



Agua de yerba del tostón (2019)
Joyce Rivas Medina

Percepciones del Profesorado sobre el Decreto 1278 de 2002 a cerca del Plan Territorial de Formación Docente en Cundinamarca

Teachers' Perceptions of Decree 1278 of 2002 on the Territorial
Teacher Training Plan of Cundinamarca

Diana Carolina Cárdenas Camargo

Estudiante de Maestría en Educación
Universidad Antonio Nariño

Dra. Martha Andrea Merchán Merchán

Docente Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir las percepciones de los docentes acerca del Decreto 1278 en algunos municipios de Cundinamarca, en relación con el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) entre los años 2012–2023, con el fin de conocer la realidad de esta política educativa. La investigación es de carácter cualitativo y de alcance exploratorio e involucró a 64 docentes de los municipios de Fómeque, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Sesquilé, Nocaima, Sibaté, Tenjo y Tocancipá, quienes contestaron una encuesta tipo Likert. Esta encuesta se basó en el documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración” publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el 2011. Entre los principales hallazgos se destaca la baja participación en el PTFD, el desconocimiento de este, así como el contexto de la institución y del municipio, entre otros aspectos sociodemográficos que deben ser revisados para la formulación, ejecución y evaluación de la política educativa.

Palabras claves: formación docente, política pública, percepción.

Abstract

This study seeks to describe the perceptions of teachers of Decree 1278 in several municipalities of Cundinamarca, focusing on the Territorial Teacher Training Plan (PTFD) from 2012 to 2023, in order to understand the impact of this educational policy. The research is qualitative and exploratory in scope, involving 64 teachers from the municipalities of Fómeque, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Sesquilé, Nocaima, Sibaté, Tenjo, and Tocancipá who completed a Likert-type survey. The survey was based on the document “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración” published by the Ministry of National Education in 2011. Key findings include low participation in the PTFD, the lack of knowledge per se of the plan, as well as the context of the institution and the municipality, among other socio-demographic aspects that should be reviewed for the formulation, implementation and evaluation of the educational policy.

Keywords: teachers’ training, public policy, perception.

Introducción

Según Bayona *et al.* (2021) y Elacqua *et al.* (2018), en los últimos 50 años, la educación ha sido uno de los asuntos centrales en las políticas públicas colombianas, impulsada por la búsqueda constante de mejorar su calidad para promover el progreso del país. Las políticas públicas tienen el objetivo de modificar diferentes aspectos sociales, ya sea para abordar un problema en particular o proponer un cambio radical para el bienestar de los ciudadanos. La educación, reconocida como un derecho fundamental y consagrada en la Constitución Política Colombiana de 1991, constituye un pilar social que requiere cambios para enfrentar nuevos desafíos o para alcanzar niveles superiores de excelencia.

En este contexto, el docente tiene una influencia directa sobre la calidad educativa. La Ley General de Educación define su rol de la siguiente manera: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ley 115, 1994, Artículo 104). De acuerdo con esta definición, el docente es el responsable directo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por lo cual debe estar en capacitación y formación constante para enriquecer sus prácticas dentro del aula y lograr la calidad que se espera de él (Romero & Bernate, 2020).

Desde los años setenta, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció diversas políticas públicas educativas enfocadas en la formación docente. Como menciona Jiménez (2019), entre las primeras políticas de este tipo se encuentra aquella que regula la profesionalización de los educadores en

las universidades mediante la creación de programas de licenciatura, través de los decretos 088 de 1976 y 2277 de 1979 (Estatuto Docente). En este último propuso además la implementación de un escalafón docente, por medio del cual se consideran ciertos aspectos de la carrera del docente para acceder a ciertas posiciones. La formación, el tiempo de servicio y los méritos logrados por el docente comenzaron a tener incidencia en el aumento de su salario y su condición social, al tiempo que se transformaron las escuelas con prácticas enriquecidas. Esta reforma hizo que la formación docente no solo se proyectara al perfeccionamiento de las actividades que se realizaban en el aula de clase, sino también permitió mejorar la calidad de vida de los profesores.

A inicios de los años noventa, se aprobó la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, la cual plantea los parámetros para la prestación del servicio en los diferentes niveles educativos del país. En su artículo 104, esta ley propone una breve descripción del significado de ser docente y el papel del Estado Colombiano en su capacitación y actualización permanente en aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos. El artículo 109, por su parte, indica que la finalidad de la formación de los docentes es mejorar la calidad educativa, fortaleciendo los procesos de investigación, desarrollando el saber pedagógico y formando profesionales con los más altos estándares éticos y científicos. De igual forma, establece que los educadores pueden acceder a cursos, diplomados, pregrados y posgrados para dicho mejoramiento profesional.

La ley señala que el Estado, los entes territoriales y los mismos docentes son los encargados de garantizar esta mejora de la calidad educativa. Las Secretarías de Educación

de cada ente territorial se ocupan de las capacitaciones, cursos, diplomados y demás medios para la formación de sus docentes (Decreto 709, 1996, artículo 9). Por ello, se formulan Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) y se plantean decretos como el Decreto 709 de 1996, el cual regula la formación docente en el territorio nacional. Su artículo 20 particularmente establece la conformación del Comité Territorial de Capacitación Docente, cuya meta principal es proponer los parámetros para la formación docente, siguiendo un análisis de prioridades educativas (Decreto 709, 1996, artículo 20). El comité está conformado por representantes de las universidades, escuelas normales, centros especializados en educación y la persona al frente de la Secretaría de Educación. En otras palabras, a partir de la observación y el estudio del contexto social y las necesidades de los estudiantes, este comité decide cuál es la ruta a seguir y qué programas necesitan los educadores para llevar los niveles de sus prácticas pedagógicas y educativas a los más altos estándares de calidad, de tal manera que se evidencie un progreso en el campo de la educación.

En el año 2002, se promulgó el Decreto 1278 de 2002 por el cual se establece el Estatuto de Profesionalización Docente. Esta ley determina el proceso de contratación de los docentes en el sector público, incluyendo normas específicas y los tipos de evaluaciones que deben presentar. La ley también delimita los parámetros relacionados con el escalafón docente, entre otros. El artículo 38 establece que la formación y capacitación docente debe tener como guía mejorar la calidad educativa, partiendo del conocimiento y adaptación de nuevas técnicas para el cumplimiento de las funciones (Decreto 1278, 2002, artículo 38). Asimismo, recalca que el Gobierno reglamentará los mecanismos para

capacitación y formación. Posteriormente, en el año 2011, el MEN publicó el documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente”, en el cual se dan los lineamientos para plantear los PTFD.

En vista de lo anterior, diversas investigaciones han abordado la formación docente en el ámbito nacional y su integración en las políticas públicas educativas. Estos estudios se han centrado en analizar la implementación de programas de formación docente en las universidades, observando su evolución, impacto y relevancia en el contexto educativo de los educadores. Montes *et al.* (2017) investigaron la manera como estas propuestas han llegado a las escuelas y el efecto real que han tenido en las prácticas cotidianas de los maestros. Otros estudios se han enfocado en explorar su impacto a través del tiempo y la percepción que los docentes tienen de estas políticas (Jaimes & Rodríguez, 2013; Casarrubia & Ramos, 2017; Montes *et al.*, 2017; Aguilar *et al.*, 2018). Gamboa *et al.* (2021) condujeron una investigación sobre las expectativas de los docentes en relación con su proceso de formación, mientras que Barrios y Herrera (2016) observaron los logros que esta ha tenido en el campo de la investigación pedagógica. Finalmente, los trabajos de Flórez (2016) y Jiménez (2019) han trazado un recorrido histórico a través de este tipo de políticas públicas en el país.

Desde los años 70, el Gobierno Nacional ha publicado distintas leyes, decretos y documentos que destacan la importancia de promulgar una formación docente permanente, argumentando que es uno de los factores determinantes en la calidad de la educación que se imparte en las instituciones públicas. El presente estudio tiene como objetivo principal describir las percepciones de los docentes de Gachetá, Fómeque y La Vega, entre

otros municipios de Cundinamarca, sobre el Decreto 1278 referente al Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca entre los años 2012–2023. De esta manera, se pretende conocer una parte del impacto real que tiene esta política en los principales actores educativos.

Políticas públicas y la importancia de su percepción

Las políticas públicas en un Estado tienen la función de garantizar o mejorar un derecho fundamental para el beneficio de su población. De acuerdo con Roth (2002) y Parsons (2007), son propuestas por el Estado cuando se percibe un problema que necesita ser solucionado o una situación que debe ser modificada. En su mayoría, las políticas públicas deben responder a demandas sociales que una nación considera urgentes, así como establecer una conexión entre los ambientes gubernamentales y los entornos de sus ciudadanos (Torres & Santander, 2013).

Según el escritor André Roth (2002), en una política pública confluyen varios elementos fundamentales: el Gobierno en turno, responsable de proponer las políticas; la percepción del problema; los objetivos a alcanzar; el proceso necesario para su consecución; y los actores sociales que conciben, deciden, implementan y son los destinatarios de dichas políticas. Por otra parte, para Wayne Parsons (2007), las políticas públicas buscan permear la vida social de los habitantes en aspectos como la salud, la vivienda, la educación, entre otros, todos ellos de interés nacional. Además, el servidor público juega un papel crucial al ejecutar estas políticas públicas para su realización y brindar la regulación gubernamental que sea necesaria.

En atención a esta consideración, para conocer un problema social y medir el impacto que han tenido las políticas públicas implementadas por los gobiernos, se deben analizar las percepciones de las personas que han experimentado tales problemas y que finalmente se benefician de estas políticas (Kuschick, 2001). Sin embargo, el concepto de “percepción”, al ser trabajado en diversos campos epistemológicos, tiene numerosas definiciones; por tal motivo, para esta investigación se van a tener en cuenta las interpretaciones dadas desde el campo de la antropología y la sociología. El sociólogo Niklas Luhman (Luhman, 1995; 2001, como se citó en Lewkow, 2014) comenta que la percepción se trata del procesamiento cerebral de las diversas impresiones que tiene cada persona en un espacio. Estas impresiones pueden cambiar a través del tiempo y construyen el mundo externo que se percibe. En otras palabras, la percepción se edifica de forma individual, a partir de las múltiples sensaciones que son captadas por nuestro cuerpo, los cuales se van a ir transformando con el pasar de las épocas.

En el campo de la antropología, la investigadora María Vargas (1994) dice que la percepción es la selección y elaboración de experiencias que se adhieren a los conceptos preconstruidos por la persona. No obstante, tales experiencias están permeadas por las situaciones históricas y sociales del momento, dependiendo de sus circunstancias particulares, de manera que no permanecen igual. Al igual que Niklas Luhman, Vargas (1994) se refiere a las percepciones como las experiencias cambiantes que elabora cada ser humano en un tiempo y espacio determinado. Tomando en cuenta estas dos definiciones, las percepciones son construcciones que realiza cada ser de su realidad, partiendo de lo que sucede a su alrededor y teniendo en cuenta que estas

pueden cambiar con el tiempo. En consecuencia, retomando lo dicho por [Kuschick \(2001\)](#), para medir la percepción que tiene cada individuo de una política pública, se deben aplicar encuestas de opinión o percepción que le permitan a los gobiernos de turno conocer cómo van estas y qué impacto han tenido, fungiendo como un medio de comunicación entre el Estado y el pueblo.

Formación docente y su importancia para mejorar la educación

Desde las últimas décadas, las políticas públicas en Colombia han buscado mejorar la calidad educativa del país, para ello se ha centrado en formar a los profesores, los cuales son los directos responsables en brindar la educación a los niños y jóvenes del país. Por tal motivo, es necesario dar una visión de lo que es la formación docente y su importancia renovar el proceso educativo de un país ([Cano & Ordoñez, 2021](#)).

De acuerdo con [Francisco Imbernón \(2013\)](#), la formación docente es un proceso de reflexión y conexión entre la práctica y la teoría por medio de la investigación, cuyo propósito es mejorar las prácticas pedagógicas y la calidad educativa. Esta definición deja entrever que, al igual que lo planeado en las leyes antes presentadas, la formación docente tiene como uno de sus objetivos lograr una educación de calidad en las aulas de clase, perfeccionando las prácticas docentes a través de los conocimientos conseguidos durante la formación. Teniendo en cuenta lo anterior, [Imbernón \(2020\)](#) divide la formación docente en dos etapas: formación inicial y formación permanente. Durante la formación inicial, se trabajan los conocimientos pedagógicos y los saberes disciplinares y cómo estos se conjugan en la práctica

educativa, sin dejar de lado la formación humanista, los valores y el pensamiento crítico. La formación permanente responde a la necesidad, derecho y deber que tienen los docentes de prepararse continuamente desde sus inicios en la profesión; la formación es reglamentada por leyes, decretos o resoluciones ([Imbernón, 2020](#))

La formación continua o permanente del profesorado es un derecho y un deber tanto del Estado como del docente mismo. El Estado debe promover la formación de los educadores, por medio de capacitaciones, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados. El docente tiene derecho a acceder a lo mencionado, pero también tiene el deber de formarse para perfeccionarse cada día y así brindar una educación de calidad a sus estudiantes ([Pita, 2020](#)). En otras palabras, el Estado facilita la formación, mientras que el educador regresa la inversión del Estado por medio de excelentes resultados educativos en sus contextos escolares. Si se contrasta con lo escrito en la normatividad, el mismo Estado se responsabiliza de la formación de los docentes que están en el servicio público de educación y les exige prepararse continuamente, ya sea para alcanzar niveles altos de educación o para incrementar sus salarios (caso de los docentes del Decreto 1278). Los docentes, por su parte, deben responder a estas exigencias optimizando los resultados de sus estudiantes.

Otro aspecto a tener en cuenta, según [Francisco Imbernón](#), son las políticas públicas. Como lo decía [Roth \(2002\)](#) estas buscan solucionar un problema o mejorar una situación, en este caso se desea progresar en la formación de los docentes. En esta parte, [Imbernón \(2020\)](#) agrega que las políticas públicas se adecuan de acuerdo a las ideologías del gobierno que se encuentre en

determinado periodo de tiempo. En consecuencia, si el gobierno de paso cree adecuado brindar capacitaciones en ciertos temas, en las leyes, decretos y programas tales ajustes se verán reflejados, junto con sus respectivas justificaciones. Igualmente, el autor aconseja a los expertos sobre cómo formular políticas públicas en educación que tengan en cuenta los puntos de vista de los docentes, ya que estos conocen de primera mano en cuáles áreas necesitan formación para ayudar en sus contextos. Imbernón, asimismo, resalta la importancia de que en la formulación de una política pública educativa se observen detenidamente qué conocimientos ya no son útiles para retirarlos de la formación, se establezcan qué cambios sociales se deben tener en cuenta al momento de plantear los parámetros de formación, y se tenga en cuenta la multiculturalidad y la diversidad de situaciones que se presentan en un aula de clases.

Para José Luis Lacarriere, la formación docente consiste en la “adopción de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje en las áreas de especialidad” (Lacarriere, 2008, p. 22). Todo esto debe llevar al docente a una auto-indagación que le permita comprender su contexto social y cómo, a partir de la unión entre la teoría y la práctica, puede contribuir a su mejora continua. Además de lo contenido en los decretos, resoluciones y reglamentos que en Colombia regulan la formación docente, Lacarriere agrega que cada una de las leyes expedidas por el MEN y el Estado también buscan fomentar el progreso de las prácticas en el aula de clase. De igual forma, el investigador hace una valiosa pregunta con la que desea dejar una reflexión: “¿Realmente, el profesorado está interesado en su propia formación?” (Lacarriere, 2008, p. 30). Como ya lo mencionaba Imbernón, el educador tiene el derecho y el deber de formarse continuamente para mejorar la

calidad de la educación que brinda, pero si no muestra ningún interés, ¿qué se puede hacer para que se motive?

Lacarriere comparte la visión de Imberbón sobre la existencia de dos etapas de formación docente. Sin embargo, no profundiza en su abordaje al estar interesado en investigar otros temas como las estrategias y temáticas que se deben llevar a cabo dentro de la formación. En relación con las estrategias, el autor plantea que para conocer realmente las necesidades del docente y cómo suplirlas, es necesaria “una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado, a través de encuestas, entrevistas, medición de resultados académicos, y la priorización de acciones correctivas o de carácter preventivo que permitan el crecimiento del profesorado” (Lacarriere, 2008, p. 28). De igual forma, sostiene que se deben crear autoevaluaciones profundas que permitan conocer cuáles son los problemas reales que aquejan a las instituciones educativas, y así plantear las directrices para la formación del profesorado. En cuanto a las temáticas, resalta que se debe motivar la investigación-acción en el aula, debido a que esta genera una comprensión del contexto y pretende generar cambios, la formación en competencias donde el educador forme para la vida al estudiante y la innovación para que no quede estancado en prácticas antiguas, sino que avance al ritmo que lo hace el mundo (Lacarriere, 2008).

Según Carlos Marcelo García (1995) la formación docente no solo es un camino para alcanzar la calidad educativa, sino también un campo de investigación que permite conocer las técnicas, métodos, metodologías y demás estrategias que los educadores usan dentro de las aulas de clase para generar nuevos aprendizajes en sus estudiantes e intervenir en el currículo y

la escuela. Esta definición establece que la formación solo se basa en aprender conocimientos y sistematizar las experiencias para mejorar las prácticas en el aula, mostrando un esbozo simple a la postura crítica que se requiere para conocer las necesidades reales en formación y cómo éstas pueden impactar positivamente en el contexto educativo para llegar a la calidad que muchos países, entre ellos Colombia, desean. Por lo tanto, en comparación con lo promovido por las disposiciones normativas, la definición de Marcelo trastoca la parte de prepararse continuamente con la intención de obtener una educación de calidad para los estudiantes; empero, como ya se mencionó anteriormente, simplemente se refiere a la postura crítica, un punto muy importante que aluden las leyes y los investigadores citados previamente.

Por otra parte, el autor señala que existen cuatro etapas de la formación docentes: la fase de pre-entrenamiento, que comprende las experiencias previas del docente que lo encaminaron hacia esa profesión; la fase de formación inicial es la que se realiza de manera formal en una institución (universitaria o normalista); la fase de iniciación es la etapa donde se aprenden algunas estrategias para enseñar en el aula; y la fase de formación permanente que lleva al desarrollo profesional del docente (Marcelo, 1995). Las fases o etapas que propone Marcelo son las mismas que mencionan las leyes colombianas en cuanto a formación docentes, que van desde el interés de los estudiantes por una carrera en educación (en Colombia y en Latinoamérica se trata de atraer a las personas más competentes hasta la formación continua cuando se está en carrera docente en el sector público (Elacqua *et al.*, 2018).

Finalmente, Marcelo plantea que la formación de los docentes debe ser guiada por los siguiente principios: la formación debe ser continua y conducente a la innovación educativa, la formación debe estar conectada con las necesidades escolares e ir de acuerdo al perfil académico, la teoría y la práctica deben estar integradas, debe existir congruencia entre el conocimiento adquirido y el conocimiento pedagógico transmitido, la formación debe responder a las expectativas y necesidades del docente y permitir la generación de conocimientos.

Los principios de Marcelo son similares a los parámetros que el Estado plantea para los PTFD y para los docentes que participan de dichos planes. En consecuencia, son la columna vertebral de lo que se debe tener en un programa de formación docentes, así como son los resultados deseados.

Metodología

Considerando los objetivos de la investigación, se optó por la metodología cualitativa que, según Hernández y Mendoza (2018), busca la comprensión de un fenómeno, a través de la visión subjetiva de los sujetos. Asimismo, se enmarca en el estudio exploratorio, puesto que es un campo que ha sido poco investigado en Colombia, sobre todo en Cundinamarca, región acerca de la cual no existen trabajos de esta índole, y se desea detallar lo más relevante del fenómeno analizado. Por tal motivo, el alcance exploratorio se presenta cuando se quiere aclarar dudas y conocer el fenómeno, y la revisión exhaustiva de la literatura lleva sólo a ideas no concretas o guías parcialmente relacionadas con el objeto a investigar (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

La muestra de estudio fue conformada por 64 maestros que están cobijados bajo el Decreto 1278 de 2002, los cuales laboran en colegios públicos de Cundinamarca ubicados en los municipios de Fómeque, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Tocancipá, Nocaima, Sesquilé, Sibaté y Tenjo. Los criterios de selección fueron los siguientes: se escogió maestros del Decreto antes mencionado, porque a ellos se les exige formarse continuamente para mejorar sus prácticas y su calidad de vida; los municipios fueron elegidos con base en el nivel de importancia que tienen en sus respectivas provincias.

Para realizar la recolección de los datos, se elaboró una encuesta con 31 ítems en Google Forms utilizando una escala tipo Likert (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) y algunas preguntas cerradas. Este instrumento es conveniente para detectar ideas, necesidades, preferencias, hábitos de uso, etc. (Torres & Salazar, 2019) y se puede usar como procedimiento de frecuencia a partir de las respuestas dadas, lo cual es útil en las investigaciones cualitativas. El instrumento se formuló principalmente para la revisión de 3 dimensiones (formulación ejecución y evaluación), conformadas a partir del documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración” publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el 2011 (MEN, 2011).

La validación del instrumento se efectuó en dos partes. Inicialmente, se realizó una validación por expertos y una vez se hizo los ajustes pertinentes, a través del Alpha de Cronbach, se estableció su confiabilidad interna, consistencia y la validez del mismo (Oviedo & Campo, 2005).

El siguiente rango se propone para conocer la validez de una encuesta:

Rango	Confiabilidad
0,53 a Menos	Confiabilidad Nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad Baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy Confiable
0,72 a 0,99	Excelente Confiabilidad
1	Confiabilidad Perfecta

En consecuencia, se aplicó la siguiente fórmula a cada una de las preguntas que contestaron los encuestados:

$$\alpha = \left[\begin{matrix} k \\ k - 1 \end{matrix} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Resultados

Una vez recolectadas las respuestas, se determinó que el Alpha de Cronbach para el instrumento fue de 0,93, lo cual indica que es de excelente confiabilidad. Se revisó también cada uno de los ítems, cuyo promedio de índice de confiabilidad fue de 0,9. En este orden de ideas, todos los ítems se incluyeron en el instrumento mostrando una pertinencia y uso de los mismos cumpliendo con los tres aspectos que menciona Oviedo y Campo en su trabajo del año 2005. En la primera parte de la encuesta, se les interrogó sobre su información demográfica.

Los docentes participantes (N=64) de acuerdo con su ubicación se distribuyeron así:

Tabla 1. Número de docentes participantes y municipios en los que enseñan

Municipio	Número de personas	
Fómeque	21	32,81%
Gachetá	9	14,06%
Guasca	1	1,56%
La Vega	25	39,06%
Madrid	3	4,69%
Nocaima	1	1,56%
Sesquilé	1	1,56%
Sibaté	1	1,56%
Tenjo	1	1,56%
Tocancipá	1	1,56%
Total general	64	100

En la sección sobre información demográfica, se encontraron los siguientes rangos etarios:

Tabla 2. Rango de edad

Rango Edad	Número de personas	
Entre 25 - 35 años	9	14
Femenino	5	8%
Masculino	4	6%
Entre 36 - 45 años	29	45%
Femenino	13	20%
Masculino	16	25%
Entre 46 - 55 años	21	33%
Femenino	18	28%
Masculino	3	5%
Entre 56 - 65 años	5	8%
Femenino	2	3%
Masculino	3	5%
Total general	64	100

Tabla 3. Grado de formación

Municipio/ Nivel de formación	Número de personas	
Fómeque	21	33%
Doctorado	2	3
Especialización	4	6%
Maestría	8	13
Pregrado	7	11%
Gachetá	9	14%
Especialización	2	3%
Maestría	4	6%
Pregrado	3	5%
Guasca	1	2%
Maestría	1	2%
La Vega	25	39%
Especialización	7	11%
Maestría	12	19%
Pregrado	6	9%
Madrid	3	5%
Maestría	1	2%
Pregrado	2	3%
Nocaima	1	2%
Maestría	1	2%
Sesquilé	1	2%
Maestría	1	2%
Sibaté	1	2%
Maestría	1	2%
Tenjo	1	2%
Maestría	1	2%
Tocancipá	1	2%
Maestría	1	2%
Total general	64	100

En esta misma sección, se preguntó a los docentes si los cursos, diplomados, especializaciones y maestrías contribuyen a su quehacer como profesionales de la educación. El 71,9% de la muestra respondió estar totalmente de acuerdo, el 25% de acuerdo y el 3,1% no estar

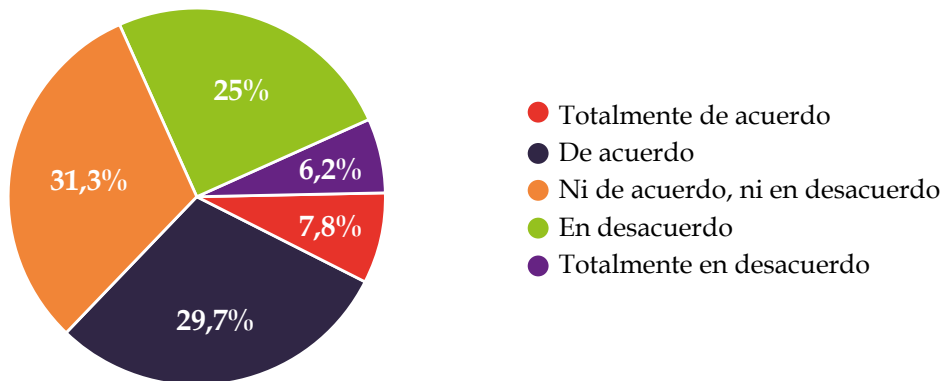
ni de acuerdo ni en desacuerdo. En la siguiente pregunta sobre si un docente debe formarse constantemente todos respondieron positivamente, con el 76,6% estando totalmente de acuerdo y el 23,4% de acuerdo. Además, se les preguntó si conocen los PTFDC de los últimos 10 años y hubo un emparejamiento del 32,8% entre ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo, dejando ver que la mayoría de los profesores no conocen lo planteado en los PTFDC; el 26,6% contestó de acuerdo, el 4,7% totalmente en desacuerdo y el 3,1% está

totalmente de acuerdo. Contrastando con la pregunta anterior, el 68,8% de los encuestados respondieron que no han participado en ningún PTFDC, el 14,1% participó entre los años 2016 y 2019, el 9,4% entre 2020 y 2023 y el 7,8% entre los años 2012 y 2015. En el último ítem de esta sección, se les preguntó por el tipo de formación que desearían llevar a cabo, 40,6% manifestó querer cursar un doctorado, 29,7% una maestría, 14,1% cursos cortos, 7,8% una especialización, 6,3% diplomados y 1,6% ningún tipo de formación.

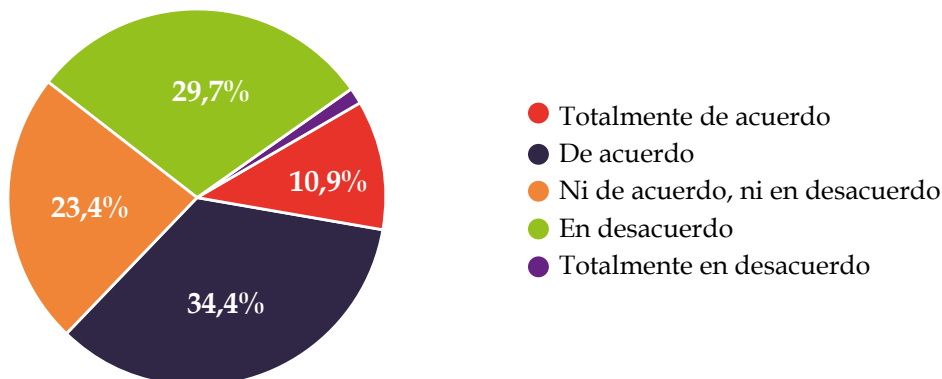
Primera dimensión: Formulación del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)

Esta sección (ítems 12 al 19) se diseñó con el objetivo de indagar sobre importancia y relevancia de los insumos, documentos y pruebas externas para la formulación del PTFDC.

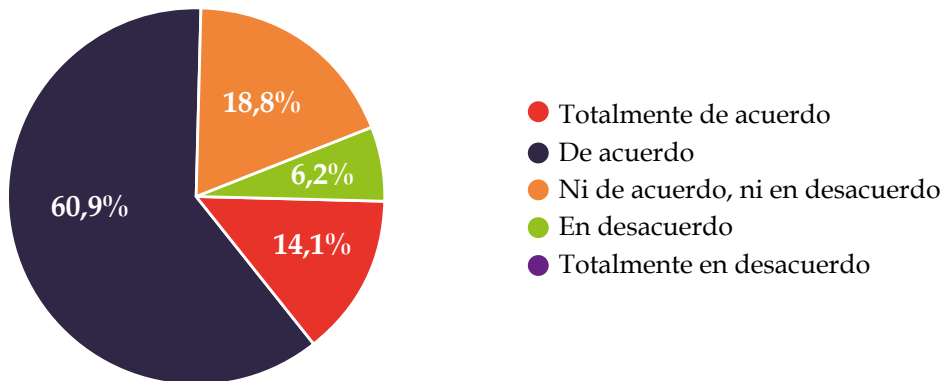
Ítem 12: Pruebas saber PRO.



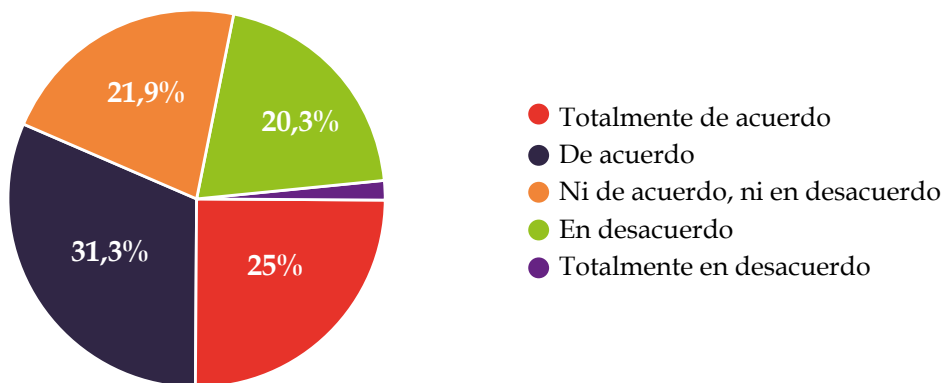
Ítem 13: Evaluación anual de desempeño laboral.



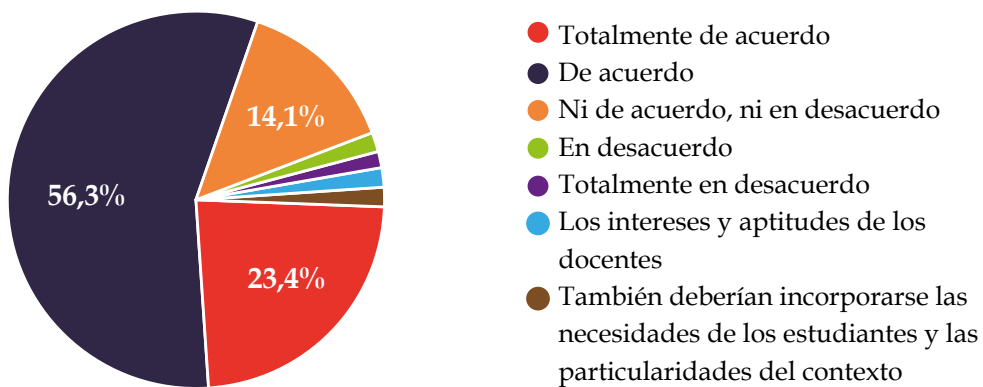
Ítem 14: Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)



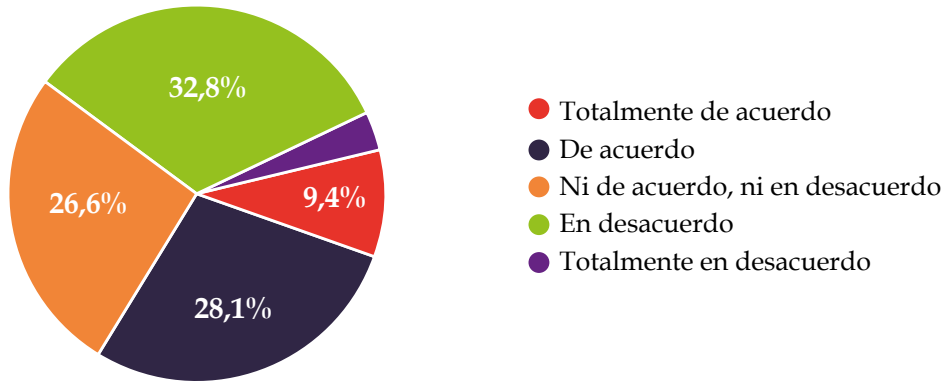
Item 15: Relación directa entre la formación docente y el rendimiento escolar.



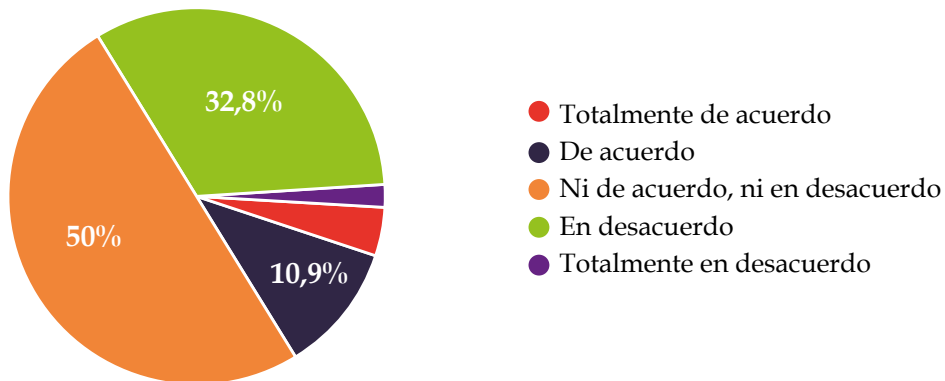
Ítem 16: El Comité Territorial de Capacitación Docente debería contemplar otros instrumentos.



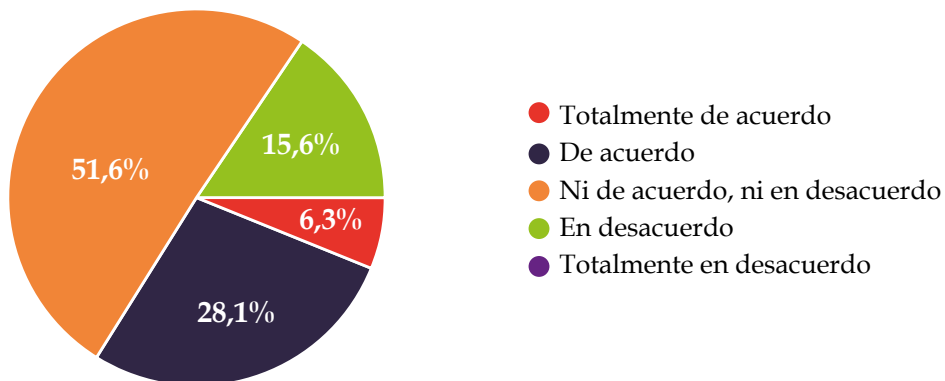
Ítem 17: Necesidades educativas de los municipios no certificados se ven reflejadas en los tres instrumentos que se usan para formular el PTFDC.



Ítem 18: El PTFDC tiene en cuenta las necesidades educativas de los municipios no certificados.



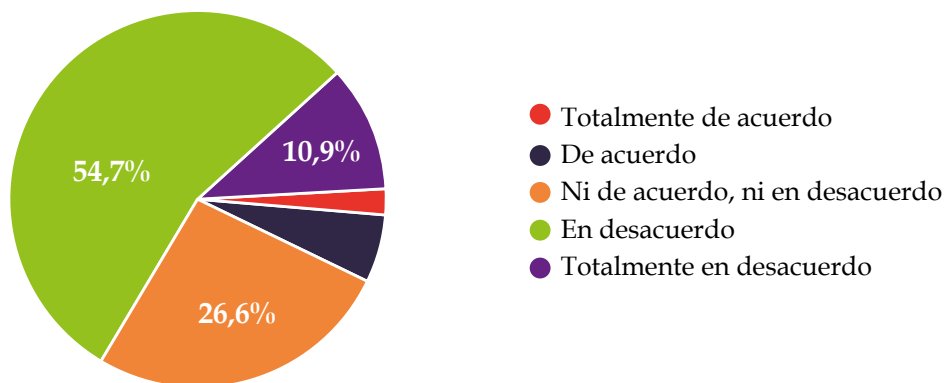
Ítem 19: El PTFDC está en concordancia con el Plan Sectorial de Educación y al Plan de Desarrollo de Cundinamarca y las opiniones fueron:



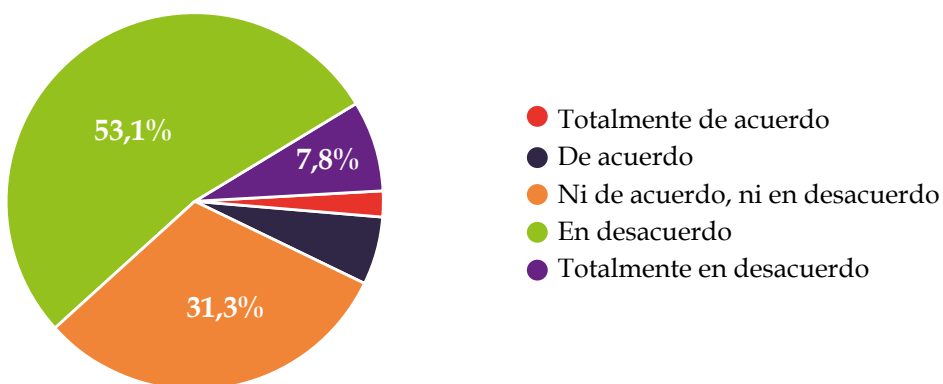
Segunda dimensión: Ejecución del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)

Esta sección (ítems 20 al 32) se elaboró con el propósito de conocer las percepciones de los profesores respecto a la ejecución del PTFDC.

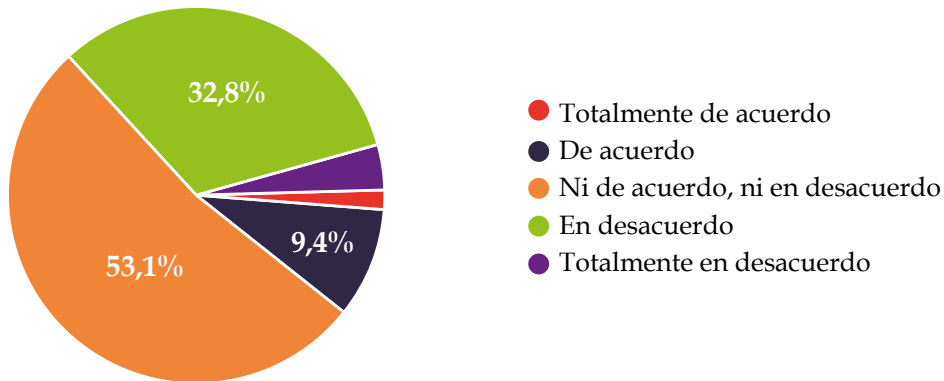
Ítem 20: La Secretaría de Educación de Cundinamarca (SEC) ha hecho lo suficiente para socializar el PTFDC con los docentes y directivos docentes.



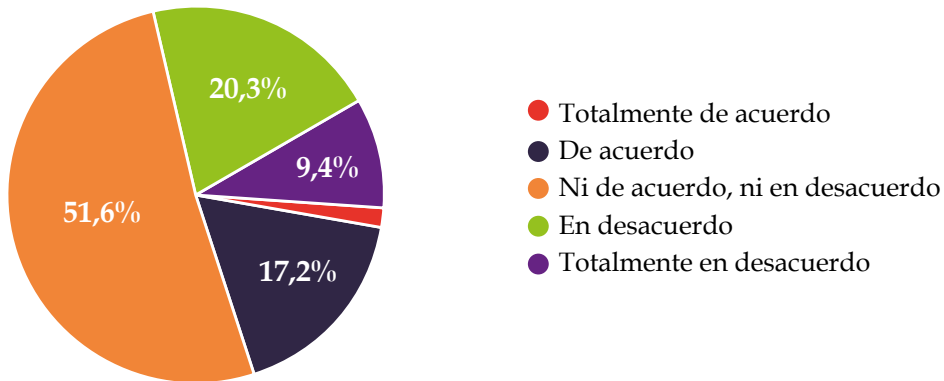
Ítem 21: La SEC ha socializado con tiempo suficiente los PTFD.



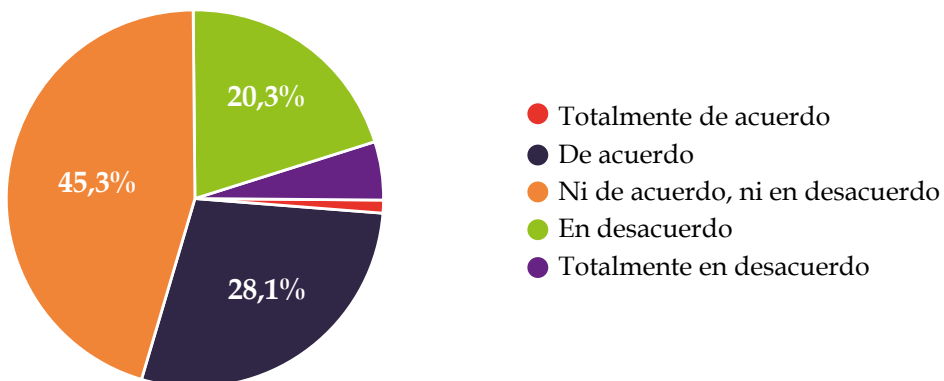
Ítem 22: Se presenta continuidad entre los PTFDC entre los años 2012 al 2023.



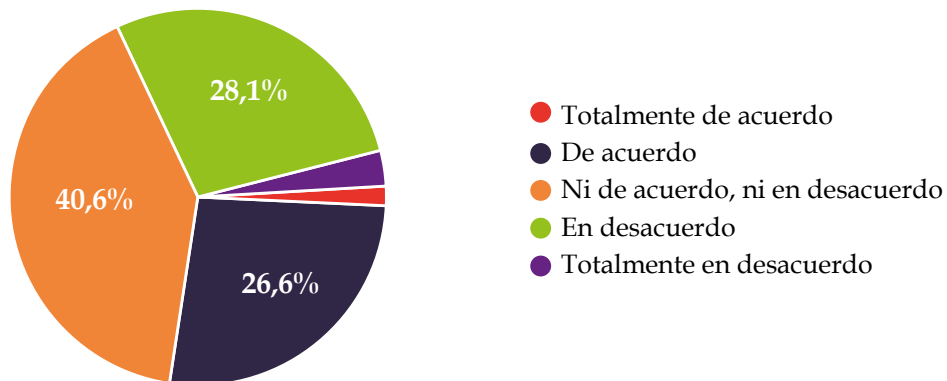
Ítem 23: Los programas de formación presentados en los PTFDC están acordes con las necesidades educativas de los municipios no certificados del departamento.



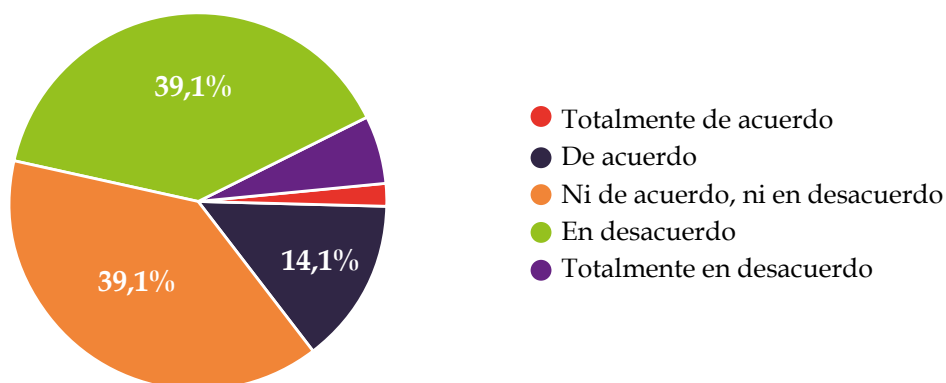
Ítem 24: Los programas de formación presentados en los PTFDC tienen en cuenta su desarrollo profesional y personal.



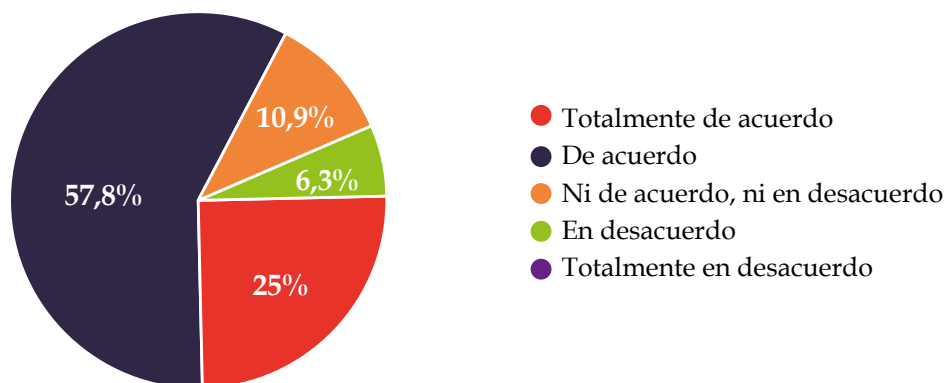
Ítem 25: Los programas presentados en los PTFDC tienen en cuenta sus intereses de formación.



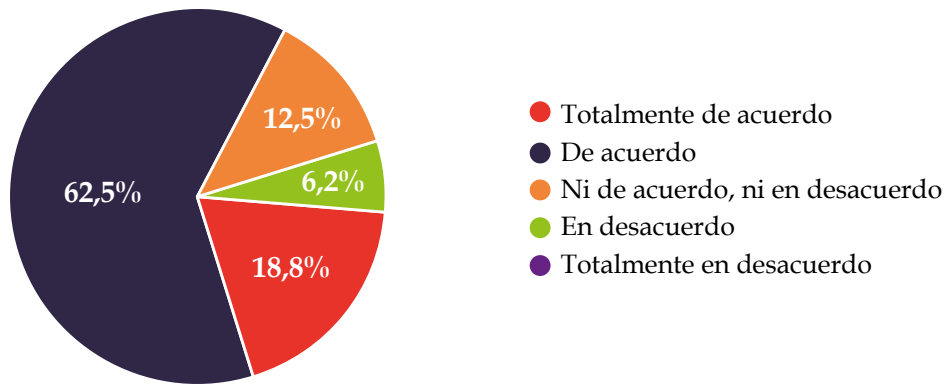
Ítem 26: Los tiempos que se estipulan para los programas ofertados en el PTFDC coinciden con los tiempos disponibles que tienen los docentes para su desarrollo.



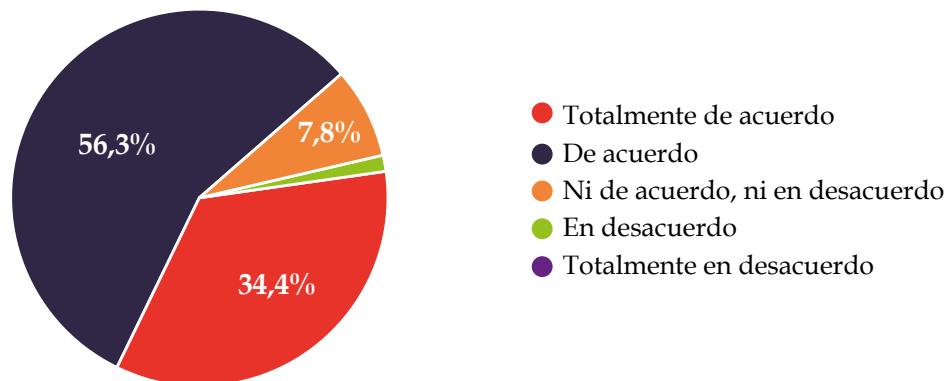
Ítem 27: El aspecto económico pueda ser una barrera para la participación en los programas de formación del PTFDC, los educadores contestaron.



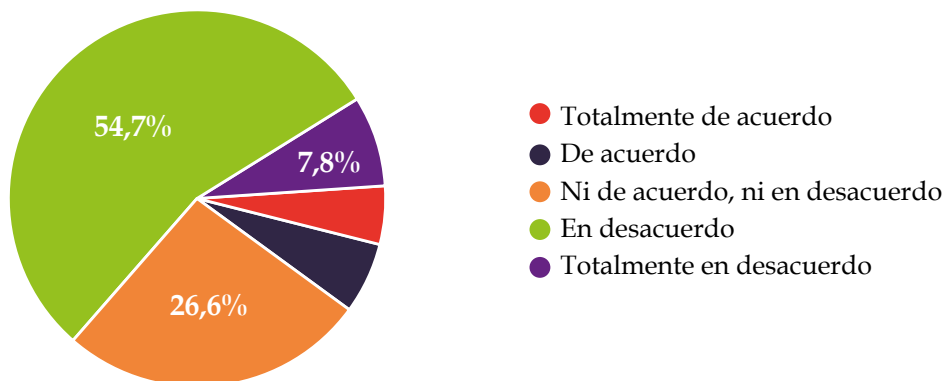
Ítem 28: Una de las motivaciones por las cuales los docentes acceden a los programas de formación docente es para mejorar sus prácticas pedagógicas.



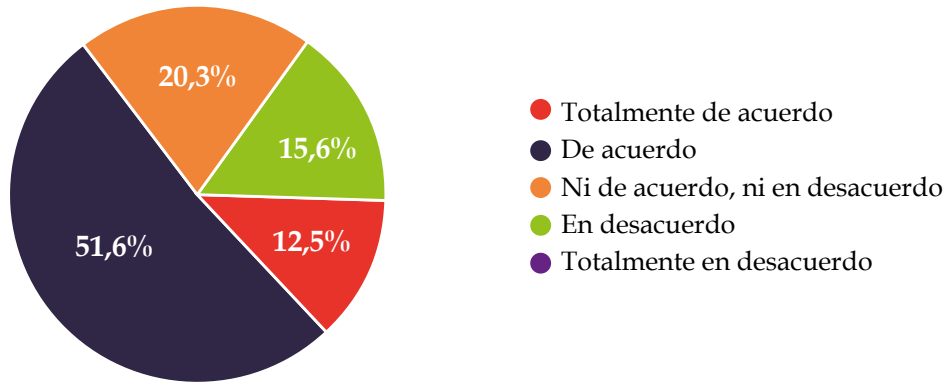
Ítem 29: Una de las motivaciones por las cuales los docentes acceden a los programas de formación docente es la de mejorar sus ingresos económicos.



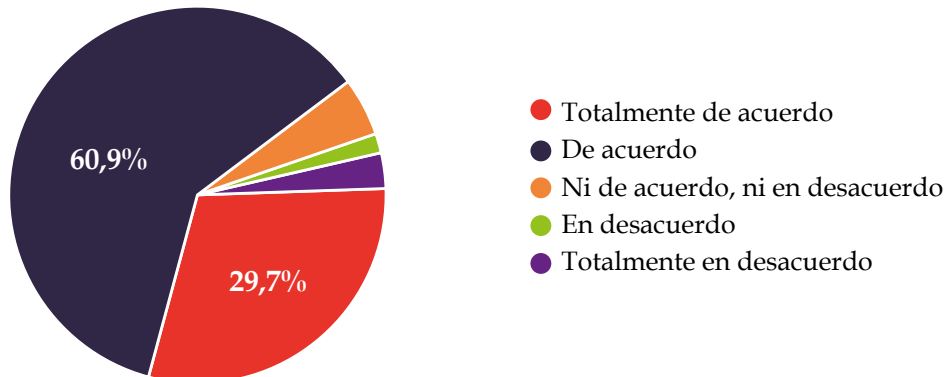
Ítem 30: La SEC ha tenido en cuenta aspectos como el tiempo de desplazamiento y el económico una vez que la oferta de formación se concentra en Bogotá.



Ítem 31: En los últimos 10 años, los PTFDC se han basado en la formación en tres aspectos: bilingüismo, uso de las TICs y competencias emocionales.



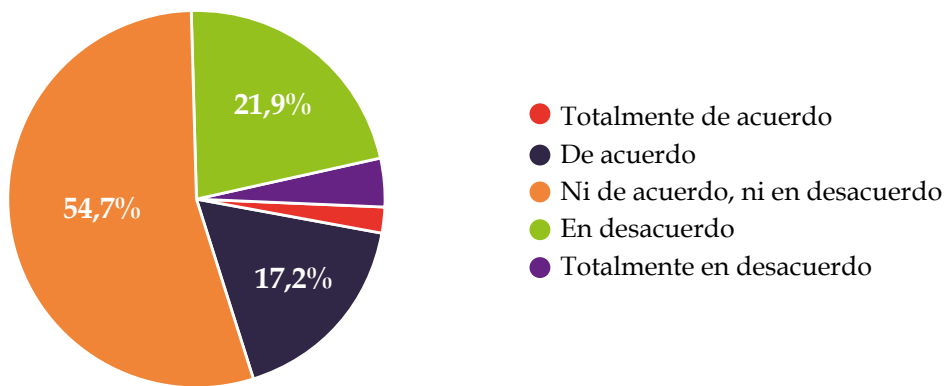
Ítem 32: Temas como la inclusión, problemas psicosociales en el aula, diversidad sexual y profundización en su área de conocimiento deberían estar incluidos en el PTFDC.



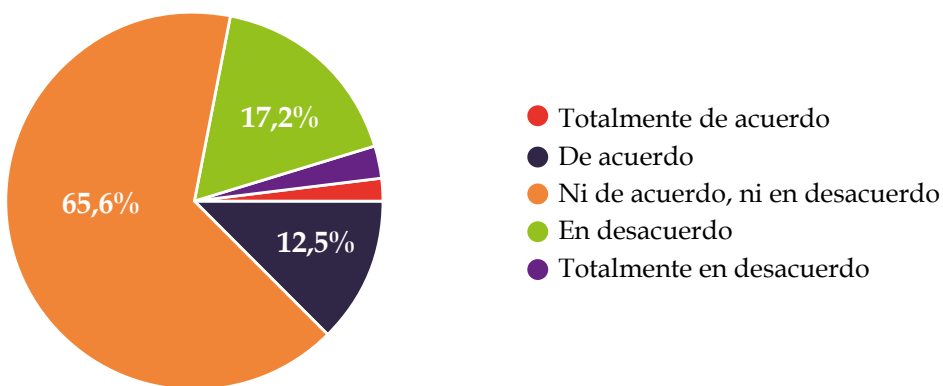
Tercera dimensión: Evaluación del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)

Esta sección (ítems 33 al 39) se preparó con la intención de recolectar las percepciones de los profesores respecto a la evaluación que se realiza del PTFDC por parte de la SEC.

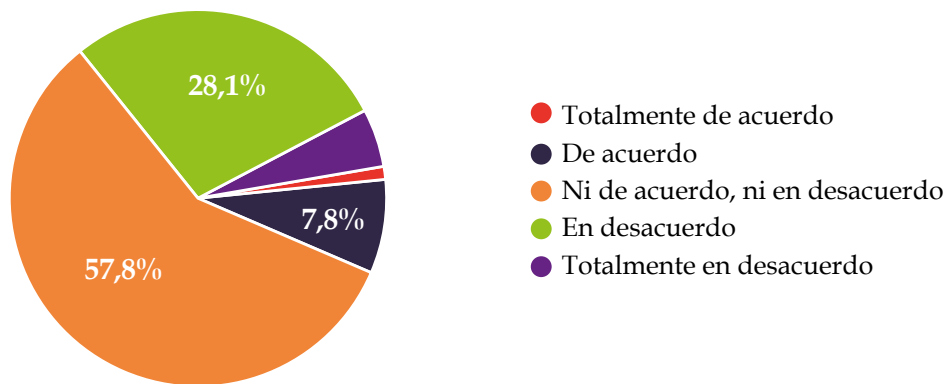
Ítem 33: Nivel de satisfacción con el seguimiento que realizó la SEC para conocer sus percepciones.



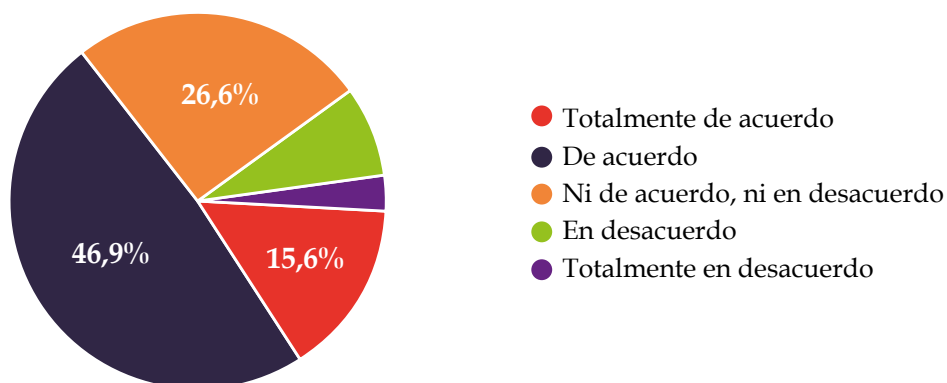
Ítem 34: Nivel de satisfacción con los cursos, diplomados, especializaciones y maestrías ofertadas por el PTFDC.



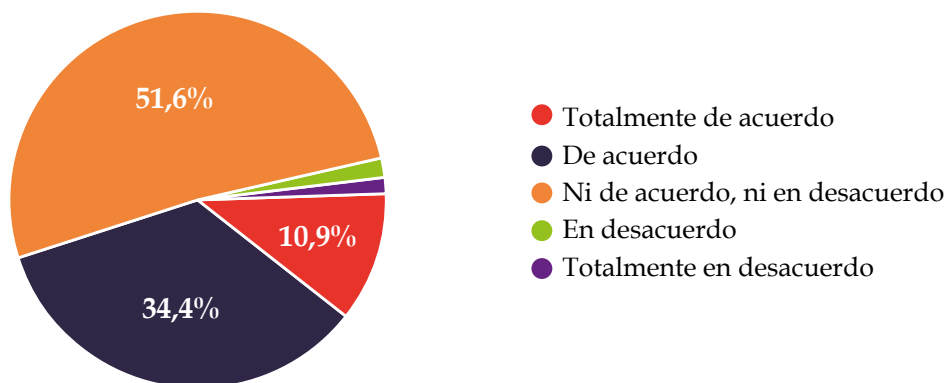
Ítem 35: Grado de satisfacción con la comunicación que estableció la SEC para conocer sus percepciones.



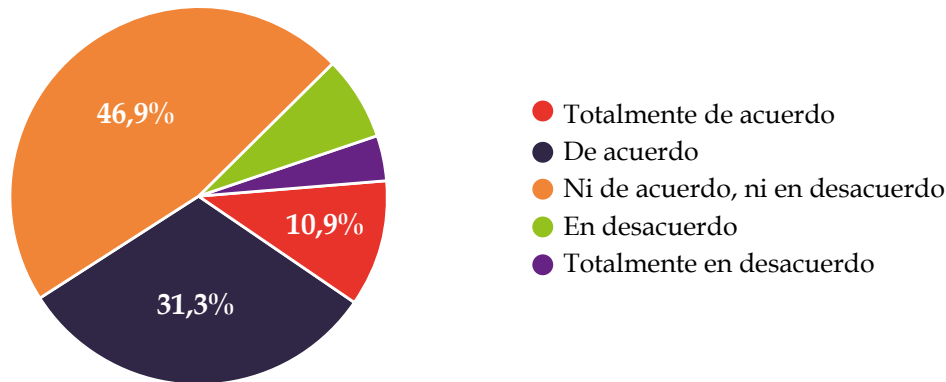
Ítem 36: Participación en programas de formación docente propuestos el PTFD, sus prácticas pedagógicas tienen impacto positivo en el rendimiento escolar de los estudiantes.



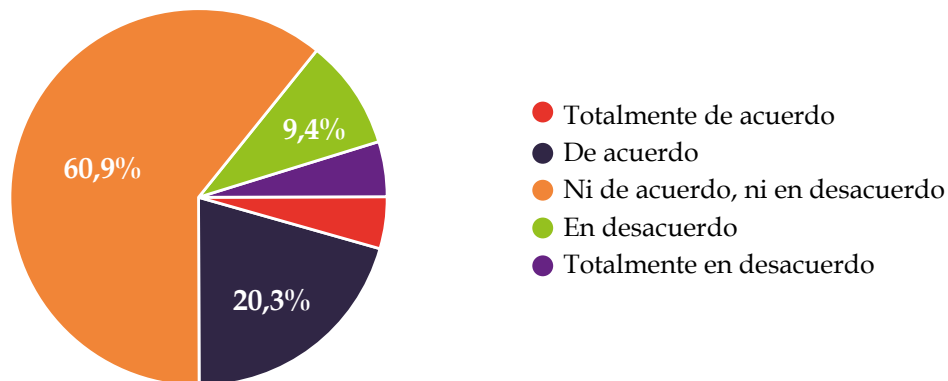
Ítem 37: Transformación positiva en sus prácticas pedagógicas.



Ítem 38: Los programas de formación docente ofertados en el PTFDC han fortalecidos sus competencias investigativas en su contexto educativo.



Ítem 39: El PTFDC en el que participó, dio cuenta de las necesidades educativas de los municipios no certificados del departamento.



Discusión

El instrumento estuvo dividido en cuatro partes: una dimensión de reconocimiento de los docentes y tres de análisis sobre el PTFDC. La dimensión de reconocimiento buscaba recolectar datos demográficos: los datos personales de los profesores, su lugar y municipio de trabajo, nivel de estudios y sus pensamientos sobre la formación docente y el plan que lleva a cabo la Secretaría de Educación de Cundinamarca (SEC). Por otra parte, la primera dimensión de análisis sobre la Formulación del Plan Territorial

de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC) contaba con preguntas que mostraban las diferentes estrategias usadas por la SEC para plantear los PTFDC. La segunda dimensión es la Ejecución, en la cual se muestra el número de actividades que hace la SEC para llevar a cabo el PTFDC. La tercera y última tiene que ver con la Evaluación que hace la SEC y los formatos que usa para esa actividad.

En la parte demográfica se pudo identificar que los maestros son conscientes de dos realidades: la primera que la formación

docente contribuye al desarrollo de su quehacer como docente y la segunda que la formación continua es muy importante, ya que la capacitación permanente consigue que el maestro revise sus propias prácticas críticamente y pueda brindar una educación cada vez de mejor calidad (Castellanos & Yaya, 2013). Asimismo, la formación docente es un derecho y un deber que ayuda a la mejora continua de las prácticas en el aula de clase para llegar a niveles excelsos de calidad educativa (Marcelo & Vaillant 2015). En las tres últimas preguntas, se aprecia que los docentes que no conocen el PTFDC son los mismos que no han participado de estos para su formación. Llama la atención que, aunque los docentes están interesados en cursos cortos y programas de doctorado para mejorar sus prácticas docentes, la Secretaría de Educación de Cundinamarca en sus PTFD de los últimos 10 años no evidencia un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes cuando los profesores tienen una formación doctoral.

Los resultados de la sección relacionada con la formulación del PTFD son bastante contundentes. Por una parte, indican que son insuficientes los insumos, pruebas externas y documentos para la formulación de los PTFD. De igual manera, resaltan que se debe tomar mucho más en cuenta el plan de mejoramiento institucional, lo cual coincide con el propósito de revisar más las necesidades institucionales, aptitudes de los docentes y el contexto de la institución. Como lo menciona Lacarriere (2008) e Imbernón (2013), lo mejor es preguntarles a los mismos docentes sobre lo que desean en cuanto a su formación, ya que ellos mismos conocen su contexto, sus necesidades de formación y lo que más desean al momento de formarse. Llama la atención que 50% de los encuestados contestaron en varios de los ítems la opción “ni

de acuerdo ni en desacuerdo”. Esto podría deberse al desconocimiento por parte de los docentes del PTFD y los insumos que requiere el comité para la formulación del mismo, lo que se convierte en una acción de mejora por parte de la SEC para la divulgación de los futuros PTFDC.

Sobre la segunda dimensión, relacionada con la ejecución del PTFD, se evidencia que entre un 30% al 50% de los docentes desconocen el PTFDC, debido al poco tiempo de socialización que la SEC dispone en los municipios no certificados del departamento. Esto es similar a los resultados de los estudios realizados por Montes *et al.* (2017) y Casarrubias y Ramos (2017), quienes concluyeron que las políticas de formación docente son desconocidas por las escuelas y los mismos profesionales por el poco seguimiento que se les hace en su ejecución (Montes *et al.*, 2017; Casarrubias & Ramos, 2017). No obstante, lo más revelador es que el desconocimiento del entorno y contexto social de las instituciones, por parte de la SEC, es provocado porque los insumos para su generación no son suficientes. Esta realidad no dista en absoluto de lo encontrado por Torres y Santander (2013), quienes notaron que el PTFDC responde medianamente a las necesidades educativas que tienen los municipios, sin establecer una verdadera conexión entre los docentes, sus exigencias en formación y las personas que formulan esta política pública educativa.

Los resultados de la sección relacionada con la evaluación del PTFD muestran que la mayoría de los docentes desconocen o no han participado en el PTFDC para dar un concepto objetivo sobre la evaluación que le realiza la SEC. De otro lado, los maestros participantes del PTFDC están satisfechos con la evaluación realizada y sienten que

sus prácticas, tanto pedagógicas como investigativas, han mejorado. Esto concuerda con lo expuesto por [Barrios y Herrera \(2016\)](#) quienes, al entrevistar a los docentes que han participado en los programas de formación propuestos por la Secretaría de Educación de Bogotá, mayoritariamente concluyeron que su formación los ayudó a incidir en sus comunidades educativas de manera positiva. Asimismo, cabe anotar que la SEC debe hacer un mayor seguimiento a los docentes que participaron para conocer de ellos mismos si las necesidades educativas de sus contextos fueron satisfechas, para mostrar los aspectos positivos o por el contrario hacer los ajustes necesarios ([Gamboa et al., 2020](#)). Además, la encuesta evidenció que los profesores que no acceden a los programas de formación por una política pública son reflexivos sobre la importancia que tiene la formación continua. Los propios docentes saben que una formación buena y continua mejora exponencialmente la calidad educativa como resultado ([Marcelo & Vaillant, 2015](#)).

Para finalizar la encuesta, se les dio un espacio a los maestros para que dejaran comentarios sobre el PTFDC. Entre sus sugerencias, se destaca que las ofertas de cursos, diplomados, especializaciones y maestrías necesitan una mayor divulgación, porque muchos docentes han quedado fuera de las convocatorias por falta de conocimiento o porque se enteran de estas con muy poco tiempo antes de que cierren. Igualmente, piden a la SEC que descentralice algunos de los programas, puesto que la movilidad desde algunos municipios (como Gachetá y Fómeque) les resulta complicada por el estado de las vías, las cuales incrementan el tiempo de desplazamiento hacia Bogotá. Por otra parte, al momento de plantear los cursos, maestrías y especializaciones se debe tener en cuenta el contexto inmediato; muchos

de los colegios, sobre todo los rurales, enfrentan desafíos particulares, que incluyen la carencia de los implementos necesarios para investigar debidamente, y el PTFDC no da respuesta a esos retos específicos que tiene cada contexto social ([Aguilar et al., 2018](#)). Por último, la SEC debe considerar en su PTFD a los docentes provisionales, ya que estos tienen acceso solo a cursos o diplomados, no a especializaciones y maestrías, a pesar de que algunos llevan bastante tiempo trabajando para la SEC. En otras palabras, el Estado (en este caso la SEC) debería responder a las necesidades de sus maestros y promover sus ideas para la solucionar los problemas planteados anteriormente ([Cuervo, 2010](#)).

[Lahera \(2002\)](#) señala que las políticas públicas surgen del Estado para la resolución de problemas en una sociedad democrática y son ellos quienes miden su impacto a partir de las percepciones que reparan, como escribió [Kuschick \(2001\)](#). Así que, dependiendo del sitio en donde habiten, los conocimientos que tengan, sus experiencias, la época en la que han vivido, y factores sociales y culturales las percepciones entre las personas van a transformarse o mantenerse ([Salazar, 2012](#)). Por tal motivo, las percepciones de los docentes en la encuesta son homogéneas, porque gran parte de la población encuestada no ha participado en el PTFDC en los últimos 10 años y los pocos que lo han hecho, han detectado los mismos problemas mencionados.

Conclusiones y sugerencias

El instrumento formulado para indagar sobre las percepciones del PTFDC demostró ser una excelente herramienta de recolección de datos. Su alto índice de confiabilidad y consistencia interna (0,93) y las dimensiones establecidas en el mismo (formulación, ejecución y evaluación) son prueba de ello. Los

resultados obtenidos en dichas dimensiones fueron coherentes e invitan a que, para el próximo programa, la SEC reconozca el contexto de la institución, del municipio y de los mismos docentes seguido de una campaña extensiva de socialización.

No obstante, pese al bajo porcentaje (31,3%) de docentes que participaron del PTFDC y conocen esta política pública, la mayoría considera que se deben hacer los respectivos ajustes para la ejecución óptima del programa como son los insumos ante del Comité Territorial de Capacitación Docente para la formulación del PTFDC, principalmente la evaluación del Plan de Mejoramiento Institucional.

El uso de métodos o instrumentos para la identificación de las necesidades reales de los distintos contextos educativos es crucial, ya que los mecanismos de recolección de información son insuficientes o se quedan cortos, causando que no se reflejen las problemáticas que viven día a día las instituciones en las regiones con precisión. Por tal motivo, sería conveniente realizar encuestas particularizadas de acuerdo con las regiones en las que se divide Cundinamarca, ya que las necesidades de formación de un municipio como La Vega, que está ubicado en la provincia de Gualivá, son divergentes a las de Gachetá que se encuentra en la provincia del Guavio.

Como consecuencia del desconocimiento del PTFDC, posiblemente derivada de la poca divulgación, socialización y los tiempos en los tiempos en los que se da conocer la información de los programas ofertados, no se reportan altos índices de ejecución del mismo. Esta situación es preocupante, aún más cuando un alto porcentaje (46,9%) de los docentes encuestados manifiestan que la

participación en el programa de formación docente permeó positivamente sus prácticas pedagógicas y el rendimiento académico de sus estudiantes, datos incongruentes con los resultados obtenidos tanto en las pruebas nacionales e internacionales del estudiantado. Se hace inminente un diagnóstico real de las necesidades de cada región del departamento, la descentralización de la oferta académica, el aumento de programas de formación docente en modalidad virtual lo suficientemente flexibles para que la propuesta académica sea constantemente actualizada para que responda a la pertinencia y los requerimientos de los docentes (competencia digital, equidad de género, salud mental, violencia escolar, entre otros) y tenga costos asequibles.

Referencias

- Aguilar, A., Rodríguez, G. & Aguilar, C. (2018). Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios* 39(30), 5-19.
- Barrios, D & Herrera, J. (2016). Formación posgradual en investigación y profesión docente. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 32-64.
- Bayona, H., Baquero, L. & Hernández, O. (2021). Cuatro décadas de discursos del Gobierno sobre calidad docente: Un análisis desde los Planes Nacionales de Desarrollo (1974-2018). *Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación*, 3, 1-30.
- Cano, M. & Ordoñez E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 284-295.
- Casarrubia, J. & Ramos, D. (2017). Políticas de formación docente en Colombia (1994 - 2014). El caso de Montería. *Revista Panorama*, 12(23), 37-45.

- Castellanos S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*, 41, 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/32/25>
- Cuervo, J. I. (2010). Las políticas públicas y el marco normativo. *Política Pública Hoy*, 3(1), 5-8.
- Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan las normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 22 de octubre de 1979.
- Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 17 de abril de 1996.
- Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002
- Elacqua, G, Hincapié, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>.
- Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7(13), 309-332.
- Gamboa, A., Hernández, C., Avendaño, W. (2021). Expectativas y percepciones de docentes y directivos sobre las políticas educativas y los procesos formativos en los programas de formación de maestros de Norte de Santander. *Revista boletín Redipe*, 10(6), 457-466.
- Hernández, R. & Mendoza C. (2018a). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014b). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. & Cantón P. (2013a). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- Imbernón F. (2020b). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado, algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67.
- Jaimes, G. & Rodríguez, M. (2013). Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D.C (1996 - 2013). *Revista Colombiana de educación*, 68, 113-148.
- Jiménez, A. (2020). Políticas en formación docente en Colombia. *Revista historia de la educación colombiana*, 23(23), 2422 - 2348.
- Kuschick, M. (2001). Percepción, opinión y políticas públicas. *Gestión y estrategia*, 20, 32-40. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2001n20/>
- Lacariere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1760>
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica
- Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, 31, 29-45.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. EUB. https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo

- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente*. Ministerio de Educación.
- Montes, J., Ramos, D. & Casarrubia, J. (2018). La formación de maestros en Colombia: Alcances y limitaciones. *Revista Espacios*, 39(10), 21–33.
- Montes, J., Romero, Z. & Lago, C. (2017). Concepciones de los maestros sobre las políticas de formación docente en Colombia. *Revista Espacios*, 38(35), 20–29.
- Oviedo, H. & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO.
- Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139–152.
- Salazar, J., Montero, M., Sánchez, E., Santoro, E. & Villegas, J. (2012). *Percepción Social*. Trillas.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2013). *Plan decenal de educación de Cundinamarca (2013–2022): Por un territorio educado, pacífico e innovador*. Gobernación de Cundinamarca.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2017). *Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes (2017–2020)*. Gobernación de Cundinamarca.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2021). *Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes (2021–2024)*. Gobernación de Cundinamarca.
- Romero, E. & Bernate, J. (2020). La formación y el desarrollo profesional de los docentes en educación, retos para la sociedad latinoamericana. En Bernate, J., Gómez, B., Herrera, P., Machado, M., Mosquera, D., Perilla, A., Romero, E., Sierra, O., & Varela, O. *Innovación Educativa desde la praxis y la formación docente* (pp. 8–33). Editorial Eidec.
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación*. Ediciones Aurora.
- Torres, J. & Santander, J. (2013). *Introducción a las Políticas Públicas: Conceptos y Herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Ediciones IEMP.
- Torres, M., Paz, K. & Salazar, F. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47–53.

