.

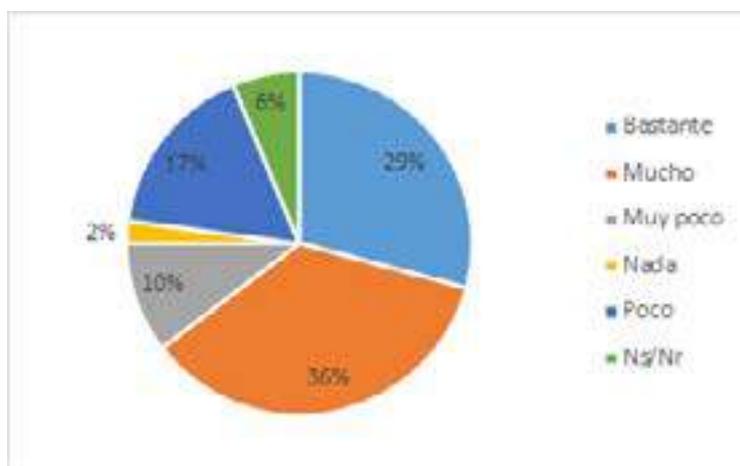
Conocimiento / Competencia (Relevancia)	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Nada
Expresión y comunicación en la lengua propia	77%	15%	8%		
Expresión y comunicación en lenguas extranjeras	35%	37%	19%	9%	
Uso creativo y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula	50%	36%	8%	6%	
Comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar	34%		58%	8%	
Planificación de la actividad docente	63%	29%	4%	4%	
Utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos de aprendizaje	69%	29%	2%		
Relación con los alumnos	73%	27%			
Establecimiento de un clima social positivo en el aula	71%	25%	4%		
Evaluación de los aprendizajes	65%	33%	2%		
Trabajo en equipo con los compañeros	58%	27%	2%		13%

Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

En cuanto a la pregunta si participa como estudiante en procesos formativos, el 73% de los docentes afirmó si, a pesar de su formación, siguen estudiando y formándose, confirmando que la formación recibida hasta ahora, le ha ayudado a actualizar sus conocimientos disciplinares y mejorar su práctica pedagógica. También afirman que han recibido estas formaciones mayoritariamente de forma presencial y que para efectos de capacitación no tienen inconvenientes si se trata de cursos,

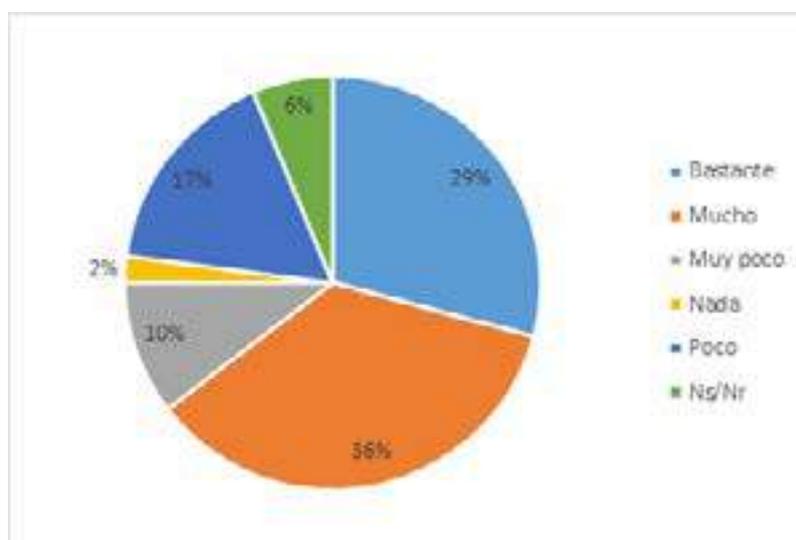
talleres, conferencias, congresos, seminarios, y un poco menos afectos a los proyectos de innovación docente, procesos de asesoramiento y acompañamiento, o realizar postgrados, finalmente reconocieron que necesitan más formación en las siguientes áreas: Formación disciplinar 48%, Metodología docente 39%, Evaluación de los aprendizajes 46%, Gestión de aula 34%, Integración de las TIC al aula 65%, Atención a la diversidad 56%.

