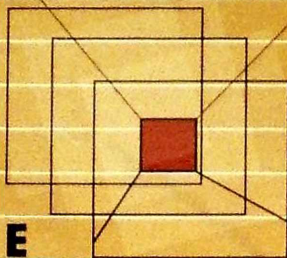


SED
1130




ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Lineamientos de Política

Plan Territorial de Formación Docente 2006 - 2007



Bogotá *sin indiferencia*



ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría Educación

Alcalde Mayor de Bogotá D. C.
LUIS EDUARDO GARZÓN

Secretario de Educación del Distrito
ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES

Subsecretario Académico
FRANCISCO CAJIAO RESTREPO

Subsecretario Administrativo
ÁNGEL PÉREZ MARTÍNEZ

Subsecretaria de Planeación y Finanzas
LILIANA MALAMBO MARTÍNEZ

Directora de Evaluación y Acompañamiento
CECILIA RINCÓN BERDUGO

Subdirectora de Formación de Educadores
MARINA ORTIZ LEGARDA

Comité Distrital de Capacitación Docente

Ruth Amanda Cortés

Instituto para el Desarrollo Pedagógico y la Investigación Educativa - IDEP

Jairo Ricardo Pinilla

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Huberto Obando

Fundación Universitaria Minuto de Dios

Diego Castro

Fundación Universitaria Monserrate

Dora Nelly Fajardo

Normal Superior Distrital María Montessori

María Teresa López

Universidad Libre

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional

Carlos Miñana

Universidad Nacional

Dino Segura

Corporación Escuela Pedagógica Experimental

José Antonio Ruiz

Sector privado

María Cristina Cermeño

Asociación de Rectores de Colegios Distritales - ARCOD

María Franczy Zalamea

Sindicato de Directivos Docentes - SINDODIC

Luzardo Peñate

Unión de Supervisores del Distrito - USDE

Miguel Ángel Pardo

Junta Directiva Asociación Distrital de Educadores - ADE

Lucy Zamora

Asociación Distrital de Educadores - ADE

Andrés Cubides Rodríguez

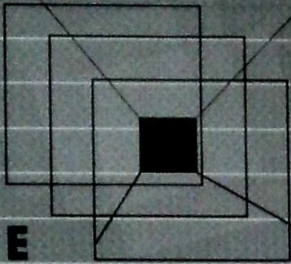
Asociación Distrital de Educadores - ADE

Con los aportes de:

- Equipo de la Subdirección de Formación de educadores
Secretaría de Educación Distrital
- Universidades y Entidades oferentes de Programas de Formación
- Docentes y Directivos Docentes del Distrito Capital

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	05
EVALUACIÓN DE LOS PLANES TERRITORIALES DE FORMACIÓN 2004 - 2005	09
Diseño de la propuesta.....	11
Resultados generales de la evaluación.....	14
Informe de gestión 2004 - 2005.....	20
PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN 2006-2007	23
OBJETIVOS	25
ACERCA DE LAS POLÍTICAS REFLEJADAS EN LOS OBJETIVOS	27
Hacia un plan estratégico de formación de maestros.....	29
El reto de reinventar la escuela.....	29
Apoyo al PEI.....	29
Organización escolar y Currículo.....	30
COMPONENTES Y ACTIVIDADES	33
Formación Permanente.....	35
Apoyo a Redes de maestros.....	36
Incentivos al ejercicio profesional de la enseñanza.....	38
Inversión.....	38
EL PAPEL DE LA NORMAL SUPERIOR MARÍA MONTESSORI	39
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP	45
ANEXOS	
DOCUMENTOS DE REFLEXIÓN SOBRE FORMACIÓN DE MAESTROS	51
• Caracterización y resultados de la evaluación de las propuestas de Programas de Formación Permanente de Docentes - PFPD.....	54
• Seminario Permanente de Universidades: Estrategia para la conformación de comunidad académica.....	74

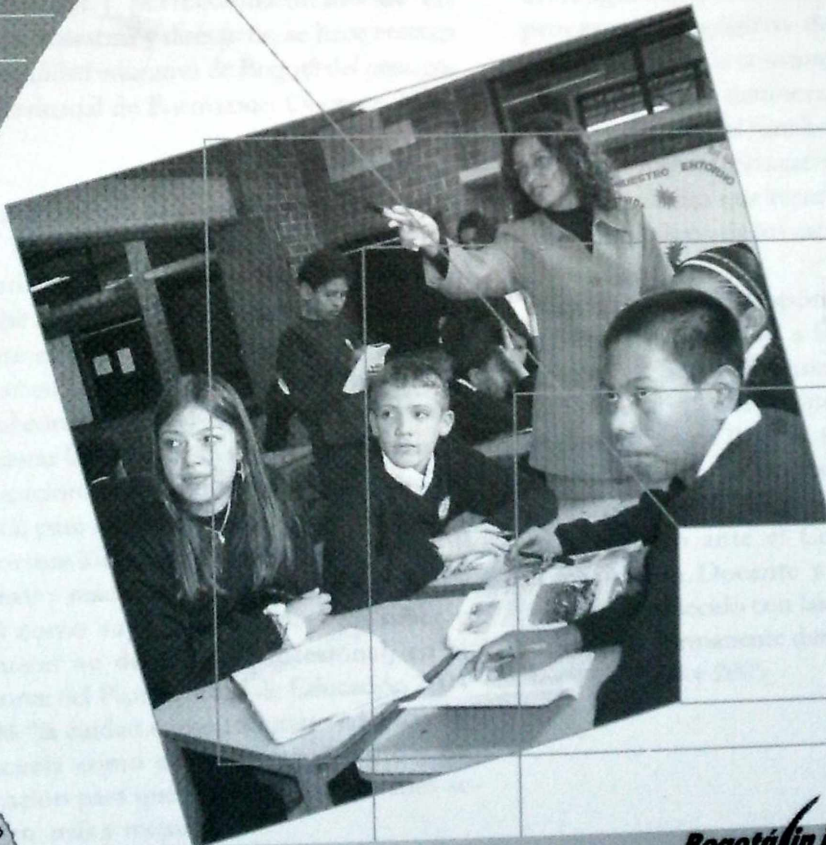


ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría
Educación

ERIE
neamientos de Política

PRESENTACION



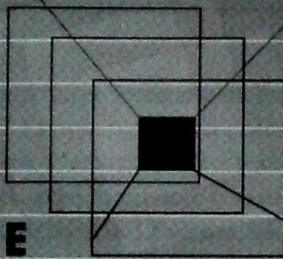
Bogotá sin indiferencia

Con el fin de dar cumplimiento a las disposiciones del Decreto 709 de 1996 “por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de Educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional”, y que además estipula que todas las entidades territoriales deben formular un plan de formación de educadores teniendo en cuenta la identificación y análisis de las prioridades sobre necesidades de actualización, especialización, innovación, investigación y perfeccionamiento de los maestros, maestras y directivos, se hace entrega a la comunidad educativa de Bogotá del presente Plan Territorial de Formación Docente 2006-2007.

En el documento se presentan los resultados de la evaluación realizada a los planes territoriales de formación 2004 y 2005, y se describe el plan de trabajo que se desarrollará durante el año 2006 y parte del 2007, para avanzar en la tarea de fortalecer al magisterio distrital como comunidad académica interesada en mejorar las condiciones en que se desarrolla la educación de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá; para ello se diseña un Plan Territorial de Formación que valora el saber de los maestros y maestras y se propone potenciar su papel como sujetos portadores de saber y promover su desarrollo profesional, en el horizonte del Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008 “la ciudad como escenario educativo y la escuela como escenario ciudadano y de formación para que niños, niñas y jóvenes se formen más y mejor”

El Plan Territorial 2006-2007 se fundamenta en el documento formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia, Lineamientos de política 2004 – 2008 y en los referentes conceptuales del proyecto Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y las maestras; sus objetivos y componentes buscan reflejar el sentir de docentes y directivos, de instituciones educativas, universidades y centros de investigación interesados en fortalecer los procesos pedagógicos de las instituciones educativas, hacia la construcción de una cultura que favorezca la democratización de la vida escolar y garantice el fortalecimiento pedagógico de los Proyectos Educativos Institucionales, en una dinámica que reconozca y privilegie el valor pedagógico de los escenarios ciudadanos.

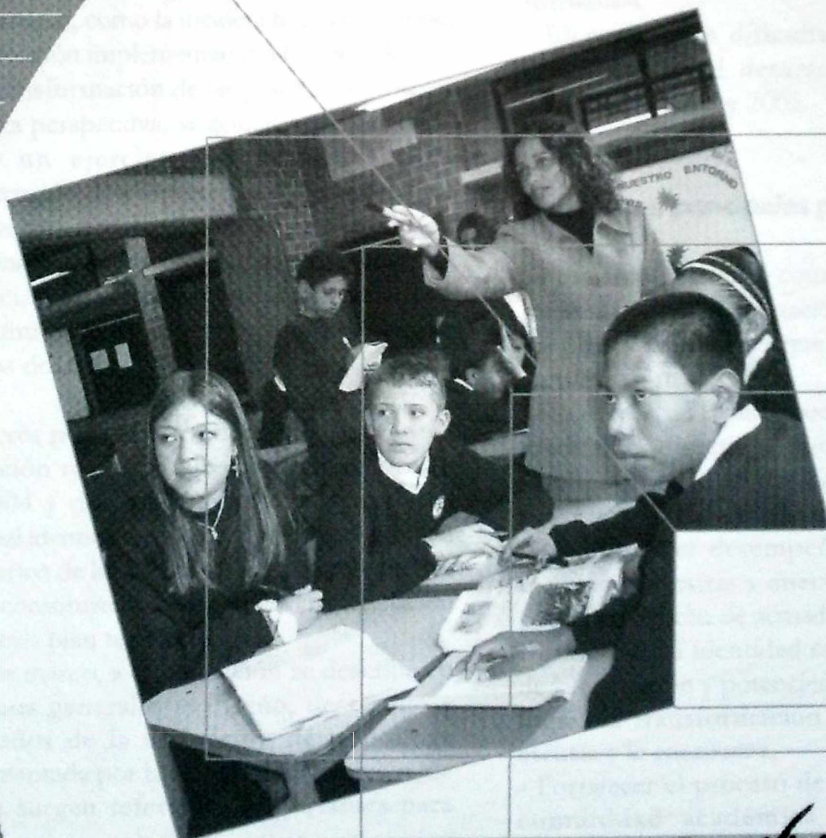
Por último, con el propósito de compartir las reflexiones en torno a las metodologías y diversos enfoques en algunos de los Programas de Formación Permanente de Docentes que se desarrollan en Bogotá, se presenta también en este documento una caracterización de las propuestas de PFPD presentadas en el 2005 para registro ante el Comité Distrital de Capacitación Docente y los avances en el diálogo establecido con las universidades en el Seminario Permanente durante las sesiones de los años 2004 y 2005



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Lineamientos de Política

EVALUACIÓN DE LOS PLANES TERRITORIALES DE FORMACIÓN 2004 - 2005



Bogotá sin indiferencia

Anualmente la Secretaría de Educación Distrital diseña e implementa una política de formación para los maestros, maestras y directivos de Bogotá, conjuntamente con el Comité Distrital de Capacitación Docente, las universidades y demás entidades interesadas en la cualificación y mejoramiento profesional de los docentes. Estas líneas generales de política pretenden orientar las estrategias y enfoques pedagógicos en los programas de formación docente, con el ánimo de propiciar una formación reflexiva y propositiva en torno a los proyectos educativos institucionales y a las necesidades particulares de los colegios.

Por esta razón, al término de cada año se realiza una evaluación del Plan Territorial de Formación respectivo, para conocer tanto la gestión en el cumplimiento de las metas programadas, como la incidencia de las acciones de formación implementadas a lo largo del año en la transformación de las prácticas escolares.

En esta perspectiva, se concibe la evaluación como un ejercicio orientado hacia la comprensión de los procesos que se adelantan y como una estrategia para valorar la eficacia y pertinencia de los programas y proyectos de formación en relación con las necesidades y requerimientos de las instituciones educativas y de los docentes.

El interés por dar a conocer el balance de la evaluación realizada a los planes territoriales del 2004 y del 2005, tiene como finalidad principal identificar las dificultades pero también los aciertos de la política de formación, criterios que se constituyen en la base para la formulación del nuevo plan territorial.

En este marco, a continuación se describe en términos generales el diseño, desarrollo y resultados de la evaluación de la política implementada por la actual administración, de donde surgen referentes importantes para

comprender el PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2006-2007: UNA OPORTUNIDAD DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA.

Diseño de la propuesta

Propósitos de la evaluación

- Identificar en qué medida y en qué aspectos los programas de formación satisfacen las necesidades y requerimientos de las instituciones educativas y de los docentes.
- Identificar las transformaciones de las prácticas pedagógicas que pudiesen haber resultado de la formación recibida, o pudiesen atribuirse a la participación de los docentes en el proceso formativo.
- Identificar las dificultades y los aciertos obtenidos en el desarrollo de los planes territoriales 2004 y 2005.

Referentes principales para la evaluación

Se tuvieron presentes como principales referentes para la evaluación, los objetivos de los planes territoriales que se enuncian a continuación:

- Hacer realidad la participación de los maestros, maestras y directivos docentes del Distrito Capital en la formulación y gestión de las políticas públicas de educación.
- Cualificar el desempeño profesional de maestros, maestras y directivos, a través de la puesta en marcha de actividades y acciones que fortalezcan su identidad como profesionales de la educación y potencien su capacidad para lograr la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.
- Fortalecer el proceso de conformación de comunidad académica a través de la

organización de grupos, equipos o colectivos docentes que conviertan los temas que conciernen a la educación en objeto de reflexión conjunta y en referentes para el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos innovadores.

- Crear los espacios de cualificación y formación que requieren maestras, maestros y directivos para materializar los programas y proyectos que conforman el Plan Sectorial de Educación.
- Avanzar en la construcción de un Sistema distrital de formación para los educadores de la ciudad atendiendo las funciones que realicen, ya sea de enseñanza, de docencia directiva, de orientación escolar o de supervisión educativa.
- Fortalecer la actualización académica avanzada de los maestros y maestras en su área de especialidad y en pedagogía, mediante el apoyo a su formación de postgrado en los niveles de maestría y doctorado.

Principales categorías que se indagaron

- Reconocimiento de los maestros y directivos docentes en el diseño y gestión de políticas públicas en educación.
- Consolidación de los maestros y directivos docentes como profesionales de la educación integrantes de una comunidad académica fortalecida.
- Fortalecimiento de la Relaciones Escuela – Ciudad – Escuela.

Estrategias de evaluación

- Aplicación de una encuesta dirigida a los Consejos Académicos de los colegios.
- Realización de un evento que convocó a los diferentes actores involucrados en la formación de maestros.

Sobre la encuesta

Tomando como referente los objetivos de los planes territoriales y las categorías que se pretendían indagar, se diseñó la siguiente encuesta para ser diligenciada por los Consejos Académicos, con la idea de explorar sobre la percepción que tienen sus integrantes acerca del impacto en los colegios, de las acciones de formación en las que participaron los maestros.

La escala de valoración era de uno (1) a cinco (5), donde uno correspondía a muy baja y cinco a muy alta.

PREGUNTA	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	MUY BAJA
1. Los diversos programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 influyen en la participación de los educadores en la formulación y gestión de las políticas públicas de educación de manera:					
2. Los programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 inciden en la cualificación del desempeño profesional de los educadores, de manera:					
3. Los programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 han colaborado en la conformación de comunidad académica con los maestros, maestras y directivos docentes del Distrito Capital de manera:					
4. Los programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 han ampliado la creación de espacios de actualización y formación para los maestros de manera:					
5. El apoyo a la formación de postgrado durante los años 2004 y 2005 ha incidido en la actualización de maestras y maestros de manera:					
6. Las diversas estrategias de formación desarrolladas durante los años 2004 y 2005 ha fortalecido las relaciones Escuela – Ciudad – Escuela de manera:					

Sobre el evento

Como una forma de socializar los resultados de la gestión adelantada durante el periodo 2004 – 2005 y a su vez proyectar de manera conjunta una política de formación acorde con las necesidades institucionales y locales, se desarrolló un evento que permitió fundamentalmente la reflexión en mesas de trabajo sobre las siguientes temáticas: Formación y maestros, Formación y escuela, Formación y ciudad.

La primera parte del evento se centró en mostrar la inversión y la cobertura de acuerdo con las metas previstas para los años 2004 y 2005. En la segunda parte de la jornada, se desarrollaron las mesas de trabajo en los temas ya enunciados.

El objetivo de las mesas fue principalmente identificar los aciertos y desaciertos de los propósitos contemplados en cada uno de las temáticas y proponer algunas sugerencias para el 2006.

Los propósitos que se discutieron en cada una de las mesas, se señalan a continuación:

MESA I: Formación y maestros

- Crear los espacios de cualificación y formación que requieren maestras, maestros y directivos para materializar los programas y proyectos que conforman el Plan Sectorial de Educación.
- Fortalecer el proceso de conformación de comunidad académica a través de la organización de grupos, equipos o colectivos

docentes que conviertan los temas que conciernen a la educación en objeto de reflexión conjunta y en referentes para el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos innovadores.

MESA 2: Formación y escuela

- Cualificar el desempeño profesional de maestros, maestras y directivos, a través de la puesta en marcha de actividades y acciones que fortalezcan su identidad como profesionales de la educación y potencien su capacidad para lograr la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

- Conformar comunidad académica, de modo

que se involucre a otros docentes de la institución y haya algún nivel de impacto en la renovación del PEI.

MESA 3: Formación y ciudad

- Fortalecer conceptual y metodológicamente la perspectiva de las relaciones entre la Pedagogía, la escuela y la ciudad.

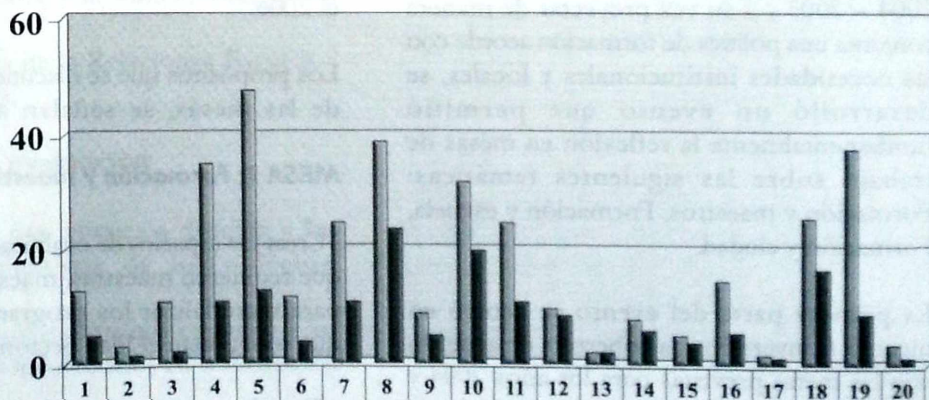
- Crear condiciones para que los maestros y maestras propongan y dinamicen proyectos de Escuela y Desarrollo local.

Se enuncian a continuación algunos de los resultados de la aplicación de la encuesta y del desarrollo de las mesas de trabajo propuestas.

Resultados generales de la evaluación

Resultados según la Encuesta

TOTAL DE ENCUESTAS DILIGENCIADAS	162
Nº TOTAL DE COLEGIOS	336
ENCUESTAS EFECTIVAS	158
ENCUESTAS ANULADAS	4

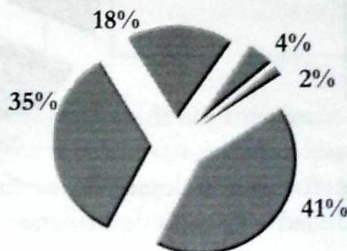


Nº de Localidad	Nombre	Nº de Localidad	Nombre
1	Usaquén	11	Suba
2	Chapinero	12	Barrios Unidos
3	Santa Fé	13	Teusaquillo
4	San Cristóbal	14	Los Mártires
5	Usme	15	Antonio Nariño
6	Tunjuelito	16	Puente Aranda
7	Bosa	17	Candelaria
8	Kennedy	18	Rafael Uribe Uribe
9	Fontibón	19	Ciudad Bolívar
10	Engativá	20	Sumapaz

Pregunta Uno:

Los diversos programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 influyen en la participación de los educadores en la formulación y gestión de las políticas públicas de educación de manera:

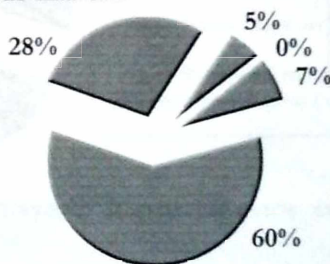
Muy alta	3	2%
Alta	65	41%
Media	55	35%
Baja	28	18%
Muy baja	7	4%



Pregunta dos:

Los programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 inciden en la cualificación del desempeño profesional de los educadores, de manera:

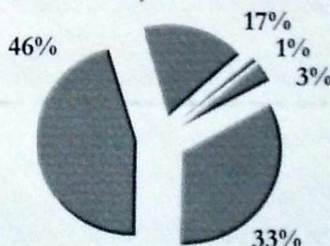
Muy alta	11	7%
Alta	94	60%
Media	45	28%
Baja	8	5%
Muy baja	0	0%



Pregunta tres:

Los programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 han colaborado en la conformación de comunidad académica con los maestros, maestras y directivos docentes del Distrito Capital de manera:

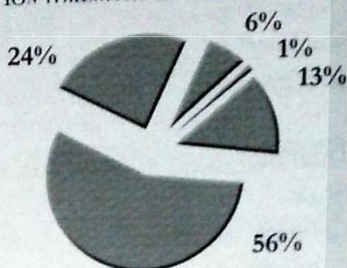
Muy alta	5	3%
Alta	52	33%
Media	73	46%
Baja	27	17%
Muy baja	1	1%



Pregunta cuatro:

Los programas de formación adelantados en los años 2004 y 2005 han ampliado la creación de espacios de actualización y formación para los maestros de manera:

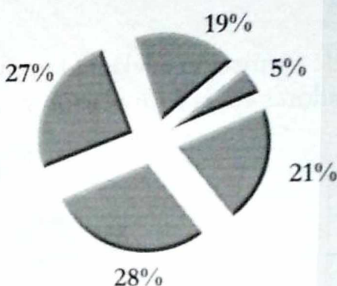
Muy alta	21	13%
Alta	88	56%
Media	38	24%
Baja	10	6%
Muy baja	1	1%



Pregunta cinco:

El apoyo a la formación de postgrado durante los años 2004 y 2005 ha incidido en la actualización de maestras y maestros de manera:

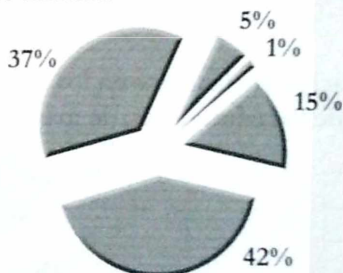
Muy alta	8	5%
Alta	33	21%
Media	45	28%
Baja	42	27%
Muy baja	30	19%



Pregunta seis:

Las diversas estrategias de formación desarrolladas durante los años 2004 y 2005 ha fortalecido las relaciones Escuela – Ciudad – Escuela de manera:

Muy alta	23	15%
Alta	66	42%
Media	59	37%
Baja	8	5%
Muy baja	2	1%



Resultados de las Mesas de trabajo

MESA I: Formación y maestros

En relación con el propósito de “Crear los espacios de cualificación y formación que requieren maestras, maestros y directivos para materializar los programas y proyectos que conforman el Plan Sectorial de Educación”, identifique:

ACIERTOS

- Amplia cobertura y variedad en la oferta de formación.
- La orientación dada por la administración a los temas de formación.
- El apoyo a la investigación mediante la formación de postgrado
- La excelente calidad de la oferta de formación

DESACIERTOS

- Pocos espacios creados al interior de las instituciones para socializar los proyectos que se adelantan en los programas de formación
- Falta mayor seguimiento al impacto de los programas de formación

En relación con el propósito de “Fortalecer el proceso de conformación de comunidad académica a través de la organización de grupos, equipos o colectivos docentes que conviertan los temas que conciernen a la educación en objeto de reflexión conjunta y en referentes para el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos innovadores”, identifique:

ACIERTOS

- La conformación de los Equipos Pedagógicos locales
- La conformación de redes de maestros con miras a la consolidación de comunidad académica

DESACIERTOS

- Desarticulación en las acciones realizadas
- Falta de claridad en las acciones realizadas por los Equipos Pedagógicos Locales

Sugerencias y propuestas para obtener mayores logros en estos aspectos en el año 2006:

- Procurar la articulación de la formación ofrecida con los Proyectos Educativos Institucionales
- Proponer que los Consejos Académicos tengan la posibilidad de decidir en la formación de los maestros
- Enfatizar en la innovación pedagógica

MESA 2: Formación y escuela

En relación con el propósito de “Cualificar el desempeño profesional de maestros, maestras y directivos, a través de la puesta en marcha de actividades y acciones que fortalezcan su identidad como profesionales de la educación y potencien su capacidad para lograr la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza”, identifique:

ACIERTOS

- El evidente interés por parte de la administración en la cualificación de los maestros
- La formación ha posibilitado en algunos casos el desarrollo de propuestas innovadoras
- La difusión de la oferta ha contemplado deferentes medios
- La reflexión pedagógica convoca cada día a más docentes

DESACIERTOS

- Se requiere mayor seguimiento a las propuestas que se derivan de los procesos de formación
- El desconocimiento por parte de las directivas de los programas de formación que adelantan sus maestros
- Se requiere mayor liderazgo por parte de los docentes que participan en la formación

En relación con el propósito de conformar comunidad académica, de modo que se involucre a otros docentes de la institución y haya algún nivel de impacto en la renovación del PEI, identifique:

ACIERTOS

- La exigencia de proyectos en los programas de formación, propician la conformación de comunidad académica
- El compromiso y apoyo por parte de algunos rectores

DESACIERTOS

- Poco compromiso por parte de algunos directivos docentes para respaldar las iniciativas de los maestros
- Falta de interés de algunos docentes por aprovechar la oferta de formación de la Secretaría.
- Resistencia de los docentes frente a la intervención de las universidades
- Algunos programas no cumplen las expectativas de los docentes

Sugerencias y propuestas para obtener mayores logros en estos aspectos en el año 2006.

- Propiciar espacios y tiempos de socialización por áreas, por institución y por localidad
- Articular propósitos personales con propósitos institucionales
- Que el PEI se vuelva el referente para el diseño de los programas de formación
- Flexibilizar los horarios de los programas de formación
- Que haya continuidad en los programas y proyectos de formación
- Conformar equipos de maestros por institución para los programas de formación
- Proyectar la formación a nivel local
- Formación para los docentes del sector rural
- Articular incentivos con créditos

MESA 3: Formación y ciudad

En relación con el propósito de “Fortalecer conceptual y metodológicamente la perspectiva de las relaciones entre la Pedagogía, la escuela y la ciudad”, identifique:

ACIERTOS

- Proyectar la ciudad como tema de discusión y reflexión para estrechar los vínculos de los maestros y los estudiantes con los escenarios urbanos, fomentando la convivencia y ejercicio de responsabilidad ciudadana
- La generación de nuevos proyectos que involucran la escuela y la ciudad
- Los proyectos permiten que la educación se centre en la localidad y logre la participación de toda la comunidad, promoviendo relaciones interinstitucionales e interlocales
- Las salidas pedagógicas aportan a la recreación del estudiante convirtiéndose en una ventaja para su formación integral.
- Ha permitido el reconocimiento del aspecto histórico de Bogotá, fomentando las competencias ciudadanas y sentido de pertenencia

DESACIERTOS

- Falta de claridad en los criterios de implementación y ejecución de las salidas pedagógicas tanto distritales como institucionales.
- Desconocimiento de un inventario total de escenarios ciudadanos y aprendizajes específicos que estos ofrecen.
- Falta articulación con otros estamentos distritales: salud, tránsito, recreación y deporte.
- Falta difusión sobre las experiencias realizadas por los maestros para que éstas trasciendan a otras instituciones y localidades.
- Temor a las salidas por responsabilidad que recae sobre los docentes.
- Los costos del transporte y acceso a algunos sitios hacen que la cobertura del proyecto no beneficie a todos los niños.

En relación con el propósito de “Crear condiciones para que los maestros y maestras propongan y dinamicen proyectos de Escuela y Desarrollo local”, identifique:

ACIERTOS

- Generación de proyectos que responden a las necesidades locales e institucionales. Impacto en la escuela y en el aprendizaje, conformación de redes y equipos de Cadel.
- Conocer e interactuar con el entorno directo de la escuela identificando cultura, potencialidades, necesidades y plantear alternativas
- Se han creado condiciones para otros escenarios de aprendizaje. Se inicia un proceso de nuevos espacios de participación y conocimiento de problemáticas de la ciudad.
- Establecimiento de mesas de trabajo (rectores, coordinadores, orientadores, docentes por área, personeros y estudiantes) Foro, Congresos.
- Renovación del PEI en forma vivencial.
- La creación de la carpeta académica al inicio del año permite conocer las necesidades institucionales.
- La SED ha brindado capacitación y medios para que los maestros dinamicen proyectos a nivel local

DESACIERTOS

- Intentar construir los PEL en las localidades sin tener claros los aportes e incidencias de los PEI
- No hay proyección local. Falta en el trabajo de aula discutir los problemas locales y de ciudad.
- Falta participación de la empresa privada en el programa escuela-ciudad-escuela.
- Falta de espacios institucionales para dinamizar los proyectos.
- Saturación de actividades institucionales y externas que dificultan la organización de los colegios.
- Es difícil la participación de todos los estamentos sobre todo de los padres de familia.
- Manejo de la información ya que en su mayoría llega tarde a las instituciones.
- La cobertura del programa no es del 100%.

Sugerencias y propuestas para obtener mayores logros en estos aspectos en el año 2006.

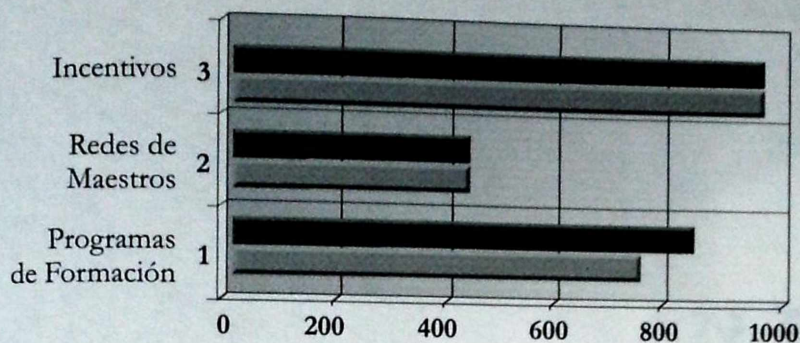
- Flexibilizar los horarios en los colegios para la realización de jornadas pedagógicas.
- Aplicar en la Institución los proyectos derivados de los PFPD.
- La Universidad debe hacer un acercamiento a la escuela que permita orientar los proyectos en relación con el programa ciudad-escuela.
- Fortalecer a la comunidad educativa en los procesos de comunicación y manejo de nuevas tecnologías.
- Fortalecer grupos de liderazgo entre los estudiantes para replicar las experiencias y saberes con las comunidades.
- Asegurar la continuidad y sostenibilidad de esta y otras políticas que traspasen esta administración. Ampliación de recursos y más apoyo.
- Concientizar a los padres de familia acerca de la importancia de que los niños interactúen en los espacios educativos diferentes al aula.
- Hacer seguimiento de los proyectos formulados y desarrollados en términos del impacto en los colegios

Informe de gestión 2004 - 2005

Inversión

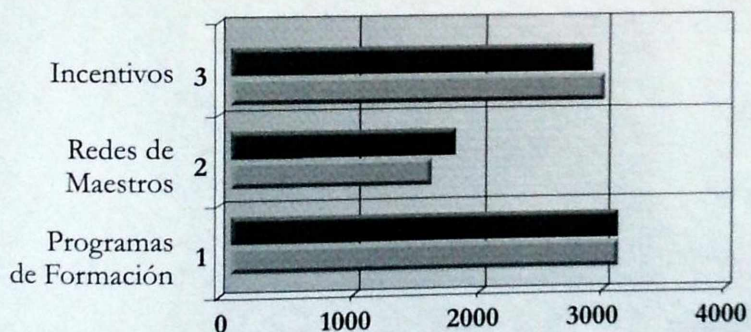
COMPONENTE	2004			2005		
	META	LOGRO	INVERSIÓN	META	LOGRO	INVERSIÓN
Formar maestros, maestras y directivos mediante acciones de cualificación y mejoramiento profesional	750	852	\$ 481.150.000,00	3.100	3.120	\$ 2.203.758.400,00
Acompañar maestros, maestras y directivos conformados en grupos, equipos o colectivos de saber pedagógico, hacia la conformación de redes locales y distritales	410	410	\$ 108.000.000,00	1.800	1.610	\$ 521.350.000,00
Beneficiar maestros, maestras y directivos mediante la participación en eventos culturales y académicos en el ámbito distrital, nacional e internacional, y a través de comisiones de estudio, formación de postgrado y publicación de experiencias	984	984	\$ 207.102.830,00	2.904	2.945	\$ 1.036.891.600,00
TOTAL DE LA INVERSIÓN			\$ 796.252.830,00			\$ 3.762.000.000,00

Cobertura según metas 2004

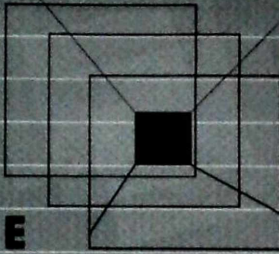


	1	2	3
■ Cobertura	852	410	984
■ Meta	750	410	984

Cobertura según metas 2005



	1	2	3
■ Metas	852	410	984
■ Cobertura	750	410	984

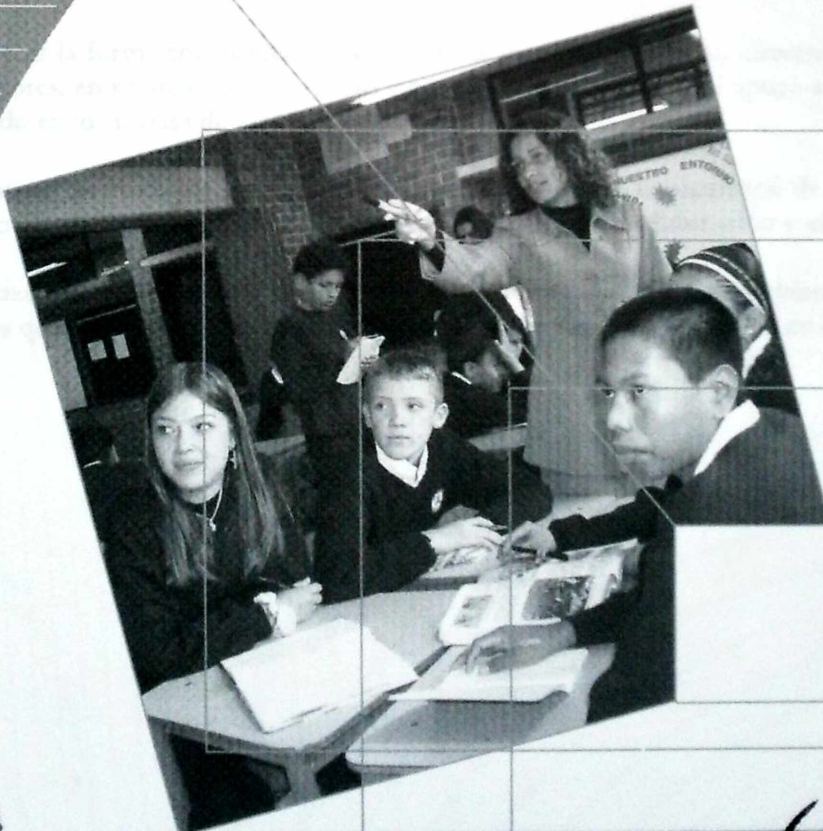


ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE

Lineamientos de Política

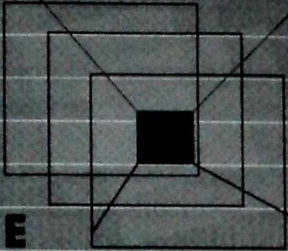
PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2006 - 2007



Bogotá sin indiferencia

OBJETIVOS

- Avanzar en la construcción de un proceso de reflexión participativa sobre el sentido, naturaleza y resultados de la formación docente en el Distrito Capital.
- Continuar promoviendo la cualificación y profesionalización de maestros, maestras y directivos, a través de procesos y acciones que fortalezcan y potencien su capacidad para lograr la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.
- Apoyar el proceso de construcción y/o reformulación de los Proyectos Educativos Institucionales PEI.
- Promover la reflexión y producción académica en los temas de Currículo y Uso pedagógico de los resultados de las diferentes pruebas que evalúan los aprendizajes, a través de la organización y fortalecimiento de Redes locales y distritales de maestros en áreas disciplinares.
- Acompañar e incentivar la formación de equipos interinstitucionales y colectivos de maestros interesados en ampliar y profundizar el estudio de temas y asuntos relacionados con su labor profesional.
- Fortalecer la formación académica avanzada de maestros, maestras, directivos, orientadores y supervisores, en su área de especialidad y en pedagogía, mediante el apoyo a su formación de postgrado en los niveles de maestría y doctorado.
- Garantizar las modalidades de formación que conduzcan a la obtención de créditos tal como está contemplado en el Estatuto Docente, la Ley General de Educación y el Decreto 709/96.
- Propiciar la articulación entre los sectores público y privado con el fin de adelantar conjuntamente acciones que propendan por el mejoramiento de la calidad de la educación en el Distrito Capital.

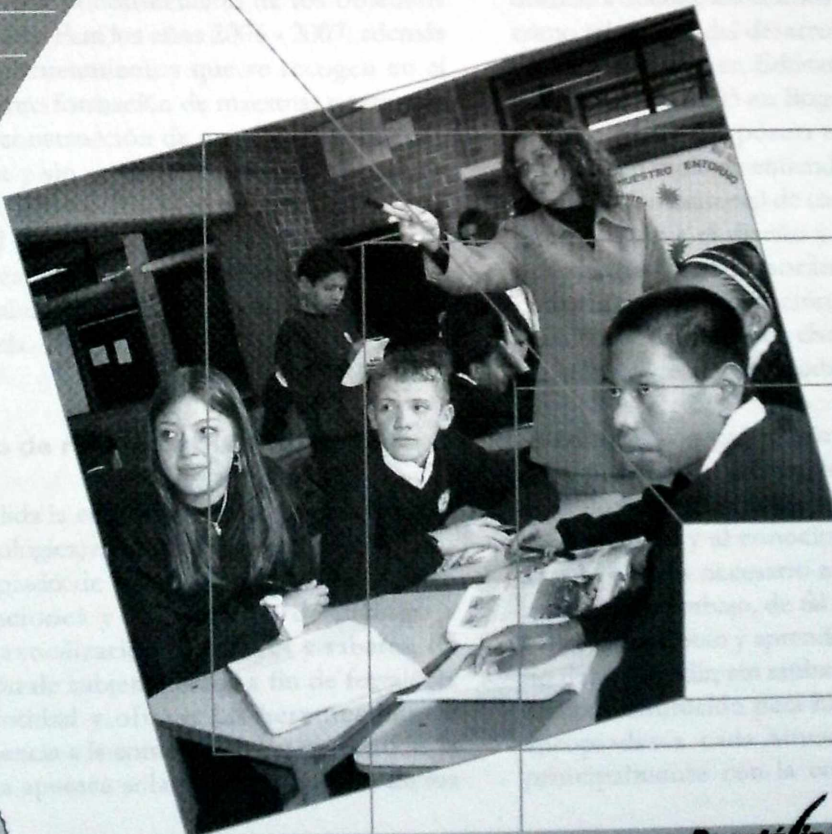


ALCALDÍA MAJOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE

Lineamientos de Política

ACERCA DE LAS POLÍTICAS REFLEJADAS EN LOS OBJETIVOS



Bogotá *sin indiferencia*

Hacia un plan estratégico de formación de maestros

El Plan Territorial de Formación Docente 2006 - 2007 toma como referentes básicos los proyectos del Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008 Bogotá una gran escuela y forma parte del Programa Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, que busca fundamentalmente el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje como condición esencial para alcanzar logros significativos y perdurables en la calidad de la educación. El Plan Territorial, por tanto, adopta como una de sus premisas básicas el hecho de que no es posible la transformación pedagógica que se propone el Plan Sectorial de Educación sin la participación activa de los maestros y maestras en dicha transformación, y se propone trabajar por la consecución de los objetivos enunciados. Para los años 2006 - 2007, además de los planteamientos que se recogen en el documento formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia, Lineamientos de política 2004 - 2008, se adopta como línea general de política para la Formación de docentes y como reto pedagógico del Plan Sectorial de Educación, la tarea de Reinventar la escuela.

El reto de reinventar la escuela

Entendida la educación desde una perspectiva antropológica, debe asumirse como un espacio privilegiado de interacción entre las nuevas generaciones y los adultos, de diálogo y recontextualización de valores y saberes, de creación de subjetividades, a fin de fortalecer su identidad y ofrecer las herramientas de pertenencia a la comunidad. En ese sentido, la escuela aparece solamente como uno de los

entornos de la educación, al lado de la familia, las diferentes organizaciones sociales, los diversos escenarios laborales y los medios de comunicación. Por lo tanto, si la escuela se desarticula de los otros entornos pierde buena parte de su oportunidad para incidir en el cambio social. La reinención de la escuela que se propone, se ubica en una perspectiva análoga a la de múltiples instituciones sociales que lo han hecho durante los últimos cincuenta años, con el fin de adecuarse al progreso tecnológico y a las expectativas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Apoyo al PEI

La construcción y/o reformulación de los Proyectos Educativos Institucionales ha estado presente como una necesidad de los colegios distritales durante los últimos años y se reafirmó como tal dentro del desarrollo del Foro sobre Políticas Públicas en Educación que se llevó a cabo en el año 2005 en Bogotá D. C. Además, se trata de un propósito en el que se debe persistir, en tanto se entienda el PEI como un elemento fundamental de cambio y renovación que promueve el diseño y adopción de una pedagogía contemporánea orientada al conocimiento, promoción y defensa de los derechos fundamentales, civiles y democráticos, y a la búsqueda de la equidad.

La construcción y/o reformulación del PEI se debe poner entonces en consonancia con la tarea de Reinventar la escuela, como un reto a la creatividad y al conocimiento profesional para lo cual es necesario adoptar unas líneas generales de trabajo, de tal manera que pueda haber intercambio y aprendizaje colectivo. Ello no debe impedir, sin embargo, la originalidad de cada institución para hallar las soluciones apropiadas a cada situación, en relación principalmente con la contextualización y

pertinencia del PEI como proyecto de un colegio específico.

Las líneas generales de trabajo propuestas como referentes del Plan Territorial de Formación Docente 2006 y que se presentan como los ejes del cambio educativo para la calidad apuntan a dos grandes dimensiones del proceso educativo: a) Organización escolar, b) Currículo.

Organización escolar

Los Programas de Formación de docentes aportarán al fortalecimiento de la organización escolar, sustentada en la democracia, la autonomía institucional y la libertad de cátedra; en ello se avanzará a través de la reflexión participativa, la búsqueda de alternativas y el diseño de proyectos innovadores que aborden los siguientes tópicos o aspectos que deben ser garantizados por una nueva organización escolar, con un fin último en la construcción de comunidad educativa:

- Cuidado, seguridad y buen trato entendidos en su dimensión humana como el cuidado propio y de la salud, el cuidado de los otros, la seguridad y el diseño de caminos seguros para el acceso a la escuela; en su dimensión ambiental como el cuidado del entorno y de los bienes materiales; y en su dimensión social como la solución de conflictos en el ámbito del cuidado.
- Valoración de la diversidad relacionada con el reconocimiento de los diferentes grupos y etnias; con la perspectiva de género; con la integración de niños que tienen necesidades educativas especiales; con las modas, gustos y experiencias de vida; con la diversidad como riqueza pedagógica.
- Participación permanente, en un proceso que vaya más allá de los órganos de representación y que garantice la participación de docentes y estudiantes en la construcción del conocimiento,

en la evaluación, en la formación de comunidad, así como su participación en la vida política como constructores de ciudad.

- Política del buen vecino, en una dinámica que permita que los vecinos visiten la escuela, que la escuela descubra el vecindario y que la comunidad educativa recupere su papel de eje cultural de la comunidad.

- Fortalecimiento del gobierno escolar mediante la dotación de mecanismos democráticos para que se garantice la participación de toda la comunidad en las decisiones que le competen a la institución educativa.

Currículo

Igualmente, los Programas de Formación de docentes aportarán al replanteamiento del Currículo escolar, a través de la reflexión participativa, el desarrollo de metodologías participativas tendientes a construir currículos abiertos y flexibles, y el diseño de proyectos innovadores que aborden los siguientes tópicos o aspectos a los que debe orientarse el nuevo Currículo:

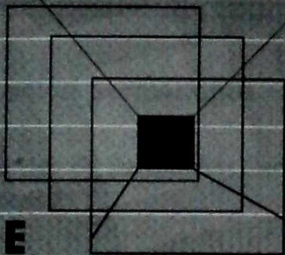
- Identificación de las potencialidades y talentos que poseen los estudiantes, en un proceso que vaya más allá del currículo y de las actividades académicas convencionales, y que posibilite el diseño de programas para su apoyo y proyección.
- Obtención de herramientas racionales para la autonomía, a través del reconocimiento del valor de la información, su acceso y uso en bibliotecas, herramientas informáticas, medios de comunicación y por medio del contacto con la ciudad.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento, entendido como el paso de la receptividad a la producción de conocimiento y a la investigación como herramienta pedagógica para el

aprendizaje: se trata de orientar el proceso curricular a la creación de la disposición para preguntar sobre la realidad, obtener información del mundo real, procesar la información e interpretar los datos obtenidos.

- Desarrollo y apropiación de lenguajes, como horizonte de la expresión del pensamiento. Los ámbitos que se consideren pueden ser el de los lenguajes de las ciencias; el de los lenguajes de uso diario, tales como el lenguaje corporal y el lenguaje de las emociones; el lenguaje de los medios de comunicación y los lenguajes del arte: de la literatura, la música, el teatro, la plástica o el cine.

Para la atención de estos componentes se tendrá en cuenta que desde comienzos de 2005 vienen trabajando al interior de los diferentes CADEL

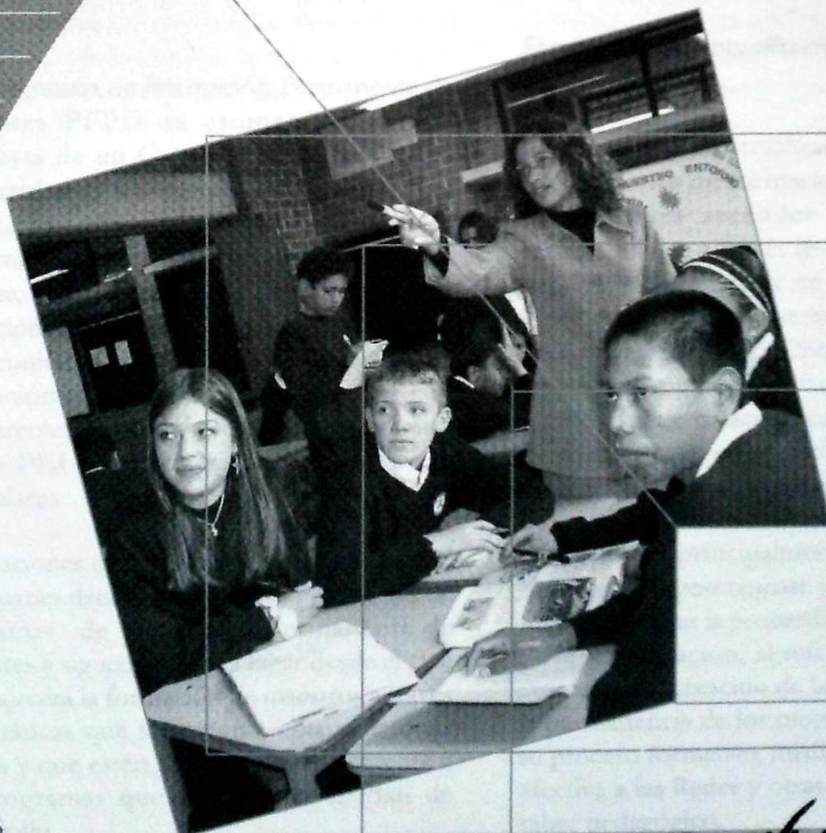
los Equipos Pedagógicos Locales, conformados por docentes y académicos en general, que se proponen aportar en la búsqueda de la Transformación Pedagógica de la escuela y la enseñanza en los colegios de las diferentes localidades. Una de las actividades cumplidas por los equipos mencionados apuntó durante el año 2005 a elaborar un acercamiento a la situación de los PEI en los colegios de cada localidad en relación con sus niveles de conocimiento y apropiación por parte de las comunidades educativas; lo anterior tenía el propósito de establecer algunas necesidades institucionales, que requieren de atención para suplir las deficiencias detectadas, elemento que servirá de insumo importante para la concreción de las actividades de Formación de Docentes.



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Lineamientos de Política

COMPONENTES Y ACTIVIDADES



Bogotá sin indiferencia

Formación permanente

Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD

La modalidad de PFPD, Programas de Formación Permanente de Docentes, seguirá siendo básica dentro de la política de Formación de docentes y docentes directivos en el 2006 - 2007. Su ejecución tendrá como referentes básicos los lineamientos trazados por el Decreto 709/96 en lo que tiene que ver con campos de formación y apoyo a la investigación pedagógica, y las premisas y orientaciones generales que se plantearon en los documentos formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia, Lineamientos de política 2004 - 2008 y plan territorial de formación docente 2005.

Los Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD se asumen como una propuesta de un Grupo académico de una Universidad o Centro de Formación, que durante los años 2006 - 2007 orientará y fundamentará los procesos de formación docente, a través de grupos de maestros por institución, con el fin de asesorar la realización de un conjunto de actividades de actualización, innovación e investigación relacionadas con las diferentes temáticas propias de la dinámica de los PEI y en particular de las áreas curriculares.

Las relaciones ciudad - escuela, escuela-ciudad continuarán dando sentido a las propuestas de Programas de Formación Permanente de Docentes y siguen siendo el lugar desde el cual se fortalecerá la formación de maestros a través de temáticas que subyacen a esas relaciones básicas y que estén ligadas prioritariamente a los Programas que conforman el Plan de Desarrollo.

Igualmente, los PFPD seguirán constituyéndose en los generadores de una dinámica académica y de producción pedagógica que le da sentido a la aplicación de la política de reconocimiento y estímulo a la labor docente, que podrá concretarse en comisiones de estudio, descargas académicas parciales, publicaciones, participación en eventos nacionales e internacionales o apoyo a la formación de postgrado, de acuerdo con la reglamentación que, al respecto, expida la Secretaría de Educación. Los estímulos serán otorgados, principalmente, como reconocimiento y apoyo a procesos colectivos de autoformación que muestren una estructura coherente y estable y que pongan de manifiesto el interés y compromiso de los maestros en la transformación pedagógica de su(s) institución(es).

Seminarios de Actualización disciplinar y en pedagogía

Los programas de actualización que se plantean son opciones de formación que pueden ser válidos para ascender en el escalafón, certificándolos a través de las universidades o entidades oferentes de un pfpd. Constituyen la oportunidad para que maestros, maestras y docentes directivos del Distrito Capital accedan a cursos, seminarios, foros, talleres y diversas actividades de carácter académico, con el fin de fortalecerse en temáticas pedagógicas y disciplinares que reviertan en la transformación de sus prácticas y de sus instituciones. Se desarrollarán principalmente las modalidades de Seminario permanente y Diplomado con el fin de garantizar la profundización en los temas de la actualización, al mismo tiempo que se avanza en la creación de las condiciones para la permanencia de los maestros y maestras en su proceso formativo, mediante su vinculación efectiva a las Redes y otras organizaciones de saber pedagógico.

Cátedra de Pedagogía Bogotá una gran escuela

Este escenario de discusión en torno a las relaciones Escuela-ciudad, Ciudad-escuela se mantendrá durante los cuatro (4) años de vigencia del Plan de Desarrollo bogotá sin indiferencia y se propondrá avanzar y profundizar en la sustentación conceptual y pedagógica del hecho de convertir a la ciudad en un escenario de conocimiento y aprendizaje, así como en el diseño y ejecución de propuestas didácticas y educativas que posibiliten y dinamicen el aprovechamiento de la riqueza científica, técnica, tecnológica, social, arquitectónica, cultural, deportiva y recreativa que ofrece nuestra ciudad.

La Cátedra forma igualmente parte de la modalidad de Formación permanente, pues está diseñada como un espacio de encuentro periódico de un grupo de docentes, representativos de los proyectos innovadores que se están desarrollando en las diferentes localidades del distrito sobre el tema de la Cátedra.

Para el año 2006 el tema será Bogotá: Pedagogía viva y tendrá como objeto central de reflexión los avances logrados por los maestros y maestras participantes en las versiones de la Cátedra 2004 y 2005, como resultado de sus proyectos pedagógicos innovadores, así como las elaboraciones que grupos de docentes han construido en su proceso de participación en las expediciones pedagógicas del Programa Escuela-ciudad-escuela; durante el 2006 la Cátedra de Pedagogía Bogotá una gran escuela será un escenario para el diálogo entre el saber de los docentes oficiales de Educación Básica y el saber de los expertos e investigadores reconocidos, quienes tendrán a su cargo las conferencias magistrales. El trabajo local tendrá

la modalidad de Seminario de Actualización en la temática Escuela-ciudad-escuela. El resultado de este trabajo será la recopilación escrita de la producción teórica -pedagógica y didáctica- lograda por los maestros y maestras durante su labor de reflexión sobre el compromiso de hacer de la ciudad una gran escuela.

Apoyo a Redes de maestros

Los grupos de maestros y maestras que estén desarrollando autónomamente actividades de actualización, innovación e investigación y los que se formen como resultado de las actividades de formación promovidas por la SED serán objeto de acompañamiento, con el propósito de fortalecer su capacidad de producción pedagógica, sistematizar y difundir el saber que hayan consolidado en el nivel de rigor que las mismas condiciones de funcionamiento les hayan establecido y expandir su radio de acción e influencia mediante la integración de otros maestros y maestras a su actividad académica.

El fortalecimiento de las organizaciones de saber pedagógico se constituirá en la forma de dinamizar la construcción de comunidad académica de maestros, maestras y directivos, a través de procesos de socialización de experiencias y de identificación de intereses comunes que permitan el diseño y ejecución de proyectos de innovación e investigación que apunten a la cualificación de los procesos pedagógicos y educativos. Se trata, por lo tanto de generar y fortalecer la disposición de maestros y maestras para organizarse en colectivos académicos o equipos de trabajo que les posibiliten ser mediadores de procesos participativos y los ponga en perspectiva de construir una identidad como integrantes de un proyecto de transformación social y cultural.

Para la Subdirección de Formación de Educadores de la SED resulta necesario conocer, apreciar y dar cuenta del trabajo de los maestros que a diario asumen la enseñanza en ambientes variados. Esta iniciativa pretende apoyar y suscitar en el maestro el deseo de trabajar con sus colegas de área, de institución, de localidad o de región y construir el compromiso de organización en la búsqueda de oportunidades para intercambiar y apoyarse como red.

El proyecto de una Red Distrital de maestros está basado en la posibilidad de conformar una estructura con un tejido social de redes o grupos de saber que den vida a una organización que propenda por una acción democrática participativa, con la posibilidad de conocimiento y encuentro continuo. El reto consiste en lograr identificar los elementos necesarios para crear y conglomerar equipos que se organicen en torno a unos objetivos comunes, propósito para el cual es necesario contar con la decisión y la posibilidad de participar en la solución de problemáticas en torno a un proyecto participativo.

Consideramos necesario emprender procesos de capacitación en liderazgo de tal manera que los maestros capacitados logren cohesionar equipos en torno a un proyecto que genere la participación de los demás integrantes. Es decir, la conformación de la Red Distrital de maestros tiene como objetivo principal el de fomentar el carácter de agremiación a través de la cooperación, el desarrollo colaborativo y el intercambio, con el compromiso de poner los saberes y experiencias de cada maestro al servicio del desarrollo profesional del gremio.

En relación con la capacitación de líderes para el proyecto Redes se requiere contar con unas características propias, ya que el líder debe formarse en diferentes aspectos:

- Como un motivador que da coordenadas a los participantes para que a su vez formen y agrupen sus propios equipos.
- En la lógica de un comportamiento sistémico, es decir, asumirse como parte de un todo, de un tejido social que a su vez se relaciona con toda la sociedad en movimiento.
- En la disposición de habilitar sistemas de información que permitan el flujo de la misma para lograr contacto permanente con su equipo.
- Como un organizador a partir de procesos que permitan superar obstáculos y facilitar tiempos y espacios de encuentro, con una planeación previa.

Las condiciones especiales del maestro(a) líder de las Redes incluyen la participación prioritaria en los incentivos que ofrece la Secretaría de Educación dentro de su política de reconocimiento a los maestros y maestras oficiales, entre los cuales se incluyen la participación en programas y eventos académicos y el apoyo a la formación de postgrado en los niveles de Maestría y Doctorado.

Para el año 2006, la propuesta de Formación que se desarrollará con las Redes disciplinares que ya están constituidas apuntará a la reflexión en torno al tema del enfoque curricular de cada una de las disciplinas y al uso pedagógico de los resultados de las diferentes pruebas que evalúan los aprendizajes de los estudiantes, tales como Saber, Comprender, Pruebas ICFES, etc., como parte del acompañamiento al fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales PEI que se asumirá como tarea y propósito principal de la Subsecretaría Académica en el año 2006.

Incentivos al ejercicio profesional de la enseñanza

Las prácticas educativas innovadoras adelantadas por los maestros en los últimos años, dan cuenta de procesos de reflexión que han permitido transformaciones en el escenario escolar gracias al esfuerzo y liderazgo de maestros, maestras y directivos que encuentran en este ejercicio un camino para mejorar su quehacer pedagógico.

Por esta razón, el proyecto de cualificación abre un espacio de estímulo y reconocimiento para quienes desde su acción buscan fortalecerse como profesionales y contribuir a mejorar la educación en sus colegios y en sus localidades. El programa de estímulos tendrá dos énfasis fundamentales: Apoyo administrativo y económico al mejoramiento profesional de maestros, maestras y directivos, y ampliación del acceso a la oferta académica y cultural que se ofrece en la ciudad y en el ámbito nacional e internacional.

En esta perspectiva, el Programa de estímulos tiene las siguientes finalidades:

- Garantizar que los procesos de formación de los maestros se manejen integralmente en función del bienestar individual y el desarrollo profesional;
- Recompensar la labor de los maestros y de los grupos de trabajo que han aportado al fortalecimiento del PEI y al mejoramiento de la educación en sus colegios y en su localidad;
- Facilitar la cooperación interinstitucional y la construcción de los Proyectos educativos locales;
- Mejorar integralmente el nivel de participación de maestros, maestras y directivos en la discusión internacional sobre los problemas educativos y pedagógicos.

Como sujetos de derecho y como profesionales de la educación los maestros, maestras y directivos serán, por lo tanto, objeto de una política de estímulos que haga un reconocimiento a la calidad de su trabajo, reflejado éste principalmente en su compromiso solidario con el mejoramiento de la educación y la enseñanza en su institución educativa, en otras instituciones y con otros maestros; que reivindique su rol ante la sociedad y subraye su contribución a la construcción de la ciudad y la sociedad.

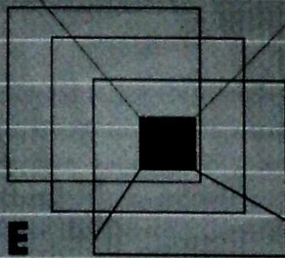
La política de estímulos al ejercicio profesional de la enseñanza pretende, de esta manera, fortalecer la enseñanza como una actividad profesional que supone el reconocimiento de la pedagogía como disciplina, y el reconocimiento de los maestros, maestras y directivos como profesionales con autonomía intelectual. Por otra parte, se trata de configurar un proceso de reconocimiento que logre la recuperación de la voz de los docentes tanto para el diseño de política educativa, como para el análisis de la problemática de su institución y del sector en general, y para la formulación de propuestas de solución.

Inversión

COMPONENTES	INVERSIÓN
Formación permanente	\$1.349.780.000
Apoyo a Redes de Maestros	\$470.950.000
Incentivos al ejercicio profesional de la enseñanza	\$1.274.470.000
TOTAL	\$3.095.200.000

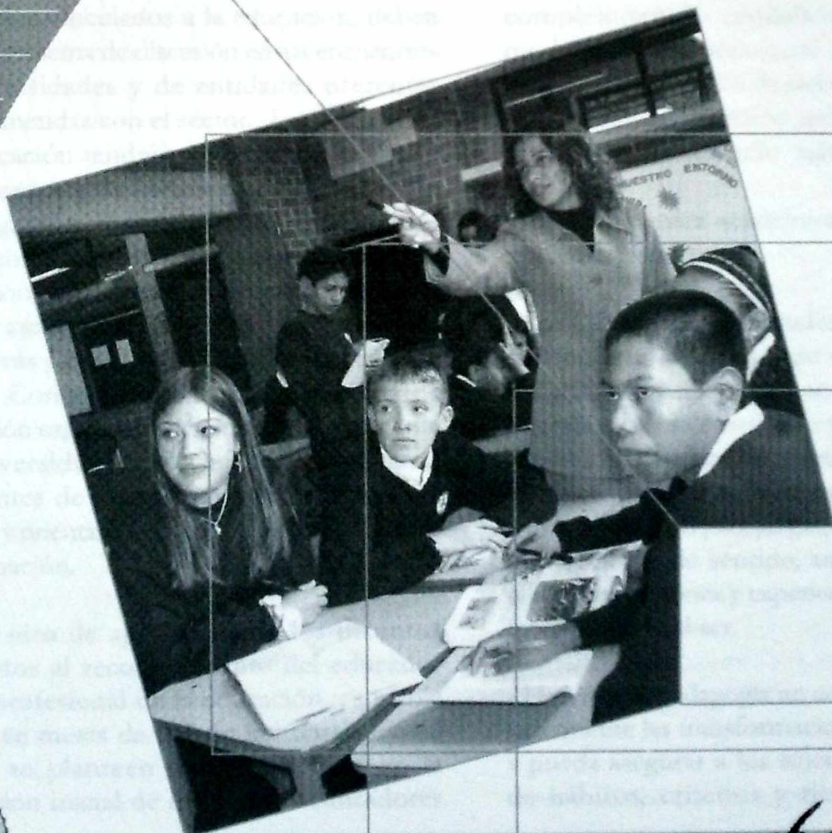


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación



SERIE
Lineamientos de Política

EL PAPEL DE LA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI



Bogotá sin indiferencia

Las Universidades, Normales Superiores y entidades oferentes de programas de formación docente, han asumido responsablemente la formación de un número importante de educadores del Distrito Capital. La calidad de los programas de formación se ha reflejado en un cambio de las instituciones educativas; sin embargo, especialmente hoy, el papel de dichas entidades y los programas ofrecidos deben concebir otras formas de reconocer la escuela y sus diferentes actores.

Bogotá cuenta hoy con información importante sobre sus instituciones educativas para abordar temáticas puntuales en los programas de formación y nuevas estrategias acordes con las necesidades actuales.

La formación inicial y la de profesionales no licenciados vinculados a la educación, deben volver a ser tema de discusión en los encuentros de universidades y de entidades oferentes comprometidas con el sector. Las Facultades de Educación tendrán un papel protagónico en la asesoría académica sobre líneas de investigación e innovación, evaluación, lineamientos de PFPD, nuevas estrategias para formación de docentes en ejercicio y estudios sobre caracterización de las Instituciones Educativas y la población de educadores en la ciudad. Con ese propósito, la Secretaría de Educación organizará el Seminario Permanente de Universidades del cual formarán parte integrantes de los Grupos Académicos que diseñan y orientan el desarrollo de las propuestas de formación.

Con la idea de aportar desde los distintos escenarios al reconocimiento del educador como profesional de la educación, es viable pensar en mesas de trabajo interinstitucional donde se planteen temas cruciales en la formación inicial de los futuros educadores

como el uso de nuevas tecnologías, el manejo del inglés como segunda lengua y la producción textual, entre otros, y temas relacionados con la formación de docentes en ejercicio como la actualización disciplinar y didáctica, que sin ser excluyentes de una población o de otra, deben considerarse ampliamente en el campo de la formación de educadores.

La Escuela Normal Superior es una unidad académica formadora de maestros y maestras para la infancia con énfasis en educación artística, reconocida oficialmente según Resolución N° 1880 del 7 de junio de 2000 y acreditación de Calidad y Desarrollo, según Resolución N° 3153 del 10 de diciembre de 2003; ofrece el título de Normalista Superior a través de programas de formación inicial de maestros (cuatro semestres de ciclo complementario modalidad presencial, y modalidad semipresencial para estudiantes bachilleres egresados de normales y maestros y maestras en ejercicio que aún no se han vinculado al servicio educativo oficial).

De su dinámica académica se destacan los siguientes aspectos:

- Los Conceptos que fortalecen la articulación curricular y el sistema de evaluación en la Escuela son: conocer, pensar, aprender y actuar; se trata de conceptos que problematizan la acción y la experiencia pedagógica y promueven la vinculación de la pedagogía con el pensar como posibilidad para juzgar, elegir y configurar un horizonte de sentido, así como decidir y realizar las acciones y experiencias que vinculan integralmente al ser.

- Hacer de la pedagogía un concepto operativo que oriente las transformaciones conductuales y pueda asegurar a los sujetos la adquisición de hábitos, criterios y ritmos de trabajo;

construir disposiciones tendientes a la autogobernabilidad, que le permiten tomar decisiones respecto de las acciones que va a realizar o a omitir, lo mismo que cierta disposición metódica hacia el tratamiento de los problemas.

- Trabajar la articulación curricular desde la perspectiva investigativa, permite superar la fragmentación del pensamiento que, a través de la tradición, hemos heredado del siglo pasado, a través de una reflexión que hace posible la actividad del pensamiento, ya que se establecen relaciones, se registran afectaciones, se formulan preguntas, se hace uso de conceptos para intentar resolverlas, por lo cual se plantea cambiar el dispositivo pedagógico.

- Los ejes discursivos del nuevo dispositivo pedagógico, son pedagogía, investigación, estética y ética.

- La elección y elaboración desde cada área de los campos-problema en los cuales se establecen los acontecimientos más significativos y los conceptos que permitan actualizar su discurso, permiten establecer unidades de trabajo académico que se desarrollan en determinado tiempo.

- A partir del campo-problema se define la secuencia de los cursos y su ubicación más adecuada en el proceso formativo. Un mismo campo-problema puede o debe tener varios tratamientos con distinto grado de complejidad en distintos momentos del proceso formativo; en tal caso, las variaciones en grado de complejidad tienen que ver con el nivel de abstracción de los conceptos que es posible construir y la diversidad de relaciones que se pueden establecer.

- No se reduce la competencia a un saber hacer

en contexto, sino que se abarca un conjunto mucho más vasto de determinaciones del acto educativo, llamadas competencias modales; lo anterior incluye determinaciones afines con el proyecto educativo particular de la Normal Superior. Amparada en la tradición filosófica aristotélica, la semiótica discursiva define el acto como “un hacer ser”; es así como el acto reúne el hacer y el ser.

- Se dinamiza una propuesta innovadora y consistente con la formación de Normalistas Superiores, en la que se destacan la vinculación permanente de la práctica y la investigación así como la indagación y profundización sobre la infancia y la construcción del discurso pedagógico; se avanza en la exploración de los lenguajes artísticos y en el desarrollo de la cátedra de contexto sobre Bogotá, en donde se analizan las maneras de ser y conocer de la ciudad, haciendo de la ciudad un aula urbana. De la formación inicial de maestros es necesario resaltar su aporte en las expediciones pedagógicas e intercambios con otras instituciones afines a la formación de maestros, en un proceso que contribuye en la construcción y consolidación de nuevas formas de ser y ver la pedagogía.

- Las propuestas de formación docente (PFPD) aprobadas por el Comité Distrital de Capacitación Docente, desarrollan los cuatro ejes propuestos de manera articulada y son:

ESCUELA, CIUDADANIA Y CIUDAD EDUCADORA: una propuesta interdisciplinaria para maestras y maestros de preescolar y básica primaria; la cual desarrolla cuatro módulos articulados, Ciudadanía, conciudadanía e imaginarios urbanos; Contexto: Escuela y ciudad educadora; Dilemas morales y Derechos Humanos. Métodos alternativos de resolución de conflictos escolares y urbanos.

REDISEÑO Y ARTICULACION CURRICULAR EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR:

propuesta de un programa de formación permanente para docentes de preescolar y primaria. Se centra en el reconocimiento de imaginarios y vivencias escolares sobre currículo con criterio investigativo; en el currículo e investigación en el aula y en la caracterización y requerimientos de la institución en donde laboran los asistentes.

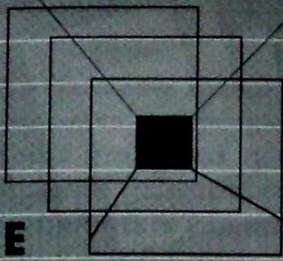
ENSEÑANZA DE INGLÉS PARA NIÑOS Y EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS VIRTUALES:

Desarrolla los módulos de competencia comunicativa y lingüística en lengua inglesa, módulo de auto-aprendizaje, estrategias virtuales, lenguaje utilizado en el salón de clase con niños y diseño

de materiales; investigación en el aula y metodología de la enseñanza del inglés para niños.

CUERPO, ARTE Y EXPRESIÓN:

Desarrolla cuatro módulos: Módulo 1: Hacia la comprensión conceptual y práctica de elementos de los lenguajes artísticos como el teatro, la danza, la música y las artes plásticas. Módulo 2: El cuerpo, el arte y la expresión, con un enfoque que propicie la reflexión pedagógica de los maestros. Módulo 3: Herramientas metodológicas desde la educación artística para desarrollar proyectos de aula con criterio investigativo. Módulo 4: La apreciación estética de espacios, eventos y movimiento cultural y artístico ofertado por la ciudad para sus niños y niñas.

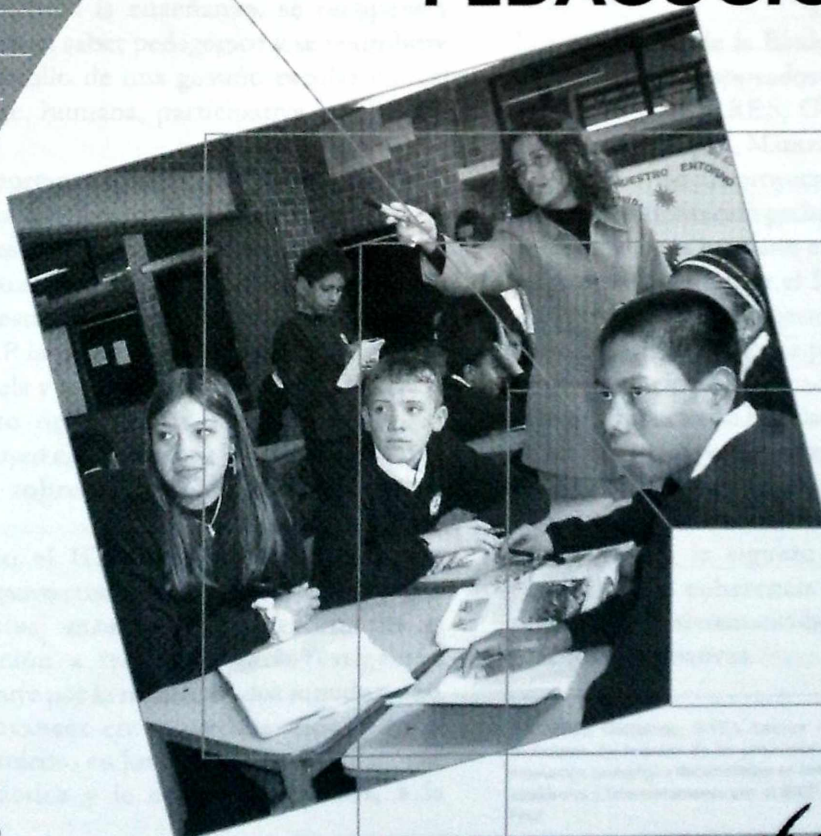


ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría
Educación

SERIE
Lineamientos de Política

EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP



Bogotá sin indiferencia

El IDEP durante sus 10 años de existencia ha contribuido, en lo fundamental, a crear y desarrollar propuestas que permitan la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, a través de formas contemporáneas de producción, organización, uso y circulación del conocimiento pedagógico de la ciudad.

Por ello, la formación de docentes y directivos se constituye para el IDEP, simultáneamente en un fin y en una de sus estrategias centrales. En un fin, por cuanto pone a disposición de los programas de formación de docentes y directivos, tanto en la modalidad de formación inicial como en ejercicio, el acumulado de conocimiento pedagógico para su uso y circulación; y es estrategia, ya que solo investigando con los maestros(as) se puede comprender y mejorar las condiciones en que se desarrolla la enseñanza, se recupera y fortalece su saber pedagógico y se contribuye al desarrollo de una gestión escolar y local eficiente, humana, participativa y solidaria.

Es importante resaltar que cuando el IDEP ubica la formación de docentes y directivos docentes como estrategia, por supuesto atraviesa todos sus fines institucionales. La actuación del maestro en el aula y en la escuela, es para el IDEP la mejor posibilidad de transformar la escuela y la enseñanza, razón por la cual el estatuto del maestro y su formación se constituyen en uno de los ejes de la controversia actual sobre la problemática educativa.

Cuando el IDEP promueve el ejercicio investigativo como eje de la práctica pedagógica de los(as) maestros(as), ciertamente la formación a través de la investigación contribuye por lo menos, en dos sentidos: uno, a los avances en la investigación y en el conocimiento en los campos de la pedagogía, la didáctica y la educación; y dos, a la

transformación de las prácticas de los(as) maestros(as) y directivos(as).

En el campo de la investigación en educación y pedagogía a nivel distrital y nacional, el IDEP se constituye en referencia obligada tanto en el desarrollo mismo de las formas de investigación que ha propuesto, generando nuevos lugares y relaciones entre la academia, la escuela, el maestro y la pedagogía, como en sus resultados, aportes y avances que ha realizado al campo de producción teórica alrededor de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y las ciencias, del maestro, la escuela, la infancia y los jóvenes. Hoy el IDEP aporta importante información y referentes teóricos para repensar los fundamentos de la investigación, la pedagogía y sus relaciones con las prácticas.

Los resultados de la Evaluación de Impacto de los proyectos apoyados por el IDEP entre 1997 y 200 TORRES, Guillermo; ISAZA, Leonor y CHAVEZ, Maritza (2004). Evaluación del Impacto de los proyectos de investigación educativa e innovación pedagógica desarrollados en Instituciones escolares apoyados académica y financieramente por el IDEP entre 1997 y 2001. Informe Final, muestran las posibilidades de transformación de las prácticas a partir de la investigación. El estudio revela que los mayores impactos se han dado en la adecuación de las estrategias pedagógicas a las características de los estudiantes y en el diseño y aplicación de recursos didácticos alternativos. A estos dos aspectos le siguen: la diversidad de estrategias, la coherencia entre enfoques y prácticas y la sistematicidad en el uso de las prácticas alternativas.

¹ TORRES, Guillermo; ISAZA, Leonor y CHAVEZ, Maritza (2004). Evaluación del Impacto de los proyectos de investigación educativa e innovación pedagógica desarrollados en Instituciones escolares apoyados académica y financieramente por el IDEP entre 1997 y 2001. Informe Final

Justamente, la evaluación de impacto referida se constituye en uno de los estudios base que le permite al IDEP, a partir del año 2004, proponer otras formas de organización para la producción, uso y circulación del conocimiento pedagógico en Bogotá. Como resultado de ello, la ciudad cuenta con un Instituto que propone tres rutas. Estas son:

El Centro de Memoria de Educación y Pedagogía de Bogotá –CMEP

Trabaja con maestros y maestras de la ciudad y los investigadores en el campo de la educación y la pedagogía para el reconocimiento de las memorias educativas de las cuales hacen parte. Ello implica, que a la vez, divulga y resignifica lo educativo y pedagógico de la Bogotá de hoy y de otros tiempos.

El Centro de Memoria tiene como objetivo, “Reconstruir y conservar la memoria educativa y pedagógica de la Ciudad con el fin de aportar a la Construcción del discurso y la práctica pedagógica y la constitución de identidad educativa y pedagógica de la Ciudad y sus maestros” Ficha EBI – Documento técnico IDEP. Por ello, considera al maestro como un profesional autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito de mejorar su práctica pedagógica.

El Centro de Memoria desarrolla su trabajo desde tres Unidades de información:

- Archivo Histórico

Fondos de documentos escolares
Fondos de manuales escolares
Fondos de fuentes orales
Fondos de fotografía

- Centro de Documentación

Fondos de informes finales de investigación e innovación.

Fondos de biblioteca especializada

Fondos de hemeroteca

Fondos de mediática

- Museo en educación y Pedagogía de Bogotá

Exposiciones Locales

Exposiciones Distritales

Catálogos de Exposiciones

Exposiciones Virtuales

El Laboratorio de Pedagogía

Trabaja con maestros(as) de la ciudad y los investigadores del campo de la educación y la pedagogía donde se identifican, desarrollan, consolidan y protegen las experiencias pedagógicas de la ciudad, con el fin de generar saber pedagógico y aportar en la cualificación del sistema educativo.

El Laboratorio tiene como propósito generar espacios de acompañamiento pedagógico y experimentación, en los cuales las experiencias pedagógicas sean posibles, se produzcan, se validen y contribuyan a la transformación de las condiciones de la escuela, de la enseñanza y del sistema educativo público.

Por lo tanto, el Laboratorio trabaja en torno a dos ideas poco exploradas y de urgente tratamiento: la viabilidad y la sostenibilidad de las experiencias pedagógicas. De acuerdo con las conclusiones del Estudio de Impacto del año 2004, se puede afirmar que los proyectos que muestran mayores posibilidades en este sentido, son aquellos que tienen una clara relación con el desarrollo institucional; por ello, el laboratorio estudia, comprende y crea las

condiciones que favorezcan la relación de las experiencias pedagógicas con el PEI, con el entorno, con el equipo humano y con procesos de apoyo y liderazgo de los directivos.

Los resultados en cuanto a la formación de los docentes, producto del sistema de seguimiento a las experiencias pedagógicas, que se implementó durante los años 2004 y 2005, pueden ser similares a los del estudio de impacto ya varias veces mencionado. Los docentes manifiestan que el proceso los ha fortalecido, que les ha dado herramientas y ha influido en el desarrollo del PEI de la institución. Sin embargo, se avanza aún más, cuando los docentes en el marco del laboratorio, producen saber pedagógico desde sus prácticas, y tienen conciencia de la importancia de su saber para el campo teórico de la pedagogía y su posible impacto en las políticas públicas en educación de la ciudad.

El Laboratorio trabaja desde tres escenarios:

- Experiencias pedagógicas, para caracterizar, sistematizar, desarrollar y consolidar experiencias pedagógicas que adelantan maestros de la ciudad.
- Red Pedagógica Experimental, para fortalecer la organización de colectivos y comunidades académicas de maestros investigadores.
- Centro Experimental Piloto, para experimentar y ofrecer a la comunidad educativa de la ciudad alternativas pedagógicas.

El Observatorio de Educación y Pedagogía –OPE

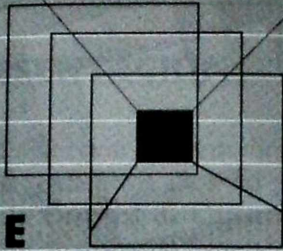
Recoge la riqueza y diversidad pedagógica de Bogotá, constituyéndose en un sistema distrital de investigación e información al servicio de la comunidad de docentes, investigadores y académicos de la ciudad.

El Observatorio de Educación y Pedagogía se propone identificar, registrar y hacer visible la diversidad y riqueza pedagógica y educativa de la ciudad con el fin de aportar a la construcción de saber pedagógico y de la política pública educativa. Para ello, el Observatorio se ocupa de:

- Analizar la información que se recoge, organizarla y ponerla a disposición de las instancias que la necesitan.
- Diseñar, proponer y hacer investigación que permita fomentar el uso de la información, producir conocimiento educativo y pedagógico y afectar escenarios escolares, de formación docente, política pública y de investigación.
- Construir y proponer a los diferentes ámbitos de la política pública indicadores sociales y pedagógicos.
- Generar espacios de discusión y reflexión entre maestros, decisores de política e investigadores que contribuyan a la articulación y comunicación de los diferentes escenarios.

En la actualidad el OPE desarrolla su trabajo en dos campos:

El campo del saber pedagógico, promovido en las localidades y en la ciudad, que produce mapas pedagógicos y estudios documentales. El campo de la política pública, que se promueve en las localidades y en la ciudad y que produce la apropiación y territorialización de políticas públicas educativas, mediante el seguimiento de las políticas, y estudios sobre política pública en educación.

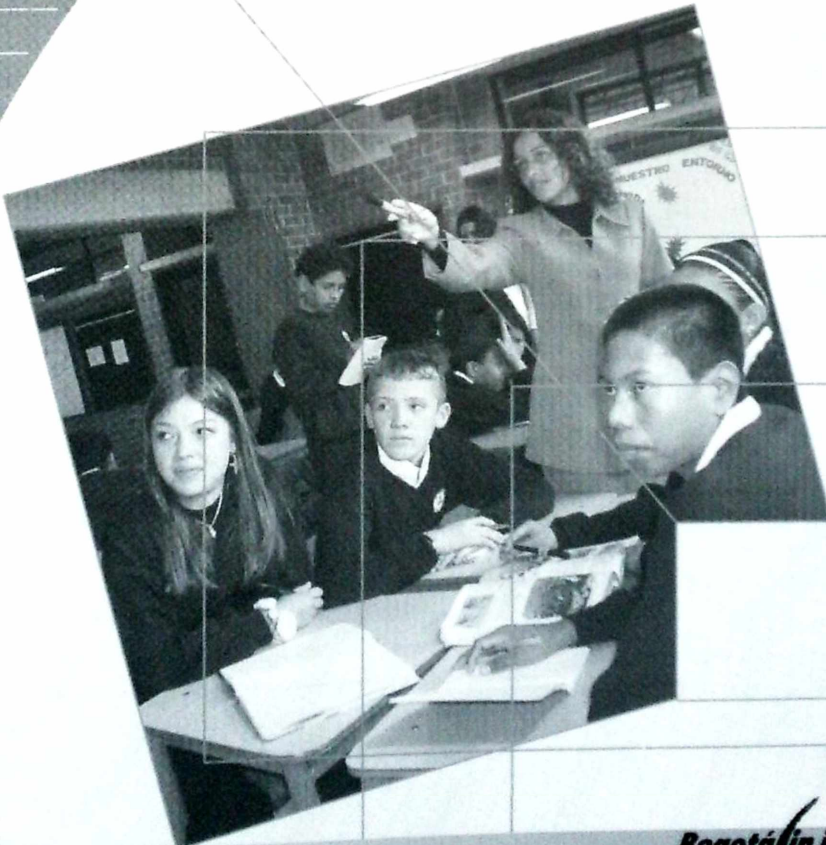


ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Lineamientos de Política

ANEXOS

**DOCUMENTOS DE
REFLEXIÓN SOBRE
FORMACIÓN DE MAESTROS**



Bogotá sin indiferencia

PRESENTACIÓN

La Subdirección de Formación de Educadores a lo largo de estos años ha procurado con el Comité Distrital de Capacitación Docente, cualificar la oferta de formación que proponen las universidades y organizaciones interesadas en el mejoramiento profesional de los maestros de Bogotá.

En este sentido, en el 2005 se desarrolla con la colaboración de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencias – ACAC, un estudio de las propuestas de PFPD que se presentaron ese año ante el Comité con el fin de cursar el trámite de registro que se concede para que las propuestas de formación puedan ser ofrecidas en Bogotá y válidas para el otorgamiento de créditos para ascenso en el Escalafón Nacional.

El propósito principal del estudio era caracterizar en términos generales las

propuestas de PFPD e identificar sus enfoques pedagógicos, con el fin de establecer un diálogo con las entidades proponentes en relación con los vacíos que se presentan en los programas, pero también en relación con las metodologías y enfoques conceptuales que se proponen

De la misma manera la Subdirección de Formación de la SED, interesada en establecer una comunicación directa con las universidades y entidades que tienen a su cargo la formación docente, propuso en el 2005 como estrategia de encuentro, el Seminario Permanente de Universidades que trabaja alrededor de temáticas como la innovación, la investigación y la transformación pedagógica de la escuela desde la perspectiva de la formación docente.

Presentamos a continuación los resultados del estudio y los avances de la reflexión adelantada en el Seminario.

Caracterización y resultados de la evaluación de las nuevas propuestas de Programas de Formación Permanente de Docentes – PFPD

* Estudio realizado por el profesor Francisco Perea

Este análisis tiene como propósito determinar las tendencias más importantes que reflejan los Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD, (presentados a la Secretaría de Educación en la convocatoria de mayo - junio de 2005) puesto que ello contribuirá a la sistematización de los mismos al igual que la detección de fortalezas y debilidades de las diferentes propuestas; dicha detección podrá favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes desde el punto de vista teórico, metodológico, pedagógico e investigativo, en lo que tiene que ver con las orientaciones y enfoques que soportan la formación de los docentes.

Las categorías de análisis tenidas en cuenta para la elaboración de la presente caracterización fueron: Fundamentos teóricos predominantes, Modelos pedagógicos, Áreas en la que se enfoca el PFPD, Poblaciones a las que va dirigido el PFPD, Metodología, Relación entre el perfil de los docentes a los que va dirigido el PFPD y los créditos, Principales fortalezas y debilidades que expresan los evaluadores.

En la lectura de estas propuestas se encontró que la tradición que tienen algunas instituciones tiene gran incidencia en los resultados, lo que ha permitido inferir que la causa de las buenas evaluaciones podría ser su reconocimiento académico en el sentido de que la mayoría, además de tener gran experiencia en el campo, producen conocimiento en los temas que abordan las propuestas.

Es importante reconocer que algunas instituciones que no tienen mucha tradición académica, hacen un gran esfuerzo por elaborar con rigor sus propuestas; sin embargo, otras dan la impresión de tener un formato preconcebido que aplican a cualquier convocatoria de PFPD, sin hacer una revisión rigurosa de su coherencia interna y externa. Muchas de estas propuestas presentan inconsistencias teóricas, pedagógicas y metodológicas; de igual forma, muchos de los profesionales que van a contribuir en su ejecución no muestran experiencia ni productividad académica en las temáticas que se abordan.

En el análisis de las categorías mencionadas se tuvieron en cuenta los formatos diligenciados por los evaluadores, los que proporcionaron información importante para la determinación de las tendencias que estos presentaban. Con el fin de complementar esta información se tomó una muestra de los PFPD mejor evaluados y también de aquellos que según los evaluadores tenían los puntajes más bajos. Con el apoyo de algunas gráficas estadísticas se pudo hacer el análisis de los resultados que se presentan a continuación.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PFPD

En este apartado se hará una descripción general de los Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD presentados a la Secretaría de Educación Distrital en la convocatoria de mayo – junio de 2005, desde los aspectos más importantes que los caracterizan.

TEMAS ABORDADOS EN LOS PFPD

Los temas de los diferentes PFPD se logran abstraer de los títulos y de los contenidos propuestos. Estos temas están relacionados con las áreas de formación sobre los cuales están elaboradas las propuestas.

Las propuestas presentadas abordan diversos tópicos, lo que implica hacer la categorización teniendo en cuenta temáticas afines, o desde aquellos PFPD que siendo dispersos pueden agruparse porque no existen otros con el mismo tema. Por lo anterior, como se observa en la gráfica que aparece a continuación, se agrupan por temas cercanos como son: Enseñanza, desarrollo del pensamiento y las competencias matemáticas; Competencias ciudadanas, que engloban proyectos en torno a los derechos humanos, convivencia escolar y ciudadana, formación moral; Educación en tecnología e informática que incluye aulas virtuales, ambientes de aprendizaje en tecnología y didácticas apoyadas en el uso de la tecnología o la informática; Desarrollo Investigativo, cognitivo y argumentativo en donde los proyectos buscan no solo la exploración de ambientes de aprendizaje que fortalezcan el desarrollo de competencias cognitivas y argumentativas, sino que además generen ambientes donde los docentes investiguen durante su proceso de formación, o donde la investigación sea el eje transversal de todo el proceso.

Los proyectos relacionados con Educación religiosa, artística y musical, están en su mayoría asociados a desarrollo curricular y transversalidad de currículos y saberes, tendientes a la búsqueda de los procesos de integración necesarios en la formación básica tanto primaria como secundaria.

Otros grupos de trabajos están relacionados con las Competencias laborales y la educación empresarial y otro grupo claramente reconocible esta más enfocado a la Educación y acción ambiental así como al Desarrollo y aplicación de las ciencias experimentales, ya sea desde el discurso de la física, la biotecnología o desde la relación ciencia y tecnología.

El criterio de agrupación en este caso fue por número mayor a 1 de proyectos en temáticas afines; por tal motivo se observan los porcentajes más altos en la categoría OTROS que incluye proyectos que no comparten temáticas con ningún otro. Lo anterior se evidencia en la gráfica siguiente:

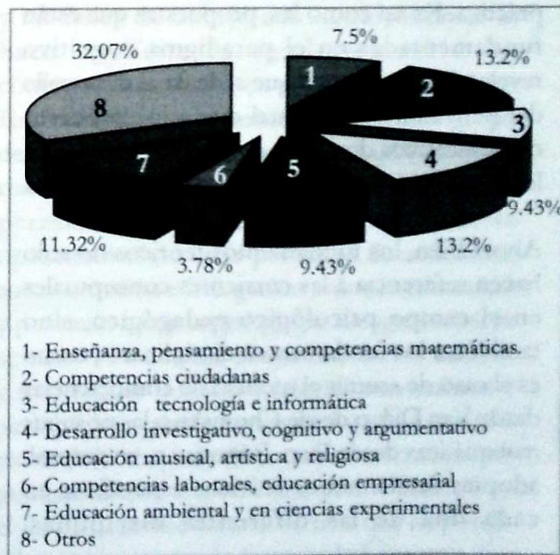


Figura 1: Temas que abordan los PFPD

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PREDOMINANTES EN PFPD

La fundamentación teórica de las diferentes propuestas permitió ubicar dichos proyectos en alguna de las corrientes predominantes que fueron identificadas como: Aprendizaje significativo, Inteligencias múltiples, Escuela histórico-cultural, Modificabilidad estructural cognitiva, Modelos cognitivos del aprendizaje o del desarrollo, Modelos investigativos o experimentales, y permite ver el soporte y estructura en los que se basa el quehacer teórico-pedagógico que utilizan los equipos proponentes. Esta fundamentación determina la solidez y consistencia de las diferentes propuestas: la claridad conceptual con la que son presentadas, deja entrever las posturas que están detrás de los discursos y sobre todo da claridad de lo que se espera en cada proyecto.

Se trata de un aspecto que es vital en los procesos pedagógicos puesto que es el que determinará la actuación de los docentes en su práctica. Es así como las propuestas que están fundamentadas en el paradigma cognitivo revelan la importancia que se le da al desarrollo del pensamiento, al igual que a los procesos comunicativos desde las competencias básicas, lo que es muy benéfico para la educación actual.

Ahora bien, los fundamentos teóricos no solo hacen referencia a las corrientes conceptuales en el campo psicológico-pedagógico, sino también a los fundamentos disciplinares, como es el caso de asumir el modelo de competencias desde Van Dijk o desde Chomski, o las posturas matemáticas desde Ilian Prigogini o, en general, adoptar fundamentos teóricos específicos en cada una de las diferentes disciplinas.

Al hacer el análisis comparativo entre los fundamentos teóricos de las propuestas y el

componente metodológico, se encuentra que se presentan diferencias respecto a la concordancia entre estas dos categorías; incluso se presentan confusiones entre los modelos pedagógicos, ya que éstos se traslapan o se superponen en algunos casos, lo que hace no solo que la metodología se vea afectada, sino también los procesos evaluativos que de ella se derivan.

Es importante destacar que algunas propuestas se fundamentan en el paradigma cognitivista, lo que denota una gran preocupación por los procesos mentales superiores, donde el desarrollo del pensamiento y la comprensión son la base para el logro del propósito que dicho paradigma plantea.

Otro campo del paradigma cognitivo es el de las inteligencias múltiples, donde se reconoce la imposibilidad de que existan seres humanos que no se desempeñen bien en ningún campo; por el contrario, se acepta la posibilidad de que el sujeto sea competente en una o varias de dichas inteligencias. Según dicho enfoque, es importante que desde los procesos pedagógicos las diversas inteligencias puedan ser detectadas para favorecer su desarrollo y potenciar aquellas donde se presume que existen debilidades.

Algunas propuestas se sustentan desde la Escuela histórico cultural en la cual se reconoce la existencia de un mediador que contribuye en los procesos educativos, en una interacción donde el docente y los estudiantes son sujetos activos que generan construcciones que buscan, no solo la transformación cognitiva, sino además la transformación de su contexto, lo cual se verá reflejado en sus actuaciones.

Otro grupo de propuestas se fundamenta en lo disciplinar desde el paradigma empírico analítico, y asumen la metodología científica

como el eje fundamental en la potenciación de actitudes investigativas. Lo anterior se debe a la conexión con las ciencias naturales; otro grupo se basa en fundamentos teóricos autoestructurantes pertenecientes a modelos pedagógicos activistas derivados del aprendizaje por descubrimiento autónomo.

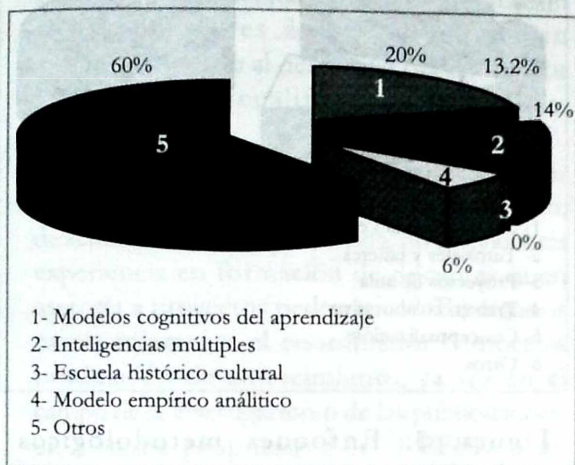


Figura 2: Fundamentos teóricos predominantes

ENFOQUES METODOLÓGICOS

Para hacer referencia a la metodología propuesta por los oferentes para el proceso de formación, se realiza inicialmente un análisis uno a uno de lo hallado en los documentos tal y como se describe a continuación, y luego de manera gráfica se representa lo descrito para una mayor visualización y comprensión.

En el 26% de las propuestas no se explicita con claridad y en forma detallada el proceso metodológico; en consecuencia, no se pueden determinar las transformaciones que generarían las propuestas desde la praxis pedagógica. Por otra parte, estas propuestas son débiles en cuanto al uso de recursos informáticos y guías de trabajo que viabilicen el desarrollo de las propuestas. Las rutas metodológicas no logran

articular en algunos casos los componentes de actualización, investigación e innovación de manera clara. En otras ocasiones la metodología se limita a la descripción y análisis de normas, leyes y programas, y se olvida la fundamentación teórica y el trabajo de textos que den sentido a dicha normatividad oficial.

Para el caso de las propuestas con metodologías explícitas se hace énfasis en procesos que deben ser desarrollados por los docentes apoyados en los proyectos de aula y en la problematización, a partir del reconocimiento de la experiencia del maestro, la reflexión sobre la misma y la reconstrucción de su saber. Estas propuestas buscan que el proceso de construcción de conocimiento se logre mediante la relación entre teoría y práctica, buscando de este modo el logro de aprendizajes significativos.

En el caso de propuestas con un componente fuerte en tutorías y talleres, en el 23.1% se detalla acompañamiento, interacción académica y unidades de trabajo autónomo; además se hace explícita la fundamentación en conceptualizaciones en torno a los términos Enseñabilidad y Educabilidad. Para este grupo de propuestas se presentó un trabajo específico que ayudara a los docentes en su formación permanente, de modo que tuvieran la oportunidad de vivir procesos de reflexión, autoformación e indagación sobre la educación y por ende sobre la pedagogía. De igual manera se tienen en cuenta, al interior de los talleres y tutorías, las transformaciones curriculares y pedagógicas que se generarían en la escuela a partir del trabajo de docentes actualizados que puedan asumir los cambios con sentido, con el fin de dimensionar una escuela que responda a las expectativas de la sociedad frente a los requerimientos del siglo XXI.

Con respecto a los proyectos de aula, en el 13% de las propuestas se enuncia la generación en los docentes de la posibilidad de llevar a buen término los aprendizajes obtenidos en el proceso, con impacto en el aula de clase y en consecuencia convertirla en un espacio de reflexión e indagación por parte de los sujetos comprometidos en el acto educativo.

En relación con el trabajo colaborativo, el 6% de las propuestas enuncia la posibilidad de problematizar las prácticas pedagógicas de los maestros y transformarlas a partir de metodologías adecuadas y de procesos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) que facilitan repensar las prácticas y mejorarlas. Las estrategias metodológicas integran la profundización en el marco conceptual que sustenta estas propuestas. Además, se tiene en cuenta el trabajo cooperativo y de autogestión del aprendizaje, teniendo en cuenta los saberes previos y la experiencia, así como la reflexión y cambio en el pensamiento donde se enuncia el aprendizaje por investigación.

En la metodología conceptual, en el 15.38% de las propuestas se evidencia la intención de promover el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades para la identificación y búsqueda de fuentes de información, con el fin de promover el mejoramiento y generación de actitudes investigativas, como base fundamental del desarrollo de procesos autónomos de formación.

En relación con otras metodologías el 17% de las propuestas se apoyan en conferencias, mesas redondas, foros, seminarios, exposiciones y análisis pedagógicos. Otra modalidad encontrada se caracteriza porque integra la contextualización, problematización y transformación como construcción colectiva

de pensamiento y opción de gestión y búsqueda permanente de alternativas que generen nuevos aprendizajes.

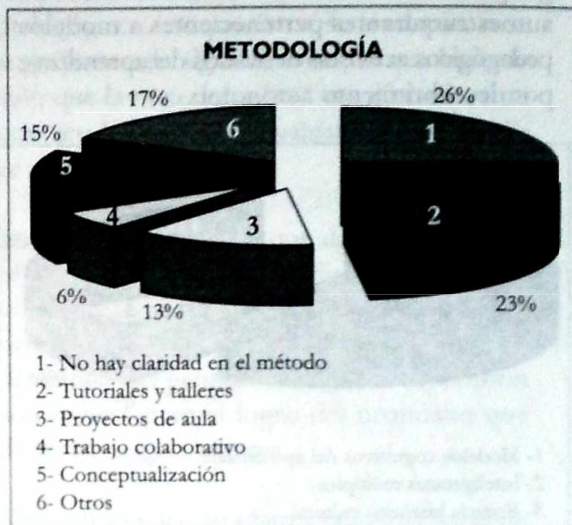


Figura. 3: Enfoques metodológicos predominantes

EQUIPOS ACADÉMICOS

La caracterización del perfil de los equipos académicos que se configuraron para la elaboración de las propuestas es fundamental en tanto que ello determina, en cierta medida, el éxito de las mismas, debido a que se trata del grupo de profesionales que orientarán el desarrollo de los PFPD y su idoneidad, tanto en lo disciplinar como en lo metodológico y pedagógico, son los pilares que soportan los buenos resultados de las propuestas de formación.

En cuanto al perfil de los coordinadores y de los equipos de tutores, en un 78.84% de las propuestas se demuestra un buen nivel de formación tanto en las áreas disciplinares como en el área de pedagogía; de igual manera, se cuenta con una trayectoria consistente en el

área de investigación y docencia por parte de las instituciones proponentes. Por otra parte, la producción intelectual y la participación en investigación y asesorías en diferentes niveles de formación de los coordinadores y tutores, dan cuenta de su preparación e idoneidad para asumir con criterio el programa propuesto. Sus hojas de vida permiten visualizar preparación en las diferentes áreas que aportarían significativamente al desarrollo del PFPD por la experiencia cualificada en docencia.

Entre tanto, el 21% de los equipos presentados no acreditan experiencia en el tema propuesto; de acuerdo con las hojas de vida, no se evidencia experiencia en formación de docentes ni en asesoría a proyectos pedagógicos. En algunos casos, solamente el coordinador demuestra producción de conocimiento, ya sea en el campo de la investigación o de las publicaciones, en el tema propuesto por el PFPD o en pedagogía.

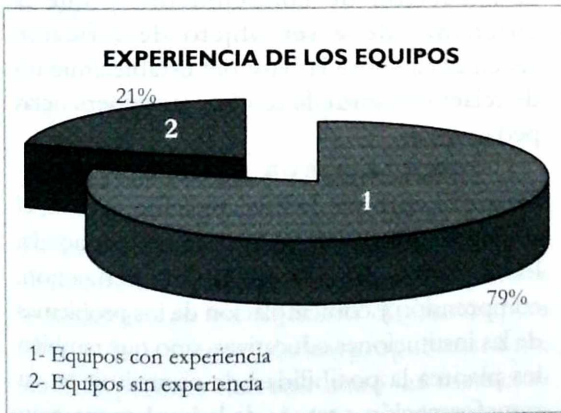


Figura 4: Experiencia de los equipo

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

El sistema de créditos expresa las formas como las instituciones oferentes de los PFPD avalan o reconocen las fases académicas que

constituyen la propuesta de formación; en algunos casos incluyen, además, el reconocimiento a la experiencia laboral y a la formación previa de aquellas personas que participarán en el programa. Teniendo en cuenta los resultados expresados en la figura N° 5 se pueden decir que el 33% presenta imprecisión en los indicadores, lo que generaría dificultades en la evaluación de los procesos, en el cumplimiento de los propósitos previstos y en la verificación de lo que se esperaría de los participantes.

Para el caso de propuestas con créditos precisos y claros, el 52% hace la distribución del tiempo distribuyendo los créditos en actividades presenciales y de trabajo autónomo, en un proceso de valoración donde se le da mucho valor a la búsqueda de información y a la investigación. Estas propuestas además, tienen como una de sus fortalezas el reconocimiento de las experiencias de los docentes, lo mismo que de su formación académica en el tema que desarrolla el PFPD; la claridad en las actividades que se proyectan y la precisión en los indicadores de logro permiten prever una evaluación acertada y coherente del desempeño de los docentes-estudiantes durante el proceso. Por otro lado asignan en forma correcta las unidades de equivalencia en horas (presenciales, de tutorías o de trabajo autónomo) y en créditos de acuerdo con los logros propuestos.

De otra parte, se observa que hace falta claridad en el proceso de acreditación en el 13% de las propuestas, ya que no explican el manejo de los créditos educativos, en relación con el número de horas presenciales, el número de horas de trabajo independiente y su valoración. No presentan una planeación ni proyección con objetivos, logros e indicadores sobre los productos esperados en investigación del PFPD propuesto. No hay estudios ni información

donde se explore la necesidad de la escuela de abordar los conceptos expuestos; tampoco es claro el proceso de formación propuesto pues no se vislumbra un enfoque o esquema académico que logre articular la actualización, investigación e innovación en la práctica pedagógica de los maestros.

El 2% de las propuestas presentadas no tuvo en cuenta la presentación del sistema de créditos, lo que genera un gran vacío tanto en el desarrollo del programa mismo como en su evaluación.

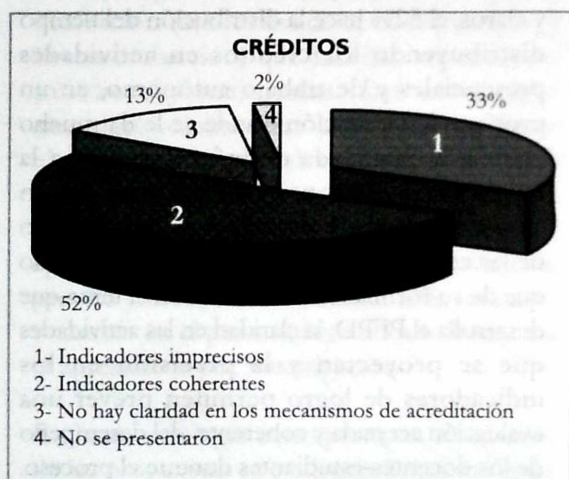


Figura 5: Sistema de créditos

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Al revisar las propuestas presentadas se encontró que las metodologías de investigación tenidas en cuenta se distribuyen de la siguiente forma: en el 42.3% de las propuestas no hay claridad respecto al tipo de investigación que las sustenta; en consecuencia, tampoco en su relación con el problema que se pretende abordar. Dentro de este porcentaje existen propuestas que sugieren procesos de sistematización de las experiencias pero no

indican estrategias para que cada maestro pueda problematizar su quehacer pedagógico y desde este ejercicio, lograr avances en la reflexión y transformación de su praxis.

Un bajo porcentaje de las propuestas, un 8%, se enmarcan dentro del método etnográfico, con un planteamiento en el que se busca la interpretación de las prácticas de los docentes. La investigación documental, que es propuesta por el 5.76%, se remite a documentos, análisis y situaciones del ámbito nacional e internacional desde una óptica pedagógica y educativa, y propone realizar la descripción y posterior búsqueda de los documentos en bases de datos.

Un 12% de las propuestas incluyen la investigación formativa y consideran que es importante que ésta sea tenida en cuenta en todos los procesos. Se trata del reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática sobre la base del establecimiento de relaciones entre la teoría y las experiencias pedagógicas.

Desde el enfoque la investigación acción, el 8% de las propuestas ofrece la oportunidad a los docentes no solo de la caracterización, comprensión y contemplación de los problemas de las instituciones educativas, sino que también les plantea la posibilidad de contribuir en su transformación a través de la implementación de propuestas pedagógicas consistentes y bien fundamentadas tanto pedagógica como metodológicamente. Un 9% soporta las propuestas desde la investigación aplicada.

El 2% de las propuestas asumen la investigación cualitativa – interpretativa y sugieren la descripción del proceso seguido en la aplicación

de la propuesta de formación. En otro tipo de investigaciones, el 7.69% expone una serie de metodologías y estrategias de investigación para lo cual proponen etapas del proceso claras, consecuentes y pertinentes.

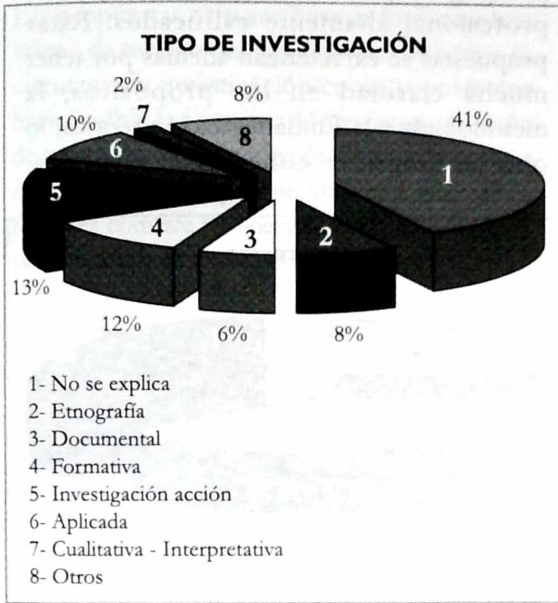


Figura 6: Tipos de investigación

ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN

El análisis de la evaluación de los PFPD se deriva de los resultados consignados por los evaluadores en los formatos diseñados para ello, y de la lectura de las propuestas. Este análisis permite detectar tanto las fortalezas como los aspectos que deben mejorarse por parte de las entidades proponentes, de tal forma que puedan superar estos vacíos en próximas convocatorias.

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN

La evaluación de las propuestas permitió realizar

un análisis cuantitativo en relación con el puntaje adquirido una vez evaluado el documento. Los resultados se categorizaron en puntajes de 200 a 400, de 400 a 600, de 600 a 800 y de 800 a 1000 puntos de acuerdo con la escala establecida por el Comité Distrital de Capacitación Docente CDCD.

Con un puntaje de **200 a 400** se encontraron 9 propuestas, en las que no existe articulación entre el enfoque investigativo asumido, las teorías orientadoras, la propuesta didáctica y por ende la evaluación. De igual forma se proponen algunos indicadores incompletos que no permiten evaluar o dar cuenta de los desempeños de los participantes, y en algunos casos son muy genéricos. Así mismo, en algunas de esas propuestas no se sustenta pedagógicamente la utilización de ninguna metodología ni de las estrategias diseñadas; éstas son muy generales y no se puede entender claramente cómo van a ser integrados sus elementos. En síntesis son propuestas muy débiles teórica y metodológicamente.

Con un puntaje de **400 a 600** se encontraron igualmente 9 propuestas. Estas presentan parcialmente alguna experiencia en el diseño de programas de formación de docentes a partir de sus participaciones en otras convocatorias de PFPD. Estas propuestas no presentan una sólida sustentación desde el proceso investigativo; se evidencia una serie de acciones concretas que se espera generen cambios de actitud en los docentes a partir de la revisión conceptual, el análisis pedagógico, las sugerencias metodológicas y la elaboración de propuestas relacionadas con las situaciones que se presentan en el aula. Estas propuestas no precisan los prerrequisitos para acceder al PFPD.

Con un puntaje de **600 a 800** se encontraron 21 propuestas, las que se explicita que el

método propuesto pretende orientar un diálogo de saberes a partir de procesos investigativos, de análisis y de reflexión que permitirían encontrar solución a problemas educativos planteados, lo que permitiría igualmente alcanzar aprendizajes significativos, transformando las ideas previas y reflexionando críticamente sobre la problemática educativa. Además, se identifica el contexto escolar, se señalan las posibles dificultades y se hacen explícitas las estrategias que deberían tenerse en cuenta para su superación. Se pretende que el docente adquiera conocimientos y desarrolle procesos de innovación e investigación a partir de la elaboración de proyectos muy bien definidos. Igualmente, proponen la reflexión sobre la implementación de estrategias de integración curricular a partir de temas concretos.

Con un puntaje máximo se encontraron 13 propuestas donde se asume al sujeto como participante activo de su propia preparación. A partir de la construcción de proyectos de aula y con base en la investigación los equipos responsables pretenden cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes y a la vez incidir en los saberes disciplinares. Además, propenden por la configuración de climas de trabajo que faciliten la expresión autónoma de los participantes y la articulación de elementos disciplinares con la interpretación, la argumentación y la proposición de alternativas de solución. Igualmente, se parte de la idea de construir las propuestas a partir de las necesidades reales de las instituciones educativas y de los docentes en un proceso que reconoce las experiencias de los maestros. En este sentido diseñaron propuestas que relacionan la innovación, la actualización y la investigación, de modo que los PFPD se estructuran basados en distintos contenidos curriculares y desde la concepción de que los docentes se cualifican

en la medida en que interactúan como pares y en la medida en que contribuyen en la validación de las propuestas. Los equipos proponentes tienen experiencia en el campo de formación y asesoría de proyectos comunitarios y pedagógicos y muestran una calidad y perfil profesional altamente calificados. Estas propuestas se caracterizan además por tener mucha claridad en los propósitos, la metodología y la fundamentación teórica, lo que les imprime coherencia y solidez.

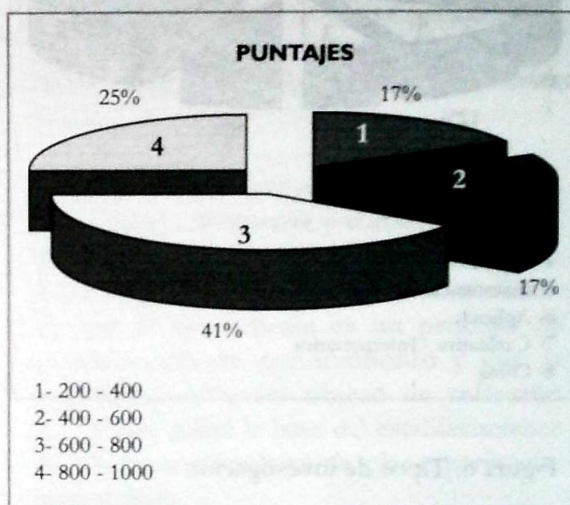


Figura 7: Puntajes obtenidos en la evaluación

CARACTERÍSTICAS DE LAS PROPUESTAS MEJOR EVALUADAS

Las propuestas mejor evaluadas por los pares se caracterizan porque en ellas se evidencia que el sujeto es participante activo de su propia preparación. Se hacen aportes al tema de actualización y fundamentación del dominio conceptual, además de transformación de la práctica. En las propuestas se explicitan los métodos desde donde se pretende orientar un diálogo de saberes a partir de procesos

investigativos, de análisis y de reflexión como solución a problemas planteados, lo que les permite lograr aprendizajes significativos, transformando las ideas previas y reflexionando críticamente sobre la problemática educativa.

Las propuestas exitosas buscan fomentar una forma de trabajo pedagógico que integra a su estructura la investigación como soporte que hace posible la comprensión y sistematización de los procesos pedagógicos. Otro aspecto que es común en las propuestas con más altos puntajes consiste en que articulan la innovación, la docencia y la investigación.

Las propuestas mejor evaluadas tienen como fortalezas la socialización, la que se expresa a lo largo del programa en las distintas etapas. Presentan seminarios, conferencias, talleres, prácticas de laboratorio; visitas a distintos escenarios científicos, técnicos y pedagógicos; presentación de ponencias y la ejecución de propuestas de investigación y en algunas la producción de materiales de apoyo en los procesos pedagógicos.

La metodología que se evidencia en las propuestas son básicamente, interactivas, talleres, y proyectos de aula que permiten apalancar la resolución de problemas asociados al quehacer cotidiano de los docentes, donde se asumen estrategias innovadoras de trabajo alrededor de distintos contenidos curriculares en relación con la propuesta pedagógica. En relación con los mecanismos de acreditación las propuestas son claras y permiten evidenciar diferentes estrategias y actividades de evaluación y presentan estrategias de homologación de las experiencias y los procesos de formación que en relación con el tema de la propuesta han tenido la posibilidad de acceder los docentes.

Los diferentes equipos tienen experiencia en el campo de formación y asesoría de proyectos comunitarios y pedagógicos. La calidad y perfil profesional es altamente calificada y además poseen alta calidad e idoneidad y responden a las características del proyecto desde la convocatoria.

Las propuestas tematizan, problematizan y amplían las perspectivas de análisis de los maestros, invitando a la reflexión para originar estrategias que lleven a la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula, logrando articular la investigación e innovación en la práctica pedagógica.

Los procesos de socialización se encuentran a lo largo del programa en las distintas etapas. El proceso de formación que incluye cátedras, seminarios, conferencias, visitas y prácticas de laboratorio logra articular actualización e innovación de la práctica pedagógica de los docentes. Los problemas que se pretenden resolver en el desarrollo del PFPD son importantes, dadas las condiciones del contexto.

Las instituciones que respaldan las propuestas son los mejores aliados en relación con el Equipo proponente, así como con los procesos académicos a llevar a cabo por parte de los docentes.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PROPUESTAS CON MÁS BAJOS PUNTAJES

El criterio de selección de estas propuestas fue el de haber obtenido una evaluación por debajo de 500 puntos. Las propuestas con bajos puntajes tienen en común el estar asociadas a problemáticas muy generales sin mucha claridad o pertinencia al sistema educativo Distrital, también presentan grandes distancias

entre la realidad de los docentes y la relación directa con la temática de los programas planteados.

Estas propuestas no presentan sustentación coherente desde referentes investigativos específicos que soporten los planteamientos de los temas abordados por los proyectos. Las propuestas que no logran explicar claramente la relación entre el proceso formativo y el problema al que se pretende responder presentan bajos puntajes y también aquellas donde el tema no hace referencia a una relación de orden conceptual. En algunos temas existe un discurso general, pero no hay suficiente sustentación de la problemática educativa a tratar.

Las debilidades más relevantes de estas propuestas se presentan en las inconsistencias desde el punto de vista pedagógico, metodológico e investigativo, donde algunas da la impresión de tener un formato previo único con el cual participan en lo diferentes PFPD, algunas inclusive presentaban presupuestos iguales a instituciones que avalan, teniendo propósitos distintos.

FORTALEZAS GENERALES DETECTADAS EN LAS EVALUACIONES

En general las fortalezas encontradas desde la evaluación de las propuestas son las siguientes: Existe sustentación teórica y un claro manejo conceptual desde donde se demuestra un amplio dominio del "estado del arte" como posibilidad histórica y de referentes disciplinares para cada una de las propuestas, además los principios que enmarcan los distintos programas, muestran un recorrido por los diferentes aportes de teóricos en relación con diferentes campos de la enseñanza.

El componente investigativo se concibe como un elemento que genera transformaciones desde la forma como el maestro convierte su praxis en un espacio de indagación y exploración, de igual manera se valora la investigación como alternativa que ayuda a la rigurosidad de las propuestas y en la integración de reflexiones pedagógicas que en la actualidad se están aplicando con éxito.

En algunas propuestas los mecanismos de acreditación están bien presentados en cuanto a esquema general ya que consta de horas divididas en horas presenciales y trabajo autónomo, se asume al interior de las propuestas fortalezas en: su descripción y clasificación de los diferentes componentes, se tienen en cuenta estrategias coherentes, sus actividades e indicadores de logro permiten evaluar el desempeño de los docentes-estudiantes durante el proceso y existe una asignación correcta en unidades de equivalencia en horas (presenciales o de tutoría) y en créditos de acuerdo con los logros. Existe apoyo institucional por parte de los oferentes, en algunas instituciones se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación lo que favorece el trabajo pedagógico.

En relación con los proyectos de aula y con base a la investigación acción se pretende cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes, y a la vez incidir en los saberes disciplinares propios, estableciendo así procesos de actualización, investigación e innovación pertinentes a cada una de las situaciones escolares.

En las propuestas es evidente la focalización de las acciones al desarrollo de habilidades, desde la sensibilización de los docentes al trabajo en áreas donde la investigación es el centro de la propuesta ya que con ella se pretende que el maestro inicie un proceso de reflexión profundo que le permita conocer la

realidad escolar. De igual manera, las propuestas logran explicitar la forma en que los docentes durante su proceso de reflexión y cambio fundamentarán sus conocimientos disciplinares así como su didáctica. Dicha focalización de actividades pretende problematizar la práctica pedagógica y orientarlas hacia un proceso de cambio de las prácticas.

DEBILIDADES GENERALES DETECTADAS EN LAS EVALUACIONES

Las principales debilidades encontradas en las propuestas radican en que en la evaluación los indicadores de logro son imprecisos, ya que no se sustenta en la apropiación de conocimiento y mucho menos la articulación con la investigación y la innovación, los objetivos propuestos son genéricos, de igual forma no expresan con claridad los criterios de acreditación, lo que generaría dificultades en sus evaluación ya que no tienen relación

con lo que se espera de los participantes. Por otra parte forma se presentan objetivos poco claros e imprecisos, lo que hace que se refleje cierto nivel de dispersión en las.

La propuestas que presentan más debilidades son aquellas donde no hay claridad conceptual respecto a los modelos o enfoques pedagógicos que orientan el proceso metodológico a seguir, del mismo modo los equipos de docentes que desarrollarían la propuesta está conformado por personas que tienen experiencia en el saber disciplinar, en algunos casos, sin experiencia en el campo pedagógico o en otros sin experiencia investigativa.

Muchas propuestas da la impresión que conformaran equipos con personas externas a la universidad o institución proponente, lo que generaría dificultades con la identidad con las propuestas desde los principios corporativos de las instituciones y las concepciones pedagógicas que las orientan

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los formatos de evaluación y la revisión de algunas propuestas se pueden derivar las conclusiones siguientes:

- Existe posiblemente uno de los mayores obstáculos en la aprobación de diversos proyectos en la necesaria relación existente entre el tema y un análisis previo de las poblaciones y comunidades a quien va dirigido, es necesario que los grupos no aprobados revisen sus trabajos diagnósticos en la búsqueda de verdaderos y reales problemas y necesidades de las comunidades a quien va dirigidos.
- Algunos proyectos adoptaron un modelo de presentación que se basó mas en la forma que en fondo y esto no permitió concordancia entre los temas abordados, los fundamentos teóricos, los modelos didácticos y las metodologías utilizadas en estos proyectos.
- A pesar de lo dispendioso de esta revisión, dado que la gran mayoría de evaluadores se refirieron a cada uno de los ITEMS de manera general sin particularizar sobre cuales fueron las fortalezas o debilidades de los temas, los fundamentos teóricos o los modelos pedagógicos de los diferentes proyectos, una evaluación como esta depende de la información aportada por los evaluadores que puede quedarse corta al momento de tomar decisiones frente a la pertinencia o no de dicha evaluación.
- Algunos evaluadores realizaron un trabajo sistemático y riguroso de los diferentes criterios, otros y es un alto porcentaje se limito a decir que estaba de acuerdo o no con determinado ítem repitiendo incluso el indicador de evaluación como respuesta, esto no permite saber en que aspectos específicos el evaluador está o no de acuerdo con determinada evaluación.
- Es recurrente la no concordancia entre evaluación numérica y cualitativa ya que a pesar de encontrar comentarios muy fuertes frente a no cumplimiento de un ítem por parte de los evaluadores su ponderación numérica es tan elevada que no corresponde a lo mencionado cualitativamente.
- Es preocupante la falta de claridad conceptual de los diferentes proyectos analizados, sobre todo en los que obtuvieron bajos puntajes en la evaluación. En su gran mayoría tienden a mezclar fundamentos teóricos y modelos pedagógicos. Lo anterior implica que los gestores de estas propuestas deben recibir asesorías pedagógicas que generen procesos de cualificación en aquellos aspectos en los cuales no les fue muy bien en la evaluación.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PFPD

CATEGORÍAS	OFERENTE	PRESENTA EL PROGRAMA - AVAL	NOMBRE
COMPETENCIAS CIUDADANAS	ASOPENSAR LTDA	FUNDACIÓN CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR CEDINPRO - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	AMBIENTES LUDICOS PARA EL DESARROLLO COGNITIVO EN EL CONTEXTO ESCUELA-CIUDAD-ESCUELA
	CEDINPRO	FACULTAD DE EDUCACIÓN	RECONSTRUIR EL TEJIDO SOCIAL A PARTIR DE LA CÁTEDRA DE DERECHOS HUMANOS, UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LA ESCUELA
	ESCUELA SUPERIOR MARIA MONTESSORI		ESCUELA, CIUDADANÍA Y CIUDAD EDUCADORA
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	MÉTODOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CÁTEDRA BOGOTÁ.
	UNIVERSIDAD CENTRAL	INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS - IESCO	ESCUELA Y CIUDAD: TRAMAS Y VÍAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA.
	UNIVERSIDAD CENTRAL	INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS - IESCO	ESCUELA Y CIUDAD: TRAMAS Y VÍAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA.
	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN	DERECHOS HUMANOS, CONVIVENCIA Y DEMOCRACIA EN LA ESCUELA.
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	CIUDAD, RELIGIÓN Y ESCUELA. UN NUEVO APRENDIZAJE DE LOS VALORES. PROYECTO DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA DOCENTES DE PRIMARIA Y BÁSICA MEDIA DE ESCUELAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ.

CATEGORÍAS	OFERENTE	PRESENTA EL PROGRAMA - AVAL	NOMBRE
DESARROLLO INVESTIGATIVO, COGNITIVO Y ARGUMENTATIVO	CEDINPRO	FACULTAD DE EDUCACIÓN	LA INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA
	CENTRO NACIONAL DE CAPACITACIÓN A DOCENTES - CENCAD	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	PROYECTO DE AULA, UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	EL AULA UN ESPACIO DE INVESTIGACIÓN
	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	CURRÍCULO Y EVALUACIÓN, UNA PROPUESTA QUE CONDUCE AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE ACUERDO A LAS NECESIDADES DEL MUNDO DE LA VIDA, DIRIGIDA A DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES, EN LOS NIVELES DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA.
ENSEÑANZA, PENSAMIENTO Y COMPETENCIAS MATEMÁTICAS	CENTRO NACIONAL DE CAPACITACIÓN A DOCENTES - CENCAD	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO; UNA ESTRATEGIA LÚDICA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PANAMERICANA	FACULTAD DE EDUCACIÓN	EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA Y SECUNDARIA A PARTIR DE LA LÚDICA.

CATEGORÍAS	OFERENTE	PRESENTA EL PROGRAMA - AVAL	NOMBRE
ENSEÑANZA, PENSAMIENTO Y COMPETENCIAS MATEMÁTICAS (continuación)	INSTITUTO MONTAIGNE DE LA COMPAÑÍA DE MARÍA	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA - FACULTAD DE EDUCACIÓN	LA DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA Y SU PAPEL EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONALES DEL DOCENTE DE PREESCOLAR Y BÁSICA (PRIMARIA Y SECUNDARIA) - ALÉXIMA
	UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	FACULTAD DE EDUCACIÓN	ARGUMENTAR PARA TRANSFORMAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN COLEGIOS DEL DISTRITO CAPITAL
EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EN CIENCIAS EXPERIMENTALES	CENTRO NACIONAL DE CAPACITACIÓN A DOCENTES - CENCAD	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN LOS PROCESOS CURRICULARES DE LA ESCUELA
	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	RECREACIÓN ECOLÓGICA EN LOS PROCESOS CURRICULARES, ELEMENTO POTENCIADOR DE ESCENARIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
	JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	LA ESCUELA EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN AMBIENTAL DE LA CIUDAD.
	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	DIVISIÓN DE ASESORÍAS Y EXTENSIÓN	TALLER DE CIENCIAS EXPERIMENTALES CON PRÁCTICAS DE LABORATORIO DE BAJO COSTO

CATEGORÍAS	OFERENTE	PRESENTA EL PROGRAMA - AVAL	NOMBRE
EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EN CIENCIAS EXPERIMENTALES	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA PARA LA INCORPORACIÓN DE ELEMENTOS DE BIOTECNOLOGIA EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS NATURALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	ORÍGENES DE LA CIENCIA MODERNA: GALILEO Y NEWTON
EDUCACIÓN MUSICAL, ARTÍSTICA Y RELIGIOSA	CENTRO NACIONAL DE CAPACITACIÓN A DOCENTES - CENCAD	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO EJE INTEGRADOR DEL CURRÍCULO
	CENTRO NACIONAL DE CAPACITACIÓN A DOCENTES - CENCAD	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	PEDAGOGÍA Y FORTALECIMIENTO DE LAS ARTES PLÁSTICAS EN LOS PROCESOS CURRICULARES DE LA ESCUELA.
	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	ARTE Y CIENCIA DE LA PEDAGOGÍA
	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	CREATIVIDAD DEL ARTE HACIA LA CIENCIA
	ESCUELA SUPERIOR MARÍA MONTESSORI		CUERPO, ARTE Y EXPRESIÓN
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	EL ARTE PRESENTE EN EL APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE TRABAJO

CATEGORÍAS	OFERENTE	PRESENTA EL PROGRAMA - AVAL	NOMBRE
DIVERSIDAD	CORPORACIÓN IDENTIDAD CULTURAL "CORPIDENCU"	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS UNA ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES EDUCATIVOS INTERÉTNICOS E INTERCULTURALES
	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	ETNOEDUCACIÓN, UNA PROPUESTA DE CONVIVENCIA Y DESARROLLO HUMANO
	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	FACULTAD DE EDUCACIÓN	ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	PPFD PEDAGOGIA E INCLUSIÓN SOCIAL PARA LA CIUDADANÍA PLENA CON ENFOQUE DE GÉNERO
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA E INFORMÁTICA	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA EN EL AULA
	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	FACULTAD DE EDUCACIÓN	DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, COMO POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO EN BOGOTÁ.
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ	FACULTAD DE EDUCACIÓN	TECNOLOGIA. FINALIDAD EDUCATIVA Y ACERCAMIENTO DIDÁCTICO
	GLOBAL CAMPUS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS- UNIVERSIDAD NACIONAL	INFORMÁTICA EDUCATIVA

CATEGORÍAS	OFERENTE	PRESENTA EL PROGRAMA - AVAL	NOMBRE
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA E INFORMÁTICA (continuación)	GLOBAL CAMPUS	INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS- UNIVERSIDAD NACIONAL	AMBIENTES DE APRENDIZAJE APOYADOS EN MICROMUNDOS
	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	DIVISIÓN DE ASESORÍAS Y EXTENSIÓN	TALLER DE INTEGRACIÓN DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA A TRAVÉS DEL COMPUTADOR
FORMACIÓN DOCENTE	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA ESCUELA, FORMACIÓN DE PARAMÉDICOS ESCOLARES, DIRIGIDO A DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES, EN LOS NIVELES DE PRESCOLAR BÁSICA Y MEDIA
	ESCUELA SUPERIOR MARIA MONTESSORI		REDISEÑO Y ARTICULACIÓN CURRICULAR: UNA PROPUESTA PARA EXPLORAR OTRAS FORMAS DE SER MAESTRO Y DE HACER ESCUELA
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	FACULTAD DE EDUCACIÓN- PROYECCIÓN SOCIAL	LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES Y EVALUATIVAS: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA INSTITUCIÓN ESCOLAR
	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS	FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN	GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: RECONSTRUCCIÓN DEL PEI CON SENTIDO.
	UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	FACULTAD DE EDUCACIÓN	GESTIÓN EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES EN EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE LOS COLEGIOS OFICIALES.

CATEGORÍAS	OFERENTE	PRESENTA EL PROGRAMA - AVAL	NOMBRE
FORMACIÓN DOCENTE (continuación)	UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	FACULTAD DE EDUCACIÓN	CONSTRUCCIÓN DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS A PARTIR DE CONTEXTOS PROCESOS Y CONOCIMIENTOS AL INTERIOR DEL AULA.
	UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA	FACULTAD DE EDUCACIÓN	PROYECTO FORMACIÓN DOCENTE LÍNEA DE DESARROLLO HUMANO Y MOTRICIDAD
	UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES PFPD EN DERECHO EDUCATIVO Y GERENCIA EN GESTIÓN HUMANA INSTITUCIONAL.
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	EL JUEGO COMO HERRAMIENTA LÚDICA EN EL QUEHACER PEDAGÓGICO
	CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO - CIDE	ESCUELA DE MAESTROS - FACULTAD DE EDUCACIÓN	FORMACIÓN DE EMPRESA ESCOLAR A TRAVÉS DE LÚDICA, RECREACIÓN Y DEPORTE
COMPETENCIAS LABORALES, EDUCACIÓN EMPRESARIAL	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	DIVISIÓN DE ASESORÍAS Y EXTENSIÓN	PEDAGOGÍA PARA EL ENRIQUECIMIENTO DE UNA CULTURA DEL TRABAJO

Seminario Permanente De Universidades: Estrategia Para La Conformación De Comunidad Académica

En el marco del Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008, el Seminario permanente de Universidades surgió como respuesta de la Secretaría de Educación del Distrito a la solicitud de los coordinadores de Programas de Formación para maestros, en el sentido de contar con un espacio para la discusión académica.

Sus objetivos fundamentales son, por tanto:

- Analizar la forma como se ha venido formando a los maestros.
- Reflexionar sobre la formación de maestros hoy.
- Reflexionar sobre el maestro que requiere la sociedad actual.
- Aportar en la construcción del Plan sectorial de educación, e
- Incidir en el diseño de políticas públicas.

Con estos objetivos en la mira, durante los primeros encuentros se escuchó a las universidades que desarrollan Programas de Formación de maestros con el fin de iniciar un proceso de reflexión sobre la forma como se está entendiendo y desarrollando la formación de los maestros en ejercicio.

Los Programas de formación permanente

Los Programas de formación permanente son una tentativa para hacer viable la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza desde la formación de docentes. Se conciben como herramientas que pueden ayudar a hacer pertinente la oferta de las instituciones educativas respecto al proyecto de vida de los estudiantes y contribuir a la construcción de

proyectos educativos locales. A continuación, una breve reseña de los programas ofrecidos por las universidades participantes en el seminario:

EL PFPD HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA LA PARTICIPACIÓN, EL ÉXITO ACADÉMICO Y LA VIDA ADULTA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Este PFPD nace de un programa con 6 años de desarrollo llamado "Guión" cuyo propósito es optimizar, en niños y jóvenes entre los 5 y los 19 años, las habilidades de hablar, leer y escribir. El marco general del programa está relacionado con las propuestas de la Secretaría de Educación: la cultura de la infancia, la ciudad como un espacio de formación y desarrollo, la educación como un derecho, el diálogo de saberes, el trabajo cooperativo de maestros de educación inicial, media, básica y universitarios, y el diálogo en torno a la construcción del lenguaje a través del currículo para mejorar los espacios de aprendizaje para los niños.

El proyecto cuenta con componentes de actualización, investigación e innovación y se basa en la concepción del maestro formado en lenguaje, es decir, busca promover la figura de un maestro que entiende el papel del lenguaje en la educación, como el área que atraviesa todas las materias del currículo.

Un eje importante de este PFPD es la escritura como proceso. Se concibe al maestro como escritor y se le instruye en un taller — laboratorio social—, en el que se le hace ver el proceso de la escritura como el eje medular

de su papel de investigador y de mediador en los procesos de sus estudiantes. La idea es modelar la negociación de significado a través del lenguaje, la conversación, la interacción maestro-alumno y la diferenciación de tiempos e intencionalidades.

Estrategias metodológicas:

Se trabaja con guías de lectura enfocadas hacia el desarrollo del lenguaje oral y la transición del lenguaje del hogar al de la escuela; es decir, a mirar qué ocurre con los significados cuando el niño llega a la escuela, cómo es la didáctica de la escritura, y cuáles son las prácticas del alfabetismo emergente, pues hay sobre ello gran desinformación. Con base en estas guías, y en grupos más pequeños, los maestros escriben un proyecto que se somete a correcciones hasta obtener una versión final.

En el momento se desarrollan tres grandes bloques temáticos, que han surgido de los intereses de los maestros: estrategias y prácticas de comprensión de lectura, estrategias de producción y comprensión de textos y oralidad.

PFPD RED PROFILE: RED DE PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, PARA EL FORTALECIMIENTO DE SUS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Este programa busca inicialmente la consolidación de redes de trabajo al interior de la escuela y luego entre organizaciones de una misma localidad y a su vez entre éstas. La red se concibe como una reunión de profesores formadores, docentes de educación básica y media, que tienen la voluntad explícita del estudio y la resolución de problemas en torno a la pedagogía de la lengua inglesa.

Es un programa que se desarrolla totalmente en lengua inglesa por lo cual hay que tener en cuenta el proceso de selección de los profesores mediante una prueba diagnóstica.

Como antecedente del programa está la participación de más de 25 universidades en la evaluación de la formación inicial de docentes de inglés, y el análisis de en qué medida los elementos de actualización, investigación e innovación podrían incorporarse. Así mismo, hay dos proyectos de investigación sobre la investigación-acción en las prácticas del docente de lengua inglesa y uno más sobre la naturaleza de las investigaciones de docentes de inglés en programas de formación permanente tomando como referente los años 98 y 99 y 2000 a 2002.

El PFPD de inglés tiene tres pilares: un componente específico para el desarrollo de la lengua inglesa (que supone el trabajo puntual en todas las dimensiones que requiere la competencia en un idioma extranjero), elementos de investigación e innovación, que son su eje articulador, y un espacio de interlocución e interacción en cuanto a lo pedagógico.

Sin descuidar el aspecto lúdico, se considera importante ir más allá al reflexionar en torno a las prácticas. Esta reflexión se convierte en un espacio para que el docente desarrolle y perfeccione las competencias y pueda hacer innovación e investigación.

El PFPD comprende 4 etapas: la primera es la fundamentación. En ella se determina el estado del arte del proyecto de inglés en la institución, se pide un ensayo analítico, y se hace un estudio de la situación escolar. En la segunda fase, que se desarrolla a través de talleres de investigación-acción colaborativa, se plantea un proyecto de investigación o innovación. Esta fase supone

la elaboración de un anteproyecto y la promoción de escritos que en lo posible se puedan incluir en la página Web del programa. La tercera etapa consiste en el desarrollo del plan de acción de los proyectos y, finalmente, en la cuarta, tiene lugar la socialización de los mismos.

Además de la instancia académica del PFPD, y de la página Web del programa, la socialización tiene su espacio en la revista Profile, que surgió del interés porque los docentes escribieran para una comunidad más grande y que lleva cuatro números.

Una de las dificultades más grande del PFPD consiste en que se desarrolla en torno a un código que no se maneja en el diario vivir de la escuela. El riesgo que esto presenta es que el interés del docente se desplace hacia la metodología para enseñar este código. Hay algún interés en tener un impacto en el currículo escolar y, en una mínima proporción, un interés por generar una red de trabajo de docentes para acordar puntos fundamentales en la enseñanza del inglés de manera mucho más efectiva en el aula.

PFPD: CAPACITACIÓN DE DOCENTES Y DOCENTES DIRECTIVOS PARA LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON EXCEPCIONALIDAD. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El diseño de este PFPD pretende el fortalecimiento y cualificación del discurso pedagógico de los docentes y los docentes directivos del Distrito Capital en el desarrollo integral y la vinculación social de las personas con limitación, discapacidades o talentos excepcionales. Con tal fin, y mediante la apropiación de la relación escuela - ciudad, se propone la conformación de equipos

transdisciplinarios y redes locales, nacionales, e internacionales en esta área del quehacer pedagógico.

Se habla no de equipos multidisciplinarios ni interdisciplinarios sino transdisciplinarios porque está comprobado que no es suficiente sumar o intercambiar los saberes y quehaceres profesionales. Es necesario que el equipo que toma las decisiones con respecto a un determinado participante del sector educativo, esté conformado también por su familia y por la persona misma que adolece de la limitación pero que tiene mucho qué decir sobre su plan de vida.

Este PFPD se articula desde el principio de igualdad que se explica en el sentido de que no es que todos tengan lo mismo o reciban lo mismo, sino que el Estado y la sociedad, en el proceso normatizador, particularizan en su oferta a todos los ciudadanos en concordancia con sus necesidades específicas.

Otros de los criterios que son fundamento del PFPD son la sostenibilidad, la integralidad, la diversidad, la equidad, la calidad y la competitividad.

La metodología que se ha empleado desde una visión holística frente al mundo y a la excepcionalidad, se basa en un trabajo transdisciplinario e interinstitucional en la generación de proyectos pedagógico-investigativos. Se realizan seminarios, talleres generales y específicos en que las personas estudian los procesos de aprendizaje propios de cada una de las excepciones; igualmente, encuentros de socialización internos y externos y visitas de observación directa a instituciones para suplir la falta de experiencia o de asesorías investigativas de carácter tutorial.

PFPD: DESARROLLO DE AMBIENTES INFORMÁTICOS CREATIVOS MEDIANTE PROYECTOS COLABORATIVOS APOYADOS EN MICRO MUNDOS. UNIVERSIDAD LOS LIBERTADORES

El objetivo de este Programa de Formación Permanente, enmarcado en la línea de trabajo Escuela-ciudad, Ciudad-escuela, es pensar la pedagogía en el uso de las tecnologías para optimizar el conocimiento, y se sustenta en la idea de que la enseñanza debe ir más allá del uso instrumental y tecnológico. Tiene un enfoque colaborativo en el sentido de poner en común habilidades, destrezas e incluso debilidades de los que interactúan, para fortalecerse de manera colectiva. Se pretende desarrollar investigación estructurada en un proyecto que involucre la participación de docentes y estudiantes de la comunidad, y espera propiciar la producción de conocimiento con significado así como aportar elementos pedagógicos y metodológicos para el modelo constructivista de micro mundos (elemento de innovación), fortalecer el quehacer pedagógico del maestro para generar ambientes de aprendizaje coherentes con el currículo a partir del acompañamiento del PFPD, y fortalecer la participación activa de comunidades virtuales académicas a través del mismo.

Se trabaja desde proyectos cuya evaluación es permanente a través de fichas de seguimiento que dan cuenta del avance en el proceso.

PFPD: ENCUENTRO DE LA RELIGIÓN Y LA ÉTICA CON EL ARTE. UNIVERSIDAD JAVERIANA

Este PFPD parte esencialmente de la pregunta por los seres humanos en tanto tales y de la necesidad de construir una opción que permita poner en escena al sujeto, lo cual es posible

mediante el desarrollo del arte como expresión de la sensibilidad surgida de un proceso de intersubjetivación.

Por otra parte, están el concepto de lo religioso, en general, como una condición personal de búsqueda de trascendencia, el de lo ético como la reflexión personal de cada uno frente a las normas que surgen de un proceso de acuerdo social, y el de lo moral como una invención del sentido humano que permite la cohesión social a partir de los acuerdos con los que se orientan las acciones en pro de la convivencia.

Ubicado en la línea escuela- ciudad ciudad-escuela, este PFPD quiere trabajar y desarrollar la estética de la ciudad y la formación de unos principios democráticos desde una dimensión moral.

Desde el punto de vista procedimental, este PFPD trabaja, no en grandes módulos, sino en escenarios específicos que permiten que los participantes se confronten con la experiencia.

Una primera etapa es la reunión de concertación y de debate de experiencias previas. El objetivo es construir puntos de encuentro entre los docentes que asisten al PFPD. Se trabaja con subgrupos que elaboran protocolos que se llevan al ejercicio general. La segunda etapa consiste en la profundización temática que da paso a una tercera: la visita in situ en que se determinan y localizan los intereses particulares por institución y se comienza a operar el proceso de formulación e intervención. La última etapa es el intercambio de experiencias y funciona en dos niveles: uno en las instituciones y otro en las instalaciones de la Universidad.

Otros programas vigentes y que participaron en la reflexión durante el año 2005 son: Diseño

y ejecución de ambientes escolares para la transformación en convivencia democrática y Los Lenguajes en el Aula de la Universidad Javeriana; Formación de docentes y directivos docentes en gestión institucional y curricular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; y Hacia la construcción de una evaluación formativa en profesores de ciencias del distrito capital de la Universidad Pedagógica.

SÍNTESIS DE LAS REFLEXIONES Y APORTES

Investigación e innovación

Una vez cumplido el objetivo de conocer las propuestas de cada uno de los PFPD, se planteó la inquietud de cómo les está llegando a los maestros el discurso de los grupos académicos de las universidades acerca de lo que es innovar o investigar en el aula y el impacto que se espera de ello en la actitud de los estudiantes y en el desarrollo del PEI de los colegios.

Con el propósito de construir categorías de análisis compartidas sobre lo que está sucediendo con la formación de maestros, se señaló la importancia de determinar si realmente el maestro en su quehacer diario individual logra la transformación de su práctica pedagógica a partir de los aportes del PFPD. Para ello se identificó la innovación como la resignificación misma de tales prácticas: no se necesita hacer cosas extraordinarias sino retomar, transformar y recrear ambientes y materiales de manera articulada con el PEI. Se advirtió, sin embargo, que a la hora de reflexionar sobre las prácticas en aras de la innovación, hay que ir más allá del nivel didáctico: se requiere contemplar otra serie de variables que son necesarias para resolver la pregunta sobre si realmente se están haciendo bien las cosas (la transformación de esa práctica

a nivel del proyecto deriva del maestro, pero también de las relaciones institucionales y de la dimensión ética que las atraviesa).

Al revisar la concepción de pedagogía ligada a la innovación y al concepto de investigación, hubo señalamientos respecto a la ausencia de experiencia investigativa que apoye la innovación en el sentido de una transformación cultural, razón por la cual hay maestros que cuando terminan el proyecto vuelven a las prácticas anteriores. Para solventar esta situación reiterativa, se señaló la importancia de incentivar y propender por la conformación de redes de maestros que se encuentren en una propuesta investigativa que apoye la innovación para lograr una transformación cultural.

En este sentido se propuso reflexionar sobre las experiencias educativas escolares en el marco de la relación lenguaje, cultura y sociedad. Tal reflexión tendría como fin comprender los discursos y representaciones de los estudiantes, los profesores y la sociedad frente a la aprehensión del conocimiento, pues la pedagogía se transforma según las circunstancias socioculturales. Es preciso entonces descubrir cómo utiliza el maestro las herramientas pedagógicas y didácticas para la resignificación del aprendizaje a partir de la innovación del conocimiento. La innovación ha de ser un recurso que induzca a la comprensión e intelección del conocimiento académico por la vía del diálogo de los imaginarios y representaciones sociales.

Se señaló por lo tanto la importancia de apoyarse en los mismos maestros para descubrir cuáles son los elementos que disparan una posibilidad innovadora y compartir las indagaciones en espacios como el seminario permanente para identificar puntos en común, puntos de alerta para compartir con las otras

universidades y estar un poco más dispuestos a enfrentar una situación que ha sido reiterativa en cuanto a los intentos de que la actividad de indagación o de innovación en el aula no termine cuando termina el PFPD.

La actividad para el 2005 se proyectó en el sentido de aunar esfuerzos para identificar una estrategia que le apueste a la construcción del sujeto colectivo; empezar a aportar desde los programas de formación a la idea de proyectos de área, proyectos institucionales y posicionar la localidad como un espacio para el desarrollo de propuestas investigativas e innovadoras de la práctica pedagógica en favor de la transformación de la escuela.

Así mismo, se propuso desarrollar una publicación con los aportes de los equipos académicos en el desarrollo del Seminario de Universidades, y suscitar encuentros espontáneos entre los equipos académicos y los grupos de maestros que desarrollan Programas de formación.

Lo que se puede lograr en la formación de maestros en ejercicio

De acuerdo con las reflexiones del Seminario, para responder a esta pregunta se necesita establecer un análisis, no vinculado a la disciplina sino al contexto, sobre para qué se aprende hoy en la escuela. Así mismo, es necesario reflexionar con respecto a por qué se es maestro y pensar que quien lo es, es un sujeto de responsabilidad en la medida en que es consciente del reto que su función le demanda socialmente, por lo cual, una vez más, se debe tomar en consideración el contexto de su desempeño.

Para todos resulta innegable que hay tensiones entre el sistema educativo, la práctica educativa

del maestro y propuestas de transformación desde la administración. Por lo mismo, todos coinciden en que es necesario generar un clima de confianza en el ámbito escolar fundamentado en tres ejes específicos: el currículo, el manual de convivencia y la evaluación.

Por otra parte, se señaló que es necesario identificar y transformar los imaginarios de los maestros sobre la investigación en el aula. En este sentido es muy recomendable la estrategia de "acompañamiento protegido", que consiste en que el grupo académico que orienta la formación, genere rutas por las cuales los maestros inscritos puedan transitar de manera tranquila, confiada y exitosa. Estas rutas pueden modelarse mediante el desarme de proyectos de investigación existentes, la presentación de modelos posibles y trabajos investigativos similares al que se desea abordar. El postulado general es que para comenzar a investigar, es mejor hacerlo acompañado y realizar un recorrido que produzca resultados positivos.

La investigación es un proceso que ha de transformar el ámbito personal (docencia como proyecto de vida), el grupal (trabajo colaborativo), el institucional (liderazgo, cogestión), lo local y finalmente el trabajo de redes (intercambio de experiencias).

En síntesis, de cara a las políticas para la formulación de los PFPD, los referentes son múltiples, muy diversos y en algunos momentos contradictorios: mientras por un lado se hace énfasis en el currículo, por el otro se están analizando las implicaciones de la relación maestro-estudiante. En otra instancia también se juzga relevante pensar al maestro en sí mismo, como persona, como sujeto político, como sujeto individual etc., mientras además se pone en consideración la profesión y el rol docente en su dimensión social: el profesor dentro de

y ejecución de ambientes escolares para la transformación en convivencia democrática y Los Lenguajes en el Aula de la Universidad Javeriana; Formación de docentes y directivos docentes en gestión institucional y curricular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; y Hacia la construcción de una evaluación formativa en profesores de ciencias del distrito capital de la Universidad Pedagógica.

SÍNTESIS DE LAS REFLEXIONES Y APORTES

Investigación e innovación

Una vez cumplido el objetivo de conocer las propuestas de cada uno de los PFPD, se planteó la inquietud de cómo les está llegando a los maestros el discurso de los grupos académicos de las universidades acerca de lo que es innovar o investigar en el aula y el impacto que se espera de ello en la actitud de los estudiantes y en el desarrollo del PEI de los colegios.

Con el propósito de construir categorías de análisis compartidas sobre lo que está sucediendo con la formación de maestros, se señaló la importancia de determinar si realmente el maestro en su quehacer diario individual logra la transformación de su práctica pedagógica a partir de los aportes del PFPD. Para ello se identificó la innovación como la resignificación misma de tales prácticas: no se necesita hacer cosas extraordinarias sino retomar, transformar y recrear ambientes y materiales de manera articulada con el PEI. Se advirtió, sin embargo, que a la hora de reflexionar sobre las prácticas en aras de la innovación, hay que ir más allá del nivel didáctico: se requiere contemplar otra serie de variables que son necesarias para resolver la pregunta sobre si realmente se están haciendo bien las cosas (la transformación de esa práctica

a nivel del proyecto deriva del maestro, pero también de las relaciones institucionales y de la dimensión ética que las atraviesa).

Al revisar la concepción de pedagogía ligada a la innovación y al concepto de investigación, hubo señalamientos respecto a la ausencia de experiencia investigativa que apoye la innovación en el sentido de una transformación cultural, razón por la cual hay maestros que cuando terminan el proyecto vuelven a las prácticas anteriores. Para solventar esta situación reiterativa, se señaló la importancia de incentivar y propender por la conformación de redes de maestros que se encuentren en una propuesta investigativa que apoye la innovación para lograr una transformación cultural.

En este sentido se propuso reflexionar sobre las experiencias educativas escolares en el marco de la relación lenguaje, cultura y sociedad. Tal reflexión tendría como fin comprender los discursos y representaciones de los estudiantes, los profesores y la sociedad frente a la aprehensión del conocimiento, pues la pedagogía se transforma según las circunstancias socioculturales. Es preciso entonces descubrir cómo utiliza el maestro las herramientas pedagógicas y didácticas para la resignificación del aprendizaje a partir de la innovación del conocimiento. La innovación ha de ser un recurso que induzca a la comprensión e intelección del conocimiento académico por la vía del diálogo de los imaginarios y representaciones sociales.

Se señaló por lo tanto la importancia de apoyarse en los mismos maestros para descubrir cuáles son los elementos que disparan una posibilidad innovadora y compartir las indagaciones en espacios como el seminario permanente para identificar puntos en común, puntos de alerta para compartir con las otras

universidades y estar un poco más dispuestos a enfrentar una situación que ha sido reiterativa en cuanto a los intentos de que la actividad de indagación o de innovación en el aula no termine cuando termina el PFPD.

La actividad para el 2005 se proyectó en el sentido de aunar esfuerzos para identificar una estrategia que le apueste a la construcción del sujeto colectivo; empezar a aportar desde los programas de formación a la idea de proyectos de área, proyectos institucionales y posicionar la localidad como un espacio para el desarrollo de propuestas investigativas e innovadoras de la práctica pedagógica en favor de la transformación de la escuela.

Así mismo, se propuso desarrollar una publicación con los aportes de los equipos académicos en el desarrollo del Seminario de Universidades, y suscitar encuentros espontáneos entre los equipos académicos y los grupos de maestros que desarrollan Programas de formación.

Lo que se puede lograr en la formación de maestros en ejercicio

De acuerdo con las reflexiones del Seminario, para responder a esta pregunta se necesita establecer un análisis, no vinculado a la disciplina sino al contexto, sobre para qué se aprende hoy en la escuela. Así mismo, es necesario reflexionar con respecto a por qué se es maestro y pensar que quien lo es, es un sujeto de responsabilidad en la medida en que es conciente del reto que su función le demanda socialmente, por lo cual, una vez más, se debe tomar en consideración el contexto de su desempeño.

Para todos resulta innegable que hay tensiones entre el sistema educativo, la práctica educativa

del maestro y propuestas de transformación desde la administración. Por lo mismo, todos coinciden en que es necesario generar un clima de confianza en el ámbito escolar fundamentado en tres ejes específicos: el currículo, el manual de convivencia y la evaluación.

Por otra parte, se señaló que es necesario identificar y transformar los imaginarios de los maestros sobre la investigación en el aula. En este sentido es muy recomendable la estrategia de "acompañamiento protegido", que consiste en que el grupo académico que orienta la formación, genere rutas por las cuales los maestros inscritos puedan transitar de manera tranquila, confiada y exitosa. Estas rutas pueden modelarse mediante el desarme de proyectos de investigación existentes, la presentación de modelos posibles y trabajos investigativos similares al que se desea abordar. El postulado general es que para comenzar a investigar, es mejor hacerlo acompañado y realizar un recorrido que produzca resultados positivos.

La investigación es un proceso que ha de transformar el ámbito personal (docencia como proyecto de vida), el grupal (trabajo colaborativo), el institucional (liderazgo, cogestión), lo local y finalmente el trabajo de redes (intercambio de experiencias).

En síntesis, de cara a las políticas para la formulación de los PFPD, los referentes son múltiples, muy diversos y en algunos momentos contradictorios: mientras por un lado se hace énfasis en el currículo, por el otro se están analizando las implicaciones de la relación maestro-estudiante. En otra instancia también se juzga relevante pensar al maestro en si mismo, como persona, como sujeto político, como sujeto individual etc., mientras además se pone en consideración la profesión y el rol docente en su dimensión social: el profesor dentro de

y ejecución de ambientes escolares para la transformación en convivencia democrática y Los Lenguajes en el Aula de la Universidad Javeriana; Formación de docentes y directivos docentes en gestión institucional y curricular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; y Hacia la construcción de una evaluación formativa en profesores de ciencias del distrito capital de la Universidad Pedagógica.

SÍNTESIS DE LAS REFLEXIONES Y APORTES

Investigación e innovación

Una vez cumplido el objetivo de conocer las propuestas de cada uno de los PFPD, se planteó la inquietud de cómo les está llegando a los maestros el discurso de los grupos académicos de las universidades acerca de lo que es innovar o investigar en el aula y el impacto que se espera de ello en la actitud de los estudiantes y en el desarrollo del PEI de los colegios.

Con el propósito de construir categorías de análisis compartidas sobre lo que está sucediendo con la formación de maestros, se señaló la importancia de determinar si realmente el maestro en su quehacer diario individual logra la transformación de su práctica pedagógica a partir de los aportes del PFPD. Para ello se identificó la innovación como la resignificación misma de tales prácticas: no se necesita hacer cosas extraordinarias sino retomar, transformar y recrear ambientes y materiales de manera articulada con el PEI. Se advirtió, sin embargo, que a la hora de reflexionar sobre las prácticas en aras de la innovación, hay que ir más allá del nivel didáctico: se requiere contemplar otra serie de variables que son necesarias para resolver la pregunta sobre si realmente se están haciendo bien las cosas (la transformación de esa práctica

a nivel del proyecto deriva del maestro, pero también de las relaciones institucionales y de la dimensión ética que las atraviesa).

Al revisar la concepción de pedagogía ligada a la innovación y al concepto de investigación, hubo señalamientos respecto a la ausencia de experiencia investigativa que apoye la innovación en el sentido de una transformación cultural, razón por la cual hay maestros que cuando terminan el proyecto vuelven a las prácticas anteriores. Para solventar esta situación reiterativa, se señaló la importancia de incentivar y propender por la conformación de redes de maestros que se encuentren en una propuesta investigativa que apoye la innovación para lograr una transformación cultural.

En este sentido se propuso reflexionar sobre las experiencias educativas escolares en el marco de la relación lenguaje, cultura y sociedad. Tal reflexión tendría como fin comprender los discursos y representaciones de los estudiantes, los profesores y la sociedad frente a la aprehensión del conocimiento, pues la pedagogía se transforma según las circunstancias socioculturales. Es preciso entonces descubrir cómo utiliza el maestro las herramientas pedagógicas y didácticas para la resignificación del aprendizaje a partir de la innovación del conocimiento. La innovación ha de ser un recurso que induzca a la comprensión e intelección del conocimiento académico por la vía del diálogo de los imaginarios y representaciones sociales.

Se señaló por lo tanto la importancia de apoyarse en los mismos maestros para descubrir cuáles son los elementos que disparan una posibilidad innovadora y compartir las indagaciones en espacios como el seminario permanente para identificar puntos en común, puntos de alerta para compartir con las otras

universidades y estar un poco más dispuestos a enfrentar una situación que ha sido reiterativa en cuanto a los intentos de que la actividad de indagación o de innovación en el aula no termine cuando termina el PFPD.

La actividad para el 2005 se proyectó en el sentido de aunar esfuerzos para identificar una estrategia que le apueste a la construcción del sujeto colectivo; empezar a aportar desde los programas de formación a la idea de proyectos de área, proyectos institucionales y posicionar la localidad como un espacio para el desarrollo de propuestas investigativas e innovadoras de la práctica pedagógica en favor de la transformación de la escuela.

Así mismo, se propuso desarrollar una publicación con los aportes de los equipos académicos en el desarrollo del Seminario de Universidades, y suscitar encuentros espontáneos entre los equipos académicos y los grupos de maestros que desarrollan Programas de formación.

Lo que se puede lograr en la formación de maestros en ejercicio

De acuerdo con las reflexiones del Seminario, para responder a esta pregunta se necesita establecer un análisis, no vinculado a la disciplina sino al contexto, sobre para qué se aprende hoy en la escuela. Así mismo, es necesario reflexionar con respecto a por qué se es maestro y pensar que quien lo es, es un sujeto de responsabilidad en la medida en que es consciente del reto que su función le demanda socialmente, por lo cual, una vez más, se debe tomar en consideración el contexto de su desempeño.

Para todos resulta innegable que hay tensiones entre el sistema educativo, la práctica educativa

del maestro y propuestas de transformación desde la administración. Por lo mismo, todos coinciden en que es necesario generar un clima de confianza en el ámbito escolar fundamentado en tres ejes específicos: el currículo, el manual de convivencia y la evaluación.

Por otra parte, se señaló que es necesario identificar y transformar los imaginarios de los maestros sobre la investigación en el aula. En este sentido es muy recomendable la estrategia de “acompañamiento protegido”, que consiste en que el grupo académico que orienta la formación, genere rutas por las cuales los maestros inscritos puedan transitar de manera tranquila, confiada y exitosa. Estas rutas pueden modelarse mediante el desarme de proyectos de investigación existentes, la presentación de modelos posibles y trabajos investigativos similares al que se desea abordar. El postulado general es que para comenzar a investigar, es mejor hacerlo acompañado y realizar un recorrido que produzca resultados positivos.

La investigación es un proceso que ha de transformar el ámbito personal (docencia como proyecto de vida), el grupal (trabajo colaborativo), el institucional (liderazgo, cogestión), lo local y finalmente el trabajo de redes (intercambio de experiencias).

En síntesis, de cara a las políticas para la formulación de los PFPD, los referentes son múltiples, muy diversos y en algunos momentos contradictorios: mientras por un lado se hace énfasis en el currículo, por el otro se están analizando las implicaciones de la relación maestro-estudiante. En otra instancia también se juzga relevante pensar al maestro en si mismo, como persona, como sujeto político, como sujeto individual etc., mientras además se pone en consideración la profesión y el rol docente en su dimensión social: el profesor dentro de

la escuela y el profesor en el contexto local, regional, nacional. Finalmente, se genera una discusión en relación con su práctica y se habla de la práctica como algo propio del maestro que tiene que ser cambiado, transformado, cualificado. Por último se empieza a plantear la discusión en términos de... ¿para que la educación? y surge entonces el interrogante de qué tanto debe la universidad incidir en la construcción de políticas educativas. Ante esta diversidad de referentes, la pregunta que se hizo la plenaria del seminario fue ¿desde dónde mirar la formación de docentes?, ¿qué es lo queremos?, ¿transformar las prácticas en relación con qué?, ¿qué tipo de docente queremos tener?

Si todos los referentes son válidos, no se puede buscar un modelo homogéneo. El Seminario permanente de universidades es precisamente un espacio que debe propender por aterrizar los rasgos genéricos de la ley en ese sentido. Un primer señalamiento al respecto es el siguiente: el sistema educativo está fracturado y ni la Secretaría de Educación, ni el Ministerio ni todas las entidades que están preocupadas por la formación de maestros en ejercicio van a poder avanzar mientras en las universidades los PFPD no tengan ningún vínculo con la formación inicial. En las universidades y en los centros de investigación hay grupos de maestros cuya producción normalmente no incide en la formación inicial. Por ello, convendría que los resultados de esas investigaciones fueran retomados, corregidos, comunicados y comentados en los PFPD. Sugerencias varias

Se ha señalado la pertinencia de hacer pruebas diagnósticas y talleres iniciales sobre lectura y escritura, elaboración de ensayos y mapas conceptuales para solventar dificultades y poder desarrollar los PFPD como una construcción conjunta.

Se habló de la importancia de que los maestros tomen conciencia de que lo que ellos son, de que lo que ellos han hecho tiene un valor inmenso y que hay un otro que está dispuesto a reconocerlo, a avalarlo, a certificarlo, inclusive con créditos, pero no solamente con créditos, sino también con darles protagonismo, liderazgo, formas de proyectar su valor como profesional y como personas portadoras de un saber. Por lo mismo se propuso tomar en cuenta los certificados que tenga el maestro que llega al PDPF, las cosas que ya haya hecho, los informes, las publicaciones, etc., para diversificar el plan de actividades en consonancia con esas experiencias previas, e involucrar a los más avanzados como pares de los tutores en la formación. Así mismo se señaló que el plan de docentes formadores de docentes requiere de un factor de validación: un proceso de reconocimiento del maestro hacia los maestros que se sugirió podría estar fundamentado en las publicaciones.

Se manifestó que a todas las maestras y los maestros que ya no necesitan créditos, que están allí simplemente porque quieren seguir aprendiendo, también hay que buscarles nuevos incentivos. Pero se advirtió que dentro de esa política de incentivos sería preciso favorecer el trabajo de pares y colectivos porque se puede caer en el peligro de que las personas se formen con inversión de una universidad, publiquen, viajen, etc., pero que no generen escuela.

Acompañamiento de los PFPD a los maestros e incidencia en sus prácticas

En general, los grupos coordinadores de los PFPD comentaron cómo debieron modificar su enfoque inicial en atención a la reducida cantidad de maestros inscritos por institución. La expectativa era en promedio de cinco inscritos por cada una, pero la realidad era que

muchas veces había sólo uno, de manera que debieron buscar la forma de incentivar la formación de grupos de innovación de tipo interinstitucional que han resultado de naturaleza muy heterogénea.

La dinámica de trabajo se basa fundamentalmente en tres tipos de encuentro: talleres de innovación e investigación en el aula, intercambios de experiencias y reuniones de reflexión temática, todo ello conducente a la construcción de un proyecto pedagógico de los docentes, en el cual se integre lo personal, lo investigativo y lo didáctico.

Como forma de trabajo cooperativo, el acompañamiento supone la creación de espacios participativos en los cuales docentes y tutores comparten experiencias teóricas y prácticas, evalúan las dificultades encontradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y hacen explícitas las concepciones que subyacen a las acciones en el aula. Su propósito es interesar a los docentes en la reflexión sobre la existencia de formas de trabajo distintas a las que usualmente desarrollan en las aulas, la necesidad de profundizar teóricamente y revisar los enfoques pedagógicos y didácticos enfocándose en los aprendizajes significativos de los alumnos.

El “in situ”, por su parte, se concibe como una posibilidad de acercamiento a la realidad de la escuela y como una posibilidad de conocer hasta qué punto la agenda que se ha concertado con los docentes desde la universidad es pertinente y posible. Se le proyecta como un espacio de amplio alcance que debe dejar al profesor unas herramientas que le permitan continuar a él mismo su propio proceso.

Las visitas buscan por lado el reconocimiento y el respaldo del maestro por parte de la institución y, por otro, la aproximación directa

al contexto de los docentes para conocer sus condiciones de trabajo, sus proyecciones, y saber hasta qué punto las orientaciones que está dando el tutor son aterrizadas de manera efectiva en la práctica.

Inicialmente se percibía mucho escepticismo frente a “otros modos” de orientar los procesos de formación en el aula y la persistencia de los docentes en los modelos tradicionales.

Sin embargo, según las evaluaciones que se han aplicado, los docentes inscritos en los diferentes programas valoran como muy ventajosa la posibilidad de formar grupos con sus pares académicos y ven que el acompañamiento les ha ayudado a mejorar sus habilidades y a enriquecer sus procesos pedagógicos con nuevas estrategias y metodologías. Este impacto es verificable en las plenarias, el trabajo grupal e individual con los tutores y el acompañamiento en la escritura para las publicaciones, cuando las hay. Es notorio el cambio operado en los docentes en relación con las posibilidades efectivas de transformación que ofrece el trabajo centrado en la comprensión, la producción y la significación a partir de la ejecución de proyectos de aula sencillos y breves. En todos los casos se evidencia una gran apertura hacia el proceso, buena disposición hacia el trabajo de innovación y deseo de adquirir mayores elementos para avanzar en la construcción de conocimientos a partir de las debilidades y fortalezas descubiertas en la experiencia.

Ahora bien, que esto se transfiera a la práctica en el aula, es un proceso que está mediado por el clima de la institución: hay circunstancias que rodean el PFPD que determinan su impacto: los horarios, las condiciones actitudinales frente a lo nuevo, frente a los cambios, frente a lo externo, etc. De ahí la importancia del acompañamiento in situ como

estrategia para hacer efectivo el compromiso institucional.

La mayoría de los maestros consideran que sí es posible transformar las prácticas pedagógicas a través del PFPD porque éste les proporciona herramientas y estrategias innovadoras que transforman procesos obsoletos y desactualizados, y porque, gracias a su dinámica, se miran nuevas propuestas y se comparten experiencias enriquecedoras. Los que creen que no es posible se remiten a que las instituciones no permiten aplicar las innovaciones y señalan que el tiempo dedicado a realizar el acompañamiento in situ es muy breve. En este sentido afirman que los PFPD y los seminarios serían más efectivos si participaran todos los docentes de la institución en jornadas pedagógicas.

Se resalta la necesidad de dar continuidad a los procesos iniciados con el objeto de lograr una mayor apropiación y desarrollo, así como para poder valorar la implementación de los proyectos y compartir los resultados de los mismos, para lo cual se considera indispensable el compromiso de los dirigentes institucionales.

Impacto de los PFPD en el PEI

Al reflexionar sobre el PEI, se encuentra que en la mayoría de instituciones lo que hay es un documento, es decir una perspectiva normativa sin desarrollo, porque no ha habido un proceso de construcción en comunidad que permita un vínculo de identidad.

La mayoría de los grupos académicos que lideran los PFPD refieren que el impacto de su trabajo no es sobre el PEI institucional, sino sobre el grupo de maestros inscritos y sus planes de aula. Consideran que el impacto sobre el PEI sería posible en la medida en que el

PFPD contara un número considerable de maestros inscritos por colegio, porque un maestro en tanto individuo no puede hacer mucho para jalonar a toda una institución. Dado que en la actualidad hay un número muy reducido de maestros inscritos por cada una (a veces sólo uno), el trabajo se ha orientado más en el sentido de consolidar comunidades académicas interinstitucionales.

Se sugirió los tutores del PFPD podrían acompañar a los miembros de la comunidad educativa a producir el PEI, utilizando la metodología de la escritura como un escenario para construir sentido. La pregunta fundamental sería, ¿cómo responder desde el PEI a las necesidades de este colectivo? El soporte operativo sería viable en la medida en que se concentrara un grupo de docentes en la construcción de estrategias para el desarrollo de las habilidades contempladas en el PEI y dilucidara cómo sería exactamente el currículo para todos los grados escolares.

Se tiene conciencia de que un PFPD que únicamente atiende al grupo de maestros, inclusive en la perspectiva de área, es insuficiente. Es necesaria la perspectiva institucional. Si se piensa que desde cualquier PFPD se pueden aportar categorías generales de análisis sobre el currículo y sobre enfoques pedagógicos, habría que pedirle a los colegios que hagan una propuesta en el sentido de qué necesitan y por qué, y hacer proponer programas coherentes y de calidad en ese sentido.

Así pues, la participación de un grupo de maestros en un PFPD debería responder, no a su iniciativa individual, sino a la voluntad expresa del rector y del concejo académico, quienes los han inscrito con un propósito institucional definido y han generado las

condiciones para que su trabajo sea posible. Por su parte, la universidad que ofrece el PFPD debe conocer el PEI de la institución, de manera que se formulen proyectos que tengan incidencia, lo cual garantizaría su continuidad.

Proyección para el 2006

Hasta ahora los PFPD han sido un tipo de formación dirigido a los docentes. Una primera decisión en este sentido ha sido que no se inscriban los maestros, sino los colegios, de manera que si se inscriben es con un número mínimo de entre seis y diez personas que van a participar del programa. Además, los colegios deberán cumplir ciertas condiciones, pues la idea es que los PFPD entren a apoyar el PEI.

Dentro de estas condiciones, la primera será pasar una solicitud escrita para participar en el PFPD de la convocatoria en que está interesado el colegio. Esta solicitud deberá ir respaldada por un proyecto de formación que ha de incluir un plan de actividades con unos tiempos y unos espacios definidos para que la universidad pueda llegar, no sólo a los maestros que estén inscritos, sino a la institución en su conjunto.

Al abrirse la convocatoria, los rectores interesados enviarán sus propuestas a los gerentes del CADEL, quienes procesarán la información y la remitirán a la Secretaría de Educación. Allí se asignarán los colegios a cada PFPD. Cada universidad por lo tanto tendrá un número limitado de colegios, lo cual facilitará el acompañamiento in situ. Por la ley de Garantías, las universidades privadas deberán participar en una licitación pública entre febrero y abril y si son contratadas, deberán hacer un apoyo institucional en el marco del PFPD al desarrollo del PEI de los colegios participantes, muy seguramente relacionado con el currículo, que es el tema

que los colegios más piden. La idea es que los maestros que están en el PFPD se conviertan en un equipo líder del proceso de su colegio en el fortalecimiento del PEI.

Con respecto a los programas, habrá una modalidad A en la que intervendrán todos los PFPD con énfasis en temáticas particulares, especialmente los disciplinares. Si a los rectores les interesa meter a sus maestros en un PFPD de matemáticas o en educación ambiental, etc., tendrán un abanico de oferta (podrán elegir hasta dos), pero tendrán que sustentar por qué y cómo un determinado PFPD va a ayudar al fortalecimiento del PEI de su colegio. La modalidad B estará conformada por los PFPD que atiendan temáticas pedagógicas más generales: derechos humanos, enseñanza para la comprensión, constructivismo, gestión pedagógica, etc. Los rectores tendrán la posibilidad de seleccionar uno de esos PFPD, uno solo, y también deberán justificar esa solicitud, pues se supone que el programa les ayude a dinamizar el proceso de replanteamiento de la formulación del PEI. En este caso se podrán inscribir entre 15 y 20 profesores por institución.

Ahora será la institución misma la que estará inscrita y comprometida, de manera que no habrá el problema de que los maestros inscritos no encuentren eco, ni interlocutores, ni facilidades en su colegio para la ejecución de sus proyectos, como venía sucediendo.

Uno de los propósitos del Plan de Desarrollo 2004-2008 Bogotá sin Indiferencia y del Plan sectorial de Educación Bogotá una gran escuela, es la cualificación de los maestros, maestras y directivos docentes y su desarrollo profesional. Lo anterior, por cuanto los lineamientos de política que sustentan el Plan reconocen la importancia del papel que cumplen los sujetos del acto educativo en la construcción de una ciudad moderna, humana e incluyente, pues de su labor cotidiana al frente de los grupos de niños, niñas y jóvenes que se forman en los colegios depende, en gran medida, la obtención de las condiciones ciudadanas necesarias para que dicha construcción sea posible.

Desde esta perspectiva política y pedagógica, la labor de los maestros, maestras y directivos está enmarcada en una concepción de profesión docente que la relaciona principalmente con un compromiso incuestionable con la autoformación, con el interés por mejorar permanentemente la educación que se ofrece a la niñez y a la juventud, y con la disposición de los maestros y maestras para vincularse a equipos y colectivos de trabajo, con el fin de compartir saberes y buscar de manera concertada la solución a las dificultades que eventualmente se deban enfrentar en el colegio y en la localidad. Por lo tanto, el tipo de formación de maestros y maestras que propone la SED, se orienta hacia la recuperación de la voz de maestras, maestros y directivos, hacia el fortalecimiento de la profesión docente a través del enriquecimiento del saber y del horizonte conceptual del maestro como pedagogo, y hacia la recuperación de la certeza sobre el valor e importancia de sus aportes a las reformas que la educación necesita.

Por esta razón las orientaciones dadas en el Plan Territorial de Formación Docente 2006-2007, pretenden ser un horizonte en relación con las estrategias y enfoques pedagógicos que se esperan de las acciones de formación implementadas a lo largo de estos dos años, y con ellas se busca propiciar una formación reflexiva en torno a los proyectos educativos institucionales y a las necesidades particulares de los colegios.



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación