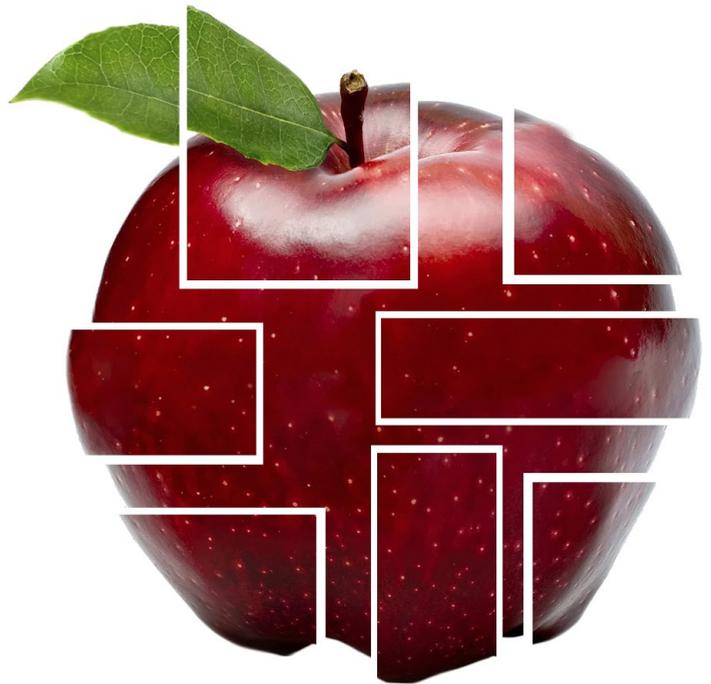


Carlos Mario Caycedo Villalobos

Estudio descriptivo de la percepción en formación de docentes para tres colegios distritales con media fortalecida en Bogotá



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Estudio descriptivo de la
percepción en formación de
docentes para tres colegios
distritales con media
fortalecida en Bogotá

Estudio descriptivo de la
percepción en formación de
docentes para tres colegios
distritales con media
fortalecida en Bogotá

Carlos Mario Caycedo Villalobos

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-8968-18-6

© CARLOS MARIO CAYCEDO VILLALOBOS, 2016
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2016
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO PRIMERO	
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
I. Problema de investigación	11
II. Objetivos de investigación	14
A. General	14
B. Específicos	14
III. Pregunta de investigación	15
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO	17
I. Articulación	17
II. Conocimiento docente	19
III. Formación docente	21
IV. Niveles de formación de la sed en posgrado	23
V. Motivadores	24
VI. Dotación	26
VII. Cultura escolar	27
VIII. Resistencia al cambio	28
IX. Teoría ecológica de Bronfenbrenner	29
X. Media fortalecida	31
CAPÍTULO TERCERO	
MÉTODO DE TRABAJO	33
I. Diseño de la investigación	33
II. Tipo de investigación	33
III. Definición de variables	34
IV. Selección de muestra	36

V.	Instrumento para la recolección de información	36
A.	Validez	37
B.	Confiabilidad	37
C.	Encuesta docente	38
D.	Encuesta directivos docentes	38
CAPÍTULO CUARTO		
ANÁLISIS DE DATOS		41
I.	Caracterización	41
A.	Docentes por edad	42
B.	Docentes por género y jornada laboral	42
C.	Docentes por género y estatuto docente	43
D.	Docentes por grado de escalafón y último nivel de formación	44
E.	Experiencia docente	47
F.	Experiencia como docente universitario	48
G.	Tiempo dedicado a investigación	50
II.	Encuesta a docentes	51
A.	Conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado	51
B.	Utilización de laboratorios	53
C.	Conocimiento del plan de estudios	54
D.	Dominio del saber	57
III.	Nivel de formación docente	61
IV.	Cualificación docente	61
V.	Motivadores	69
A.	Tiempo, espacio de formación	69
B.	Interés por formarse, condiciones económicas y subsidios	73
VI.	Caracterización directivos docentes	78
VII.	Desarrollo curricular en articulación	78
A.	Conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado	79
B.	Utilización de laboratorios	81
C.	Conocimiento del plan de estudios	82
D.	Dominio del saber	82
VIII.	Nivel de formación docente	83
IX.	Motivadores	84
CONCLUSIONES		85
BIBLIOGRAFÍA		91
ANEXOS		95

INTRODUCCIÓN

La educación media colombiana durante los últimos diez años ha sufrido una serie de cambios que buscan ajustar el modelo educativo con las pautas y estándares internacionales dentro de los están responder a las necesidades del mercado laboral. Uno de los cambios que marca este cambio educativo es la incorporación en los colegios de la formación técnica inicial que se ofrece a los estudiantes de educación media en el país, mediante convenios interinstitucionales con el SENA o con universidades del país.

Para Colombia esta transición trae de la mano un cambio trascendental en la política educativa en el cual, los docentes deben mejorar su cualificación docente mediante estudios de actualización o de posgrado.

El Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación del Distrito adelantan una serie de proyectos y procesos encaminados a mejorar la cualificación docente mediante un plan de inversión que permitirá el acceso a estudios de especialización, maestría y doctorado financiados por el propio estado y que pretende mejorar la calidad de la educación en Colombia.

La presente investigación pretende realizar un estudio descriptivo de la percepción en formación de los docentes, que busca determinar el nivel de formación actual que poseen los docentes que laboran en educación media en tres colegios del distrito capital, así como conocer cómo perciben los procesos de cualificación, los motivadores y la formación de docentes.

Para llevar a cabo esta investigación se realizó una encuesta auto administrada para docentes y directivos docentes de educación media en tres colegios distritales de Bogotá con convenio de articulación en las localidades de Ciudad Bolívar y Kennedy. Con lo anterior se busca conocer el nivel de formación que poseen los docentes, la percepción en cuanto a los procesos de actualización que ofrece la Secretaría de

Educación y cuáles son los motivadores que los docentes prefieren a la hora de iniciar un proceso de formación.

La presente investigación se desarrolla en cinco capítulos en los que se describen los referentes conceptuales con los cuales se desarrolla la investigación, se presenta la metodología usada para poder realizar la encuesta y en base al análisis de los datos recolectados y tabulados presentar las conclusiones.

En el capítulo primero se trata de forma amplia el problema que aborda la presente investigación con los objetivos que busca alcanzar. Para concluir este capítulo se presentara la pregunta de investigación.

En el capítulo segundo se desarrolla el marco conceptual que se utiliza como referente a lo largo de todo el trabajo iniciando con la articulación, la formación docente y los niveles de formación definidos por la Secretaría de Educación para concluir con los motivadores que en el siguiente capítulo van a permitir definir las variables del estudio.

En el capítulo tercero se describirá la metodología utilizada en la presente investigación, presentando las variables del estudio, el tipo de investigación y diseño planteado para el análisis descriptivo. Se presentara la población objeto del estudio y el instrumento mediante el cual se recolecta la información que se utiliza en el siguiente capítulo.

Ya en el capítulo cuarto se procede a crear una base de datos utilizando SPSS 2.0 para poder realizar el análisis descriptivo de la información previa tabulación y mediante el SPSS se realizan las pruebas estadísticas necesarias. Por último se presentan los resultados del estudio descriptivo en base a los objetivos propuestos y la pregunta de investigación para así llegar a las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El proyecto de articulación responde al reto de incorporar a los estudiantes al sector productivo, mejorando la calidad en la educación, facilitando a los estudiantes de colegio públicos la vinculación con una institución de educación superior de carácter técnico, lo cual obliga una reestructuración curricular en la educación media que hoy día se trabaja como ciclo quinto en Bogotá. Este proyecto de media articulada con la educación superior presenta un reto a la educación en Colombia ya que plantea que un estudiante debe iniciar la formación superior desde el nivel técnico en grado décimo y undécimo con un avance de dos semestres en una carrera técnica.

En la actualidad se presenta al sistema educativo como el responsable de responder a las demandas del mercado¹ y por ello debe conocer cómo se mueven las dinámicas del mercado, de la oferta y de la demanda, además de conocer el hecho que el empleo formal en el país ha disminuido ganando terreno el mercado de trabajo informal, esto a causa del bajo nivel educativo de los trabajadores que hacen parte de una fuerza de trabajo poco calificada.

Para atender la necesidad del mercado del trabajo, en el 2008 la Secretaría de Educación Distrital resuelve establecer las condiciones que deben cumplir las instituciones de educación formal que posean el nivel de media (ciclo 5) para poder optar por el modelo de formación en articulación y brindar a los estudiantes la posibilidad de continuar

1 El DANE en el 2008 realizó un estudio donde presentó los principales resultados del comportamiento del mercado laboral.

con una formación de carácter superior tal y como lo determina el Plan Sectorial de Educación 2004-2008.

Para lograr cumplir con los lineamientos para la articulación entre la educación media y la educación superior en Bogotá (2010), las instituciones de educación media debe empezar un proceso de reforma curricular, pedagógica, estructural, administrativa, de recursos físicos y tecnológicos así como integrar un grupo de docentes que facilitaran la articulación con las instituciones de educación superior –IES–. Para lo cual la Secretaría otorgó la condición de experimental a 14 colegios distritales de Bogotá, en los que se diseñó el currículo de educación media con un componente básico y un núcleo técnico específico en concordancia con la institución de educación superior con la cual se firmara el convenio de articulación educativa.

Este proceso llevó a un aumento en el parámetro de docentes asignados a la educación media (dcto. 3020 de 2002), que en colegios académicos era de 1,36 y en colegios técnicos de 1,7 a 1,82 por grupo, otorga un coordinador de articulación adicional al parámetro e incluye el plan de capacitación docente con programas especiales de formación para los docentes en servicio que pertenezcan a este proyecto.

La planta física también debía ser pensada y utilizada de acuerdo a las necesidades de la modalidad escogida en articulación así, los laboratorios, equipos de cómputo y la dotación deberían ser pensados y solicitados de acuerdo a las necesidades del currículo articulado específico en acuerdo con la IES con quien firmaron el convenio.

Estos requerimientos de articulación crearon un reto para la Secretaría de Educación ya que según el Decreto 1860 de 1994 en los artículos 44 a 46, se deben facilitar las condiciones para que las instituciones posean los recursos estructurales y de dotación adecuados a los procesos curriculares propios de cada establecimiento entre ellos el programa en articulación.

Pero no solo la planta física y recursos son esenciales para poner en marcha el proyecto, los docentes que entran en el modelo de articulación deben asumirlo desde una formación específica que fortalezca las diferentes asignaturas que integran el currículo para décimo y undécimo enfocado a la formación superior y el sector productivo a nivel técnico. Esto requiere de una formación más especializada, un nivel de postgrado que facilite al docente integrar los conocimientos con las acciones pedagógicas propias del proyecto. Desde las políticas educa-

tivas de conformidad con el plan de desarrollo se establecieron programas de formación y presupuestos para que los docentes del sector público puedan mejorar sus conocimientos y en el caso de los colegios con articulación se ve más la necesidad de este tipo de formación ya que los currículos requieren de docentes con formación especializada de mayor profundidad que la que obtiene un egresado de pregrado.

Con los planteamientos anteriores surgen algunos cuestionamientos al respecto de la formación docente como ¿cuántos docentes se han visto o están siendo beneficiados por programas de formación docente ofrecidos por la Secretaría de Educación?, ¿cuántos de los programas de formación se ajustan a las necesidades de los docentes en los colegios con currículo articulado y modalidades técnicas bien definidas por las IES de convenio? o ¿cuántos programas de formación están o fueron pensados exclusivamente para una modalidad en articulación?

Un interrogante que cabe destacar es ¿cuántos docentes no pueden formarse ni con la Secretaría y menos de forma independiente?, si el apoyo de la Secretaría de Educación se entrega términos de porcentaje de dinero y en algunos casos los docentes no cuentan con los medios económicos necesarios dadas sus obligaciones o con el tiempo de dedicación necesarios por ser ofrecidos estos programas en jornada laboral, pero la Secretaría y los rectores solicitan que los docentes se capaciten en contra jornada para así no perjudicar a los estudiantes² y por ello es difícil obtener el permiso de los rectores de ser necesario para estudiar en la misma jornada. Estas circunstancias llevan a pensar cuántos docentes que se desempeñan hoy día en los colegios del programa de articulación han accedido mediante el apoyo de la sed o mediante recursos propios a cursos de cualificación mediante diplomados, PFPD o postgrados en niveles de especialización o maestría, inclusive en doctorado, además conocer las circunstancias que han permitido o no su vinculación a estos programas de formación. Por último surge un cuestionamiento que resume el planteamiento y es ¿a medida que el nivel de exigencia del currículo aumenta debería aumentar el nivel de los docentes?

Pero no solo el nivel de formación docente es suficiente, se requiere de una dotación, un equipamiento adecuado para que el profesor logre

2 Los cuales se verán beneficiados de forma directa e inmediata en la medida que el docente que les imparte clase mejore su nivel.

realizar la propuesta curricular en articulación desde la institución. Equipos, aulas y materiales deben ser apropiados y enfocados a los grados décimo y undécimo, para que complementen la educación teórica impartida. Es un factor para tener en cuenta a la hora de conocer la situación del docente que se desempeña en colegios con articulación.

Así la formación y la dotación son los aspectos que más influyen en el programa de articulación desde el 2008 y que desde el plan de desarrollo y la política de calidad se vienen atendiendo mediante un plan de inversión en formación y equipamiento para los docentes y las instituciones.

Se debe mencionar que pensar en que un colegio pueda brindar a los estudiantes la posibilidad de acceder al sistema educativo superior desde la media no es una propuesta para nada nueva, ya que se venía implementando antes del 2008 en el país con algunos colegios del distrito y otros privados que firmaron convenios educativos con el SENA (2004) en el cual los estudiantes, mientras cursaban el grado décimo y undécimo con las materias obligatorias de ley, desarrollaban de forma paralela un proceso de formación conducente a una certificación conocida como el certificado de aptitud profesional –CAP– que equivale a 1.760 horas en dos años. Luego de concluida su etapa de colegio podían continuar en el SENA y terminar sus estudios técnicos.

II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A. General

Conocer el nivel de formación, las condiciones y motivadores para que los docentes de media continúen con la cualificación y desde su formación desarrollen el currículo en articulación en los colegios con articulación.

B. Específicos

- Ubicar el nivel de formación en el cual se encuentran los docentes que se desempeñan en articulación.
- Describir cuales son los proceso de formación y actualización de conocimiento a los que acceden los docentes que desempeñan en articulación.

- Identificar los motivadores que tienen los docentes para continuar con su formación profesional en base al proyecto de articulación.
- Identificar el conocimiento que poseen los docentes sobre el proyecto de articulación y de estructura del plan de estudios.

III. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Desde el marco de referencia descrito en el problema y los objetivos de la investigación se plantea la pregunta de investigación de la siguiente manera:

- ¿Cuál es el nivel de formación, las condiciones y los motivadores que los docentes de articulación poseen en la media fortalecida para poder desarrollar el plan de estudios?

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

I. ARTICULACIÓN

La institución trata de conservar la tradición cuando el resto del ambiente es innovador (POSTMAN, 1981).

El termino *articulación* acuñado por la Secretaría de Educación del Distrito (2009) menciona que:

Es el conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento del sistema educativo en especial de la educación media y la educación superior con el mundo del trabajo, con el fin de que los estudiantes de este nivel avancen hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y homologación de los contenidos curriculares, que se establezcan por convenio con las instituciones de educación superior.

El objetivo principal que persigue este modelo es definir las condiciones para el funcionamiento de un prototipo de colegio: institución de educación media y superior –IEMS–. Colegios en los cuales el estudiante ya posea formación técnica al momento de su egreso como bachiller con la posibilidad de titulación universitaria por ciclos. Para cumplir con este propósito, la educación media técnica propone preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de servicios, para continuar en la educación superior. Este tipo de formación debe estar articulada con el sector productivo y la educación superior, brindando un valor agregado a los estudiantes y a sus familias, además de facilitar a los estudiantes el ingreso a la educación superior sin que experimenten la ruptura entre los niveles de formación.

Para edificar un proceso continuo en la articulación, se requiere de un trabajo de los docentes con los estudiantes desde que inician su vida escolar mediante un proceso de seguimiento y acompañamiento, esto debe ser estructurado por una “trama articular” que según HARF (1997) evita perjudicar a los niños y el fracaso escolar. Por ello y según MCLAREN (1995) las instituciones articuladas deben poseer un “estilo que caracteriza una institución”.

Dentro de un proceso de articulación se pueden distinguir dos tipos o vectores:

- Horizontal
- Vertical

Para ARGOS (2005), la articulación horizontal se da entre la escuela y los contextos educativos externos (como familia, otras instituciones, Secretaría de Educación), en la cual se entiende que el aprendizaje no puede desvincularse de las experiencias y del contexto de los estudiantes evitando instituciones cerradas o auto referidas.

De acuerdo a LUCHETTI (2007), la articulación vertical se da dentro de la escuela con sus actores en distintos niveles de formación (docentes, estudiantes, rector, coordinadores), donde se entiende que el desarrollo no es un proceso de etapas delimitadas sino que es un proceso continuo.

Para la articulación, desde la posición del docente, es importante fortalecer la articulación vertical (sin olvidar el contexto) teniendo en cuenta la propuesta curricular de la institución, la lógica interna de cada disciplina, la evolución del estudiante así como la del docente que tiene la responsabilidad de ejecutar, orientar y mantener el proceso de articulación dentro del aula y fuera de ella entendiendo el proceso como continuo y no delimitado por niveles.

Desde la visión del rector, la articulación debe ser entendida desde la mirada vertical y horizontal donde el desarrollo curricular responda a las necesidades del contexto, permita la movilidad de los estudiantes a otras instituciones y de igual forma facilite el ingreso de estudiantes desde otras instituciones, así como integrar los conocimientos específicos de las diferentes áreas del conocimiento curricular de la formación media con la Educación superior apoyado por los docentes de educación media.

II. CONOCIMIENTO DOCENTE

Desde el ámbito académico, el docente ha sido evaluado en lo disciplinar, dejando descuidado el componente pedagógico de la labor tanto dentro como fuera del aula. Este planteamiento llevó a SHULMAN (1986) a realizar un estudio desde el ámbito educativo de Estados Unidos donde analizó que el énfasis de las evaluaciones se basan en el contenido que impartían los docentes en el aula, dejando de lado gran variedad de elementos que incluye la actividad docente. Aquí SHULMAN realiza un cuestionamiento sobre el carácter pedagógico y didáctico para el caso particular de los docentes de biología³, donde desarrolla su trabajo integrando la idea de la experiencia desde el concepto de “lo vivo”.

AMÓRTEGUI (2010) encuentra que en el siglo XX la evaluación de maestros no solo se centra en la disciplina, pues se integran otros aspectos en la evaluación como organización curricular, conocimiento sobre políticas educativas, didáctica y pedagogía que unidas a la experiencia docente permiten realizar una relación que genera un término conocido como conocimiento del profesor SHULMAN (1986).

El conocimiento del profesor SHULMAN (1986) lo denomina como “*The subject matter content*” y lo categoriza en tres dominios del conocimiento del profesor: el conocimiento del contenido (donde se refiere al cuerpo teórico); el conocimiento pedagógico (como se enseña y como se realizan los procesos de aprendizaje) y el conocimiento curricular (los materiales, dotaciones y programas de enseñanza).

Del estudio adelantado por SHULMAN (1986), la línea de conocimiento del profesor que luego cambiaría al conocimiento profesional del profesor, se da desde la propuesta del *pedagogical content knowledge* –PCK, por las siglas en inglés–. Esta propuesta considera siete componentes esenciales que son:

1. Conocimiento del contenido
2. Conocimiento didáctico general
3. Conocimiento del currículo
4. Conocimiento pedagógico del contenido
5. Conocimiento de sus alumnos y de sus características

3 Aclarando que el estudio puede ser visto desde la globalidad de las áreas.

6. Conocimiento de los contextos educativos

7. Conocimiento de los objetivos

Autores como AMÓRTEGUI (2010) se muestra de acuerdo con la configuración del PCK entendido como el cuerpo de conocimientos para la enseñanza los cuales están relacionados con cuatro fuentes propias del docente que son: la formación académica, los materiales y el contexto, la investigación sobre la escolarización y la experiencia.

Unido al planteamiento de las fuentes del docente SHULMAN (1986) propone seis acciones definidas desde la práctica, esta son: comprensión, transformación, enseñanza, evaluación, reflexión, nuevas maneras de comprender, donde el docente realiza su práctica educativa diaria. Más adelante GROSSMAN (1990), inició una investigación con docentes en este caso de inglés⁴, en donde reconoció cuatro grandes áreas de conocimiento del profesor:

- Conocimiento pedagógico general
- Conocimiento de la materia
- Conocimiento del contexto
- Conocimiento pedagógico del contenido

En este punto GROSSMAN (1990), introduce las relaciones que existen en las áreas del conocimiento y coloca al conocimiento pedagógico del contenido como aquel que relaciona los otros tres, a diferencia de SHULMAN que planteó siete componentes pero no los relacionó siendo este el aporte de GROSSMAN sobre la teoría PCK.

Así para AMÓRTEGUI (2010), el PCK se puede entender “como aquel conocimiento que permite la transformación del conocimiento del contenido a una forma más enseñable”.

Y es en este estado que la formación docente se torna importante para el desarrollo de la enseñanza en el aula, la cual no debe quedar relegada a los procesos de formación de docentes en pregrado, ya que se debe tener en cuenta la importancia que tiene la experiencia y la formación continua en la labor docente⁵, SACRISTÁN (2007).

4 SHULMAN adelantó su trabajo con profesores del área de ciencias.

5 Para JIMENO SACRISTÁN, el currículo se alimenta del conocimiento, la teoría y la práctica en educación con que cuenta el docente.

III. FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente es un tema que en la actualidad preocupa a las instituciones educativas, dado que en este momento se busca mejorar los niveles académicos y la calidad en la prestación del servicio educativo. Esta formación se puede entender como un proceso continuo, que comprende la formación inicial y la continuada, y que debe estar orientada al profesorado de todas las disciplinas adoptando una perspectiva integradora.

La formación docente se encuentra organizada en dos niveles que le confieren una clasificación bien estructurada y consistente a las necesidades de los formadores y los formadores de formadores que para VAILLANT (2002) se encuentran en un estado “bastante deficitario” donde propone que los docentes son conscientes de su “insuficiente preparación”, esto requiere que los docentes sean y estén mejor formados en su área de conocimiento, así como en pedagogía. Para poder entender de forma adecuada el tema de formación de docentes es necesario recordar los niveles de formación.

La formación inicial del docente según ENRÍQUEZ (2007) hace referencia a “aquella etapa durante la cual se desarrolla un práctica educativa intencional, sistémica y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función” y que se exige como mínimo para empezar a trabajar como profesor cualificado, de acuerdo con la política educativa de cada país. Esta formación llevaría a pensar en qué tipo de docente se está formando en las instituciones formadoras de formadores, un docente clásico, uno moderno o uno contemporáneo, donde la formación religiosa o la formación liberal ya no son el eje de formación, más bien se está apuntando a transformar la visión del docente que para SALDARRIAGA (2003), se entiende como “el foco de atención desde lo que debe hacer el maestro hacia cómo aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñar-aprender, al segundo sobre la primera”.

En Colombia el oficio del docente “contemporáneo” según BOTERO (2011), se desarrolla de acuerdo al cambio que ha tenido la educación y la escuela en cuanto a las funciones asignadas por la sociedad, los cambios culturales, la visión de globalidad y las políticas educativas.

La segunda posibilidad se da a docentes que ya poseen estudios de pregrado o son normalistas, esta es la formación permanente, también llamada continua la cual se refiere a las horas que el profesor ha de invertir a lo largo de toda su carrera profesional para actualizarse en el conocimiento, estos estudios pueden ser diplomados, seminarios, talleres y cursos de corta duración. Por último el docente puede escoger una amplia variedad de programas de formación así como de pos grados a nivel de especialización, maestría o doctorado, pero el primer limitante es el factor económico.

La posibilidad de estudiar a nivel pos-gradual se reduce en la medida que el docente puede pagar la matrícula y es en este punto donde se debe girar la mirada a las instituciones de educación superior que ofrecen este tipo de educación, en Colombia la demanda de estudiantes es mayor con respecto a la oferta por parte de universidades públicas, mientras que en las universidades privadas sucede lo contrario, CALVO (2004) referenciando a DUCOING. Es por ello que en el Plan Decenal (2004) se han creado el proyecto de cualificación y mejoramiento profesional de maestros y maestras, además de planes de capacitación para docentes en distintas modalidades como diplomados cursos de actualización de certificación o de pos grado todos ellos con auxilios para docentes del distrito⁶.

Los esfuerzos del distrito y de la Secretaría de Educación se encaminan en fortalecer el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, para llegar a metas contundentes que permitan avanzar en la calidad de la educación. Las metas planteadas se refieren a la construcción o actualización del proyecto educativo institucional en los colegios del distrito, apoyo y fomento a la investigación y la innovación educativa y la formación de docentes.

Por lo cual surge una pregunta: ¿Por qué los docentes son el eje de este proyecto?

Los docentes son encargados de materializar las políticas de educación así como ejecutar el proyecto educativo institucional de cualquier colegio. Su formación así como sus habilidades son las que permitirán la calidad que tanto busca alcanzar el ministerio de educación y el país,

6 El apoyo ofrecido por la Secretaría es exclusivo para docentes de planta, dado que los docentes en provisionalidad no aseguran el beneficio para los estudiantes una vez terminen sus estudios.

realidad que depende de la capacidad explicativa del docente, la cual reside en la forma en la que desarrolla los contenidos de los planes de estudio, en cómo es capaz a partir de la problematización de relacionar la realidad con los contenidos, desestructurándolos para volverlos a estructurar desde las distintas relaciones que emergen en el contexto, esto es necesario por parte del docente para ubicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograra una construcción de conocimiento consistente, responsable y aplicable. Este proceso no se puede hacer solo con el conocimiento inicial del docente, requiere de muchos años de trabajo, experiencia pero sobre todo de formación continuada y de la motivación inherente del cargo por hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje funcione como se espera.

IV. NIVELES DE FORMACIÓN DE LA SED EN POSGRADO

En el marco del Plan Sectorial de Educación (2012) Bogotá Humana, se propone fortalecer las instituciones educativas con el empoderamiento de maestros y maestras, promoviendo la formación de excelencia y el reconocimiento social de la profesión docente mediante el proyecto “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación”, que tiene como objetivo principal garantizar a los docentes y directivos docentes condiciones laborales y motivacionales para su empoderamiento como sujetos protagonistas de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación y el reconocimiento social de su labor.

Uno de los proyectos que tiene como eje la capacitación de docentes es el componente “mejor formación”, el cual brinda apoyo para la financiación de programas de posgrado de excelencia en los niveles de especialización, maestría y doctorado; esperando beneficiar a más de 8.000 docentes en programas de alto nivel académico que respondan a los retos del sistema educativo actual, a las necesidades de los colegios y a los programa prioritarios que están en ejecución. Los créditos otorgados son válidos para los docentes del Decreto 2277, en el caso de los docentes del Decreto 1278 el postgrado le permite mejorar sus ingresos sin tener que presentar examen de ascenso en el escalafón, aunque también les permite subir en el nivel de escalafón ya que la maestría es requisito obligatorio para ascender al nivel tres del escalafón.

Otro de los proyectos de formación es el de los diplomados, los cuales son cursos de actualización conducentes a créditos de ascenso en el es-

calafón para docentes del Decreto 2277 los cuales pueden utilizar para ascenso en el escalafón lo cual no sucede con los docentes del Decreto 1278. Estos cursos permiten al profesional gestionar mejor un oficio, que complemente los conocimientos adquiridos durante su carrera, pero que estén directamente relacionados con su trabajo. Así: “el diplomado no conduce a títulos o grados académicos; pretende únicamente la actualización o profundización de un tema específico en corto tiempo”.

Estos diplomados son cursos de larga duración, con un promedio de entre 100 y 150 horas, que comparados con un postgrado poseen un horario inferior a cualquier especialización, además que los programas de posgrado exigen un trabajo de grado, a diferencia de los diplomados. Estos programas “responden a necesidades de docentes, que buscan una mejor remuneración económica o ascender, ya que pueden trabajar en su jornada y tienen menor carga académica”.

Los Programas de Formación Permanente de Docentes –PFPD–, por su parte son una opción formativa, en la que los docentes desarrollan actividades de actualización académica, experiencias de innovación y trabajan elementos de investigación educativa. Un PFPD permite a los docentes profundizar en una temática específica, realizando un proyecto educativo para su institución, articulado a los intereses del PEI.

Estos PFPD tienen una intensidad horaria total de 270 horas de formación, otorgando seis créditos para ascenso en el escalafón docente. Estos créditos son válidos únicamente para ascenso de escalafón de docentes del estatuto 2277.

Por último se presentan el programa de educación bilingüe como la estrategia que permitirá incorporar la educación bilingüe en los colegios distritales de la ciudad de Bogotá, dado que se aumentará mínimo cinco horas semanales (40%) de enseñanza del inglés o del francés o el idioma que a futuro se incorpore en el proyecto como lengua extranjera.

V. MOTIVADORES

Para el doctor K. SAMEER (2012), la motivación es un término que se refiere a “un proceso que provoca, controla, y sostiene ciertos comportamientos”. La motivación se puede entender como un grupo de fenómenos que afectan a la naturaleza de la conducta de un individuo, la fuerza de la conducta, y la persistencia de la conducta.

Una clasificación de la motivación está dada por dos componentes conocidos como la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, que son dos extremos independientes pero que en algunos instantes según COVINGTON y MULLER (2001) pueden estar las dos presentes para motivar a una persona.

La motivación intrínseca se refiere a aquello que es impulsado por un interés o placer en la tarea en sí y existe en el individuo en lugar de depender de cualquier presión externa, así cuando una persona está expuesta a este tipo de motivadores, no requiere de incentivos o de castigos para realizar una tarea o actividad ya que es una acción que de por sí agrada y gratifica a la persona. La motivación intrínseca se basa en tomar placer en una actividad en lugar de trabajar hacia una recompensa externa. La motivación intrínseca se ha estudiado por psicólogos sociales tales como DECI y RYAN (1985) desde mediados de los años 1970.

La motivación extrínseca por otra parte se refiere a aquella motivación proveniente de factores externos que tienen como finalidad alcanzar un resultado, lo cual contradice la motivación intrínseca. Este tipo de motivación postula que el interés no se centra en la actividad, el agrado que esto le pueda producir a la persona sino más bien según REEVE (1996) la contraprestación o retribución que esta le generara.

Algunas de las teorías que estudian la motivación son las de atribución, las de expectativa y la conductista. La teoría de la atribución planteada dentro del enfoque cognoscitivo de la motivación donde WEINER (2000) plantea que la “motivación describe la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos, sobre uno mismo y los demás, afectan la motivación”. Esta teoría desarrolla su base en el éxito o fracaso buscando una explicación y una causa de los eventos que suceden mediante la atribución de valores o de propiedades a un evento o a una persona. Esta teoría trabaja en base a los motivadores intrínsecos.

Otra teoría que se puede analizar desde los motivadores es la expectativa por valor. Para TOLLEFSON (2000) la motivación se entiende como el producto de dos fuerza “las expectativas del individuo por alcanzar una meta y el valor que tiene para el dicha meta”. Sin embargo según TOLLEFSON si alguna de las dos fuerzas no está, entonces la motivación también desaparece. Un elemento que se sumó a esta teoría

fue el de costo, donde define que los motivadores deben estar relacionados con el costo del logro. Esta teoría trabaja en base a motivadores tanto intrínsecos como extrínsecos.

La teoría conductista por su parte plantea que los motivadores están relacionados con los incentivos, las recompensas y castigos ya que estos incentivan o desalientan una conducta. Para WOOLFOLK (2010) uno de los expositores de esta teoría fue SKINNER quien planteo la coexistencia entre el reforzamiento y los incentivos los cuales se presentan como aquellos objetos o situaciones que alientan o desalientan la conducta.

VI. DOTACIÓN

Los materiales y dotación con que cuenta el docente influyen y determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que facilitan los procesos de aprendizaje. Una vez que los profesores han experimentado personalmente una clase con recursos materiales y dotaciones distintas al tablero, el marcador y el salón pueden determinar cómo cambia en los estudiantes, sus motivadores y sus expectativas sobre la clase ya que hoy día los estudiantes aprenden de formas diferentes a las que se aprendía y enseñaba hace diez años. Los recursos multimedia y los equipos han entrado en los procesos de formación y han llevado a cambiar la forma metodológica de llevar una clase.

La diferencia a la hora de planificar la clase está en la cercanía y apropiación que tenga el docente a las dotaciones⁷ con que disponga. A los docentes les parece sencillo incorporar nuevos métodos en la sala de clases, si disponen de materiales y de la capacitación adecuada. La formación y capacitación que han recibido los profesores está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se propone promover (aprendizaje activo y participativo) y la metodología utilizada en la formación y capacitación de los docentes. Los formadores de formadores proponen usar métodos activos (ser modelos para los docentes en formación) si desean que más adelante se empleen métodos similares o mejorados al enseñar en las aulas con los estudiantes, VAILLANT (2002).

7 Recursos tecnológicos que no habían experimentado antes y que les parecía difícil aplicar.

Pero queda la duda si las dotaciones, espacios físicos y equipos con que cuentan los colegios son los acordes para que los docentes puedan orientar el plan de estudios en concordancia a las expectativas de los estudiantes y la institución. Los equipos en educación superior de tipo técnico son específicos y costosos además necesitan de un manejo y cuidado determinado. Aquí es donde el docente debe enfrentar el reto de articular no solo los contenidos teóricos del plan de estudios sino que a su vez deba conocer los equipos con los que los estudiantes trabajaran en sus prácticas para poder orientar los procesos de aprendizaje de acuerdo a las demandas actuales.

En el Plan Sectorial de Educación (2008-2012) el gobierno desarrolla el proyecto de mejoramiento de infraestructura y dotaciones donde sus principales propósitos son:

Construir, conservar y dotar con sentido pedagógico los espacios y ambientes de aprendizaje, acompañando este proceso de los programas para la formación del personal docente no sólo en el uso y manejo técnico de los recursos sino, fundamentalmente, en el diseño de estrategias pedagógicas para lograr la convivencia, la solidaridad y el buen uso de los recursos y medios educativos.

Esta propuesta está encaminada a que la dotación sea parte fundamental en el desarrollo de los procesos de media fortalecida en la ciudad mediante una propuesta de dotación bajo estándares que:

Permitan contar con ambientes escolares adecuados de aprendizaje en condiciones de calidad y eficiencia, así como optimizar la prestación del servicio educativo mediante estrategias de diseño y selección de la dotación pertinente al proceso educativo.

Por tanto se presenta la dotación como un elemento fundamental en el desarrollo de la propuesta educativa de media fortalecida con calidad en la educación pública.

VII. CULTURA ESCOLAR

Dado que las instituciones educativas son la unidad de cambio en el ámbito formativo es necesario abordar el tema de la cultura escolar, los cambios que en ella se dan y como estos cambios inciden directamente en los actores del proceso formativo (los docentes). Con el tema de

cultura escolar se trata el tema de cambio social y un cambio educativo y las actitudes del docente en este cambio. De igual forma se aborda el tema de mejora escolar y el pensamiento del profesor.

Este tema plantea analizar a los docentes desde varios marcos; sus conductas, la comprensión de los procesos escolares y el análisis del marco en el cual se desenvuelven, así para ANTÚNEZ (2001)

el centro educativo es la unidad de cambio (1), que para que ocurra dicho cambio son necesarias personas concernidas con el mismo (2), que esos agentes necesitan autonomía y poder (3), que es necesario un motor interno que dinamice los procesos (4); que el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa (5); y que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo (6).

También se pone de manifiesto los actores que interactúan con el docente, uno es la resistencia al cambio y el otro proceso de re culturización. Para FINK y STOLL (1998) la cultura escolar es entendida “como grado de compromiso de los miembros de un centro Educativo con un trabajo común; unos valores, normas y orientaciones sobre la Enseñanza, los estudiantes y la escolarización compartidos”. Estos factores influyen en el proceso de formación y la labor docente en cualquier institución.

Otra mirada se puede dar desde la corriente de “organizaciones que aprenden” SENGE (1990) y de LARSEN y otros (2002), donde explican como “el dominio personal se aplica al aprendizaje individual” y que “las organizaciones no pueden aprender hasta que sus miembros empiezan a aprender”. Así las cosas se puede preguntar si ¿todos los docentes de un centro educativo de articulación están con el deseo de iniciar el cambio, de aprender y de cambiar su forma de enseñar, el currículo, sus procesos de relación y de formación en torno a la propuesta de formación que la institución adopto en muchos casos de forma unilateral?

VIII. RESISTENCIA AL CAMBIO

Al buscar entender al docente en su desempeño, es necesario buscar dentro de la cultura escolar el aspecto del pensamiento del profesor, así será posible entender mejor su forma de afrontar su quehacer y sus motivaciones para hacerlo o dejarlo de hacer, LEAT (1993).

En los años cincuenta, estudios de actitud docente afirmaban que la resistencia al cambio era motivada por miedos personales a innovaciones externas y aun autores como WAGNER (2001) mantienen dichas afirmaciones. WAGNER trata el tema de resistencia desde el temperamento, la formación sin orientación a resolución de problemas sumado al cambio en el trabajo que se ha presentado en el último cuarto de siglo donde los estudiantes requieren de mayor motivación por el estudio en respuesta a un modelo de educación obsoleta. Así, los estudiantes requieren de nuevas destrezas además de más estrategias tecnológicas aplicadas al aula. Este cambio debe ser basado en la conducta y la actitud del docente para afrontar el proceso de cambio, pero el primer efecto negativo a este cambio es el aislamiento que según BRITZMAN (1991) lo define como parte de una trilogía donde “todo depende del profesor”, “el profesor es un experto” y “el profesor se hace a sí mismo”, tres mitos que resaltan al docente como centro inequívoco del proceso de enseñanza.

IX. TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Para poder observar entre otros la resistencia al cambio, la cultura escolar y la organización escolar es necesario observar a los docentes y directivos docentes en un marco que define la influencia de los ambientes en el desarrollo (formación del sujeto), para ello nos ubicaremos en la teoría ecológica de BRONFENBRENNER el cual propone una estructura del desarrollo humano donde se relaciona un número de estructuras por niveles, en el cual, un nivel contiene a otro. A estos niveles le dio el nombre de microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, dentro de los cuales el desarrollo se concibe de forma continua y donde el desarrollo es un proceso que se deriva de las características de las personas y del ambiente tanto próximo como distante y que están relacionados a través del tiempo BRONFENBRENNER y CECI (1994).

En el caso del microsistema, que se entiende como el primer nivel donde esta y se desarrolla el individuo, se propone ver el docente en relación con los elementos inmediatos de su desempeño tales como el aula, el entorno físico, la dotación, las normas y reglas de la institución así como la parte emocional.

Para el mesosistema se analiza la relación que existe entre más de dos contextos o sistemas. Aquí el docente se observa en un sistema más abierto dado que ya no está confinado a un aula de clase ya se debe involucrar con otros salones, con sus dinámicas y de forma más general con ello el centro educativo. También entra a relacionarse con la familia, su salud, las redes de conocimiento a las cuales pertenece, las instituciones donde se forma o labora así como la relación entre pares.

El exosistema tiene como enfoque primordial lo que sucede alrededor del docente pero sin incluirlo ya que en los sistemas no tiene participación activa pero si lo influyen. Se pueden observar al docente desde el centro educativo y los contextos tales como los medios de comunicación, la política distrital, los estándares y competencias, las evaluaciones de escalafón y el estatuto docente, entre otros.

Por último el macrosistema se configura mediante la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve el docente. Así se puede observar al docente desde sus creencias filosóficas, religiosas, factores sociales y familiares así como estilos de vida, factores económicos, laborales y de formación.

Figura 1
Diagrama de la teoría ecológica



Adaptado del esquema de URÍA RODRIGUEZ. *Estrategia didáctico-organizativa para mejorar centros educativos*, p. 21.

Aquí los ambientes en los cuales se desenvuelve el docente definen la cantidad, calidad y contenido de las experiencias que posee y que puede afectar de forma positiva o negativo su desempeño en el aula y en su vida, ya que los sistemas están relacionados entre ellos y no de forma aislada. Esto permite vislumbrar como los proyectos, metas y motivadores del docente pueden generarse en distintos sistemas, como el personal, el familiar o el laboral, todos perteneciente a los sistemas de BRONFENBRENNER y CECI (1994). Entonces las interacciones que tenga el docente se darán con el ambiente, el entorno y el contexto los cuales permiten que se establezca una influencia de forma progresiva. Hablar de cambios repentinos o bruscos puede alterar y sacan de equilibrio al docente y no le permiten adaptarse a un ritmo adecuado.

X. MEDIA FORTALECIDA

Enmarcado en el Proyecto 891 (2012) surge la propuesta “Educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior” de la Secretaría de Educación del Distrito como respuesta al Plan de Desarrollo (2012) de “Bogotá Humana - Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”, el cual se propone aprovechar la media en colegios distritales para que la educación media constituya el inicio de una formación técnica (conducente a un título técnico profesional o a semestres universitarios homologables), esta estrategia busca así aumentar el nivel de calidad educativa de colegios del distrito y asegurar la permanencia de los egresados de colegios públicos en instituciones de educación superior, además permitir la articulación con el sector socio-productivo. Este proyecto se pretende alcanzar con dos componentes:

Tabla 1
Proyecto “Educación media fortalecida y mayor acceso a la educación”

Componente	Descripción	Intensidad horaria
Articulación	Se realizará con instituciones de educación superior o con el SENA a nivel técnico profesional y tecnológico quienes deberán otorgar reconocimiento de créditos cursados y aprobados.	Diez horas semanales. 800 horas totales entre décimo y undécimo.
Educación media fortalecida Modalidad de articulación y especializada	Su enfoque permite profundizar en un área o campo de conocimiento, aunque no genera reconocimiento de la Institución de educación superior.	De diez a 16 horas semanales. Entre 800 y 1280 horas totales entre décimo y undécimo.

Datos obtenidos de Secretaría de Educación del Distrito, octubre de 2012.

Teniendo como punto de partida los dos componentes que ya se venían desarrollando en varios colegios del distrito y que no tenían ninguna relación entre sí, busca que exista la homologación de créditos, la articulación de currículo específico para la media y la transformación de los colegios.

Dicha transformación se puede abordar en el colegio desde los propósitos institucionales del colegio con la educación media, esto requiere una propuesta que permita ajustar el currículo, ajustar la infraestructura, y garantizar un equipo de directivos docentes y docentes comprometidos, formados y con los medios y materiales adecuados y suficientes para cumplir con la intensidad horaria definida.

El proyecto plantea dos frentes de acción en el 2013 y busca abordar la educación media fortalecida y la incorporación del grado 12 en los 183 colegios de Bogotá para identificar requerimientos de infraestructura, dotación, bienestar y talento humano.

CAPÍTULO TERCERO

MÉTODO DE TRABAJO

La presente investigación se plantea a partir de los objetivos planteados y la pregunta de investigación, por tal motivo se propone la siguiente metodología de trabajo para su desarrollo.

I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El modelo seleccionado para esta investigación es cuantitativo no experimental ya que en el estudio no se modificarán las variables tal y como lo plantea HERNÁNDEZ (2003). Lo que plantea la investigación no experimental es “observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”. Los hechos que se verificarán ya han ocurrido y por ello no pueden ser manipulados por el investigador y menos se tiene control directo sobre las variables o es posible influir sobre los hechos que ya sucedieron y modificar los efectos causados. Este planteamiento responde a la necesidad por parte de la investigación para conocer el nivel de formación, las condiciones y motivadores de los docentes frente a sus procesos de formación y por ello fue elegida.

II. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el desarrollo del fenómeno se plantea un tipo de estudio transversal porque se realizarán observaciones en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación y puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, HERNÁNDEZ (2003).

Por último el diseño de investigación es de tipo descriptivo ya que se busca observar y describir las características y la incidencia que presentan las variables, presentando un panorama del estado de las variables en forma individual.

El estudio pretende identificar, describir, ubicar, agrupar y generar una visión del estado actual de la formación de los docentes y de los motivadores con que cuentan esta población en tres colegios con programa de media fortalecida con la superior. Este estudio no puede generalizar sus conclusiones a los otros colegios que pertenecen al proyecto ya que el estudio se basa en contextos específicos y dinámicas particulares de cada institución.

A la fecha de terminación de esta investigación el programa de media articulada había sido convertida en una de las estrategias del proyecto de media fortalecida mediante el Proyecto 891 (2012) enmarcado en el Plan de Desarrollo (2012-2016).

III. DEFINICIÓN DE VARIABLES

En este estudio se consideraron las siguientes variables, las cuales se definieron conceptual y operacionalmente de la siguiente forma:

- V1: Nivel de formación docente.
- V2: Desarrollo del currículo en articulación.

Tabla 2
Definición de variables del estudio

Tipo variable	Def. conceptual	Def. operativa
V1: Nivel de formación docente	Sistema de desarrollo profesional continuo, basado en la mejora de la práctica docente y en el establecimiento de estándares que contribuyan a incrementar la calidad y el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes. La formación inicial del profesorado se refiere al mínimo número de acciones de formación que oficialmente se establece desde la educación primaria hasta la superior. La formación permanente se refiere a las horas que el profesor ha de invertir a lo largo de toda su carrera profesional para actualizarse en el conocimiento.	Aplicación de encuesta a los docentes que están vinculados actualmente al proyecto de media articulada. - Deseo de actualización - Nivel de estudios - Financiación de estudios - Tiempos y espacios de formación - Continuidad de estudios - Experiencia universitaria - Condiciones económicas para pagar estudios - Utilización de Subsidios para estudios

	<p>Los motivadores relacionan según KOONTZ las cosas que inducen a un individuo a alcanzar un alto desempeño desde los estímulos y deseos.</p>	
<p>V2: Desarrollo del currículo en articulación</p>	<p>Por definición en Colombia y según la Ley General de Educación el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.</p> <p>El mercado laboral en Colombia para los egresados de colegios ha exigido por parte del gobierno un conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de la educación media técnica en Colombia mediante la articulación de programas de formación para el trabajo del SENA y con instituciones de educación media técnica, para que los estudiantes de los grados 10 y 11 adquieran y desarrollen competencias en una ocupación u opciones, que facilite su continuidad en la cadena de formación o su inserción laboral (SENA, 2004).</p>	<p>Aplicación de encuestas a los docentes que están vinculados actualmente al proyecto de media articulada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del mercado laboral - Perfil del egresado - Integración del plan de estudios - Utilización de laboratorios - Dominio del saber docente

IV. SELECCIÓN DE MUESTRA

Para la recolección de información se seleccionaron tres colegios de Bogotá ubicados en las localidades de Ciudad Bolívar y Kennedy.

La población será total y comprende todos los docentes y directivos docentes que laboran en el programa de articulación de la media con la superior. Por lo anterior no es necesario calcular la muestra ya que se desea obtener conclusiones reales y en contexto de los docentes de media en cada institución.

Por tanto la muestra está compuesta por un total de seis directivos docentes y 45 docentes pertenecientes a las tres instituciones.

La población que proporcionará la información debe cumplir los siguientes criterios para su participación:

- Docente perteneciente a la media.
- Docentes vinculados por provisionalidad o en propiedad.
- Docentes pertenecientes al estatuto 1278 y 2277 vigentes en Colombia.

Como criterios de exclusión se planteó:

- Docentes en incapacidad o licencia.
- Docentes que no deseen participar de la investigación.

V. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La recolección de los datos se realizó a través de una encuesta auto diligenciada para docentes y directivos docentes dividida en dos bloques. El primer bloque con un total de 14 ítems se utilizó para estructurar un perfil socio-demográfico. El segundo bloque consta de 32 ítems que desarrolla las dos variables del estudio (nivel de formación docente y desarrollo del currículo en articulación).

Se utilizó para la encuesta una escala de tipo Likert con 23 ítems y de sí/no con nueve ítems, con el fin de obtener la información necesaria para el objeto de análisis (ver anexos encuesta de docentes y directivos docentes).

A. Validez

Los instrumentos utilizados son adaptados según los estudios de SHULLMAN (1986) para cuestionarios existentes como el de *Pompim* trabajado por TEJADA *et al.* (2007) para medir posiciones culturales, la encuesta de proceso de transformación curricular de la Universidad Nacional de Ingenierías del Perú y el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica. Todos ya fueron sometidos a prueba de validez de contenido, para determinar el grado de seguridad que mida realmente la variable planteada.

En base a estos instrumentos se realizó la encuesta modificando los ítems y ajustándolos a los parámetros colombianos y de la investigación. Los instrumentos fueron previamente evaluados por un grupo de tres especialistas en educación media y superior en nivel técnico para su ajuste y aprobación para su posterior aplicación.

B. Confiabilidad

Para determinar la confiabilidad de los dos instrumentos se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, que basado en GEORGE y MALLERY (2003) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes:

Tabla 3
Escala de valoración para alfa de Cronbach

Coeficiente alfa > ,9	Excelente
Coeficiente alfa > ,8	Bueno
Coeficiente alfa > ,7	Aceptable
Coeficiente alfa > ,6	Cuestionable
Coeficiente alfa > ,5	Pobre
Coeficiente alfa < ,5	Inaceptable

Mediante esta escala se valoró los dos instrumentos, el instrumento (23 ítems para encuesta de docentes y 16 para directivos medidos en escala tipo Likert).

C. Encuesta docente

Tabla 4
Puntuación obtenida mediante alfa de Cronbach para docentes

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,781	23

Mediante SPSS se realizó el estadístico de fiabilidad del instrumento aplicado a docentes, mediante el cual se determinó que el instrumento utilizado tiene una confiabilidad buena, teniendo en cuenta que en valor obtenido se acerca a 0,8.

D. Encuesta directivos docentes

Mediante SPSS se realizó el estadístico de fiabilidad del instrumento aplicado a directivos docentes. Solo cuatro de seis directivos docentes realizaron la encuesta. El alfa de Cronbach para este instrumento arrojó la siguiente advertencia:

Figura 2
Ítems excluidos de la encuesta directivos docente al presentar varianza de cero

Advertencia

Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y se eliminarán de la escala: P_2, P_5, P_6, P_51, P_52

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Lo anterior dado que en estas preguntas no se presentó ninguna variación en las respuestas por tal motivo no se tiene en cuenta para el análisis de fiabilidad por parte de SPSS.

Tabla 5
Resultado de alfa de Cronbach para la encuesta de directivos docentes

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,306	,504	11

Se pudo determinar que el alfa obtenido para el instrumento era muy bajo, arrojando un valor de 0,306 lo cual invalidaba el instrumento.

Por lo anterior se procedió a determinar que ítems del instrumento no median las variables planteadas por el estudio, por lo cual se realizó la tabla de correlación inter elementos para determinar cuáles ítems tenían valores negativos con respecto a los demás ítems y excluirlos del instrumento.