Gráfica 7. Necesidad de formación en Evaluación de los Aprendizajes



Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

Gráfica 8. Necesidad de formación Integración de las TIC a la docencia



Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

SATISFACCIÓN PERSONAL

Esta variable se encargó de analizar el grado de satisfacción profesional de los docentes en la Universidad y en su facultad, y se hizo a través de las siguientes dimensiones: (Ver tabla 2)

Tabla 2. Grado de satisfacción profesional en la universidad respecto de las siguientes dimensiones.

Dimensiones	Alta satisfacción	Bastante	Poco satisfecho	Muy poco	Nada satisfecho
Salario	11%	56%	27%		6%
Reconocimiento profesional	14%	52%	25%		9%
Carga docente	12%	38%	40%		10%
Innovación docente	9%	48%	13%	12%	18%
Ratio alumnos	6%	40%	23%	21%	10%
Formación permanente del profesorado	33%	49%	16%		2%
Relación con los estudiantes	25%	55%	15%		5%
Relación con los compañeros	38%	44%	13%		5%
Clima organizativo	23%	44%	20%		13%
Investigación	19%	31%	40%		10%
Autonomía profesional	27%	40%	27%		6%

Fuente: Elaboración propia a través de Excel-2019

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Frente a las características generales de los docentes se puede concluir que es una población que hoy tiene niveles académicos altos en promedio, lo que es un importante indicador de calidad y garantía para una buena formación de los futuros docentes, de otro lado se puede afirmar que una buena parte ha cumplido su proceso laboral y pronto habrá un relevo generacional que será asumido por los docentes jóvenes que vienen con más altos niveles formativos.

2. Es importante resaltar que la facultad cuenta con un número importante de docentes de planta que en teoría, garantiza procesos continuos de investigación e innovación y en consecuencia de mejoras permanentes en los procesos formativos, sin embargo es substancial señalar que las políticas públicas no están permitiendo la apertura de nuevas plazas docentes de planta y esto estaría poniendo en riesgo la continuidad de procesos y compromisos que apunten a elevar constantemente la calidad. No se trabaja igual con docentes de planta que docentes catedráticos por tiempos de dedicación y exclusividad.

3. Es conveniente resaltar que en general, todos los docentes de la facultad cuentan con amplia experiencia pedagógica, antes y dentro de la universidad, eso ha dado reconocimiento y legitimidad al trabajo de formación docente; sin embargo continúa un proceso formativo permanente porque se reconoce la necesidad de la actualización dadas las nuevas propuestas pedagógicas y el cambio de los paradigmas formativos.

4. La alta dedicación exclusiva al trabajo de la universidad y la facultad, como el hecho de la buena experiencia, situada en los escalafones de los docentes, son aspectos de mayor importancia, dada la necesidad de contar institucionalmente con docentes comprometidos, satisfechos, que tendrían mayores motivaciones hacia su labor magisterial, y serían garantes de alta formación. Sin embargo en este punto la preocupación se centraría en el bajo número de docentes comprometidos con procesos de innovación, hay formación en todas las áreas, compromiso, pero pudiera ser que se esté entrando en un círculo de repetición y pocas propuestas alternativas acorde a las demandas actuales de los procesos formativos.

5. Los maestros/as valoran las competencias y conocimientos que ha de tener un formador de maestros, resaltan especialmente la importancia del manejo de medios informáticos y digitales como propuestas alternativas y eficaces para la formación, muy estrechamente relacionados con el fenómeno que hoy nos afecta.

6. Existe un consenso entre todos los maestros de considerar que necesitan formación continua y apoyo en competencias de permanente actualización como son: Metodologías innovadoras, alternativas, herramientas digitales, apoyos de liderazgo y coordinación permanente. Igualmente se requiere flexibilizar las agendas académicas para promocionar la investigación y acreditación, como los procesos de publicación. También es necesario repensar el número de

estudiantes por aula para determinados cursos; mejoras en infraestructura tecnológica y de redes, y finalmente, que es necesario volver a hablar del escaso reconocimiento a la labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (1998) El liderazgo de la calidad total. Cap. 1. Ed. Praxis, S.A., Barcelona.
López Rupérez, F. La gestión de calidad en educación. Ed. La Muralla S.A., Madrid, 1997, pp. 39 y SS.

Álvarez, M.: (1998) El liderazgo de la calidad total. Op. Cit., cap. 2, pp. 29 y ss.; Ed. Praxis, S.A., Barcelona. Véase también, el excelente texto de S. Schmelkes. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, Interamer, Washington, donde se aplican a la vida escolar «las nociones fundamentales de la filosofía de la calidad total» (p. 5, la cursiva es nuestra).

Boom Martínez, A. (2004) La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. Tesis doctoral titulada Tendencias de la Educación en América Latina a Finales del Milenio. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

Calvo, G. (2004). La Formación de Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá: UNESCO/IESALC - UPN, 2004, p. 9. Disponible en Internet: www.iesalc.unesco.org.ve.

Castro, J, Pulido, Ó y Otros. (2002.). Condición Social y Profesión Docente en Colombia 1991 – 2002. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – IDEP, 2007, p. 43.

- Constitución Política de Colombia, Artículo 68.
Bogotá: Editorial Panamericana, 1991.
- Cuenca, R. (, 2005). La Formación Docente en América Latina y el Caribe: Tensiones, Tendencias y Propuestas. En: RENDÓN LARA, Diego Bernardo y ROJAS GARCÍA, Luis Ignacio. El Desafío de Formar los Mejores Docentes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 45 - 55.
- Colom Cañellas, A. J. (1988). La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia. Bordón, vol. 40, nº 2, pp. 163-175. Citado por: Seibold S. J, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa¹. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación. Número 23. ¿Equidad en la Educación? Mayo - agosto 2000.
- Escudero, J. M. (1999). "La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes". En Revista Acción Pedagógica. Vol. VIII, Nº 2. San Cristóbal: Universidad de los Andes. p. 8.
- Frelat, B. (2003). Ponencia: 'La Formación Docente en Francia: Una Voluntad Sistémica'. Disponible en Internet: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia_frelat.pdf
- Gairín Sallán, J. (1999). La calidad un concepto controvertido. En: Educar; No.24. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1999. p. 12.
- Graham A, Shiba, S. & Walden, D. (1993). Un nuevo (Total Quality Management-TQM) americano, prensa de la productividad.
- Ibarra Russi, Ó. (2003). Sistema Nacional de Formación Docente. En: Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas. Realizado en Santiago de Chile el 8 y 9 de Mayo de 2003 por la UNESCO, el Gobierno de Chile y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: Memoria Técnica, p. 35 - 38. En: CALVO, Óp. Cit. p. 21. 93
- López Rupérez, F. (1994). El ciclo de Deming. Señala tres valores centrales a modo de "racimos éticos" que acompañan la calidad total empresarial. Estos son la "adhesión personal a un ideal de perfección", la "consideración del otro en tanto que persona" y la "identificación con un proyecto colectivo" cfr. Op. Cit., pp. 63-64.
- Ortego, C. (2008). Canadá: El Sistema Educativo de la Diversidad. 22 de abril de 2008. Disponible en Internet: <http://www.entornosocial.es/content/view/1286/69/>
- Rodríguez Arocho, Wanda (2010) El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque historicocultural Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 10, Número 1 pp. 1-28. Este número se publicó el 30 de abril de 2010. Catedrática del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Seibold S. J, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa¹. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación. Número 23. ¿Equidad en la Educación? Mayo - agosto 2000.

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Op. Cit., p. 13. Los segundos “beneficiarios” de la escuela son, en terminología americana, los “stakeholders” (los “sustentantes” o “sostenedores”) de la misma, como son los “padres, el Mercado y la Sociedad en general” (Cfr. Craig Johnson, E. y Golomski, William A. J.: “Conceptos de calidad en la educación”- TQM Magazine, vol. 11, n° 6, 1999, pp. 467-473).

Tedesco, J. C. (1993). “Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina”. En UNESCO-IDRC. (1993). Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción. Santiago de Chile: UNESCO. p. 20-21.

UNESCO–OREALC. (1994). Medición de la calidad de la educación básica: Resultado de siete países. Vol. III. Santiago de Chile: UNESCO–OREALC. p. 6.

Vezub, L F. (2005) Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente, La Experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Septiembre de 2005. Disponible en Internet: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf