

Volumen III

Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa

Alejandro Álvarez
Coordinación General

Raúl Barrantes Clavijo
René Rickenmann
Coordinadores académicos

Diana Alejandra Aguilar
Raúl Barrantes Clavijo
Ana María Cadavid Rojas
Liliana María Echeverry J.
Germán Mariño
Piedad Ortega
René Rickenmann
Investigadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



MINEDUCACIÓN



TODOS POR UN
NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Volumen III

Orientaciones para el diseño
de cursos de formación para
educadores participantes de
la evaluación diagnóstica formativa

Convenio Interadministrativo 1253 de 2015 MEN-UPN



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



MINEDUCACIÓN



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros / Alejandro Álvarez ...[et.al.]. – Bogotá: Logo Ministerio, Logo Pedagogía Horizontal, 2015.

48 p.: Tablas.

Incluye: Referencias Bibliográficas

Convenio Interadministrativo 1253 de 2015. MEN-UPN.

1. Formación Profesional de Maestros. 2. Innovaciones Educativas 3. Pedagogía. 4. Planificación Educativa. 5. Educación - Metodología ó. Enseñanza – Aprendizaje. 7. Maestros – Entrenamiento. 8. Educación Legislación. 9. Mediciones y Pruebas Educativas. 10. Universidad Pedagógica Nacional. I. Álvarez, Alejandro, coordinador general. II. Barrantes Clavijo, Raúl. III. Aguilar, Diana Alejandra. IV. Cadavid Rojas, Ana María. V. Echeverry J., Liliana María. VI. Mariño, Germán. VII. Ortega, Piedad. VIII. Rickenmann, René.

370.7 cd. 21 ed.

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional

Juan Manuel Santos Calderón

Presidente de la República

Francisco Cardona Acosta

Ministro de Educación Nacional (e)

Víctor Javier Saavedra Mercado

**Viceministro de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Paola Andrea Trujillo Pulido

**Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media**

Maria Claudia Sarta Herrera

Subdirectora de Referentes y Evaluación

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**Coordinadora Programa de Formación
Docente y Directivos Docentes**

Equipo técnico MEN

Rosa Tulia Castañeda Rodríguez

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

Equipo técnico UPN

Alejandro Álvarez Gallego.

Raúl Barrantes Clavijo.

René Rickenmann.

Diana Alejandra Aguilar.

Ana María Cadavid Rojas.

Liliana María Echeverry J.

German Mariño.

Piedad Ortega.

ISBN Impreso: 978-958-691-934-0

ISBN Digital: 978-958-691-935-7

Práctica pedagógica en la Institución Educativa: espejo de la formación docente y derrotero del mejoramiento continuo

A partir del trabajo colectivo entre los educadores, la academia y el Ministerio de Educación Nacional consolidamos la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa –ECDF– como un modelo que resalta el protagonismo de la práctica pedagógica y escenario en el que se evidencian de manera integral, las fortalezas y oportunidades de mejora de los educadores.

La ECDF pone en relieve el tejido resultante entre teoría, práctica, contexto, ambiente escolar, familia e institucionalidad. Igualmente, escucha la voz de los protagonistas del proceso educativo, describiendo con detalle la relación entre la calidad de la formación del educador y la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Las *“Orientaciones para el diseño de cursos de formación de educadores participantes en la evaluación diagnóstico formativa”* recogen los parámetros generales que esta evaluación asigna a la formación continua de los educadores en servicio. Una formación que permite ser configurada en coherencia con las oportunidades de mejora identificadas en la práctica pedagógica y con las características del contexto. Entendida la práctica pedagógica como un escenario que sugiere y propicia aprendizajes que trascienden lo teórico.

La incidencia de la ECDF, y de estas orientaciones, en la formación continua de los educadores se soporta en la reflexión sobre el quehacer cotidiano, la práctica y las representaciones que hacemos de ésta. Las orientaciones son un aporte al sueño conjunto de resignificar y dignificar la profesión docente y la importancia que la misma tiene para la transformación social del país.

Propuesta que contribuye a lograr que Colombia sea un país en paz y el mejor educado de América Latina en el 2025.

Contenido

Introducción	7
1. Antecedentes	9
1.1. Acuerdo MEN – Fecode (mayo de 2015)	10
1.2. Sección 5, Capítulo 4, Título 1, Parte 4, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación, adicionada por el Decreto 1757 de 2015 (septiembre de 2015)	10
1.3. Resolución 15711 (septiembre 24 de 2015)	11
1.4. Convenio 1253 de 2015, MEN-UPN	11
2. Conceptos básicos	13
2.1. Proceso de formación	14
2.2. Práctica/experiencia	14
2.3. Espacios de interlocución	16
2.4. Flexibilidad	16
2.5. Trabajo en equipo	17
2.6. Proyecto/investigación	17
2.7. Acompañamiento	18
2.8. Tutor/tutoría	19
3. ECFE y generalidades de la formación en servicio	21
3.1. Análisis de contexto	23
3.2. Currículo y pedagogía	23
3.3. Praxis pedagógica	24
3.4. Convivencia y diálogo en el escenario educativo	25
4. Condiciones de diseño para la configuración de los cursos	27
4.1. Estructura del curso	28
4.2. Modalidades de oferta	31

4.3. Portafolio digital	34
4.4. Orientaciones metodológicas	34
4.5. Organización grupal	36
4.6. Proceso de evaluación	37
4.7. Homologación	39
4.8. Educación inclusiva	40
Referencias	41

Gráficas y tablas

Tabla 1. Énfasis de la formación y su orientación en la formación en servicio	22
Tabla 2. Módulo común y módulos de énfasis	28
Gráfico 1	30
Gráfico 2	39

Introducción

Para consolidar a Colombia como el país mejor educado de América Latina en 2025, uno de los objetivos fundamentales del sector educativo debe ser *mejorar las competencias y los resultados de los estudiantes, para lo cual es necesario buscar, el fortalecimiento de la calidad de la formación docente y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula*. Por esta razón, además de los esfuerzos realizados por mejorar la calidad de la educación en el cuatrienio pasado, se establece la excelencia docente como línea estratégica para la actual política educativa en la que se identifica la necesidad de adelantar iniciativas que cubran toda la “ruta de la docencia” en sus diferentes fases: (1) atracción; (2) formación previa al servicio; (3) admisión; (4) inducción; (5) formación en servicio; (6) ascenso y reubicación (proceso requerido para que los docentes del Estatuto 1278 puedan ascender y reubicarse dentro del escalafón); y (7) retiro.

A propósito de la formación en servicio, el *Sistema colombiano de formación docente*¹ la define como todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo. Comprende las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante el quehacer del docente o del directivo; orientadas al perfeccionamiento de su labor educativa. Esta cubre la formación humana integral, una sólida preparación en la disciplina de especialización, lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje, apoyo y seguimiento a la práctica docente, así como la coherencia entre esta formación y su formación inicial; tránsito en el que la evaluación desempeña un papel importante como referente de mejoramiento que contribuye aportando elementos para la cualificación de la profesión y, por consiguiente, en la directa incidencia que esta cualificación tiene en la formación integral, el desarrollo de competencias y aprendizajes de los estudiantes, así como también en el fortalecimiento de las instituciones educativas y en la transformación del contexto en que estas se inscriben.

El impacto que tiene la formación en servicio tanto en la calidad educativa como en el nivel de satisfacción y compromiso del educador al constituirse como un factor de ascenso y mejoramiento salarial, plantea nuevos desafíos que exigen alternativas formativas que den cuenta de la articulación dinámica entre conocimientos especializados y saberes complementarios y a su vez favorezcan una necesaria atención a las exigencias de la educación en contexto, que ponga en diálogo y retroalimentación permanente el conocimiento pedagógico y disciplinar con la

1 *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Ministerio de Educación Nacional, 2013. ISBN 978-958-691-566-3.

experiencia de aula. Este proceso de cualificación en servicio se desarrolla a través de programas de formación que responden no sólo a las necesidades identificadas por los mismos educadores como necesarias para su perfeccionamiento, sino también a partir de los procesos evaluativos llevados a cabo.

Durante el 2015 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) y algunas universidades, entre otros actores sociales y académicos, lideraron mesas de trabajo y concertación a partir de las cuales se pudo definir, delimitar e implementar la evaluación con carácter diagnóstico formativo (ECDf), mediante la cual los docentes del Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) podrían optar, desde un modelo diferente, por su ascenso o reubicación salarial. Como resultado de este proceso de concertación y de construcción conjunta, en la actualidad el país cuenta con un marco normativo que regula y facilita la implementación de esta evaluación así como el desarrollo de alternativas de actualización coherentes con las necesidades de formación identificadas en dicha evaluación, de tal manera que no sólo mejoren sus prácticas sino que puedan optar por el mejoramiento de sus condiciones salariales.

En este marco tras surtir el proceso de identificación de universidades con acreditación institucional de alta calidad, o con un alto nivel de trayectoria e idoneidad de sus facultades de educación, habilitadas para el diseño de los cursos de formación en coherencia con los criterios de la ECDf, se pone a su disposición el presente documento con las orientaciones, características y condiciones que regirán el diseño de las propuestas de formación que, luego de ser aprobadas por el MEN, podrán ser ofertadas en el escenario nacional y a través de las cuales podremos acercarnos a la meta de incidir positivamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante docentes mejor formados y más satisfechos con su labor.



1. Antecedentes

1.1. Acuerdo MEN–Fecode (mayo de 2015)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), en la mesa nacional de negociación llevada a cabo en mayo de 2015, establecieron acuerdos, entre otros, relacionados con el escalafón y la evaluación de docentes que no han logrado el ascenso de grado o la reubicación salarial, que determinaron a la evaluación diagnóstica formativa como requisito de ascenso y reubicación para los docentes del Estatuto 1278. Estos acuerdos motivaron la emisión del marco normativo que más adelante viabilizó jurídicamente el proceso de reinscripción o actualización en el escalafón de los educadores que, luego de participar en procesos de evaluación de competencias, no hubiesen podido lograr ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial.

En este marco de acuerdos se definió el carácter diagnóstico formativo que tendría dicha evaluación y su aplicación en el mes de septiembre de 2015 para aquellos docentes que voluntariamente quisieran participar en ella. Luego de esto se reubicaría salarialmente a los docentes que la aprobaran, o se ofrecerían cursos de actualización con fines de reinscripción o actualización del escalafón para aquellos que no la aprobaran.

1.2. Sección 5, Capítulo 4, Título 1, Parte 4, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 –Único Reglamentario del Sector Educación, adicionada por el Decreto 1757 de 2015 (septiembre de 2015)

Decreto mediante el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el artículo 35 del Decreto Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente.

Mediante este acto administrativo se reglamenta el ámbito de aplicación de la evaluación con carácter diagnóstico formativo (ECDf), sus características, etapas, requisitos y procedimientos, así como también las competencias o responsabilidades del Gobierno y de los educadores.

1.3. Resolución 15711 (septiembre 24 de 2015)

Resolución mediante la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstico formativo de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado el ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación. En el artículo 5 de esta resolución se define la evaluación con carácter diagnóstico formativo como “un proceso de reflexión e indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores, con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical, su mejoramiento continuo, sus condiciones, y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo” y, adicionalmente, se precisan las características de los procesos de convocatoria, inscripción y desarrollo de la evaluación, así como los criterios de evaluación para cada uno de los roles, a saber: docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores.

1.4. Convenio 1253 de 2015, MEN-UPN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) establecen este convenio, mediante el cual esta universidad con reconocida trayectoria e idoneidad en el campo de la educación y la formación de formadores hace una propuesta de orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros, en coherencia con lo estipulado mediante el marco normativo antes expuesto y con lo definido como evaluación con carácter diagnóstico formativo. La propuesta elaborada por la UPN y entregada al MEN en diciembre de 2015 se constituye como la base a partir de la cual el Ministerio configura las condiciones básicas para el diseño de los cursos de formación que se describen en el presente documento.



2. Conceptos básicos

Tomando como base la propuesta construida conjuntamente por el MEN y la UPN, el Ministerio define las condiciones básicas para el diseño de los cursos de formación para los educadores (docentes tutores del programa Todos a Aprender, orientadores, docentes de aula, directivos [rectores, directores, coordinadores y directivos sindicales]) que no aprobaron la evaluación con carácter diagnóstico formativo llevada a cabo en septiembre de 2015. A continuación presentamos estos conceptos básicos que se han de tener en cuenta.

2.1. Proceso de formación

El proceso formativo debe dirigirse a configurar en el maestro un punto de vista acerca de la educación y la pedagogía, para lo cual se necesita propiciar un ambiente en el que emerjan preguntas que den respuesta a aquello que interfiere de manera problemática en su práctica. La formación es también, como se enunció en los lineamientos, una invitación a examinar las posibilidades de reorientar la acción, lo cual pasa por dotarse de otros saberes, no solamente referidos a los saberes escolares, que permitan comprender y complejizar el acto educativo.

La propuesta de formación debe dirigirse a impulsar el trabajo en equipo, no sólo como opción pedagógica de formación sino como medio que tiende a constituirse en el funcionamiento normal de la profesión como colectivo. Es vital estimular al maestro para que forme parte de un colectivo en el que se puedan resolver los desafíos y problemas que surgen de las prácticas pedagógicas. La inserción en un colectivo permite también construir condiciones institucionales para mantener un diálogo en la comunidad pedagógica y para proponer adecuaciones o alternativas que reorienten su acción.

El proceso formativo conducirá al educador a un posicionamiento pedagógico de tal suerte que pueda elaborar propuestas argumentadas de re-adequación de su práctica. Un espacio común inicial para el análisis de la práctica asegurará un ingreso en igualdad de condiciones para todos y servirá para diseñar el acompañamiento del proceso de formación continuada. Además, permitirá garantizar la cohesión y coherencia académica y metodológica del programa de formación continuada ligado a la evaluación diagnóstica formativa.

2.2. Práctica/experiencia

La formación de los educadores en ejercicio tendrá como objeto central el análisis, la problematización y la reflexión de las prácticas pedagógicas. Una de las características de este tipo de intervención de formación continuada es justamente la de formar parte de la dinámica de las prácticas pedagógicas mismas, por cuanto exige adaptarse a la interrelación de aspectos diferentes.

Mientras que hoy tenemos las prácticas pedagógicas como objeto de la evaluación diagnóstica (ECDF), las propuestas formativas en servicio de los educadores tendrán, en correspondencia, la práctica en un lugar privilegiado. Ahora, la práctica pasa de ser el lugar de aplicación de propuestas a ser el punto adonde se llega con una evaluación diagnóstica, que se constituye en la materia prima de la formación. En la medida en que las prácticas pedagógicas se ubican en un lugar privilegiado, las propuestas formativas no se traducen en cursos convencionales de conocimientos y tareas ajenas a aquellas. La estructura de los cursos tendrá una composición que contemple tanto la dimensión teórica como la práctica, en donde esta última no es simple lugar de aplicación de la primera, sino componente esencial para iniciar un proceso formativo. Lo anterior significa que los conceptos, concepciones y teorías educativas y pedagógicas entrarán en diálogo con las prácticas pedagógicas del maestro desde el inicio del proceso formativo.

Se trata de hacer de la práctica objeto de estudio, de manera que la teoría proporcione elementos de análisis y de comprensión de lo que acontece en su espacio natural de trabajo y en la institución escolar, para que la práctica adquiera nuevas interpretaciones y adecuaciones. De este modo, la práctica reflexionada se convierte en experiencia, por lo que es preciso sistematizar las prácticas pedagógicas hasta donde sea posible para hacerla objeto de comunicación. La experiencia pedagógica integra aspectos dispersos de la práctica del educador, pues la experiencia le da sentido a lo que se hace en la escuela al vincular trayectorias y expectativas suyas con las posibilidades que le brinda el contexto, de tal modo que puede materializar en un proyecto individual o colectivo una manera particular de asumir la enseñanza. La experiencia a su vez es una fuente de aprendizaje permanente y se traduce en conocimiento, da sentido a las prácticas pedagógicas y se constituye también en elemento de autoformación.

Así como el educador se acerca a la comunidad académica, también y a través de ésta, la universidad tendrá un acercamiento a la comunidad pedagógica. Hacerse a herramientas como la escritura será valioso para el maestro, pues a través de esta puede dar cuenta de lo que hace y de sus reflexiones en torno a su acción. A su vez, tener la vivencia de la práctica, por parte de quienes orientan un curso de formación, arrojará información para contribuir a comprender la práctica y la relación e integración de aspectos involucrados.

Las prácticas pedagógicas son el objeto central del proceso formativo. Esto significa que si bien el sujeto de la formación es el educador, lo que requiere una mirada detenida y analítica es la acción que este despliega en su hacer particular según su rol y en la institución donde labora y no tanto sus conocimientos aislados de lo que hace. No se trata de proponer un proceso especializado en un solo aspecto de la práctica sino una mirada a la práctica en su conjunto para situar aspectos de la práctica en relación con otros. Las prácticas pedagógicas son el crisol por el que pasan todos los aspectos, conceptos o teorías particulares referidos al oficio de maestro.

2.3. Espacios de interlocución

Se promoverá la socialización y el intercambio de experiencias pedagógicas, por tratarse de un escenario idóneo para fortalecer la reflexión colectiva. Las propuestas formativas estarán en perspectiva de generar un proceso que permanezca, para lo cual buscará un arraigo institucional y la construcción de redes o colectivos para el intercambio y análisis de sus experiencias.

La propuesta formativa será más contextualizada en la medida en que contribuya a que los educadores se construyan como pares que logran argumentar su práctica y se convierten en interlocutores de sus colegas y de quienes conceptualizan sobre la educación y la pedagogía. La formación debe dirigirse al fortalecimiento del educador para encarar el intercambio de saberes para la transformación de la educación, para que este sea interlocutor válido en los asuntos pedagógicos. Y, para defender o cuestionar su práctica es necesario estar en condiciones de reflexionar, registrar y comunicar lo que hace; se requiere un educador que la confronte con otros, que haga de ella un asunto público de debate. Cuando el educador se hace a un saber puede establecer diálogo con quienes discuten y toman decisiones sobre su práctica y su oficio. Esto pasa por conformar o vincularse a colectivos que se interesen por la transformación de la escuela, de tal suerte que pueda darles continuidad a sus experiencias y asuma la autoformación como parte de su desarrollo profesional.

2.4. Flexibilidad

Si antes en un proceso formativo el educador se adaptaba a la universidad, ahora la universidad se adapta al educador en servicio por cuanto se parte de una evaluación diagnóstica de su práctica. Esto significa que las propuestas que se formulen requieren de flexibilidad curricular de quienes tengan la responsabilidad de orientar los cursos, pues se parte del insumo que el maestro aporta, que se trata de su práctica pedagógica.

Ser flexible en la propuesta formativa implica ajustar la estructura de contenidos a las necesidades de los educadores en formación, de tal modo que la rigidez de los contenidos no sea la que articule la coherencia de un curso, sino que el sentido se vaya elaborando desde las reflexiones sobre la práctica. Hacerse a unos conceptos y teorías de la educación y la pedagogía pasa de ser un fin a convertirse en un medio que contribuye a descifrar la complejidad de las prácticas pedagógicas.

Los resultados de la prueba diagnóstica de la ECDF son el punto de partida para el diseño de los cursos, lo que requiere que la universidad que oferte el curso cuente con un nivel de flexibilidad que permita la adaptación del curso a dichos

resultados y al papel fundamental que los mismos tienen en la formulación y el desarrollo del proyecto pedagógico que articulará la ruta de formación del educador.

2.5. Trabajo en equipo

La cualificación en la profesión docente supone un trabajo en equipo, toda vez que los procesos pedagógicos se dan en dinámicas colectivas. El trabajo docente no puede darse en solitario (por ejemplo, los maestros rurales que viven solos requieren espacios de encuentro con pares). La práctica pedagógica se mejora permanentemente en procesos de emulación.

Más allá de buscar principios instrumentales para la acción pedagógica, se trata de recuperar aquí los aportes que desde diferentes dominios de las ciencias de la educación, permiten pensar el rol mediador del docente en los procesos educativos de los que se busca que sean intersubjetivos (Rogoff, 1993; Cole, 1990), situados y distribuidos (Salomon, 2001) y culturalmente significativos (Bronckart, 2009).

En el enfoque neo-vygotskiano (sic) del aprendizaje colaborativo, el valor de la experiencia sociocomunicativa no radica sólo en el acceso a una pluralidad de perspectivas, sino en los beneficios que implica la coordinación social en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control intersujetos de los aportes y de la actividad (Roselli, 2011, p. 176).

2.6. Proyecto/investigación

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza, estos términos son correlativos. Investigar no es un añadido a la práctica docente sino que forma parte de la naturaleza de ella: se trata de partir de la curiosidad ingenua y de sentido común del estudiante para llevarlo a una nueva etapa en términos de conocimiento, a la curiosidad epistemológica, y esta labor del maestro es necesaria porque ese proceso no se da automáticamente.

Los educadores llegan con preguntas puntuales como resultado de la evaluación diagnóstica, lo que se convierte en proyecto en el transcurso del proceso. La universidad oferente de los cursos debe proponer, además de espacios académicos para el análisis de las prácticas pedagógicas, acompañamiento y apoyo en coherencia con las demandas de los educadores. El proyecto se construye con el educador en formación y entre pares, acompañados por la universidad. Surgirán problemáticas pedagógicas que son problemas comunes de la enseñanza, es decir, comunes a la profesión (por esto no son infinitas las preguntas, como tampoco son infinitos los perfiles que surjan de la ECDF).

El proyecto pedagógico debe estar orientado por la obligación de hacerlo corresponder a una intervención concreta en un aula de clase (o en el establecimiento o con el entorno familiar y social, esto en función de los énfasis que correspondan), seguida de un trabajo reflexivo que compare las situaciones iniciales arrojadas por la evaluación diagnóstico-formativa y los resultados de la intervención.

Una dinámica emergente nos muestra la importancia de los proyectos y la capacidad de que los educadores no sean simplemente problemas de teorías que tienen que definirse, sino que los evidencian en todo su esplendor, en sus propias trayectorias biográficas. El educador que renuncia a ser un repetidor de teorías y que acepta salir de su condición de portador de saber para hacer visible y posible nuevos saberes, es un educador que construye sus propuestas a través de acciones específicas (proyectos de formación e investigación, de innovación, gestión, constructor de redes, movilizador de iniciativas sociales).

2.7. Acompañamiento

El acompañamiento es un diálogo de saberes entre comunidad académica y comunidad pedagógica, intercambiando textos y narrativas de lo que acontece y explica en la actividad docente concreta. Se acompaña a un maestro individual pero hay que acercarlo al problema que es común con otros. Todas las preguntas y proyectos de los educadores que toman el curso se refieren a los aspectos evaluados (Resolución 15711 de 2015). Esto significa que la universidad ofrece acompañamientos desde un énfasis (o núcleos problémicos, o campos temáticos, o problemas de la práctica), que toma en consideración las preguntas del educador en formación y desde allí se contribuye a construir el proyecto. Para ello se requiere acompañamiento de tutores que traten las particularidades, pero que a su vez las reúnan en grupos de trabajo.

El acompañamiento cumple dos funciones simultáneas con el propósito de ayudar a construir el proyecto de los educadores: por una parte, propone interlocución entre prácticas y textos especializados (de la comunidad académica y de experiencias demostrativas) y, por otra, organiza esta construcción desde el aprendizaje colaborativo para estimular la conformación de comunidades pedagógicas.

El concepto de acompañamiento que se plantea en estas orientaciones se centra en la necesidad de garantizar que el contexto real de la práctica pedagógica sea el generador y a la vez receptor de los aprendizajes que el educador logra durante el proceso de formación. Esto requiere de un esfuerzo permanente por parte de los maestros que orientan el curso (del módulo común o de los énfasis) para mantener contacto con la realidad de los establecimientos educativos y, con ese fin, seleccionar las estrategias metodológicas y didácticas que así lo faciliten. La universidad es autónoma en la elección e implementación de acciones de acompa-

ñamiento que considere necesarias; sin embargo, tiene el compromiso de ofrecerlo de manera permanente durante el curso y de garantizar la interdependencia y retroalimentación entre los diferentes módulos que configuran el curso.

2.8. Tutor/tutoría

Los tutores conducen el proceso formativo de los educadores como pares académicos; interrogan y propician sus narrativas iniciales, sugieren categorías explicativas, leen las diferentes versiones que el maestro va haciendo para construir su proyecto, y sugieren lecturas para la discusión de las problemáticas pedagógicas. Los tutores configuran el colectivo de formadores que hacen interlocución de las prácticas pedagógicas desde lugares teóricos, pero también propician relación con experiencias demostrativas en los temas pertinentes. Tanto tutores como educadores en formación se ponen en perspectiva de allanar el camino para transformar las preguntas iniciales en experiencias pedagógicas y desde esta posibilidad se valora el trabajo del maestro.

El trabajo del tutor se funda en la colaboración y comunicación entre formadores para el acompañamiento del análisis de los resultados de la evaluación y de la construcción de los proyectos de los educadores en formación, proporcionando insumos teóricos y metodológicos para la comprensión y re-significación de la práctica. El tutor establece contacto con experiencias demostrativas que permitan ilustrar caminos de re-significación de prácticas pertinentes a los educadores tutorizados, e impulsa el trabajo colectivo y la inserción en comunidades pedagógicas.

Los tutores son acompañantes desde el inicio hasta el final del proceso formativo. Esto significa que acompañan al educador en la formulación del proyecto, su implementación y la obtención de resultados para su socialización. Se apoyan en el trabajo colectivo de grupos de pares, pero su relación se realiza desde las demandas de los educadores en formación.



3. ECDF y generalidades de la formación en servicio

Atendiendo los cuatro criterios de la evaluación de carácter diagnóstico formativo (ECDF) establecidos en la Resolución 15711 de 2015, se configura la matriz que se encuentra en este apartado. En ella se desarrollan tanto los criterios como los componentes y los aspectos por evaluar que se vinculan con relaciones y orientaciones que se busca promover en los procesos de formación. Así, surge una matriz para la formación en la que se configuran cuatro criterios ligados a aquellos utilizados para la evaluación diagnóstica formativa: contexto, currículo y pedagogía, praxis pedagógica, y convivencia y diálogo en el escenario educativo. Los aspectos para la formación se asumen como especificidades y referentes que orientarán dichos procesos a partir de lo arrojado por el proceso evaluativo.

De esta forma, los lineamientos que a continuación se desarrollan explicitan unas maneras de asumir tanto la formación como los ámbitos que son explorados a través de la evaluación, y los sentidos atribuidos a los aspectos que organizan el proceso formativo derivado de la evaluación.

En la tabla 1 se estructura esta lógica que organiza el proceso de formación, en el sentido en que ubica los énfasis de la formación y la orientación que estos tienen en el panorama general de la formación en servicio.

Tabla 1. Énfasis de la formación y su orientación en la formación en servicio

Criterios	Componentes	Aspectos
Contexto	Análisis de contexto	- Ubicación y orientación - Flexibilidad - Lectura de la familia
	Comunidades académicas y profesionales	- Construcción de comunidad educativa - Construcción de comunidad académica - Construcción de comunidad pedagógica
	Proyecto educativo institucional	- Correspondencia y articulación
Currículo y pedagogía	Currículo y plan de estudios	- Pertinencia - Planeación y organización
	Relación disciplina-pedagogía	- Posicionamiento pedagógico - Posicionamiento disciplinar - Autorreflexión
Praxis pedagógica	Interacción pedagógica	- Comunicación y participación - Reconocimiento y generación de intereses
	Procesos didácticos, enseñanza y aprendizaje	- Diversidad de lenguajes y estrategias - Reconocimiento de las diferencias - Evaluación formativa

Criterios	Componentes	Aspectos
Convivencia y diálogo en el escenario educativo	Acciones comunicativas	- Diálogo asertivo - Recursividad en el aula
	Acciones regulativas de convivencia	- Reconocimiento y trámite de conflictos - Regulación y autorregulación

3.1. Análisis de contexto

El contexto no atañe a percepciones y entendimientos intuitivos, tales como: “lo que está afuera”, enunciado que propone una relación individuo/medio que no se compadece con la condición humana. El análisis del contexto implica reconocer el lugar del maestro en la cultura y sus relaciones con las comunidades en las cuales interactúa. El contexto se constituye en instancia y ámbito para pensar la cotidianidad de las instituciones educativas, sus problemas, debates, dilemas, proyectos; permite aportar iniciativas de transformación que favorezcan la cualificación de los proyectos educativos institucionales, especialmente en términos de apropiación y compromiso de los actores educativos con los procesos formativos.

3.2. Currículo y pedagogía

El currículo es un plan, un programa, que intenta materializar la propuesta formativa. Como tal, es un mapa del territorio educativo y, en consecuencia, los actores relacionados con él somos intérpretes. El mapa que denominamos “currículo” interpreta, desde determinados propósitos, la educación; ahora bien, la interpretación que, a su vez, hacemos los actores educativos, realiza algunas de las posibilidades del mapa, pero enfrenta también realidades que se escapan del mapa. De tal suerte, el currículo es una apuesta de formación que se pone en acción a través de unas prácticas que no son una simple aplicación, que enfrentan unas condiciones hasta cierto punto impredecibles. En ese punto es donde aparece, necesariamente, el campo de la pedagogía.

La pedagogía es la dinámica que articula sujetos (actores educativos), escenarios (contextos, desde lo micro del aula, hasta lo macro de la humanidad) y saberes (en los distintos niveles requeridos cuando pensamos en la especificidad de los sujetos en formación). Ubicar, orientar, traducir, contextualizar, apasionar, interpelar, interesar, transformar... son todas expresiones que se derivan de esta puesta en relación de elementos heterogéneos, en el ámbito escolar, en un momento histórico, con determinado arsenal de saberes, obtenido por la relación particular que se tiene con las comunidades que piensan los saberes, las que piensan la escuela y su labor, y las que convergen en la producción de lo social cuando asumen la formación.

Así, la relación de los sujetos de saber y pedagógicos con las disciplinas es una tensión: allí operan fuerzas en varios sentidos (incluso opuestos) que se revelan en las preguntas, siempre vigentes, de qué enseñar y cómo enseñar (y las concomitantes de qué aprender y cómo aprender). Las tensiones no se conciben negativamente, sino como oportunidades, propiciatorias y condiciones de posibilidad. En ese sentido, desde el dominio disciplinar podemos generar cualificaciones pedagógicas: desde el *qué*, podemos impulsar unos *cómos* productivos. Del mismo modo, desde la pedagogía podemos jalonar potenciaciones de la manera como estos saberes podrían propiciar el pensamiento, la pasión por el saber y la satisfacción que produce el dominio del saber. El posicionamiento pedagógico, por tanto, tiene que ver con las acciones y la comprensión, la orientación y ubicación del saber, del contexto y de los sujetos.

La formación en este criterio supone, por tanto, trabajar con el maestro en la vía de lograr que se perciba a sí mismo como parte de un todo, esto es, ubicar su práctica pedagógica y valorar su saber, en la medida en que contempla la pertinencia del currículo y del plan de estudios y responde a la tensión permanente de cómo materializarlos en contextos específicos y ante sujetos situados, a través de las prácticas pedagógicas apropiadas.

3.3. Praxis pedagógica

Cuando se habla de “praxis pedagógica” se evita la idea simplificadora de la pedagogía como una mera acción y se sugiere la idea complejizadora de la pedagogía como una dimensión integral de la vida social, por cuanto atañe a la formación intelectual, ética y estética de los sujetos. Así, la praxis pedagógica remite a la comunicación en la enseñanza y, por lo tanto, a la relación entre los sujetos en la escuela, con el telón de fondo de la sociedad, la historia, el saber, la estética, la vida espiritual y la política. En tanto dimensión comunicativa, entonces, la praxis pedagógica no sólo reconoce intereses, sino que fundamentalmente, los transforma y los crea; no sólo reúne sujetos diversos sino que permite conocer la diferencia, y estimularla o regularla cuando sea necesario.

Como sociedades y sujetos, estamos abocados a pensar y reflexionar nuestros quehaceres (reflexión de la práctica y sobre las mismas representaciones que hacemos de ellas); no es un asunto de deber-ser, sino un asunto de la condición humana, algo ligado a la estructura misma de la comunicación y del lenguaje. Nuestro orden de operación en el mundo tiene cierta independencia de nuestros órdenes de representación del mismo. Dependiendo de la esfera de la acción humana de la que se trate, esa distancia puede ser mayor o menor. Para efectos formativos, sin dejar de lado la relativa autonomía entre ambos planos, es esperable que el esfuerzo por acercarlos tenga un efecto positivo en la formación.

La acción pedagógica muchas veces funciona sin que tengamos una representación exhaustiva de ella; pero entendiendo la formación como una acción intencionada, la posibilidad de introducir transformaciones, de corregir nuestra acción, no sólo depende de incorporar cambios prácticos, sino también de darnos la posibilidad de transformar las representaciones que tenemos de ella. Asunto que tiene un límite muy grande cuando nos vemos obligados a hacerlo solos, y mayores opciones cuando lo hacemos en el seno de comunidades que piensan la práctica formativa, que se inscriben en las tradiciones pedagógicas y en las tradiciones académicas.

Así, acercar el quehacer formativo a la reflexión rigurosa no es simplemente un buen propósito, sino una necesidad cuando esperamos que la representación de nuestra relación con la acción social no sirva llanamente a la reproducción de una práctica, sino principalmente, a la creación de las condiciones de la formación, entendida como una acción compleja que es necesario asumir de manera permanente para que cumpla esa función.

3.4. Convivencia y diálogo en el escenario educativo

Somos seres sociales y, por ser hablantes, somos políticos y éticos. Pensamos nuestra acción y nuestra convivencia, no sólo *a posteriori* de su aparición, sino también *a priori*. Nuestra comunicación no se limita —como la de los animales— a los mandatos de la sobrevivencia y la reproducción, sino que ha creado un ámbito específico de lo humano, donde la convivencia tensiona la vida individual con la vida social en un sentido inédito: no se trata de una garantía de la vida social por vía de la reproducción de los mecanismos propios de una supervivencia colectiva, sino de la invención misma de la vida social y, por ende, de la vida individual; esta modalidad implica que podemos volver sobre nuestros actos (hay una realidad cultural que lo hace posible), que las implicaciones de nuestros actos nos retornan a manera de pregunta. La educación es constitutiva de lo humano, en el ámbito del diálogo. Individuo y sociedad, en tal sentido, son producto uno del otro, aunque estén en tensión permanente. El esfuerzo educativo (que es parte de un esfuerzo social en otros ámbitos) apunta a regular la convivencia, a equilibrar al individuo con la sociedad... como *efecto* del trabajo alrededor del saber y su transmisión.

Para el diseño de los cursos es necesario atender lo específico de cada criterio y sus componentes pero también hay que ubicar qué hay de común, las intersecciones que se producen y metodológicamente cómo podrán acceder los educadores a los aportes relacionados con estos.

Teniendo en cuenta que lo referente a “ambiente de aula” hace alusión a una población particular dentro del universo de beneficiarios, es decir, a los docentes

y, que el módulo de “convivencia y diálogo en el escenario educativo” tendría que ser diseñado de manera genérica para todos los educadores (orientadores, rectores, directores rurales, tutores PTA, Líderes sindicales), se diseñará un módulo que aborde temas generadores a partir de los cuales se puedan derivar o particularizar campos temáticos que propicien reflexión sobre la práctica desde la perspectiva de cada uno de los roles.

Para el diseño de este módulo, las universidades retomarán los puntos comunes y de articulación temática que puedan derivarse de los criterios de la evaluación ECDF, especialmente en los apartados de “Ambiente de aula”, “Ambiente institucional”, “Ambiente en la formación” y “Ambiente formativo” establecidos en la Resolución 15711 de 2015 para cada uno de los roles que desempeñan los educadores.



4. Condiciones de diseño para la configuración de los cursos

Aunque para el análisis de los resultados de la ECDF sea necesario desagregar dimensiones y componentes (como aquellos de los que dan cuenta los criterios y componentes de la Resolución 15711 de 2015), los contenidos, formatos y metodologías que se propongan en el proceso formativo deben propender por mantener una interrelación orgánica que surja de las prácticas pedagógicas, tal como ocurre en la cotidianidad del maestro. En total cada maestro ha de inscribir tres módulos que se establecen mediante créditos académicos.

4.1. Estructura del curso

Estructura modular que permita al educador elegir y configurar su propia ruta de formación, siendo de obligatorio cumplimiento su participación en un módulo común y como complemento a este, el educador elegirá dos módulos de énfasis, de tal forma que curse un programa de 144 horas correspondientes a 3 créditos académicos.

Los módulos de énfasis que elija el educador deberán guardar coherencia con los resultados de su evaluación (ECDF).

Tabla 2. Módulo común y módulos de énfasis

MÓDULO COMÚN (Obligatorio)	ÉNFASIS (El docente selecciona 2 de las 4 opciones)			
Análisis de las prácticas pedagógicas	Contexto de la práctica pedagógica y educativa	Praxis pedagógica	Reflexiones sobre la enseñanza como construcción curricular	Convivencia y diálogo en el escenario educativo
1 crédito	1 crédito	1 crédito	1 crédito	1 crédito

4.1.1. Módulo común "Análisis de las prácticas pedagógicas"

Se parte de una oferta de curso común para todos, donde la prioridad sea la reflexión sobre la práctica, su relación con la evaluación diagnóstica y las posibilidades de interpretación que conduzcan hacia una re-significación de la misma en los diferentes niveles y dimensiones que abarca. El proceso formativo conducirá al maestro a un posicionamiento pedagógico de tal suerte que pueda elaborar propuestas argumentadas de re-adequación de su práctica. Esta oferta formativa común asegura un ingreso en igualdad de condiciones para todos y servirá para diseñar el acompañamiento del proceso de formación continuada.

Además, permitirá garantizar la cohesión y coherencia académica y metodológica del programa de formación continuada ligado a la evaluación diagnóstica formativa.

Este módulo se convierte en el eje del proceso formativo por cuanto se dan herramientas para explorar, registrar, analizar y sistematizar la práctica del maestro. Por esta razón se propone un mayor número de horas presenciales, aunque equivale a un crédito como cada uno de los énfasis.

El módulo común, además de ser el espacio en el que los maestros harán intervención en el espacio escolar a partir del proyecto desarrollado en el marco de los énfasis, es igualmente un módulo cuyas ambiciones de formación profesional abarcan un trabajo de reflexividad (individual y colectiva) sobre la globalidad de las prácticas pedagógicas, en una ruta que contempla tres grandes fases: (1) *Reflexibilidad* sobre los resultados de la evaluación desde la potenciación de la experiencia del maestro (contrastar las objetivaciones –siempre parciales– de las prácticas pedagógicas en la evaluación con metodologías que permitan a los maestros visibilizar sus propias rutas de formación, sus experiencias pedagógicas y las de su entorno profesional cercano); (2) *Valoración* de los resultados de la ECDF (ejercicio de reconocimiento y caracterización que hace el educador de su propia práctica a partir de la mirada externa de la ECDF y, de sus pares); (3) *Re-significación* de la práctica (si bien la re-significación de la práctica pasa por los insumos teóricos y metodológicos que aportan los énfasis y que se materializan en los proyectos, es necesario propiciar espacios individuales para que el educador pueda articular estas reflexiones a su caso y trayecto particular).

4.1.2. Dos módulos específicos o de énfasis

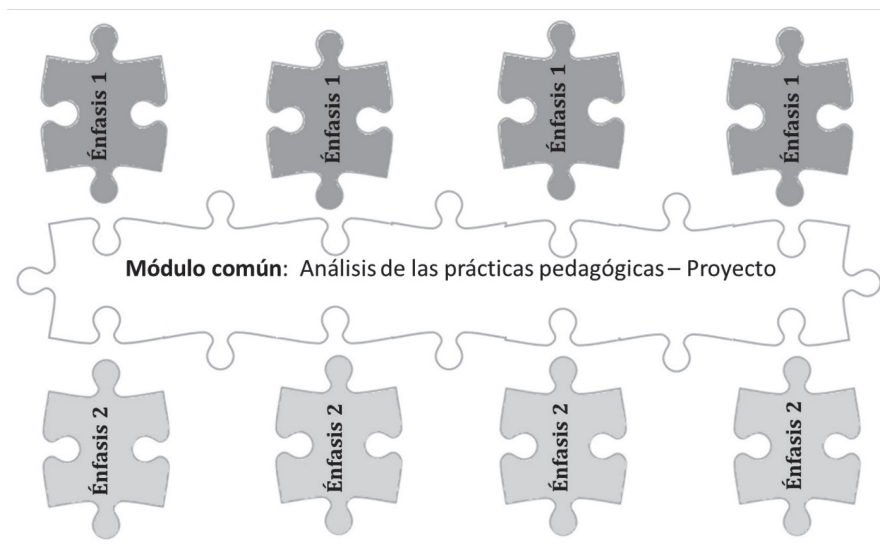
Con el acompañamiento de un tutor, cada educador en formación, a partir de los resultados de la ECDF, elegirá una o dos de cuatro opciones que la universidad le ofrecerá. Cada una de ellas obedece a uno de los “componentes” acordados en la Resolución 15711 de 2015 y que para este documento se han generalizado en las categorías descritas en el numeral 4 de este documento; estos son: (1) contexto de la práctica pedagógica y educativa, (2) reflexiones sobre la enseñanza como construcción curricular, (3) praxis pedagógica, y (4) convivencia y diálogo en el escenario educativo.

El módulo común hace referencia al análisis de las prácticas pedagógicas y es transversal al proceso formativo. El acompañamiento se propone desde los diferentes énfasis que agrupan aspectos de la práctica, los cuales pueden entenderse como campos temáticos o núcleos de problemas de la práctica. En virtud de que un grupo de aspectos de la práctica está en relación con otros subconjuntos de aspectos y con el conjunto de la misma, se plantea un acompañamiento desde dos énfasis (véase el gráfico 1). Esta propuesta se soporta en una conceptualización con la cual se acerca a la interlocución de las prácticas pedagógicas para su comprensión;

se constituye en una herramienta que los educadores en formación pueden utilizar para interpretar y re-significar sus propias prácticas en el marco del módulo común. Los módulos de énfasis los deberá seleccionar el educador en formación con la guía y orientación de la universidad, según resultados del docente en la ECDF.

Gráfico 1

Énfasis: conceptualización teórica que apoya el desarrollo del módulo común



Desarrollo del curso en el tiempo: interdependencia y complementariedad

4.1.3. Resultado final: un proyecto pedagógico para la cualificación de la práctica

El encadenamiento de la propuesta de formación, desde el módulo general sobre análisis de las prácticas pedagógicas hasta el acompañamiento con el o los énfasis específicos, está dado por la pregunta del educador, que al problematizarla la convertirá en proyecto. La construcción de este proyecto fija la atención en los "aspectos" problemáticos arrojados por la evaluación diagnóstica, pero se proyecta al conjunto de la práctica, con la contribución que le proporcionan la profundización en conceptos pertinentes a sus preguntas y el contacto con experiencias pedagógicas demostrativas. Este recorrido por la comprensión de la práctica pasa por la reinterpretación y re-significación de los "aspectos" problemáticos. Este proyecto construido por el maestro se enriquece con un proceso de indagación (estrategia de investigación), con las preguntas e intercambios de la comunidad académica (estrategia de actualización) y termina con una proyección a partir de la reorientación de la acción.

El proyecto se construye con el educador y entre educadores, acompañados por la universidad. Surgirán problemáticas pedagógicas que son problemas comunes de la enseñanza, es decir, comunes a la profesión (por esto no son infinitas las preguntas, como tampoco son infinitos los perfiles de maestros que surjan de la evaluación). Se acompaña a un educador individual pero hay que acercarlo al problema que es común con otros. La universidad ofrece acompañamientos desde un énfasis (o núcleos problémicos, o campos temáticos, o problemas de la práctica). Estos énfasis toman en consideración las preguntas del maestro y desde allí se contribuye a construir el proyecto, para lo cual se requiere acompañamiento de tutores que traten las particularidades, pero que a su vez las reúnan en grupos de trabajo. El acompañamiento cumple dos funciones simultáneas con el propósito de ayudar a construir el proyecto de los educadores: por una parte, propone interlocución entre prácticas y textos especializados (de la comunidad académica y de experiencias demostrativas) y, por otra, organiza esta construcción desde el aprendizaje colaborativo para estimular la conformación de comunidades pedagógicas.

El punto de llegada que se materializa en el proyecto final es la re-significación de las prácticas, lo que implica una propuesta de interpretación y adecuación o transformación de la acción del maestro, que pueda sustentar con sus pares. Se parte, entonces, de la práctica y se retorna a ella con un ejercicio enriquecido por un módulo de análisis de la práctica y acompañamientos específicos desde aquellos “aspectos” de la práctica que requieren estudio detenido. Esto involucra diálogos con textos especializados, reconstrucción de su práctica, reinterpretación de la misma, conocimiento de experiencias demostrativas de sus colegas y un proyecto que indique una reorientación de la práctica.

No sobra subrayar que la estructura de la oferta debe diferenciarse de la formación posgradual (especializaciones, maestrías, doctorados), principalmente en la relación teoría-práctica, en donde la acción del maestro tiene un lugar privilegiado. Aquí la teoría debe contribuir a comprender al maestro en acción, más que centrarse en inculcar el estudio de teorías muy alejadas de su propia práctica.

4.2. Modalidades de oferta

En coherencia con las características contextuales y la ubicación geográfica de los educadores en formación, el curso se podrá ofrecer dentro de los siguientes rangos:

- » Para educadores ubicados en zonas urbanas: 100% presencial u 80% presencial y 20% virtual (semipresencial).
- » Para educadores ubicados en zonas rurales o de difícil acceso: 70% virtual y 30% presencial (semipresencial).

Cualquiera de los casos o modalidades anteriores, con acompañamiento al docente y participación del mismo mediante un espacio virtual, como mínimo, en su labor de construcción y retroalimentación del portafolio digital. El componente virtual contemplará espacios de interacción académica como foros, encuestas, chats, videoconferencias o encuentros sincrónicos, entre otras alternativas que propicien interacción y retroalimentación académica, y la conformación de redes y comunidades de aprendizaje. Si bien la condición de sincronía imprime una característica de contacto directo, esto no se concibe como presencialidad. La videoconferencia puede ser una alternativa que enriquezca el componente virtual o, incluso, que potencie posibilidades de seguimiento y acompañamiento al trabajo *in situ* del docente.

Con el fin de ampliar información sobre qué se delimita como zona urbana, rural o de difícil acceso, a continuación se ofrece información que aporta a la precisión conceptual a partir de las definiciones emitidas por el Departamento Nacional de Estadística (DANE) en:

- » http://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf
- » <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/component/content/article/126-geoestadistica/estratificacion/3037-metodologias-de-estratificacion>)

ÁREA URBANA: se caracteriza por estar conformada por conjuntos de edificaciones y estructuras contiguas agrupadas en manzanas, las cuales están delimitadas por calles, carreras o avenidas, principalmente. Cuenta, por lo general, con una dotación de servicios esenciales tales como acueducto, alcantarillado, energía eléctrica, hospitales y colegios, entre otros. En esta categoría están incluidas las ciudades, las cabeceras municipales y distritales. Estas zonas se estratifican teniendo en cuenta el número de habitantes, el número de manzanas, el número y la clase de actividades económicas (construcción, servicios, producción y comercio) y la proporción de personas con necesidades básicas insatisfechas.

Cabecera municipal: es el área geográfica que está definida por un perímetro urbano, cuyos límites se establecen por acuerdos del Concejo Municipal; corresponde al lugar en donde se ubica la sede administrativa de un municipio. Está compuesta por caseríos, inspecciones de policía y corregimientos, como lo establece el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

- » **Caserío:** sitio que presenta un conglomerado de viviendas, ubicado comúnmente al lado de una vía principal. El límite cendal está definido por las mismas viviendas que constituyen el conglomerado.
- » **Inspección de policía:** es una instancia judicial en un área que puede o no ser amanzanada, ejerce jurisdicción sobre un determinado territorio municipal, urbano o rural y depende del departamento o del municipio. Su máxima autoridad es un inspector de policía.

- » **Corregimiento municipal:** es una división del área rural del municipio, la cual incluye un núcleo de población, considerada en los planes de ordenamiento territorial (POT). El artículo 117 de la Ley 136 de 1994 faculta al Concejo Municipal para que mediante acuerdos establezca esta división, con el propósito de mejorar la prestación de los servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos de carácter local.

Las cabeceras municipales del país están clasificadas en tres grupos así:

- » **Tipo 1:** tienen múltiples actividades económicas e indicadores de necesidades básicas insatisfechas comparativamente medios. Entre estas cabeceras se encuentran Medellín, Barranquilla, Cali, Bucaramanga, Tunja, Valledupar, Neiva y Cartago, entre otras.
- » **Tipo 2:** setecientas ciudades medianas y cabeceras grandes del país, las cuales tienen actividades económicas variadas e indicadores de necesidades básicas insatisfechas comparativamente altos. Entre estas cabeceras se encuentran Gigante, Puerto Asís, Aguadas, Planeta Rica, Madrid y Fundación, entre otras.
- » **Tipo 3:** trescientas poblaciones pequeñas del país, las cuales tienen pocas actividades económicas e indicadores de necesidades básicas insatisfechas comparativamente medios. Entre estas cabeceras se encuentran Piojó, Saboyá, Marquetalia, Chimichagua, Suesca, El Calvario y Caimito.

ÁREA RURAL O RESTO MUNICIPAL: es el espacio comprendido entre el límite de la cabecera municipal o distrital (perímetro urbano) y el límite municipal o distrital. Se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas.

ZONA DE DIFÍCIL ACCESO: tomado del Decreto 521 del 17 de febrero del 2010, artículo 2: Para los efectos de este decreto, el gobernador o alcalde de cada entidad territorial certificada en educación deberá determinar cada año, mediante acto administrativo, y simultáneamente con el que fija el calendario académico, antes del primero (1.º) de noviembre de cada año para el calendario A y antes del primero (1.º) de julio para el calendario B, las zonas rurales de difícil acceso y las sedes de los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción, de conformidad con la ley y considerando una de las siguientes situaciones:

1. Que sea necesaria la utilización habitual de dos o más medios de transporte para un desplazamiento hasta el perímetro urbano.

2. Que no existan vías de comunicación que permitan el tránsito motorizado durante la mayor parte del año lectivo.
3. Que la prestación del servicio público de transporte terrestre, fluvial o marítimo tenga una sola frecuencia, ida o vuelta, diaria.

4.3. Portafolio digital

La elaboración del portafolio digital se orientará como estrategia de registro, reflexión y retroalimentación en cualquier modalidad en la que se ofrezca el curso. Esta estrategia se complementará con foros u otras alternativas de socialización e interacción mediante las cuales se consolide y eleve el nivel de sustentación académica.

El portafolio digital es una alternativa que ha de implementarse en el curso sin importar la modalidad en la que se ofrezca (presencial o semipresencial, con mayor o menor componente virtual). La universidad asume el compromiso de dinamizar la implementación de esta herramienta de registro con el fin de recoger el proceso y los productos que el educador en formación va generando durante su ruta de formación, adicionalmente a las alternativas de interacción, confrontación y retroalimentación académica que, desde este instrumento de registro, se propiciarán y acompañarán.

La Resolución 17502 del 30 agosto de 2016, hace referencia al Portafolio Digital como una estrategia e instrumento para el registro y acopio de los productos o evidencias de índole académica derivadas del desarrollo de su proyecto pedagógico. En esta Resolución se encierran entre paréntesis ejemplos como artículos, videos, documentos, gráficos, entre otras posibles evidencias. La composición gramatical que se da en este texto permite identificar que lo encerrado entre paréntesis se encuentra en la categoría de ejemplos más no en la categoría de condición de obligatorio cumplimiento; lo cual, deja abierta la posibilidad a que sea el educador quien decide y elige el tipo de evidencias en las cuales quiere soportar o argumentar su proyecto contando para ello con la asesoría y acompañamiento de los docentes que orientan el curso.

La posibilidad que tiene el docente de decidir sobre qué tipo de evidencias alimentarán el portafolio reafirma la autonomía académica y el control de su proceso de formación. Por otra parte, aprovechando las ventajas pedagógicas que ofrece el portafolio digital, a la universidad le corresponde: (i) acompañar al educador y monitorear el sistematizar y socializar el resultado de su experiencia pedagógica (ii) generar y dinamizar alternativas de interacción, confrontación y retroalimentación académica entre pares con base en el registro constante y argumentado que se alberga en dicho portafolio digital. Aprendizajes que potenciarán la posibilidad de que los mismos educadores valoren su práctica pedagógica llevándola al nivel de documento compatible con pares académicos y mediante diferentes medios, entre ellos, el digital.

Hay mucha información que podría enriquecer la ilustración del portafolio digital como herramienta para el registro de evidencias de un proceso de desarrollo de aprendizaje, que puede llevar a una reflexión sistemática de la práctica docente. Sin embargo, para efectos de brindar algunas fuentes que, entre otras, la universidad puede tomar como referencia se citan las siguientes:

- » “El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua”, Renata Rodríguez. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. 2013. <http://hdl.handle.net/2445/43124>.
- » Coromina Espuña, Judit [et al.]. Portafolio digital de aprendizaje: un nuevo medio de comunicación en la educación. “Intangible Capital”, abril de 2011, vol.7, núm. 1, pp. 116-142. <http://hdl.handle.net/2099/10394>

4.4. Orientaciones metodológicas

Indagar, estudiar y agenciar procesos de formación en y desde la práctica pedagógica nos demanda asumir un enfoque reflexivo privilegiando algunos rasgos de la hermenéutica con la intención de explorar y leer contextos, textos y acciones de los sujetos implicados en las propuestas de formación que se direccionen, tratando en esa medida de reconocer los sentidos y significados de la práctica, sus problematizaciones, aciertos y afirmaciones. Se trata de asumir un rol de intérprete en los acercamientos e interacciones con los maestros y sus dinámicas, tratando de crear consciencia acerca de las dimensiones histórica, cultural, política y pedagógica configurativas de sus procesos de formación. En este sentido atenderemos una metodología que se mueve en tres coordenadas: un proceso teórico, un proceso práctico y un proceso reflexivo en torno a los proyectos educativos de formación, los cuales se orientarán por:

4.4.1. El diálogo de saberes

Hermenéutica colectiva donde la práctica dialógica re-contextualiza y re-significa los encuentros pedagógicos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. Este diálogo de saberes potencia la complementariedad de los saberes, como condición de cualificación de los aprendizajes de los sujetos.

4.4.2. Indagación y reflexión

La indagación y reflexión de los contextos en los que se inscriben las prácticas, que permite fortalecerlas en términos pedagógicos, ambientales, tecnológicos y culturales.

4.4.3. Reconocimiento de contextos

Reconocimiento de contextos en el sentido de su transformación y cualificación desde la lógica, los intereses y las expectativas de los sujetos implicados de cara a las exigencias sociales. Se trata de introducir elementos de diagnóstico, planificación y evaluación a partir de los mismos aprendizajes de cada sujeto.

4.4.4. Negociación cultural

Negociación cultural que opera en diferentes contextos de individuación y socialización, es decir, de un sujeto que se reconoce como ser social y que a su vez actúa en diferentes escenarios.

La metodología no es sólo un conjunto de técnicas desprovistas de una reflexión y de unas opciones teóricas que contribuyan a la transformación de los sujetos y de las realidades. Los cómo tienen que ver con la organización de espacios y tiempos, con las formas como se conciben los sujetos, el conocimiento y las relaciones pedagógicas. Los cómo también dependen de las maneras como se asumen los maestros, y su modo de orientar sus proyectos formativos. La metodología es entonces el lugar donde se entrelazan la teoría y la práctica pedagógica, lo que permite garantizar la socialización y producción de los saberes para su apropiación y transformación en acción y reflexión.

Por lo anterior, las propuestas metodológicas y didácticas que se diseñen para la acción pedagógica de formación reconocen que las interacciones están cruzadas por los siguientes asuntos:

- » El reconocimiento del otro en su condición histórica, económica, cultural y social, desde sus emociones, conflictos, diferencias y necesidades.
- » La identificación e integración de las experiencias personales, los contextos sociales y laborales de cada persona.
- » Las capacidades y habilidades de cada sujeto (en formación y formador) para transformar sus entornos y mejorar sus condiciones de vida.
- » La concepción y asunción de los sujetos educativos como sujetos de derechos y en este sentido seres políticos con posibilidades de incidir y decidir sobre sus realidades y trayectorias existenciales.

4.5. Organización grupal

Al no disponer de cifras sobre el número de docentes que, por universidad, elegirá la propuesta formativa, resulta difícil hacer proyecciones en términos de costos y modalidades de acompañamiento. Sin embargo, adaptando las modalidades

que en general cursan para las formaciones posgraduales universitarias, se prevé una conformación indeterminada de integrantes en cada módulo pero, según rutas seleccionadas por los docentes (módulo común + módulos de énfasis) se configurarán subgrupos teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

- » Un maestro tendrá a su cargo un grupo no mayor de 25 educadores en formación.
- » Para el diseño y desarrollo del proyecto se conformarán grupos no mayores a 4 educadores en formación. Se acepta la posibilidad de una sola persona para aquellos educadores que realicen el curso sin contar con más compañeros de su institución.
- » Cada grupo de proyecto contará con el apoyo de un tutor.
- » Un tutor de proyecto no tendrá más de 7 u 8 grupos de proyecto o un máximo de 25 personas.
- » Los maestros y tutores tendrán necesario contacto con los diferentes establecimientos en los que trabajan los docentes a su cargo.
- » El tutor de énfasis debe mantener contacto permanente con el maestro del módulo común.

En el curso se puede registrar un número indeterminado de participantes, aunque la configuración por módulo sea de máximo 25 educadores por tutor o maestro a cargo. Si el número de matriculados en el módulo común se configura en subgrupos de énfasis según el proyecto dada la similitud de sus intereses y necesidades de aprendizaje, dichos subgrupos recibirán la asesoría y el acompañamiento de un tutor, el cual atenderá tantos grupos como la universidad considere necesario siempre y cuando mantenga el límite de 25 personas por tutor.

Para la orientación académica del curso en sus diferentes módulos, las universidades deben configurar un equipo de docentes con un nivel de formación mínimo de licenciados con especialización en el área de educación, preferentemente con título de maestría.

4.6. Proceso de evaluación

4.6.1. Modalidades de la evaluación

Se establecen como mínimo dos modalidades esenciales de evaluación. Dentro de su autonomía, las universidades pueden incluir otras modalidades:

- » Co-evaluación entre pares a partir de criterios y escala de valoración previamente establecida y conocida por todos.

- » Heteroevaluación desde la mirada del maestro formador o tutor a partir de criterios y escala de valoración previamente establecida y conocida por todos.

Se espera que ambas modalidades (complementarias e interdependientes) favorezcan procesos de lectura crítica de la práctica pedagógica, el contexto en el que esta se inscribe y el rol desde el cual se actúa, como un factor clave por potencializar en la actualización de los educadores en formación.

Para una integración de las evaluaciones finales del módulo común y del o los énfasis, los tutores de énfasis tomarán parte de algunas de las sesiones del módulo común. Con esto se busca que dichos tutores ayuden a mantener una relación cercana de los resultados de la evaluación con los problemas sobre los que se basará el proyecto de investigación-intervención.

Desde el inicio deben darse a conocer los criterios, momentos e instrumentos de evaluación que se implementarán en cada uno de los módulos, haciendo uso de formatos y escalas que faciliten la homologación de los créditos cursados en cualquier universidad del país.

4.6.2. Instrumentos y momentos

Las universidades aprobadas para la oferta de los cursos ECDF deben establecer los momentos y criterios desde los cuales evaluará el desempeño del educador en cada uno de los módulos en los que participa teniendo en cuenta la interacción e interdependencia en temas, procesos y productos. Para ello informarán de manera previa al educador sobre los objetivos y criterios desde los cuales será evaluado así como los instrumentos que mediarán el registro correspondiente a dicha información. No obstante, el curso debe contemplar los siguientes mínimos:

- » Contar con instrumentos de evaluación (por ejemplo pautas) que permitan registrar información derivada de una evaluación formativa constante.
- » Habrá foros u otras alternativas de socialización e interlocución en las cuales los grupos de proyecto puedan consolidar y elevar el nivel de sustentación académica.
- » El portafolio, entre otras modalidades de registro, será la estrategia para favorecer el proceso de sistematización de la información mediante el cual se pueda evidenciar el esfuerzo, avance y logro del educador en formación a lo largo del curso. En consecuencia, se constituye en una evidencia esencial para ser valorada.
- » El proceso de diseño e implementación y desarrollo del proyecto mediante el cual parte de los educadores reflexionan proactivamente frente sobre su práctica pedagógica, así como su correspondiente sustenta-

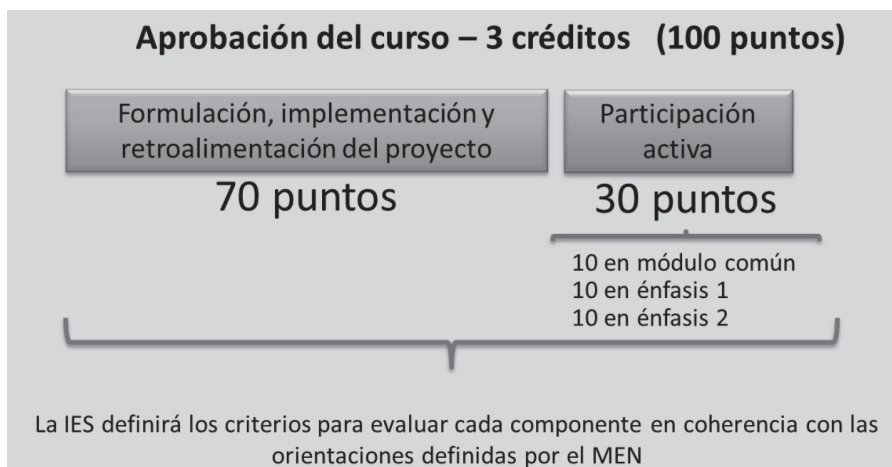
ción, son otra evidencia clave para ser valorada y registrada mediante criterios de acompañamiento y evaluación.

4.6.3. Aprobación del curso por parte del docente

Para adquirir el derecho de presentar y sustentar su proyecto para evaluación final del curso, el educador debe demostrar una asistencia mínima del 75% al total del curso. Una vez adquirido este derecho, mediante la evaluación se valorará su desempeño durante el proceso de formación (participación y producción) así como el rigor académico y la pertinencia educativa de su proyecto como eje o punto articulador de su proceso de formación en coherencia con los criterios de evaluación establecidos por la universidad y aprobados por el MEN.

En relación con su participación (que no es equivalente a su asistencia), el educador debe demostrar un desempeño a lo largo del curso de mínimo 80 puntos del total de 100, según escala de valoración establecida por la universidad (véase el gráfico 2).

Gráfico 2



La universidad establecerá una escala de equivalencia entre el puntaje antes expuesto, los criterios de evaluación planteados para cada módulo y el sistema de notas propio de la institución. De igual manera describirá el mecanismo mediante el cual llevará el control de asistencia tanto en el componente virtual como en el presencial.

Los educadores que aprueben el curso ECDF podrán diligenciar ante la entidad territorial certificada en educación los procedimientos correspondientes para gestionar su ascenso en el escalafón o su reubicación salarial, presentando los

soportes requeridos según la normatividad vigente. En el caso de quienes no lo aprueben debido a que no lograron la asistencia mínima que les permitía sustentar su proyecto, o porque la calidad de su trabajo durante el diseño e implementación del mismo no fue la esperada, no tendrán ningún efecto en su actual vinculación laboral con el Estado ni tendrán repercusiones jurídicas o legales a su favor o en su contra.

4.7. Homologación

Con el objeto de que el proceso formativo pueda ser convalidado dentro del marco de un programa de formación posgradual, es importante que las evaluaciones finales puedan adoptar los formatos académicos indispensables y ajustarse de esta manera a la cultura académica de las diferentes instituciones que ofertarán la formación y equipararse con la escala de notas que maneje la universidad. Esto facilitará el proceso de homologación ya sea en esa o en otras universidades aprobadas para tal fin. Se sugiere sin embargo que, para guardar una cercanía con las prácticas de los maestros, se incluyan en los formatos y modalidades elementos como videos, fotografías o copias de producciones de los estudiantes que rindan cuenta de las relaciones del trabajo académico con la realidad de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Los créditos aprobados por el educador en formación deben poderse homologar en un programa posgradual, preferiblemente de maestría. No obstante, se espera que los educadores cuyo registro en el escalafón sea como docentes normalistas, o profesionales en otras áreas, vean esta formación como un paso para el avance hacia una licenciatura o una titulación afín con su área de desempeño.

4.8. Educación inclusiva

Si bien las universidades tendrían autonomía en la definición temática del curso en coherencia con los requerimientos antes descritos y con los criterios de la ECDF para cada rol de los educadores, se espera que estos cuenten con las herramientas necesarias para desarrollar procesos formativos en el marco de una educación inclusiva desde la perspectiva de la disciplina que orientan o el campo específico en el que se desempeñen y, por tanto, en el desarrollo de los proyectos que definan e implementen en el marco del curso.

Referencias

- Amade-Escot, Ch. (Coord.). (2009). *La didáctica de la educación física*. Buenos Aires: Stadium.
- Arendt, H. (1958/1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1966). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Austin, J. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado de www.philosophia.cl
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía; Paidós.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata-Paideia.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, Num. 3, pp. 1-15. En: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2008). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En: *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Brousseau, G. (1991). Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 9, N° 1.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y educación*, 19(2), pp. 123-134.

- Bronckart, J.P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en sciences de l'éducation? *L'école démocratique*. En línea: <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>
- Bruner, G. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Eds.
- Bucheton, D. (Dir.). (2009a). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares.
- Cajiao, F. (2011). ¿Qué constituye la institucionalidad en un colegio? Institucionalidad y convivencia. En: *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*. Memorias del Seminario Internacional. IDEP.
- Cañedo, T. y Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México: FCE.
- Castro, J. et al. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-IDEP.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, pp. 49-61.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Traducción Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique - Grupo editor.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, Vol 1, N° 1, pp. 83-94.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad; impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol.4, Num. 2, pp. 79-95. Santiago de Chile. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (en imprenta). *Investigación curricular en México en la década de los noventa*.
- Díaz-Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Revista Perfiles Educativos*, núm. 80, enero-junio. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>
- Díaz-Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), 2.

- Doll, Jr., W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.
- Doll, Jr., W. E. (1993). Curriculum possibilities in a "post"-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292.
- Doll, Jr., W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Dussel, I. (2003). La escuela y la crisis de las ilusiones. En: Dussel y Finocchio (Comps.) *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y enseñanza. México: Paidós.
- Francis, S. y Marín, S. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción: Stella Mastrangelo.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gallego Medina, R. y Pérez Miranda, R. (1999). Aprendibilidad, educabilidad, enseñabilidad. *Revista Colombiana de Educación*. Online: http://www.pedagogica.edu.co/storage/tesd/articulos/tesd08_15arti.pdf
- García-Cabrero, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una propuesta metodológica*. (Tesis inédita de doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.

- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: UABJO-ANUIES.
- García, N. y Ortega, P. (2015). Formación en la práctica pedagógica: un tejido que singulariza la tarea formadora de la UPN. En: *Magazín Pedagógico*. El Espectador. Bogotá.
- Ghiso, A. (2000). Investigación educativa, sujetos, gramáticas y contextos. En: *IV Encuentro Nacional de Investigadores. Nuevas ecologías en la investigación social*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Centro de Investigaciones. Manuscrito.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goldrine, G. y Rojas, R. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197.
- Habermas, J. (1968). Conocimiento e interés. En: *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Henao, V. y Henao, S. (2013). *Recontextualización de saberes. Una propuesta de formación civilista*. Medellín: Artes y letras S.A.S.
- HerediaVásquez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar. Pistas para una semiótica de la mirada. *Signo y Pensamiento*, 20, 31-40.
- Hernández, C. A. (2015). La formación en la Universidad Nacional. En: *Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*. pp. 19-51. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ibañez, J. (1989). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Imbert, F. (1986). *Pour une praxis pédagogique*. Colección Pi. Paris: Matrice.

- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris: Matrice.
- Kant, I. (1803/2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kemmis, K. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lahire, B (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *Revista de investigación educativa*, No. 14, on-line <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/30/293>
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mariño, G. (1998). El video en una experiencia de investigación acción del profesorado. *Revista Aportes*, No. 50, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (1998b). Una etnografía sobre el recreo. *Revista Aportes*, No. 51, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (2006). *El diálogo en educación: recapitulaciones sobre una propuesta pedagógica. Territorios pedagógicos, espacios, saberes y sujetos*. Volumen 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mariño, G. (2010). *El diálogo en la educación de jóvenes y adultos*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Mariño, G. (2011). *Sistematización de experiencias: aportes desde la educación popular*.
- Martínez Boom, A., Noguera, C.E. y Castro, J.O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá D.C: Magisterio.
- Martínez, M. (2006). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. En línea: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- Martinand, J.L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Investigación en la escuela*, 24, pp. 59-69.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Traducción de Tomas del Amo. Madrid: Morata.
- Medrano, C. (2007). *Las historias de vida: implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.

- Mejía, M. R. (2008). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Ponencia presentada en el evento académico: Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias. Medellín.
- Mejía, M. R. (2011). La inclusión: una forma polisémica de equidad-inequidad. En: *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*. Memorias del Seminario Internacional. IDEP.
- MEN. (2013). Ley 1620 de 2013, "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar".
- MEN. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-345822_ANEXO_19.pdf
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ortega, P. (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Revista Nodos y Nudos*, Volumen 3, No. 21, 57-62.
- Ortega, P. (2007). *Políticas educativas distritales: una mirada desde la pedagogía*. Facultad de Educación, Departamento de Postgrados. Módulo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, N° 22, junio 2012.
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Ortega, P. y Peñuela, D. (2007). Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. *Revista Folios*, No. 27, 93-103.
- Pabón, R. y Barrantes, R. (2012). Las tensiones de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*, No. 56, mayo-junio.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 68.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, No.3, pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica pedagógica en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Grao.

- Posada, J. (1998). *Notas sobre la metodología como acción reflexiva y cultural de los educadores*. Documento de trabajo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido Chaves, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, 27.
- Requejo, A. y Cotizas, C. (1998). *Las historias de vida en educación*. Buenos Aires: Alfagrama editores.
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: thinking as a social practice. En: L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reyes, M. (2008). *La herencia del olvido*. Premio nacional de ensayo 2009. Madrid: Errata Naturae.
- Rickenmann, R., Soto, C. y Angulo, F. (2012). *El museo como medio didáctico*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós e ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 173-191.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ruiz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 72-94. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.
- Runge, P. A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Educación y Pedagogía, separata*, 23 (68), 57-76.
- Saldarriaga, O. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946. *Revista Pretextos pedagógicos*, No. 9, Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe).
- Saldarriaga, O. (2004). *Del oficio de maestro*. Bogotá: Magisterio.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Skljar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, No. 56, enero-abril.

- Socolpe. (2002). *Propuesta para el diseño de una estrategia de recuperación, sistematización y análisis de la información del sector educativo en 11 municipios del departamento de Cundinamarca, Bogotá.*
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2006). Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente (una aproximación a la formación docente en Venezuela, desde el espacio universitario). *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, No. 43.
- Tassin, E. (2011). Educar al ciudadano: ¿qué éxito se puede esperar de un oficio imposible? En: *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía.* Memorias del Seminario Internacional. IDEP.
- Tedesco, J. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, No. 29.
- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa. Políticas educativas y equidad.* Reflexiones del Seminario Internacional Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, Unicef y Unesco. Santiago, Chile, octubre de 2004, pp. 59-68. En: <http://www.slideshare.net/BIBLIOTECA9001/igualdad-de-oportunidades-y-politica-educativa-juan-carlos-tedesco>.
- Torres, J. (1994). *El curriculum oculto.* Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.
- Torres, R. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes. Redes de Educación.* Buenos Aires: Paidós.
- Touraine, A. (1996). La escuela del sujeto. En: *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Vasco, C.E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. En: *Documentos Ocasionales.* N° 54. Cinep, Bogotá, septiembre de, 2ª Edición.
- Van der Bijl, B. (2000). *La escuela y la comunidad rural.* Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural.
- Vega, P. (2003). *Manual de apoyo para material didáctico. Cartografía.* Subsector comprensión del medio social, natural y cultural. Programa de Educación Rural, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

- Vygotsky, L.S. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, A. (2005). Una sociedad sin maestros: una sociedad sin futuro. *Revista Educación y Cultura*, No. 68. 23-26.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: Dussel y Finocchio (Comps.). *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia y Siglo XXI Editores.
- Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, B., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 9-20.