Tabla 5
Matriz de correlación para determinar ítems rechazados por fiabilidad

Matriz de correlaciones inter-elementos

	P_1	P_7	P_8	P_9	P_10	P_39	P_40	P_41	P_46	P_49	P_53
P_1	1,000	-.870	,333	1,000	,333	,333	-.577	,577	1,000	-.333	1,000
P_7	-.870	1,000	-.522	-.870	-.522	,174	,302	-.302	-.870	,522	-.870
P_8	,333	-.522	1,000	,333	-.333	-.333	,577	,577	,333	,333	,333
P_9	1,000	-.870	,333	1,000	,333	,333	-.577	,577	1,000	-.333	1,000
P_10	,333	-.522	-.333	,333	1,000	-.333	-.577	-.577	,333	-1,000	,333
P_39	,333	,174	-.333	,333	-.333	1,000	-.577	,577	,333	,333	,333
P_40	-.577	,302	,577	-.577	-.577	-.577	1,000	,000	-.577	,577	-.577
P_41	,577	-.302	,577	,577	-.577	,577	,000	1,000	,577	,577	,577
P_46	1,000	-.870	,333	1,000	,333	,333	-.577	,577	1,000	-.333	1,000
P_49	-.333	,522	,333	-.333	-1,000	,333	,577	,577	-.333	1,000	-.333
P_53	1,000	-.870	,333	1,000	,333	,333	-.577	,577	1,000	-.333	1,000

Esta tabla comparada con el estadístico total-elemento permitió determinar que los ítems 7, 10 y 40 no se relacionaban con las variables que se deseaban medir y por ende fueron descartadas de la encuesta.

Tabla 7
Ítems negativos que se excluyen de la encuesta de directivos docentes

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P_1	40,25	4,250	,728	.	,044
P_7	41,25	9,583	-,759	.	,715
P_8	40,75	4,917	,376	.	,188
P_9	40,25	4,250	,728	.	,044
P_10	40,75	6,917	-,444	.	,455
P_39	40,75	4,917	,376	.	,188
P_40	41,50	7,000	-,436	.	,476
P_41	42,50	3,667	,905	.	-,101 ^a
P_46	40,50	3,000	,577	.	-,123 ^a
P_49	41,25	5,583	,071	.	,299
P_53	40,25	4,250	,728	.	,044

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

Al retirar los ítems antes descritos y volver a realizar el alfa se observó:

Tabla 7
Alfa de Cronbach de la encuesta docente final

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,848	,852	8

Lo cual corrobora que estos tres ítems no deben hacer parte de encuestas futuras y fueron retirados de la encuesta y del análisis que se realice de los datos obtenidos ya que no miden lo que se pretende medir en este estudio.

CAPÍTULO CUARTO

ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento de análisis de datos recolectados se realizó mediante métodos estadísticos con el fin de conocer el comportamiento de las dos variables objeto de la presente investigación (nivel de formación docente y desarrollo del currículo en articulación), para lo cual se utilizó tabla de frecuencia, la media, moda y varianza para los distintos ítems de la encuesta ya que mediante estos valores se puede identificar y describir el fenómeno de formación docente en colegios con media fortalecida con articulación. Además se realizó la ponderación de escala para cada indicador cuando este posee más de un ítem en el instrumento, para luego ser realizado un análisis desde el agrupamiento de los ítems para conocer la percepción que los docentes tienen frente a cada uno de los indicadores y de ellos conocer la percepción de la dimensión descrita.

Primero se realizó el análisis descriptivo de los resultados de la caracterización de la población objetivo, donde se buscaba conocer el nivel de formación que poseen los docentes que se desempeñan en los grados décimo y undécimo agrupadas mediante edad, género, colegio, jornada, escalafón, experiencia y nivel de formación. Esto con el fin de describir mejor las variables del estudio.

I. CARACTERIZACIÓN

A continuación se describe la caracterización por edad, jornada laboral y formación docente de acuerdo a la experiencia en docencia y en universidad.

A. Docentes por edad

Se pudo determinar que de los 45 docentes encuestados, tres de ellos no suministraron la edad presentando en el análisis un valor de datos perdidos = 3, los demás (42 docentes) se encuentran en edades comprendidas entre un mínimo de 29 años y una edad máxima de 65, con un promedio de 39,13 años como se puede ver en la tabla 8.

Tabla 8
Tabla de edades para docentes

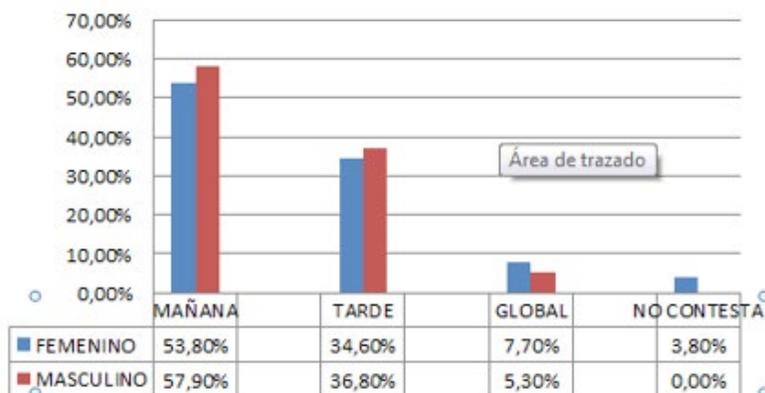
Edad en años	
Media	39,13
Mediana	40
Moda	42
Desv. típ.	12,97
Mínimo	29
Máximo	65

La edad promedio de los docentes encuestados es de 39 años, la mitad de estos se encuentra por debajo de los 40 años de edad y la edad más común entre ellos es de 42 años. Se encontró que las edades de los docentes presentan una variación de edades de 12,9 así los docentes que laboran en estos tres colegios presentan edades muy diversas y no están en un rango de edad acotado.

B. Docentes por género y jornada laboral

Los docentes encuestados se encuentran laborando en tres jornadas conocidas como jornada mañana, tarde y global. Primero se identificó la distribución por género de los docentes en cada jornada, donde un total de 26 docentes pertenecen al género femenino y 19 al género masculino. Una docente no suministro información de la jornada donde labora. La distribución se presenta en la figura 3.

Figura 3
Jornada laboral de docentes por género



Se puede apreciar que el número de docentes mujeres es mayor en un 57,7% en comparación a los docentes en un porcentaje de 42,3%. Dentro de esta información se puede observar que la concentración de docentes es mayor en la jornada mañana con un total de 25 docentes con un 55,6% mientras que en la jornada tarde laboran 16 maestros con un 35,6% y en jornada global solamente laboran tres docentes con un 6,7%.

C. Docentes por género y estatuto docente

En la Secretaría de Educación los docentes están agrupados en dos estatutos docentes. Para el caso de los colegios encuestados se encontró que diez docentes pertenecen al estatuto 2277 en una relación de cinco mujeres (19,2%) y cinco hombres (26,3%).

Para el estatuto 1278 se encontró que 34 docentes pertenecen a este estatuto, en una relación de 21 mujeres (80,8%) y 13 hombres (68,4%).

Un encuestado no contestó para un porcentaje de 5,3% que pertenece al género masculino.

Figura 4
Docentes por estatuto y género



Se pudo identificar que la mayoría de docentes que laboran en los tres colegios encuestados pertenecen al estatuto docente 1278 en un porcentaje del 75,6% en relación con los docentes del estatuto 2277 con un porcentaje del 22,2%.

D. Docentes por grado de escalafón y último nivel de formación

Del grado de escalafón y el ultimo nivel de formación se pudo obtener la tabla 9 la cual describe como se distribuyen los docentes según el grado de escalafón y el estatuto al cual pertenecen así como la tabla 10 presenta el porcentaje al cual pertenecen cada uno de los docentes.

Tabla 9
Distribución de docentes por nivel de formación y escalafón

	DOCENTES POR NIVEL DE FORMACIÓN										Total
	No definido	Grado en el escalafon para 2277				Grado en el escalafon para 1278					
		11	12	13	14	2A	2B	2C	2D	3B	
Licenciado	1	0	0	0	0	6	5	0	0	0	12
Profesional no licenciado	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	5
Especialización	1	0	1	3	4	5	3	0	1	0	18
Maestría	0	0	0	0	0	5	3	0	0	2	10
Doctorado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	2	1	1	4	4	18	11	1	1	2	45

Tabla 10
Porcentaje de docentes por nivel de formación y escalafón

PORCENTAJE DE DOCENTES POR NIVEL DE FORMACIÓN											
	Grado en el escalafon para 2277					Grado en el escalafon para 1278					
	No definido	11	12	13	14	2A	2B	2C	2D	3B	Total (%)
<i>Licenciado</i>	8,30%	0%	0	0	0	50%	41,70%	0	0	0	100%
<i>Profesional no licenciado</i>	0%	20%	0	20%	0	40%	0	20%	0	0	100%
<i>Especializacion</i>	5,60%	0%	5,60%	16,70%	22,20%	27,80%	16,70%	0	5,60%	0	100%
<i>Maestria</i>	0%	0%	0	0	0	50%	30%	0	0	20%	100%
<i>Doctorado</i>	0%	0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	13,9%	20,0%	5,6%	36,7%	22,2%	167,8%	88,4%	20,0%	5,6%	20,0%	

Se pudo identificar la proporción de docentes por género y su nivel de formación tal y como lo muestra la tabla 9, así como la distribución de docentes por género en cada uno de los estatutos docentes vigentes para el magisterio en la tabla 10.

Tabla 11
Distribución de formación por género

GRADO DE FORMACION POR GENERO			
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Total</i>
<i>Licenciado</i>	8	4	12
<i>Profesional no licenciado</i>	1	4	5
<i>Especializacion</i>	12	6	18
<i>Maestria</i>	5	5	10
<i>Doctorado</i>			
Total	26	19	45
Total (%)	57,80%	42,20%	

Del grado de formación por género se pudo analizar que el mayor número de docentes con formación de licenciado lo tiene el género femenino con un 31%, así como el nivel de especialización con un 46%. En el nivel de maestría existe el mismo número de docentes de género femenino con 19% y masculino con un 26%. Para docentes con nivel de profesional no licenciado se pudo determinar que el 4% son del género femenino y el 21% son de género masculino.

Tabla 12
Distribución docente por estatuto y género

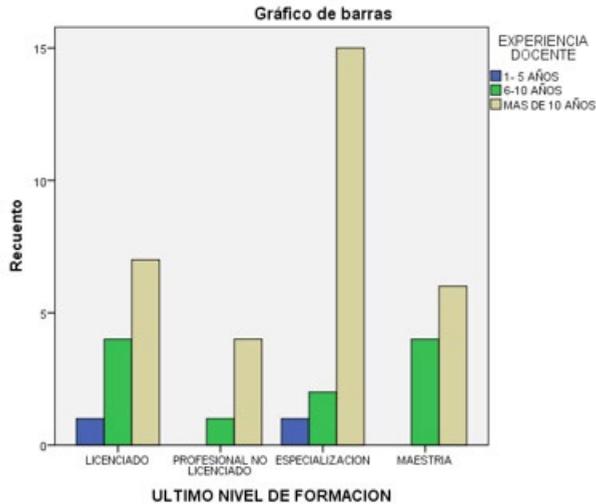
ESTATUTO DOCENTE POR GENERO				
	ESTATUTO DOCENTE			Total
	2277	1278	No contesta	
<i>Femenino</i>	5	21	0	26
<i>Masculino</i>	5	13	1	19
Total	10	34	1	45

La distribución de docentes por estatuto docente se realizó contrastando con género. Así para el estatuto 2277 el género femenino obtuvo un total de cinco docentes 50% lo mismo que para el masculino con 50%. En el estatuto 1278 la diferencia fue notoria arrojando que del género femenino hay un total de 21 con el 62% de docentes en contraste con el género masculino con 13 docentes y 38 % del total.

Tabla 13
Agrupamiento de docentes por experiencia y último nivel de formación

		EXPERIENCIA DOCENTE			Total
		1- 5 AÑOS	6-10 AÑOS	MAS DE 10 AÑOS	
ULTIMO NIVEL DE FORMACION	LICENCIADO	1	4	7	12
	PROFESIONAL NO LICENCIADO	0	1	4	5
	ESPECIALIZACION	1	2	15	18
	MAESTRIA	0	4	6	10
Total		2	11	32	45

Figura 5
El mayor agrupamiento de experiencia se presenta en el nivel de especialización



E. Experiencia docente

La experiencia docente se determinó mediante escala, la cual permitió agrupar los docentes en tres grupos donde se encontró la siguiente información según la figura 6, donde se agrupa la distribución por porcentaje, donde se ubican los años de experiencia para docentes de los dos estatutos.

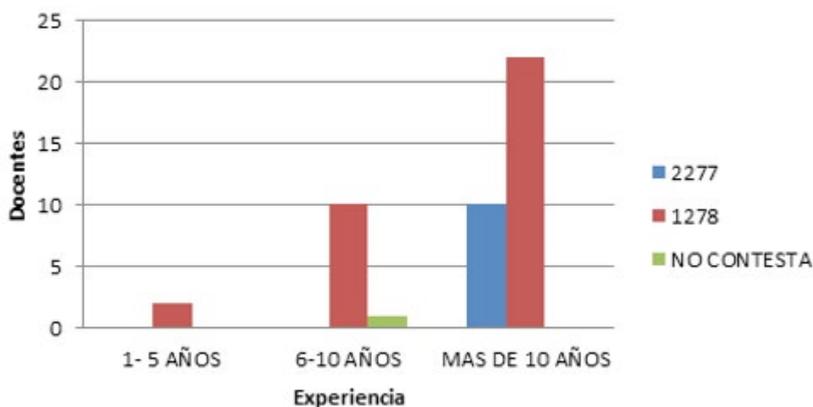
Figura 6
Experiencia docente para los dos estatutos



La mayoría de docentes contestaron que su experiencia docente es mayor a diez años con un porcentaje del 71,1%. Un número inferior manifestaron tener una experiencia entre seis y diez años con un porcentaje de 24,4% y solo dos docentes tienen una experiencia inferior a seis años.

De los docentes del 2277 se encontró que diez docentes poseen más de diez años de experiencia como docentes. Del 1278 dos docentes poseen una experiencia entre uno y cinco años, diez de ellos poseen una experiencia entre seis y diez años y 22 docentes poseen experiencia docente superior a diez años. Un docente que no reveló su estatuto indicó que tiene entre seis y diez años de experiencia como docente. Con un total de dos docentes con menos de cinco años de experiencia, 11 docentes con una experiencia comprendida entre seis y diez años y 32 docentes con más de diez años de experiencia.

Figura 7
Experiencia docente discriminada por estatuto



F. Experiencia como docente universitario

Se preguntó a los docentes encuestados por la experiencia docente en universidad, para lo cual se definió una pregunta para validar la experiencia docente en universidad tal y como se puede apreciar en la tabla 14.

Tabla 14
Agrupamiento de docentes por experiencia universitaria y estatuto

		Experiencia como docente universitario			Total
		NO	SI	NO CONTESTA	
Estatuto docente	2277	7	1	2	10
	1278	19	13	2	34
	NO CONTESTA	1	0	0	1
Total		27	14	4	45

De esta tabla 14 se puede observar que 14 docentes indicaron tener experiencia como docente universitario, 27 docentes indicaron no tener ninguna experiencia como docente universitario y cuatro docentes no contestaron a esta pregunta. De los cuales siete docentes del 2277 no poseen experiencia docente y uno de este estatuto si la posee.

Del estatuto 1278, 19 docentes indicaron no poseer experiencia universitaria, mientras que 13 indicaron poseerla. Dos docentes del 2277 y del 1278 no respondieron a la pregunta sobre experiencia universitaria.

De aquellos docentes que respondieron afirmativo a la pregunta de experiencia universitaria, se preguntó sobre los años de experiencia agrupados en tres grupos según la figura 8.

Figura 8
Años de experiencia universitaria

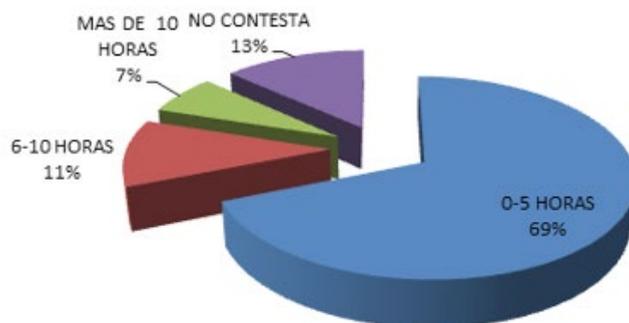


De los docentes que respondieron afirmativo se encontró que 11 de ellos indicaron tener entre uno y cinco años de experiencia en universidad, solo dos docentes indicaron tener experiencia entre seis y diez años y un solo docente posee experiencia de más de diez años en universidad.

G. Tiempo dedicado a investigación

Un elemento interesante que se pudo conocer con la encuesta fue el tiempo que los docentes dedican a labores de investigación, por lo cual se colocó un ítem agrupado en tres grupos para poder conocer el tiempo de dedicación a investigación por parte de docentes que laboran en media. La figura 9 permite determinar el tiempo dedicado a esta labor.

Figura 9
Distribución de tiempo dedicado por docentes a investigación



Se pudo conocer que seis docentes no contestaron a esta pregunta, solo tres docentes dedican más de diez horas a labores de investigación. Cinco docentes indicaron dedicar entre seis y diez horas a investigación y 31 docentes indicaron no dedicar o dedicar como máximo cinco horas a este tipo de labor.

II. ENCUESTA A DOCENTES

Primero se analizaron las dimensiones de la variable desarrollo del currículo en articulación de las cuales se desprenden el mercado laboral y la estructura curricular. Las preguntas que permitirán conocer el desarrollo curricular fueron nueve, agrupadas mediante cuatro indicadores los cuales permitieron conocer sobre el conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado definido por la media fortalecida, así como la utilización de laboratorio, la integración modular del plan de estudios y el dominio del saber de los docentes.

A. Conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado

Del conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado definido por la media fortalecida se utilizaron dos ítems para medir la percepción de los docentes con respecto a estos indicadores. Las preguntas utilizadas fueron:

Tabla 15
Ítems usados para medir la percepción del mercado laboral

P_3 = Conoce el segmento del mercado laboral al cual se enfoca la articulación.
P_4 = Identifica el perfil profesional de los estudiantes graduados desde la articulación.

Donde se observó que de los 45 docentes encuestados, el 46,7% de ellos si conocen el segmento del mercado al cual se enfoca la articulación, y 28,9% de ellos están totalmente de acuerdo de conocer dicho segmento del mercado. Solo el 20% de docentes indicaron que les es indiferente el conocer el segmento al cual se enfoca la articulación y el 2,2% de los docentes indico que desconoce en su totalidad el segmento de mercado al cual se enfoca la articulación.

Figura 10
Distribución de percepción sobre el segmento del mercado de la media



Al identificar el perfil profesional de los graduados desde la articulación se observó que el 57% de los docentes indicaron conocer el perfil de formación de la media mientras el 17,8% indicaron conocer totalmente el perfil de formación.

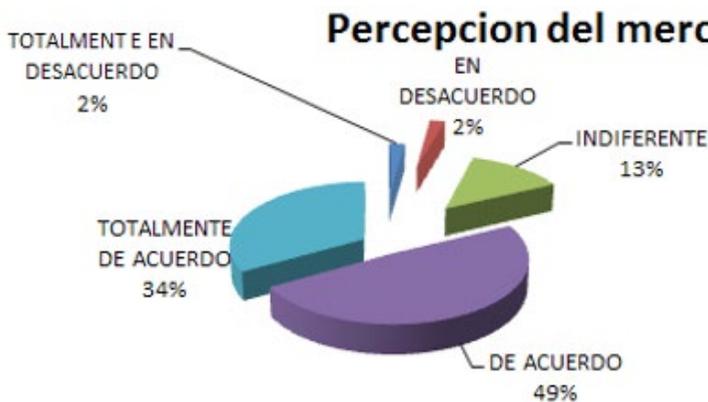
Un valor para resaltar, para diez docentes les es indiferente conocer el perfil para el cual se forman los egresados de articulación.

Figura 11
Distribución de percepción sobre el perfil de formación de la media



La agrupación de la percepción de actitud de los docentes frente al mercado laboral arrojó que del porcentaje acumulado el 82,22% tienen una percepción favorable ya que conocen del mercado laboral para el cual forman a los estudiantes en la media. Para un 13,33% de los docentes les es indiferente conocer sobre el mercado laboral y para un 4,4% de los docentes la percepción del mercado laboral para el cual se forma a los estudiantes en la media es desfavorable.

Figura 12
Distribución agrupada de percepción sobre mercado laboral



B. Utilización de laboratorios

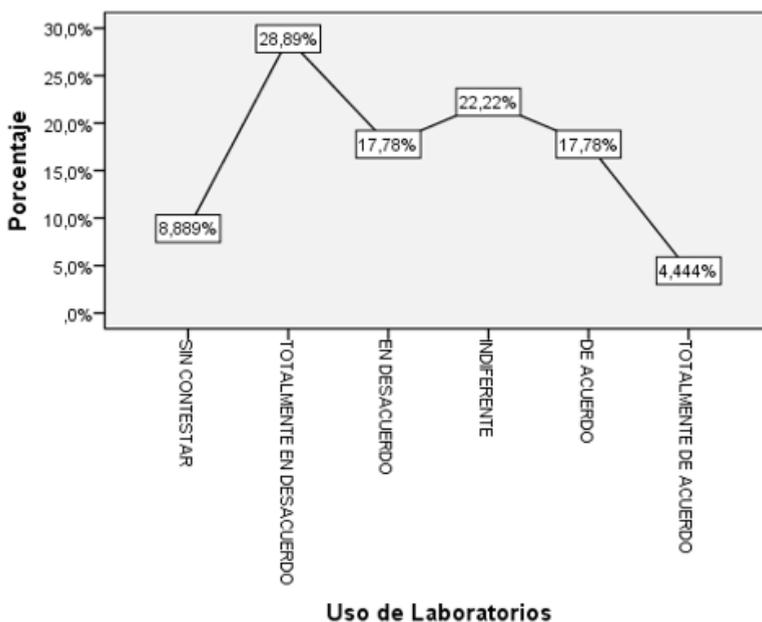
Para conocer sobre la utilización de laboratorio de la Media fortalecida con las instituciones de educación superior se utilizó un ítem para medir la percepción de los docentes con respecto a este indicador. La pregunta utilizada fue:

Tabla 16
Ítems usados para medir la percepción de la utilización de laboratorios

P_41 = Los estudiantes y docentes pueden hacer uso de los laboratorios e instalaciones de la Institución universitaria con la cual tienen convenio.

Se pudo determinar que cuatro docentes no contestaron a esta pregunta para un 8,9%, para un 55,6% de los docentes el uso de los laboratorios es desfavorable, para el 22,2% de los docentes el uso de los laboratorios les es indiferente, mientras para un 22,2% de los docentes el uso de los laboratorios es favorable.

Figura 12
Percepción sobre el uso de laboratorios de la IES por parte de los colegios



C. Conocimiento del plan de estudios

Dentro de la estructura curricular se preguntó sobre la integración modular del plan de estudios y la participación en la secuenciación de contenidos mediante dos ítems. Las preguntas utilizadas fueron:

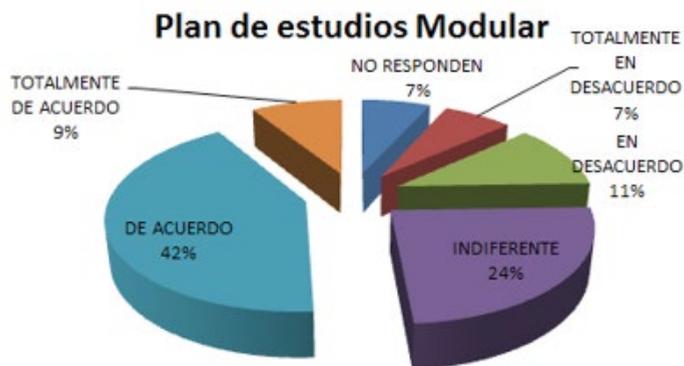
Tabla 17
Ítems usados para medir la percepción de conocimiento del plan de estudios

P_47 = Conoce si el plan de estudios de la media está estructurado de forma modular.

P_48 = La secuenciación de contenidos en articulación es acordada entre docentes y la IES tales como distribución de unidades y temas.

Para el indicador de conocimiento del plan de estudios modular se encontró que el 48,9% de los docentes desconocen sobre la modularidad del plan de estudios o les es indiferente este tema, y solo el 51,1% de los docentes reconocen la modularidad con la cual se estructura el plan de estudios del colegio. La variación en esta pregunta fue de 1,771.

Figura 13
Distribución de percepción de la modularidad del plan de estudios



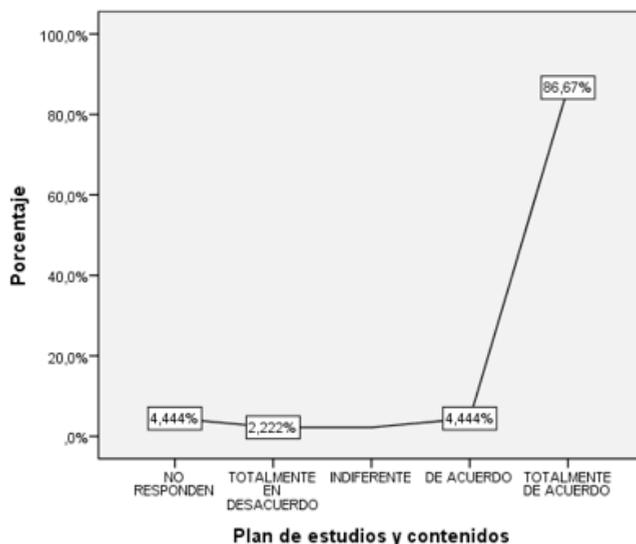
Para el indicador de acuerdos en la secuenciación de contenidos en articulación se determinó que el 26,7% de los docentes desconocen la secuenciación de contenidos del plan de estudios o les es indiferente este tema y el 73,3% de los docentes reconocen los acuerdos realizados para la secuenciación de contenidos con la cual se estructura el plan de estudios en la media. La variación en esta pregunta fue de 1,719.

Figura 14
Distribución de percepción de los acuerdos de contenidos entre docentes la IES



La agrupación de la percepción de actitud de los docentes frente a la integración modular del plan de estudios y la participación en la secuenciación de contenidos arroja que del porcentaje acumulado el 91,1% reconocen dicha la modularidad y los acuerdos de secuenciación de contenidos mediados entre docentes y las IES. Para el 2,2% es indiferente conocer sobre la modularidad del plan de estudios o los acuerdos para la secuenciación de contenidos. Para el 6,6% es desfavorable conocer sobre la modularidad del plan de estudios o los acuerdos para la secuenciación de contenidos.

Figura 15
Percepción sobre el conocimiento modular
y de los acuerdos del plan de estudios



D. Dominio del saber

Dentro de la estructura curricular se preguntó sobre el dominio del saber de los docentes y como este aporta al trabajo en el aula, mediante cuatro ítems. Las preguntas utilizadas fueron:

Tabla 18
Ítems usados para medir la percepción
del dominio de saber en docentes

P_26 = El pregrado entrego las herramientas suficientes para poder abordar un saber particular de nivel técnico en el aula.
P_27 = Su experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura que imparte.
P_28 = El nivel de integración entre teoría y práctica ha sido perfeccionado desde su experiencia laboral.
P_29 = La capacitación de postgrado en áreas específicas del plan de estudios le ha permitido mejorar su conocimiento "evidente en el aula".

Para el indicador de formación en pregrado se encontró que el 46,7% (21 docentes) indicaron que están de acuerdo con que las herramientas adquiridas en el pregrado son suficientes para abordar un saber particular de nivel técnico, un 31,1% (14 docentes) están totalmente de acuerdo con la pregunta, mientras que al 13,3% (seis docentes) le es indiferente opinar sobre este tema. El 8,9% (cuatro docentes) están en desacuerdo. La variación en esta pregunta fue de 0,905 lo cual muestra una dispersión muy pequeña en la respuesta.

Figura 16
Percepción sobre herramientas adquiridas en pregrado por los docentes



Para el indicador de importancia de la experiencia profesional se encontró que el 71,1% (32 docentes) indicaron que están totalmente de acuerdo con que la experiencia es esencial en el proceso de enseñanza, un 26,7% (12 docentes) están de acuerdo con la pregunta, Solo al 2,2% (un docente) está totalmente en desacuerdo sobre este tema. La variación en esta pregunta fue de 0,712 lo cual muestra una dispersión muy pequeña en la respuesta.

Figura 17
Percepción sobre la importancia de la experiencia profesional en la docencia



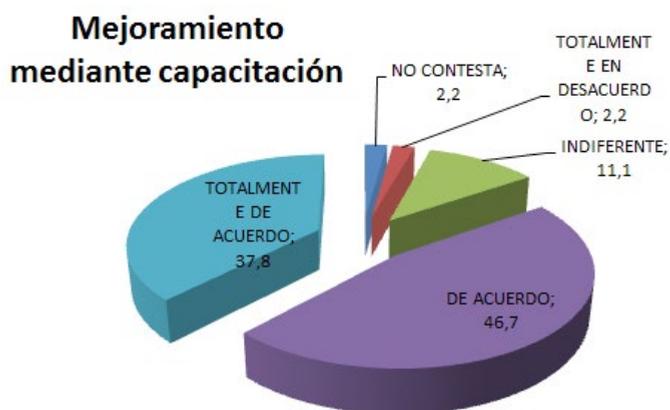
Para el indicador de integración entre teoría y práctica desde la experiencia laboral se encontró que el 64,4% (29 docentes) indicaron que están totalmente de acuerdo con que la teoría y la práctica se perfecciona desde la experiencia, un 31,1% (14 docentes) están de acuerdo con la pregunta, Solo al 2,2% (un docente) está en desacuerdo sobre este tema y un docente no contesto para un 2,2%. La variación en esta pregunta fue de 0,92 lo cual muestra una dispersión muy pequeña en la respuesta.

Figura 18
Percepción sobre la importancia de integrar teoría y práctica



Para el indicador de mejoramiento mediante capacitación de posgrado se encontró que 46,7% (21 docentes) están de acuerdo con que la teoría y la práctica se perfecciona desde la experiencia, un 37,8% (17 docentes) están totalmente de acuerdo con la pregunta. Para cinco docentes el mejoramiento la capacitación les es indiferente (11,1%), Solo al 2,2% (un docente) está en totalmente en desacuerdo sobre este tema y un docente no contesto para un 2,2%.

Figura 19
Percepción sobre el mejoramiento docente mediante capacitación



La agrupación de percepción de actitud de los docentes frente al dominio del saber arroja mediante el porcentaje acumulado, que para 95,5% (43 docentes) se observa una percepción favorable frente al dominio del saber del docente en el aula. Solo para el 4,4% (dos docentes) les es indiferente tratar sobre el dominio del saber y como este aporta a la formación en el aula de clase.

Figura 20
Distribución de percepción sobre el dominio del saber docente



III. NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTE

Las preguntas que permitieron conocer el nivel de formación docente fueron 23 agrupadas mediante cuatro indicadores con los cuales se pudo conocer sobre el deseo de actualización docente, estudios realizados, tiempos y espacios de formación, interés por formarse y condiciones económicas para acceder a capacitación.

IV. CUALIFICACIÓN DOCENTE

Según la Ley 5 de 2002 del catálogo nacional de cualificación profesional en España se puede definir la cualificación profesional como “el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación así como a través de la experiencia laboral”. Así la cualificación docente entendida entre los parámetros de profesionalización definidos en la Ley 115 de 1994 en su artículo 111, plantea que la formación estará dirigida a su profesionalización y perfeccionamiento, por lo cual es importante conocer cómo está el nivel de cualificación docente en los colegios con media fortalecida en articulación encuestados en esta investigación. La cualificación se analizó desde dos indicadores que permitieron conocer el deseo de actualización docente, continuidad en los estudios de postgrado y estudios realizados.

Para conocer el deseo de actualización, continuidad en los estudios y conocimiento del proyecto de formación, se utilizaron ocho ítems para medir la percepción de los docentes con respecto a estos indicadores. Las preguntas utilizadas fueron:

Tabla 19
Ítems usados para medir la percepción de continuidad y conocimiento del proyecto de formación docente

P_12 = Ha sido beneficiado con el programa de formación docente desde la Secretaría de Educación.
P_13 = Se ha presentado alguna oportunidad para continuar con su formación gestionada por la institución en la cual labora actualmente.
P_14 = Identifica el proyecto de maestros empoderados con bienestar y mejor formación.
P_15 = Conoce los niveles de formación a los cuales puede acceder desde la Secretaría de Educación.
P_16 = La oferta educativa de formación docente es la suficiente para capacitar a los docentes pertenecientes al proyecto de articulación.
P_17 = Los programas de formación ofrecidos por la SED responden a las necesidades formativas del profesorado acordes al plan de estudios articulado.
P_18 = Los programas de formación ofrecidos por la SED están relacionados directamente con la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
P_19 = A la hora de realizar cursos de formación prefiere los diplomados y/o PFPD a postgrados.

De estos ítems, cuatro son de respuesta “Si / No” y cinco ítems utilizan escala Likert.

Cabe destacar que las capacitaciones que ofrece la secretaría para docentes se dividen en postgrados, diplomados, PFPD y docentes bilingües.

En la encuesta se observó que de los 45 docentes encuestados, el 71,1% no han sido beneficiados con el programa de formación docente de la secretaria y tan solo el 28,9% de ellos han recibido de la secretaria algún beneficio de formación docente.

Tabla 20
Docentes beneficiados con el programa de formación docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	32	71,1
	Si	13	28,9
	Total	45	100,0

Se preguntó a los docentes si ha tenido alguna oportunidad de continuar con su formación mediante la gestión de la institución en la cual labora actualmente, a lo cual el 22,2% de los docentes respondieron que si han recibido la oportunidad de continuar su formación mediante la gestión de la institución donde laboran actualmente. El 77,8% indicaron no haber recibido ninguna capacitación gestionada por el colegio.

Tabla 21
Docentes que continuaron su formación mediante gestión del colegio

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	35	77,8
	Si	10	22,2
	Total	45	100,0

Se consultó a los docentes si identifican el proyecto de maestros empoderados con bienestar y mejor formación ya que este articula el componente de formación para los docentes del distrito capital. Se encontró que el 42,2% lo conocen, el 55,6% indicaron desconocerlo y 2,2% no contestaron a la pregunta.

Tabla 23
Docentes que conocen del proyecto de maestros empoderados con bienestar y mejor formación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	25	55,6
	Si	19	42,2
	No contesta	1	2,2
	Total	45	100,0

Al preguntar sobre los niveles de formación a los cuales puede acceder desde la Secretaría de Educación, los docentes respondieron que el 22,2% desconocen los niveles para formación, mientras el 77,8% indicaron conocer los niveles de formación con que cuenta la Secretaría de Educación.

Tabla 24
Conocimiento de los niveles de formación por parte de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	10	22,2
	Si	35	77,8
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes sobre si la oferta educativa de formación es la suficiente para capacitarlos, ellos contestaron que para el 33,3% la oferta educativa es la adecuada, e l 42,2% les es indiferente este tema, mientras que al 24,5% no les parece que la oferta educativa sea la adecuada. La variación para esta pregunta fue de 0,927 lo cual muestra una dispersión alta en las respuestas.

Tabla 25
Oferta educativa para docentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	6,7
	En desacuerdo	8	17,8
	Indiferente	19	42,2
	De acuerdo	13	28,9
	Totalmente de acuerdo	2	4,4
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si la formación ofrecida por la sed responden a las necesidades formativas del profesorado, ellos contestaron que para el 44,4% la formación responde a las necesidades del profesorado, el 24,4 % les es indiferente este tema, mientras que al 26,7% no les parece que la formación ofrecida en realidad responda a las necesidades formativas del profesorado. La variación para esta pregunta fue de 1,73 lo cual muestra una dispersión alta en las respuestas.

Tabla 26
Respuesta de formación a las necesidades de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No contesta	2	4,4
	Totalmente en desacuerdo	3	6,7
	En desacuerdo	9	20,0
	Indiferente	11	24,4
	De acuerdo	14	31,1
	Totalmente de acuerdo	6	13,3
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si Los programas de formación ofrecidos por la SED están relacionados directamente con la calidad del aprendizaje de los estudiantes, ellos contestaron que para el 66,7% existe relación entre los programas de formación de la sed y la calidad de aprendizaje de los estudiantes, el 24,4 % les es indiferente este tema, mientras que al 8,9% no les parece que la formación ofrecida no se relaciona con la calidad en el aprendizaje de los estudiantes. La variación para esta pregunta fue de 0,99.

Tabla 27
Relación entre los programas de formación de la SED y la calidad de aprendizaje de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No contesta	1	2,2
	En desacuerdo	3	6,7
	Indiferente	11	24,4
	De acuerdo	22	48,9
	Totalmente de acuerdo	8	17,8
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si prefiere los diplomados y/o PFPD a posgrados, ellos contestaron que para el 37,8 prefieren los diplomados y PFPD, el 15,6% son indiferente este tema, mientras que al 44,4% pre-

fieren los postgrados a los diplomados y PFPD. La variación para esta pregunta fue de 1,927 lo cual muestra una dispersión elevada en las respuestas y una división entre las respuestas significativa.

Tabla 28
Preferencias de cursos de formación entre diplomados y/o PFPD a postgrados

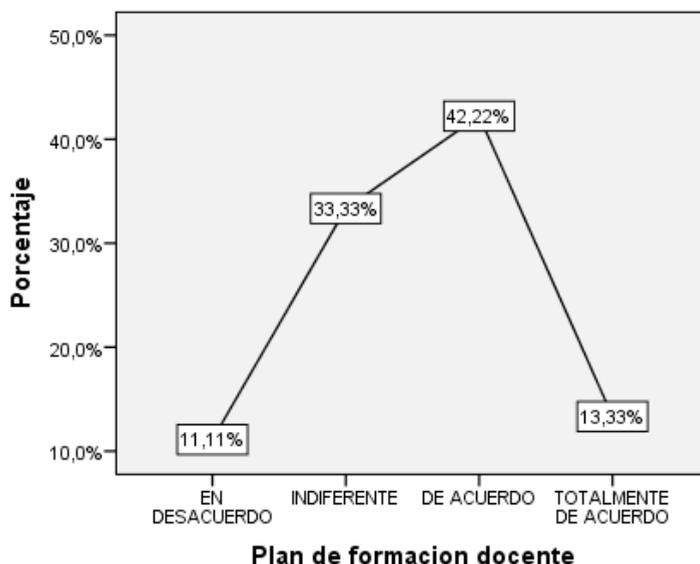
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no contesta	1	2,2
	totalmente en desacuerdo	10	22,2
	en desacuerdo	10	22,2
	indiferente	7	15,6
	de acuerdo	13	28,9
	totalmente de acuerdo	4	8,9
	Total	45	100,0

La agrupación de percepción de actitud de los docentes frente al deseo de actualización, continuidad y conocimiento del proyecto de formación, arrojó mediante el porcentaje acumulado, que para 58,2% (25 docentes) se observa una percepción favorable frente al deseo de capacitación, continuidad de estudios y conocimiento del programa de formación docente. Para el 33,3% (15 docentes) les es indiferente tratar sobre la actualización, continuidad y conocimiento del proyecto de formación. Para el 11,1% (cinco docentes) la percepción sobre su deseo de actualización, continuidad y conocimiento del proyecto de formación es desfavorable.

Tabla 29
Deseo de actualización y conocimiento del programa de formación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En desacuerdo	5	11,1
	Indiferente	15	33,3
	De acuerdo	19	42,2
	Totalmente de acuerdo	6	13,3
	Total	45	100,0

Figura 21
Estudios que está realizando en el área del saber y actualización de hoja de vida



Para conocer sobre los estudios que los docentes están realizando, si estos son en el área de saber específico y si realizan la actualización de la hoja de vida, se utilizaron tres ítems para medir la percepción de los docentes con respecto a estos indicadores. Las preguntas utilizadas fueron:

Tabla 30
Ítems usados para medir la percepción de actualización docente

P_10 = El docente actualiza la hoja de vida de la institución donde se encuentre el perfil docente.
P_20 = Actualmente se encuentra matriculado en procesos de formación docente (de forma propia o mediante la SED).
P_21 = Los estudios posteriores al pregrado han sido realizados en áreas del conocimiento afines a su pregrado o de desempeño docente.

Al preguntar a los docentes si actualizan la hoja de vida de la institución donde se encuentre el perfil docente, ellos contestaron que para el 80% actualizan la hoja de vida, el 11,1% les es indiferente este tema,

mientras que al 8,9% no actualizan la hoja de vida. La variación para esta pregunta fue de 1,62, lo cual muestra una dispersión alta en las respuestas.

Tabla 31
Actualización de la hoja de vida

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No contesta	3	6,7
	En desacuerdo	1	2,2
	Indiferente	5	11,1
	De acuerdo	21	46,7
	Totalmente de acuerdo	15	33,3
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si actualmente se encuentran matriculados en procesos de formación docente (de forma propia o mediante la SED), ellos contestaron que el 28,9% están matriculados actualmente en procesos de formación, mientras que el 71,1% no están actualmente matriculados en ningún proceso de formación.

Tabla 32
Docentes matriculados en procesos de formación en la actualidad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	32	71,1
	Si	13	28,9
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si los estudios posteriores al pregrado han sido realizados en áreas del conocimiento afines a su pregrado o de desempeño docente, ellos respondieron que el 86,7% han realizado estudios posteriores al pregrado en áreas afines a su desempeño docente, mientras que el 13,3% no ha realizado estudios posteriores al pregrado en áreas afines a su desempeño docente.

Tabla 33
Docentes con estudios posteriores a su pregrado afines a su desempeño

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	6	13,3
	Si	39	86,7
	Total	45	100,0

V. MOTIVADORES

La motivación para WOOLFOLK (2006) es “un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”, permitiendo a una persona satisfacer una necesidad, o bien para que deje de hacerlo. En esta investigación se busca conocer de parte de los docentes los motivadores que influyen en su formación así, conocer que mueve a los docentes para continuar con su proceso de cualificación o para que no lo realicen.

A. Tiempo, espacio de formación

Para conocer sobre los tiempos dedicados a formación y espacios de formación de docentes, se utilizaron cuatro ítems para medir la percepción de los docentes con respecto a estos indicadores. Las preguntas utilizadas fueron:

Tabla 34
Ítems usados para medir la percepción de tiempo y espacios de formación

P_31 = Las ofertas de formación presentan horarios y espacios de estudio flexibles, respondiendo a las necesidades de los docentes según su jornada laboral.
P_32 = Cuenta con el apoyo de las directivas para poder realizar estudios de postgrado o actualización financiados por la SED.
P_33 = Se facilita a los docentes los espacios en la jornada para realizar un postgrado o actualización con recursos propios.
P_34 = Cree tener el tiempo suficiente para poder iniciar estudios de postgrado o de actualización y responder con sus obligaciones académicas en la institución.

Al preguntar a los docentes sobre la flexibilidad de horarios y espacios de las ofertas de formación según la jornada laboral, ellos contestaron que el 53,3% tienen una percepción favorable sobre la flexibilidad de horarios y espacios de formación ofrecidos, el 31,1% les es indiferente este tema, mientras que al 15,6% tienen una percepción desfavorable la flexibilidad de horarios y espacios de formación ofrecidos. La variación para este ítem fue de 1,39 lo cual es alto mostrando una dispersión en las respuestas.

Tabla 35
Flexibilidad de horarios y espacios de formación ofrecidos

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	8,9
	En desacuerdo	3	6,7
	Indiferente	14	31,1
	De acuerdo	14	31,1
	Totalmente de acuerdo	10	22,2
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes sobre el apoyo que reciben de las directivas para poder realizar estudios de postgrado o actualización financiados por la SED, ellos contestaron que el 53,3% tienen una percepción favorable sobre el apoyo que reciben de las directivas para realizar estudios de postgrado financiados por la SED, el 31,1 % les es indiferente este tema, mientras que al 15,6% tienen una percepción desfavorable la flexibilidad de horarios y espacios de formación ofrecidos. La variación para este ítem fue de 1,43 lo cual es alto mostrando una dispersión en las respuestas.

Tabla 36
Percepción de docentes sobre el apoyo recibido por los directivos docentes para poder realizar estudios de postgrado o actualización financiados por la SED

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	11,1
	En desacuerdo	2	4,4
	Indiferente	14	31,1
	De acuerdo	15	33,3
	Totalmente de acuerdo	9	20,0
	Total	45	100,0

Al preguntar si se facilita a los docentes los espacios en la jornada para realizar un postgrado o actualización con recursos propios, ellos contestaron que el 33,3% tienen una percepción favorable sobre la facilidad de espacios en la jornada laboral cuando realizan un postgrado con recursos propios, el 28,9% les es indiferente este tema, mientras que al 37,8% tienen una percepción desfavorable sobre la facilidad de espacios en la jornada laboral cuando realizan un postgrado con recursos propios. La variación para este ítem fue de 1,37 lo cual es alto mostrando una dispersión en las respuestas.

Tabla 37
Facilidad de espacios en la jornada laboral cuando realizan un postgrado con recursos propios

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	17,8
	En desacuerdo	9	20,0
	Indiferente	13	28,9
	De acuerdo	13	28,9
	Totalmente de acuerdo	2	4,4
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si creen tener el tiempo suficiente para poder iniciar estudios de postgrado o de actualización y responder con sus obligaciones académicas en la institución, ellos contestaron que el

75,5% tienen una percepción favorable acerca de tener tiempo suficiente para iniciar estudios de postgrado o de actualización sin desatender sus obligaciones académicas, el 8,9% les es indiferente este tema, mientras que al 15,5% tienen una percepción desfavorable sobre contar con el tiempo necesario para iniciar estudios de postgrado o de actualización y responder con sus obligaciones académicas en la institución. La variación para este ítem fue de 1,37 lo cual es alto mostrando una dispersión en las respuestas.

Tabla 38
Cree tener tiempo para iniciar estudios de postgrado o actualización

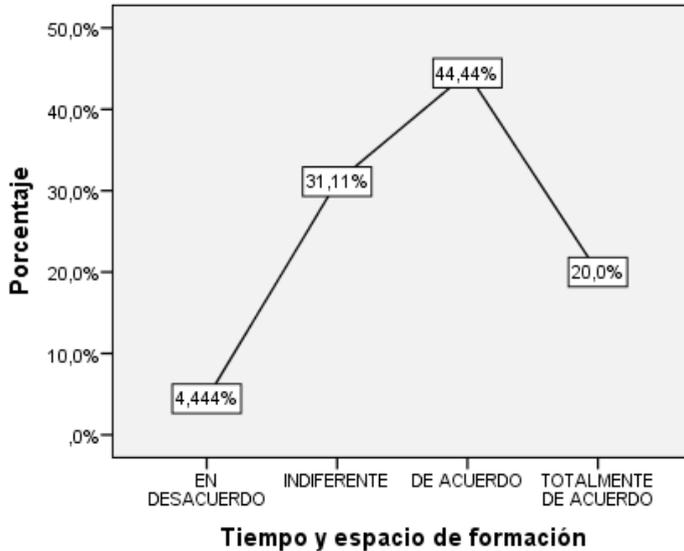
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	4,4
	En desacuerdo	5	11,1
	Indiferente	4	8,9
	De acuerdo	19	42,2
	Totalmente de acuerdo	15	33,3
	Total	45	100,0

La agrupación de percepción de actitud de los docentes frente al tiempo y espacio de formación, arroja mediante el porcentaje acumulado, que para 64,4% (29 docentes) se observa una percepción favorable frente a indicador de tiempo y espacio de formación. Para el 31,1% (14 docentes) les es indiferente tratar sobre este tema. Para el 4,4% (dos docentes) la percepción sobre tiempo y espacio de formación es desfavorable.

Tabla 39
Agrupación de percepción frente a tiempos y espacios de formación docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En desacuerdo	2	4,4
	Indiferente	14	31,1
	De acuerdo	20	44,4
	Totalmente de acuerdo	9	20,0
	Total	45	100,0

Figura 22
Distribución de percepción sobre el tiempo y espacio para formación docente



B. Interés por formarse, condiciones económicas y subsidios

Para conocer sobre el interés por formarse, las condiciones económicas y subsidios a los cuales pueden acceder desde la Secretaría de Educación se utilizaron un total de ocho ítems para medir la percepción de los docentes con respecto a estos indicadores. Las preguntas utilizadas fueron:

Tabla 40
Ítems usados para medir la percepción de condiciones económicas y subsidios

P_22 = Prefiere gestionar su formación con recursos propios antes de pensar en el apoyo de la Secretaría de Educación.
--

P_23 = Se ha postulado para algún tipo de auxilio educativo desde la SED.

P_24 = Conoce los requisitos para ser beneficiario de un crédito educativo condonable desde el FOFAD.

P_25 = Su último curso de formación/postgrado fue financiado con recursos de la SED.
P_42 = Se interesa por mejorar su nivel de conocimiento como docente reflexivo, crítico e innovador con estudios postgraduales.
P_43 = Piensa que su condición laboral mejorara en la medida que se realizan procesos de cualificación y actualización.
P_44 = Realiza estudios postgraduales para poder ascender en el escalafón.
P_45 = Cree usted que los subsidios que ofrece la Secretaría de Educación facilitan el acceso a postgrados.

Al preguntar a los docentes si prefieren gestionar su formación con recursos propios antes de pensar en el apoyo de la Secretaría de Educación, ellos contestaron que el 26,7% tienen una percepción favorable sobre pagar con recursos propios procesos de formación antes de pensar en el apoyo de la Secretaría de Educación, el 17,8% les es indiferente este tema, mientras que al 55,6% tienen una percepción desfavorable al preferir pagar con recursos propios procesos de formación antes de pensar en el apoyo de la Secretaría de Educación. La variación para este ítem fue de 1,39 lo cual es alto mostrando una dispersión en las respuestas.

Tabla 41

Preferencias a la hora de pagar procesos de formación con recursos propios antes de pensar en el apoyo de la Secretaría de Educación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	12	26,7
	En desacuerdo	13	28,9
	Indiferente	8	17,8
	De acuerdo	8	17,8
	Totalmente de acuerdo	4	8,9
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si se han postulado para algún tipo de auxilio educativo desde la SED, ellos contestaron que el 44,4% se han postulado a algún auxilio mientras que el 55,6% no has utilizado esta oportunidad para continuar su formación.

Tabla 42
Percepción docente sobre postulación a auxilios educativos

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	25	55,6
	Si	20	44,4
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si conocen los requisitos para ser beneficiario de un crédito educativo condonable desde el FOFAD, ellos contestaron que el 37,8% conocen los requisitos para crédito educativo desde el FOFAD, mientras que el 62,2% desconocen los requisitos para ser beneficiario de un crédito educativo.

Tabla 43
Percepción docente sobre requisitos para acceder a crédito educativo FOFAD

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	28	62,2
	Si	17	37,8
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si su último curso de formación/postgrado fue financiado con recursos de la SED, ellos contestaron que el 82,2% no utilizaron financiamiento con recursos de la sed para su último curso de formación mientras que el 17,8% si utilizaron la financiación que ofrece la secretaria en su último curso de formación.

Tabla 44
Percepción docente sobre su último curso financiado por la SED

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	37	82,2
	Si	8	17,8
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si se interesan por mejorar su nivel de conocimiento como docente reflexivo, crítico e innovador con estudios postgraduales, ellos contestaron que el 93,4% tienen una percepción favorable sobre mejorar su nivel de conocimientos con estudios postgraduales, el 4,4% les es indiferente este tema, mientras que al 2,2% tienen una percepción desfavorable al preguntarles si se interesan por mejorar su nivel conocimiento con estudios de postgrado. La variación para este ítem fue de 0,61 lo cual es bajo mostrando una agrupación y tendencia hacia la percepción favorable.

Tabla 45
Percepción docente sobre el mejoramiento mediante posgrado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,2
	Indiferente	2	4,4
	De acuerdo	16	35,6
	Totalmente de acuerdo	26	57,8
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si piensan que su condición laboral mejorara en la medida que se realizan procesos de cualificación y actualización, se observó que el 88,9% tienen una percepción favorable de mejorar su condición laboral mediante procesos de cualificación y actualización, el 8,9% les es indiferente este tema, mientras que al 2,2% tienen una percepción desfavorable frente al mejoramiento laboral mediante procesos de cualificación y actualización. La variación para este ítem fue de 0,68 lo cual es bajo mostrando una agrupación y tendencia hacia la percepción favorable.

Tabla 46
Percepción docente sobre el mejoramiento
laboral mediado por la cualificación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,2
	Indiferente	4	8,9
	De acuerdo	17	37,8
	Totalmente de acuerdo	23	51,1
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si realizan estudios pos graduales para poder ascender en el escalafón, se observó que el 60% tienen una percepción favorable sobre realizar estudios de postgrado para ascender en el escalafón, el 13,3% les es indiferente este tema, mientras que al 22,2% tienen una percepción desfavorable frente al mejoramiento laboral mediante procesos de cualificación y actualización. El 4,4% de los docentes no contestaron a esta pregunta. La variación para este ítem fue de 2,4 lo cual es alto mostrando mayor dispersión en las respuestas, aunque la tendencia indique que esta hacia la percepción favorable.

Tabla 47
Percepción docente sobre el ascenso mediante estudios de posgrado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No contesta	2	4,4
	Totalmente en desacuerdo	5	11,1
	En desacuerdo	5	11,1
	Indiferente	6	13,3
	De acuerdo	10	22,2
	Totalmente de acuerdo	17	37,8
	Total	45	100,0

Al preguntar a los docentes si creen usted que los subsidios que ofrece la Secretaría de Educación facilitan el acceso a postgrados, se observó que el 71,1% tienen una percepción favorable en cuanto que los subsidios facilitan el acceso a postgrados, el 24,4% les es indiferente este

tema, mientras que al 4,4% tienen una percepción desfavorable a que los subsidios facilitan el acceso a postgrados. La variación para este ítem fue de 0,93 lo cual es alto mostrando menor dispersión en las respuestas, la tendencia indica hacia la percepción favorable.

Tabla 48
Percepción docente sobre el acceso a estudios mediante auxilios educativos de la SED

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,2
	En desacuerdo	1	2,2
	Indiferente	11	24,4
	De acuerdo	15	33,3
	Totalmente de acuerdo	17	37,8
	Total	45	100,0

VI. CARACTERIZACIÓN DIRECTIVOS DOCENTES

A continuación se describe la caracterización por edad, jornada laboral y formación docente de acuerdo a la experiencia en docencia y en universidad de los cuatro directivos docentes que realizaron la encuesta.

Se pudo determinar que de los cuatro directivos docentes encuestados, tres pertenecen al género femenino (75%) y un docente de género masculino (25%).

Los cuatro directivos tienen horario global. Todos pertenecen al estatuto 2277, tres de ellos están en escalafón 14 y uno en 13. Tres de ellos están en nivel de maestría y uno en nivel de especialización. Solo uno posee experiencia como docente universitario y dedica tiempo mayor a seis horas para investigación.

VII. DESARROLLO CURRICULAR EN ARTICULACIÓN

Primero se analizaron las dimensiones de la variable desarrollo del currículo en articulación de las cuales se desprenden el mercado laboral y la estructura curricular. Las preguntas que permitirán conocer el desarrollo curricular fueron 12 agrupadas mediante cuatro indicado-

res los cuales permitirán conocer sobre el conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado definido por la media fortalecida, así como la utilización de laboratorio y la integración modular del plan de estudios.

A. Conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado

Del conocimiento del mercado laboral y el perfil del egresado definido por la Media fortalecida se utilizaron seis ítems para medir la percepción de los directivos docentes con respecto a estos indicadores. Los resultados fueron:

Al preguntar a los directivos docentes si los estudiantes conocen la modalidad de la institución desde la matrícula, contestaron el 100% favorablemente a esta pregunta.

Tabla 49
Percepción sobre el conocimiento por parte de estudiantes de la modalidad del colegio al matricularse

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	1	25,0
	Totalmente de acuerdo	3	75,0
	Total	4	100,0

Al preguntar a los directivos docentes si la institución identifica las necesidades de formación que requiere la comunidad en la cual está ubicada, contestaron el 100% favorablemente a esta pregunta.

Tabla 50
Percepción sobre la identificación de necesidades de formación de la comunidad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	4	100,0

Al preguntar a los directivos docentes si consideran que el mercado laboral es tenido en cuenta por el proyecto de media fortalecida, contestaron el 100% favorablemente a esta pregunta.

Tabla 51
Percepción del mercado laboral y el proyecto de media fortalecida

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	4	100,0

Al preguntar a los directivos docentes si la institución realiza seguimiento a estudiantes para conocer su área de desempeño laboral o de formación superior con base en la media fortalecida, contestaron el 100% que les es indiferente este tema.

Tabla 52
Percepción del seguimiento a ex-alumnos para conocer su área de desempeño laboral

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Indiferente	4	100,0

Al preguntar a los directivos docentes si la institución realiza encuestas de satisfacción en torno a la media fortalecida con los distintos estamentos, contestaron el 100% favorablemente a esta pregunta.

Tabla 53
Percepción del seguimiento mediante encuesta de satisfacción de la media

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	3	75,0
	Totalmente de acuerdo	1	25,0
	Total	4	100,0

Al preguntar a los directivos docentes si los objetivos del programa se basan en las necesidades de la escuela, la comunidad y el mercado laboral, contestaron el 25% que son indiferentes a este tema, mientras que el otro 75% contestaron favorablemente a la preparación desde básica para la media en sus colegios.

Tabla 54
Percepción de los objetivos del programa con base en las necesidades de la comunidad y el mercado laboral

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	4	100,0

B. Utilización de laboratorios

Para conocer sobre la utilización de laboratorio de la media fortalecida con las instituciones de educación superior se utilizó dos ítems para medir la percepción de los directivos docentes con respecto a este indicador. Los resultados fueron:

Al preguntar a los directivos docentes si consideran la infraestructura y equipamiento del colegio adecuada y suficiente teniendo en cuenta el número de estudiantes y los espacios para desarrollar la media, contestaron el 100% favorablemente a esta pregunta.

Tabla 55
Percepción de la infraestructura y equipamiento del colegio para la media

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	3	75,0
	Totalmente de acuerdo	1	25,0
	Total	4	100,0

Al preguntar a los directivos docentes si los estudiantes y docentes pueden hacer uso de los laboratorios e instalaciones de la Institución universitaria con la cual tienen convenio, contestaron el 50% que son indiferentes a este tema, mientras que el otro 50% muestran inconformidad sobre el uso de laboratorios.

Tabla 56
Percepción de directivos docentes sobre el uso de laboratorios de las IES por parte de estudiantes de la media

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En desacuerdo	2	50,0
	Indiferente	2	50,0
	Total	4	100,0

C. Conocimiento del plan de estudios

Dentro de la estructura curricular se preguntó sobre la integración modular del plan de estudios y la participación en la secuenciación de contenidos mediante un ítem. Los resultados fueron:

Al preguntar a los directivos docentes si el plan de estudios de la básica prepara al estudiante para afrontar la formación de la media fortalecida, contestaron el 25% que son indiferentes a este tema, mientras que el otro 75% contestaron favorablemente a la preparación desde básica para la media en sus colegios.

Tabla 57
Percepción de directivos docentes sobre la vinculación del plan de estudios de la básica para que los estudiantes puedan afrontar la media

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Indiferente	1	25,0
	De acuerdo	3	75,0
	Total	4	100,0

D. Dominio del saber

Dentro de la estructura curricular se preguntó a los directivos docentes si los objetivos del programa especifican los requerimientos que deben cumplir los docentes pertenecientes a la media fortalecida, mediante un ítem. Los resultados fueron:

Al preguntar a los directivos docentes si los objetivos del programa en articulación especifican los requerimientos que deben cumplir los docentes participantes de media fortalecida, contestaron el 100% favorablemente sobre este tema.

Tabla 58
Percepción de directivos docentes sobre los requerimientos que deben cumplir de los docentes en la media

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	4	100,0

Al preguntar a los directivos docentes si el programa ofrecido en articulación ofrece título homologable con alguna institución de educación superior, contestaron el 100% que la formación en la media si otorga título homologable con instituciones de educación superior.

Tabla 59
Percepción de directivos docentes sobre el título y su posible homologación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	1	25,0
	Totalmente de acuerdo	3	75,0
	Total	4	100,0

VIII. NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTE

Las preguntas que permitirán conocer sobre el nivel de formación docente fueron dos agrupadas en dos indicadores los cuales permitirán conocer sobre el conocimiento del programa y tiempos y espacios de formación.

Del conocimiento del proyecto de formación, se utilizó un ítem para medir la percepción de los directivos docentes con respecto a este indicador. Los resultados fueron:

Al preguntar a los directivos docentes si la IES conoce el perfil docente y mantiene contacto permanente con los docentes que desarrollan el programa de media fortalecida, contestaron el 100% favorablemente a esta pregunta.

Tabla 60
Percepción de directivos docentes sobre el conocimiento por parte de las IES del perfil docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	1	25,0
	Totalmente de acuerdo	4	75,0
	Total	4	100,0

IX. MOTIVADORES

Para conocer sobre los tiempos y espacios de formación de docentes, se utilizó un ítem para medir la percepción de los directivos docentes con respecto a este indicador. Los resultados fueron:

Al preguntar a los directivos docentes si como directivo facilita los tiempos para que los docentes puedan asistir a cursos de postgrado ya sea con recursos propios o de la sed, contestaron el 75% favorablemente a esta pregunta, mientras para un 25% es indiferente el tema.

Tabla 61
Percepción de directivos docentes sobre la facilidad de espacios para que los docentes adelantes estudios de cualificación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Indiferente	1	25,0
	Totalmente de acuerdo	3	75,0
	Total	4	100,0

CONCLUSIONES

Del estudio se pudo concluir el 77,6% de los docentes encuestados pertenecen al estatuto docente 1278 mientras que el 22,2% pertenecen al 2277, se pudo identificar que hay una diferencia en las instituciones definidas por el estatuto, se pudo encontrar que predominan en términos de cualificación y formación los docentes del estatuto 1278.

En cuanto a género por estatuto, se encontró que el femenino representa el 57 % de la totalidad de docentes, lo cual representa la mayoría de planta docente que labora en la media fortalecida en articulación en los tres colegios encuestados.

La formación de docentes se dividió en dos grupos, uno por género y otro por estatuto para poder determinar su distribución de forma acotada, donde se pudo concluir que el nivel de formación más alto en ambos géneros es el nivel de maestría con un 11%. El nivel de formación donde más docentes se ubican en ambos géneros fue la especialización con un 40% distribuido con 26% femenino y un 13% masculino. El número de profesionales no licenciados es del 11% y de licenciados es de 26%.

Para la agrupación por estatuto se pudo concluir que los diez docentes con nivel de maestría pertenecen al 1278, no se encontró ningún docente del estatuto 2277 en este nivel, solo se encontró este nivel en directivos docentes donde tres de ellos tienen nivel de maestría. Con nivel de especialización, el 20% corresponde al 2277 ubicándose el 9% en el grado 14, mientras que en el 1278 se ubica otro 20%. El grado donde más docentes tienen especialización es el 2A con un 11%.

Mediante la agrupación de experiencia docente y formación se observó que los mayores niveles de formación en especialización y maestría se encuentran en docentes con experiencia superior a diez años. Para el nivel de maestría el 60% de docente tienen más de diez años y el 40% tiene entre seis y diez años de experiencia. Para el nivel de especialización el 83% de docentes tiene más de diez años de experien-

cia, el 11% está entre los seis y diez años y solo en 5,5% tiene entre un año y cinco años de experiencia.

En conclusión para el nivel de formación docente se encontró que los docentes con mayor nivel de formación pertenecen al estatuto 1278, además que el género con mayor nivel de estudios es el femenino repartido en los niveles de maestría y especialización.

Otro hallazgo encontrado fue que el nivel de formación se agrupa en aquellos con mayor experiencia docente (con más de diez años de experiencia), de igual manera el nivel de formación más común entre los docentes es la especialización en docentes con más de diez años de experiencia. Una conclusión para resaltar es la ausencia en los tres colegios encuestados de docentes con nivel de doctorado.

De los 45 docentes encuestados se encontró que 14 docentes poseen experiencia en el ámbito universitario de los cuales 13 son del estatuto 1278 y uno del 2277. Esta fue una sorpresa en el estudio ya que se esperaba que al menos el 50% de los docentes que se desempeñan en la media tuvieran experiencia en universidad.

Se concluyó que en los tres colegios encuestados los docentes identifican el perfil profesional de los estudiantes que cursan educación media, además reconocen el segmento del mercado al cual se enfoca la articulación el cual es tenido en cuenta por la institución, esto según los directivos docentes. Un dato importante es que el 100% de los directivos docentes indicaron que los estudiantes si conocen la modalidad ofrecida al matricularse, además los directivos docentes indicaron que si se realizar encuestas de satisfacción con los distintos estamentos para conocer el nivel de satisfacción de la media y que el currículo de dos de los colegios responde a las necesidades de formación que requiere la comunidad.

Sobre la utilización de laboratorios se pudo encontrar que los docentes perciben que la utilización de los laboratorios de las IES no es el adecuado, percepción que coincide con la de los directivos docentes donde indicaron que la mitad está inconforme con el uso de laboratorios de las IES. Un resultado interesante fue que el 100% de directivos docentes indicaron que los colegios si poseen una dotación adecuada de laboratorios para la media articulada.

Se logró concluir que el 91% de los docentes afirmo conocer que el plan de estudios está definido como constructo modular y que los contenidos y secuencia de los mismos se han logrado mediante acuerdos entre los docentes y las IES.

Se encontró que los docentes perciben que la formación es importante para aportar en el trabajo del aula, así ellos mostraron que desde el pregrado si se aportan las herramientas suficientes para abordar saberes particulares en el aula, además señalaron que la experiencia docentes es esencial para que los estudiantes entiendan los contenidos de las diferentes asignaturas.

Por último se pudo hallar que más del 60% de los docentes perciben favorable el mejoramiento mediante capacitación de postgrado. También consideran que la experiencia laboral permite integrar la teoría y la practica en el aula. Para concluir con el tema de plan de estudios y currículo se encontró que para todos los directivos docentes el proyecto de media les permite a los estudiantes homologar título con instituciones de educación superior, lo cual no sucede con la media especializada.

La mayoría de los docentes manifestaron que no han sido beneficiados con el programa de formación docente de la Secretaría de Educación. Se encontró en este sentido que los docentes perciben que las instituciones donde laboran no gestionan ninguna capacitación para que ellos continúen su formación. Teniendo en cuenta el proyecto de formación de secretaria definido en el plan de desarrollo, se concluye que la mitad de docentes que laboran en estos colegios desconocen el proyecto de maestros empoderados con bienestar y mayor formación, proyecto encargado de la formación de docentes.

Respecto a los niveles de formación, las tres cuartas partes de los encuestados manifestaron conocer los niveles de formación con que cuenta la Secretaría de Educación para ellos. Algo para destacar es que cuando se analizó si conocían el proyecto de formación docente la mitad de docentes respondieron que no lo conocían, pero al preguntarles si conocían los niveles de formación respondieron la mayoría afirmativamente.

Un tema tratado en la encuesta a docentes fue el de la oferta educativa donde al menos la tercera parte de docentes indicaron que la oferta educativa ofrecida por la sed a los docentes es inadecuada. Respuestas que se contrastó cuando se les pregunto sobre la formación docente ofrecida por la Secretaría de Educación y si responde a las necesidades formativas del profesorado. Aquí más de la mitad de docentes indicaron que la formación ofrecida cumple con las necesidades formativas del profesorado.

Se encontró una situación que causó mucha curiosidad en la respuesta, cuando se preguntó a los docentes si la calidad de aprendizaje

de los estudiantes está relacionada con los programas de formación de la SED, el 66% respondieron estar de acuerdo con esa relación y el 24% es indiferente a este tema. Esta respuesta es particularmente interesante si se observa las conclusiones obtenidas sobre la pertinencia de la formación docente donde se indicó que la oferta educativa de la sed para formación docente era inadecuada.

Cuando se preguntó sobre el perfil docente y la actualización de hoja de vida, se encontró que los docentes perciben que es importante actualizar la hoja de vida en la institución donde laboran, además los directivos docentes indicaron que las IES conocen el perfil docente y mantienen contacto permanente con los docentes.

Respecto a la realización de cursos de capacitación que adelanten en la actualidad acorde con el desempeño docente, se encontró que el 70% no están matriculados en procesos de capacitación ya sea de forma propia o mediante la Secretaría de Educación. Por otro lado cerca del 90% de los docentes si se han formado en cursos posteriores al pregrado en áreas afines a sus pregrado o de desempeño pero en su mayoría con recursos propios.

Los docentes encuestados mostraron baja preferencia por la cualificación ofrecida por cursos tipo diplomado o PFPD, prefiriendo los postgrados. Ellos perciben que la capacitación, continuidad en los estudios y conocimiento del programa es importante en su desempeño docente aunque la mitad de docentes mostraron indiferencia o desacuerdo frente a este tema de formación.

El deseo de actualización de los docentes muestra que es alto, aunque la oferta de formación ofrecida por la SED no es la adecuada, ellos reconocen que los programas de formación de la sed se relacionan con la calidad de aprendizaje de los estudiantes. Aun así prefieren los postgrados a los diplomados o PFPD pero que la mayoría actualmente no se encuentra matriculados en ningún proceso de formación. La mayoría indicaron que los estudios posteriores al pregrado los realizaron en áreas afines a su pregrado aunque un porcentaje significativo de docentes indicaron que existe una oferta educativa deficiente o no les interesa.

Uno de los componentes que se buscó identificar fue los motivadores para que los docentes continúen su formación, así se examinó por el tiempo, apoyo y espacio de formación así como los intereses de formación desde lo académico y lo económico.

De este aparte se encontró que los horarios son un problema para que los docentes realicen estudios según su jornada laboral, ya que la mitad indicaron estar de acuerdo con los horarios de estudios mientras la otra mitad dieron una percepción desfavorable a los horarios que tienen las entidades de formación. Se encontró que los docentes perciben que las directivas no apoyan a los docentes en la jornada para realizar estudios de postgrado financiados por la SED. Solo un 30% indicó que el apoyo se da desde las directivas para realizar este tipo de estudios en horarios de la jornada.

Ahora el descontento se presenta con cursos financiados recursos propios, donde se concluye que los docentes no encuentran apoyo para estudiar con recursos propios, además al 28% de ellos le es indiferente si les dan o no apoyo. La otra mitad indicaron que si reciben apoyo aun pagando con recursos propios.

El tiempo en conclusión es un fuerte motivador para que los docentes se animen a realizar estudios de postgrado a actualización pero el apoyo de las directivas docentes es crucial para que los docentes se motiven a continuar con su formación ya sea pagada por la SED o con recursos propios. Cabe destacar que aun con recursos de la sed los docentes sienten que no reciben el apoyo de los directivos docentes, ya que en algunos casos se puede presentar que necesiten tiempo de la jornada donde laboran, pero los mismos docentes indican que el tiempo que requieren en su jornada laboral no afectaría sus responsabilidades académicas en el colegio.

El interés por formarse, y las condiciones que lo permiten fueron analizadas desde las condiciones económicas y de subsidios de los docentes, donde se concluyó que los docentes de la secretaria tienen una opinión diferenciada sobre cómo pagar los estudios ya que más de la mitad de ellos prefieren pagar sus estudios con recursos propios antes de recibir el apoyo de la SED, a esto se suma que más de la mitad de docentes desconocen los requisitos para acceder a un crédito educativo desde el Fondo de Formación Avanzada para Docentes –FOFAD–. Tan solo una tercera parte de los encuestados indicó conocer los requisitos para acceder a un crédito educativo. Otro elemento que se detectó influye en la formación docente es la postulación a los auxilios educativos ya que el 55% indicó no haber realizado nunca alguna postulación para continuar estudios.

Los docentes tienen una percepción desfavorable a usar el apoyo de la SED para su formación en postgrado ya que al preguntar si el último curso de formación fue financiado con recursos de la SED se encontró que más de las tres cuartas partes de los docentes indicaron que no utilizaron este tipo de financiamiento educativo. Se evidenció que aunque la percepción de docentes frente a auxilios o créditos de estudios es desfavorable, ellos reconocen que este tipo de subsidios facilitan el acceso a postgrados.

Los docentes muestran interés en mejorar su nivel de conocimiento como docente reflexivo, crítico e innovador con estudios pos graduales casi en su totalidad, situación que se acompaña de la condición laboral, donde ellos perciben igualmente que las condiciones laborales mejorara en la medida que se realizan procesos de cualificación y actualización. Asimismo más de la mitad de docentes indicaron que realizar estudios pos graduales les permite ascender en el escalafón, de todas maneras para un tercio de los docentes no es requisito los estudios pos graduales para ascender en el escalafón.

Los docentes pertenecientes al estatuto 1278 mostraron mayor favorabilidad a estudiar para ascender en el escalafón que los docentes del 2277.

Así dentro de los motivadores, el tema económico es muy importante a la hora de realizar estudios, aunque se pudo concluir que los docentes prefieren pagar sus estudios con recursos propios que con el apoyo de créditos o auxilios de la Secretaría de Educación, ya sea por desconocimiento o desinterés.

El tiempo y los espacios son uno de los factores que más muestran interés en los docentes, así se pudo concluir que los docentes que realizan estudios de actualización o cualificación no sienten el apoyo de los directivos docentes para su ejecución en términos de tiempo al contrario de lo que piensan rectores y coordinadores.

El ascenso en el escalafón es un fuerte motivador para realizar estudios y en el caso de docentes del estatuto 1278, los estudios pos graduales son la prioridad dado que solo con especialización, maestría o doctorado se puede ascender en el nivel salarial, mientras que en docentes del 2277 los estudios preferidos son los diplomados y PFPD.

Para terminar la motivación que los docentes sienten al formarse por el hecho de mejorar su nivel de conocimiento en el cual casi la totalidad de docentes presentó una percepción favorable.

BIBLIOGRAFÍA

- AMÓRTEGUI, ELÍAS FRANCISCO. *Algunas reflexiones sobre lo que requiere un profesor para enseñar: El caso del conocimiento profesional del profesor: Escritos sobre la biología y su enseñanza*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
- ANTÚNEZ, SERAFÍN. "Organización y gestión escolar", en MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA. *Organización y gestión escolar*, Bilbao, Cisspraxis, 2001.
- ARGOS, JAVIER y MARÍA CARMEN SÁINZ. *Educación infantil. Contenidos, procesos y experiencias*, España, Narcea, 2005.
- BOTERO LONDOÑO, ROCÍO. *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*, Bogotá, IDEP, 2011.
- BRITZMAN, DEBORAH P. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*, Albany, Suny Press, 1991.
- BRONFENBRENNER, URIE y STEPHEN J. CECI. "Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model", *Psychological Review*, vol. 101, n.º 4, 1994.
- CALVO, GLORIA (coord). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- COVINGTON, MARTIN V. y KIMBERLY J. MÜELLER. "Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation", *Education Psychology Review*, vol. 13, n.º 2, 2001.
- DECI, EDWARD L. y RICHARD M. RYAN. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Nueva York, Plenum, 1985.
- ENRÍQUEZ, PEDRO GREGORIO. *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*, San Luis, Argentina, Ediciones LAE, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis, 2007.

Estudio descriptivo de la percepción en formación de docentes...

- FINK, DEAN y LOUISE STOLL. "Educational change: Easier said than done", en en ANDY HARGREAVES, ANN LIEBERMAN, MICHAEL FULLAN y DAVID HOPKINS (eds). *International handbook of educational change*, Dordrech (Holanda), Kluwer, 1998.
- GEORGE, DARREN y PAUL MALLERY. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (11.0 update)*, 4.ª ed., Boston, Allyn & Bacon, 2003.
- GROSSMAN, PAMELA. *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*, Nueva York, Teachers College, Columbia University, 1990.
- HARF, RUTH. "La articulación interniveles: Un asunto institucional", *Novedades Educativas*, n.º 82, Argentina, 1997.
- HERNANDEZ SAMPIERI, ROBERTO; CARLOS FERNANDEZ COLLADO y PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, 3.ª ed., México, McGraw-Hill, 2003.
- LARSEN, KAI; CLAIRE MCINERNEY, CORINNE NYQUIST, ALDO SANTOS y DONNA SILSBEE (2002). *Learning organizations. The learning organizations*, 2002. En línea: [<http://leeds-faculty.colorado.edu/larsenk/learnorg/>].
- LEAT, DAVID. "Competence, teaching, thinking and feeling", *Oxford Review of Education*, vol. 19, n.º 4, Oxford, 1993.
- LUCHETTI, ELENA. *Articulación: Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza*, 3.ª ed., Buenos Aires, Bonum, 2007.
- MCLAREN, PETER. *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.
- POSTMAN, N. *Ecología dei media. La scuola como contrapotere*, Roma. 1981.
- RANI, REKHA y SAMEER KUMAR LENKA. "Motivation and work motivation: Concepts, theories and researches", *International Journal of Research in IT & Management*, vol. 2, n.º 8, 2012.
- REEVE, JOHNMARSHALL. *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*, Boston, Allyn & Bacon, 1996.
- SALDARRIAGA VÉLEZ, OSCAR. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, 2003.
- SACRISTÁN, JOSÉ GIMENO. *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*, 9.ª ed., Madrid, Morata, 2007.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. *Lineamientos para la articulación entre la educación media y la educación superior en Bogotá*, Bogotá, SED, 2009.

- SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. *Guía metodológica para el programa de articulación del SENA con la educación media técnica*, Bogotá, SENA, 2004.
- SENGE, PETER M. *The fifth discipline, the art and practice of the learning organisation*, Nueva York, Doubleday, 1990.
- SHULMAN, LEE S. "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, n.º 2, Washington, American Educational Research Association, 1986.
- SHULMAN, LEE S. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, n.º 1, Harvard Education Publishing Group, 1987.
- TEJADA, JOSÉ. *Formación de formadores: Escenario institucional*, t. II, Madrid, Paraninfo, 2007.
- TOLLEFSON, NONA. "Classroom applications of cognitive theories of motivation", *Education Psychology Review*, vol. 12, n.º 1, 2000.
- VAILLANT, DENISE. "Formación de formadores. Estado de la práctica", *PREAL Documentos*, n.º 25, 2002. En línea: [<http://www.keele.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf>].
- WAGNER, TONY. "Leadership for learning. An action theory of school change", *Phi Delta Kappan*, vol. 82, n.º 5, 2001.
- WEINER, BERNARD. "Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective", *Educational Psychology Review*, vol. 12, n.º 1, 2000.
- WOOLFOLK, ANITA E. *Psicología educativa*, 11.ª ed., México, Pearson Educación, 2010.

ANEXOS

I. INSTRUMENTO ENCUESTA DOCENTES

Caracterización de formación y percepción de formación a docente en colegios distritales de bogotá con media fortalecida

Con el fin de caracterizar los procesos de formación y conocer la percepción de docentes sobre el programa de formación a docentes en instituciones públicas de Bogotá con media fortalecida, le invitamos diligenciar la presente encuesta.

INFORMACIÓN PERSONAL		
1.Edad:	2.Género: M F	3.Colegio:
4. Nombre:		

INFORMACIÓN FORMATIVA Y SOCIO LABORAL		
5. Jornada:	6.Escalafón: 2277 1278	7. Nivel de escalafón. ____

8. Ultimo nivel de formación: Licenciado. Profesional no licenciado. Especialización. Maestría. Doctorado.	9.Cargo: Coordinador(a). Rector(a).
---	---

10. Universidades donde ha realizado estudios. (último título desde pregrado hasta último nivel de postgrado) Pregrado. Publica Privada Año ____ Especialización. Publica Privada Año ____ Maestría. Publica Privada Año ____ Doctorado. Publica Privada Año ____	10.1. Experiencia docente 1 -5 años. 6-10 años. Más de 10 años. 10.2. Experiencia Como docente universitario: [si] [no] 1 -5 años. 6-10 años. Más de 10 años.
--	--

Estudio descriptivo de la percepción en formación de docentes...

11. Tiempo semanal dedicado a docencia (en horas): 0-5 6 -10 Más de 10	
12. Tiempo semanal dedicado a investigación (en horas): 0-5 6 -10 Más de 10	

Señor directivo docente, favor leer la pregunta y definir su nivel de pertinencia siguiendo la escala definida a continuación.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5	4	3	2	1

	5	4	3	2	1	
Los estudiantes conocen la modalidad de la institución desde la matrícula.						1
La institución identifica las necesidades de formación que requiere la comunidad en la cual está ubicado.						2
Considera que el mercado laboral es tenido en cuenta por el proyecto de media fortalecida.						5
La institución realiza seguimiento a estudiantes para conocer su área de desempeño laboral o de formación superior en base a la media fortalecida.						6
La articulación facilita a los estudiantes herramientas para poder consolidar su proyecto productivo al salir de la institución.						7
La institución realiza encuestas de satisfacción en torno a la media fortalecida con los distintos estamentos.						8
La IES conocen el perfil docente y mantiene contacto permanente con los docentes que desarrollan el programa de media fortalecida.						9
El docente actualiza la hoja de vida de la institución donde se encuentre el perfil docente.						10
Considera la infraestructura y equipamiento del colegio adecuada y suficiente teniendo en cuenta el número de estudiantes y los espacios para desarrollar la media.						39
La Secretaría de Educación realiza la dotación y apoya con los requerimientos necesarios para poder ejecutar correctamente y a tiempo el plan de estudios en media fortalecida.						40

Los estudiantes y docentes pueden hacer uso de los laboratorios e instalaciones de la institución universitaria con la cual tienen convenio.							41
Como directivo facilita los tiempos para que los docentes puedan asistir a cursos de postgrado ya sea con recursos propios o de la SED.							46
El plan de estudios de la básica prepara al estudiante para afrontar la formación de la media fortalecida.							49
Los objetivos del programa se basan en las necesidades de la escuela, la comunidad y el mercado laboral.							51
Los objetivos del programa en articulación especifican los requerimientos que deben cumplir los docentes participantes de media fortalecida.							52
El programa ofrecido en articulación ofrece título homologable con alguna institución de educación superior.							53

Agradecemos su tiempo, disposición y colaboración.

II. INSTRUMENTO ENCUESTA DIRECTIVOS DOCENTES

Caracterización de formación y percepción de formación a docente en colegios distritales de bogotá con media fortalecida.

Con el fin de caracterizar los procesos de formación y conocer la percepción de docentes sobre el programa de formación a docentes en instituciones públicas de Bogotá con articulación, le invitamos diligenciar la presente encuesta.

INFORMACIÓN PERSONAL		
1.Edad:	2.Género: M F	3.Colegio:
4. Nombre:		

INFORMACIÓN FORMATIVA Y SOCIO LABORAL		
5. Jornada:	6.Escalafón: 2277 1278	7. Nivel de escalafón. ____
8. Ultimo Nivel de formación: Licenciado. Profesional no licenciado. Especialización. Maestría. Doctorado.		9. Cargo: Coordinador(a). Rector(a).

Estudio descriptivo de la percepción en formación de docentes...

<p>10. Universidades donde ha realizado estudios. (último título desde pregrado hasta último nivel de postgrado.)</p> <p>Pregrado. Publica Privada Año____ Especialización. Publica Privada Año____ Maestría. Publica Privada Año____ Doctorado. Publica Privada Año____</p>	<p>10.1. Experiencia docente 1 -5 años. 6-10 años. Más de 10 años.</p> <p>10.2. Experiencia Como docente universitario: [sí] [no] 1 -5 años. 6-10 años. Más de 10 años.</p>
<p>11. Tiempo semanal dedicado a docencia (en horas): 0-5 6 -10 Más de 10</p> <p>12. Tiempo semanal dedicado a investigación (en horas): 0-5 6 -10 Más de 10</p>	

Señor directivo docente, favor leer la pregunta y definir su nivel de pertinencia siguiendo la escala definida a continuación.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5	4	3	2	1

	5	4	3	2	1	
Los estudiantes conocen la modalidad de la institución desde la matrícula.						1
La institución identifica las necesidades de formación que requiere la comunidad en la cual está ubicado.						2
Considera que el mercado laboral es tenido en cuenta por el proyecto de articulación.						5
La institución realiza seguimiento a estudiantes para conocer su área de desempeño laboral o de formación superior en base a la articulación.						6
La articulación facilita a los estudiantes herramientas para poder consolidar su proyecto productivo al salir de la institución.						7
La institución realiza encuestas de satisfacción en torno a la articulación con los distintos estamentos.						8
La IES conocen el perfil docente y mantiene contacto permanente con los docentes que desarrollan el programa de articulación.						9

El docente actualiza la hoja de vida de la institución donde se encuentre el perfil docente.						10
Considera la infraestructura y equipamiento del colegio adecuada y suficiente teniendo en cuenta el número de estudiantes y los espacios para desarrollar la media.						39
La Secretaría de Educación realiza la dotación y apoya con los requerimientos necesarios para poder ejecutar correctamente y a tiempo el plan de estudios en articulación.						40
Los estudiantes y docentes pueden hacer uso de los laboratorios e instalaciones de la Institución universitaria con la cual tienen convenio.						41
Como directivo facilita los tiempos para que los docentes puedan asistir a cursos de postgrado ya sea con recursos propios o de la SED.						46
El plan de estudios de la básica prepara al estudiante para afrontar la formación de la media articulada.						49
Los objetivos del programa se basan en las necesidades de la escuela, la comunidad y el mercado laboral.						51
Los objetivos del programa en articulación especifican los requerimientos que deben cumplir los docentes participantes de articulación.						52
El programa ofrecido en articulación ofrece título homologable con alguna institución de educación superior.						53

Agradecemos su tiempo, disposición y colaboración.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en mayo de 2016

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia