

Retos y dificultades en la educación: concepciones sobre educación como una
dificultad relevante en el quehacer del docente

Daniela Biancha Mejía

Alejandra Zambrano Moreno

Monografía para optar al título de Psicólogo

Oscar Samboní Caicedo

Director

Universidad del Valle - Sede Palmira

Instituto de Psicología

Palmira- Valle 2019

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
Breve reseña histórica sobre la formación del docente y sus prácticas educativas en Colombia.	4
Contexto histórico de la formación Docente.....	4
Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OCDE 2016.....	14
Política de calidad educativa:	16
Resultados de aprendizaje como indicadores de la calidad educativa	22
El rol del docente desde las políticas del Estado.....	28
La práctica docente como una práctica social: una perspectiva desde la pedagogía ...	32
La naturaleza de las concepciones	37
Las concepciones como construcción del significado	42
Concepciones que subyacen en la formación docente	45
El dilema Teoría – Práctica	45
Concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva psicológica.....	48
Concepción de enseñanza – aprendizaje: el fin de la educación según la pedagogía	50
Retos y dificultades relacionadas a la mejora de la práctica educativa	53
La concepción de la educación como fabricación de Hanna Arendt: Características en común con las políticas educativas	53
Autorreflexión como una herramienta metodológica en el reconocimiento de concepciones	60
Discusión: Más allá de las dificultades del docente en la práctica educativa.....	63
Conclusiones.....	73
Referencias Bibliograficas	75

INTRODUCCIÓN

La motivación principal por la cual nos interesamos en el tema de los retos y dificultades de la educación proviene de los acercamientos que hemos tenido a lo largo de nuestra experiencia como estudiantes en algunos contextos educativos en los que percibimos la pervivencia de metodologías de enseñanza que nos parecían de corte tradicional, aulas en las que los estudiantes juegan un papel secundario en la construcción de sus conocimientos y en los que, aspectos relacionados al orden y la apariencia o presentación personal, la letra ordenada y no salirse del margen del cuaderno, son más relevantes que la participación y el punto de vista de los estudiantes.

A través de la lectura de otros modelos de enseñanza y de nuestra comprensión como psicólogas acerca del proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, nos cuestionamos acerca de las dificultades a las que podrían enfrentarse los docentes para adaptar sus prácticas educativas a otros modelos de enseñanza, esto nos llevó a indagar sobre el contexto de la educación en nuestro país, descubriendo una serie de circunstancias económicas, políticas y sociales que podíamos relacionar con la dificultad para mejorar la práctica educativa, pero también con el quehacer del docente como profesional.

Durante esta revisión, nos llama la atención el tema de las concepciones o las teorías implícitas y su papel en la organización y ejecución de la práctica educativa, permitiéndonos establecer una relación con los demás aspectos alrededor del quehacer

docente, identificando poco a poco la presencia de las mismas en diferentes ámbitos del contexto educativo.

La naturaleza de las concepciones o teorías implícitas ha sido reconocida por la psicología desde hace tiempo, sus características implícitas y su determinación en la acción de las personas es indiscutible, éstas pueden ser aprendizajes implícitos de los cuales las personas no pueden dar razón fácilmente, pero a través de sus prácticas pueden salir a la luz.

En la psicología educativa, la determinación de las concepciones en la práctica educativa ha sido estudiada por varios autores, resaltando entre ellos, el trabajo de Pozo 1995, Pozo y Scheuer 1998, Pozo 2006, entre otros, reconociendo que éstas son resultado de la interacción con la cultura y el contexto, y que, de cierta manera, obedecen a una forma de aprendizaje básica no reflexionada. Por otro lado, las concepciones se reconocen como significados compartidos dentro de una cultura o sociedad, los cuales conforman un sistema de creencias que demarca las diferentes formas de vida de las personas.

Comprender las concepciones desde una perspectiva o la otra, tiene sus implicaciones para el análisis de las mismas. En el presente trabajo se realiza un análisis de las concepciones sobre la educación y su relación con las dificultades en el quehacer docente, teniendo en cuenta, una perspectiva sociocultural y la influencia de las mismas como construcción de significados en el ámbito de la profesionalización docente, el contexto educativo y las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación.

Para ello realizamos un breve recorrido histórico acerca de la formación del docente y la normatividad que ha regulado su profesión en Colombia, con el fin de contextualizar el panorama de la práctica docente, posteriormente se tuvo en cuenta las perspectivas acerca de la naturaleza de las concepciones desde la psicología para comprender la

relevancia del posicionamiento del psicólogo frente al abordaje de las mismas, antes de entrar a la discusión, realizamos una revisión de las actuales apuestas que apuntan al mejoramiento de la calidad educativa, identificando concepciones de la educación como fabricación apoyándonos en los principios de Hanna Arendt. Por último, exponemos nuestra perspectiva frente al abordaje de las concepciones, la auto reflexión como una herramienta metodológica para la mejora de las prácticas educativas y el rol del psicólogo en el acompañamiento al docente en este proceso.

Breve Reseña Histórica Sobre la Formación del Docente y sus Prácticas Educativas en Colombia.

No tendría sentido hablar de dificultades en la formación de los docentes sin hacer un breve recorrido por los acontecimientos que llevaron a muchas de las condiciones en las que se encuentra hoy la educación en nuestro país, especialmente cuando nos interesa descubrir las concepciones sobre la educación que aún pueden estar afectando las iniciativas para mejorarlas. Históricamente las políticas de educación en Colombia así como las de formación de los docentes han sufrido un recorrido discontinuo, pasando de un extremo a otro con ideologías totalmente diferentes; las guerras bipartidistas y otros acontecimientos políticos influyeron de manera importante en los procesos de mejora de la educación, la formación de los docentes y por supuesto en sus prácticas educativas; por tal motivo en este apartado realizaremos un breve recorrido resaltando los acontecimientos que consideramos pueden estar relacionados con las actuales concepciones sobre la educación.

Contexto Histórico de la Formación Docente

La formación de los maestros en Colombia se puede rastrear desde el siglo XVIII en la época colonial cuando la educación no era un asunto de orden público, sino que se concentraba en dos instituciones; la Iglesia y la familia. Los conventos estaban autorizados para enseñar gramática y lectura, sin embargo, el rol del docente tenía una gran influencia religiosa, básicamente el papel de la enseñanza era el de transmitir las

buenas costumbres, valores morales y religiosos (Universidad Nacional Pedagógica, 2004, págs. 10 - 11).

Pese a que durante ésta época no hubo muchos avances respecto a la formación docente, se comenzaron a solicitar otro tipo de requisitos a aquellos que quisieran ejercer la docencia, tales como conocimientos en lectura, escritura y matemática. A finales del siglo XVIII se solicitaba al menos 5 años de estudios posteriores a la primaria para obtener el título de maestro y éste se exigía como requisito para ejercer. Éste hecho fue impulsado por la legislación como una manera de limitar el ejercicio de “*mercaderes de la enseñanza*”, personas que no pertenecían a la iglesia o el estado y que vendían sus conocimientos para conseguir su sustento; de esta manera, se comienza a solicitar ciertos requisitos para enseñar y posteriormente la legislación puso en marcha un discurso acerca de la educación como la instrucción de un oficio. (Ibíd, pág. 11).

Para el siglo XIX, en el año 1822 surge la primera Escuela Normal en Colombia, su objetivo era estandarizar los métodos de enseñanza formando a los docentes para que reprodujeran el modelo en otras ciudades¹, entonces se enseñaba el *Método Lancasteriano de enseñanza mutua*². Los docentes debían enseñar a leer, escribir, principios de aritmética y valores morales y religiosos, además de los deberes del hombre y el ejercicio militar, también se tomó en cuenta la formación para las niñas a las

¹ Echeverry, Alberto. (2012). *Surgimiento de la instrucción Pública en Bogotá, entre 1819 y 1842*, en: Historia de la educación en Bogotá, pp. 42 “El 26 de Enero de 1822 se promulga el decreto mediante el cual se promueve la capacitación de los maestros en el Método de Enseñanza Mutua, bajo la dirección de Fray Sebastián de Mora. La escuela de Bogotá servirá como centro de instrucción a los maestros de las provincias, quienes deberán ser enseñados en el método lancasteriano; éstos a su vez serán multiplicadores del método, instruyendo a los maestros de las parroquias.”

² Sanabria, F. (2010). *Enseñando Mutuamente: Una aproximación al método lancasteriano y a su aprobación en Colombia*. Rech, 13, pp. 52. El método lancasteriano tiene sus inicios en Inglaterra cuando la creciente industrial comienza una demanda de personal capacitado para laborar, por lo que se comienza un método de enseñanza en el que existía un maestro el cual daba la lección a una cierta cantidad de alumnos y éstos se encargaban de reproducir el conocimiento con el resto de los alumnos.

cuales en vez del ejercicio militar se les enseñaba a coser y bordar³ (Echeverry, 2012, pág. 42) (Universidad Nacional Pedagógica, 2004, pág. 13).

A partir de este periodo, con la apertura de la primera Escuela Normal comienza el interés del gobierno por controlar la educación. Entre el año 1848 y 1849 surgen los partidos políticos Liberal y Conservador, los cuales se enfrentarían por el poder durante los siguientes años deteniendo muchos avances en la educación y en la formación de los docentes en Colombia hasta aproximadamente el año 1903, año en el que se reestructura el sistema educativo de Colombia, mediante la ley 39 del 26 de Octubre de 1903, en la que se establece un sistema escolar y universitario que divide la enseñanza en primaria, secundaria, profesional, industrial y artística. Como resultado para finales del siglo XIX y a partir de la institucionalización de las Escuelas Normales en Colombia, los docentes usaban metodologías de enseñanza como el método de Pestalozzi combinado con estrategias de la pedagogía tradicional y católica (Universidad Nacional Pedagógica, 2004). Éste hecho sería una consecuencia no solo de la discontinuidad en los programas de formación inicial de los maestros sino también de la falta de iniciativas y acompañamiento en la formación continua de los docentes que ya se encontraban en práctica.

Hasta entonces habían existido pocas iniciativas que se acercaran a la formación continua, una de ellas fue en 1844, la primera experiencia de formación continua para los docentes, éstos recibían remuneración en periodo de vacaciones para asistir a las actualizaciones de la Escuela Normal y obtener el título como docentes, sin embargo,

³ La instrucción pública consistió en una estrategia nueva para la formación de la nueva república que se liberaba de la Colonia, por lo cual como estrategia buscaba la asignación de nuevos roles a los ciudadanos.

esta iniciativa se terminó 5 años después en 1849 cuando se consideró que la exigencia del título de docente era una violación al derecho al trabajo. Otra iniciativa fue la publicación de la revista Escuela Normal en 1863 cuando el Sistema Federal modificó la política de libertad educativa a través de la reforma Instruccionista en 1870 pero fue abolida nuevamente por los Conservadores seis años después durante el periodo de 1876 a 1880 (Ministerio de Educación Nacional, 2012). Pese a los intentos para que se exigiera el título de docentes para ejercer y los esfuerzos por institucionalizar las Escuelas Normales como únicos centros de formación autorizados para la formación de los docentes, éstas iniciativas tendrían oponentes en algunos periodos de gobierno por lo que el enfoque de formación a los docentes presentaría variaciones con las que se pretendería volver al modelo tradicional de la escuela católica (Ministerio de Educación Nacional, 2012, pág. 39).

En los siguientes años a partir de 1904 con el decreto 491 comenzarían las exigencias de título para el ejercicio docente y el gobierno exigiría su formación en las Escuelas Normales, sin embargo, en 1910 con la incorporación del país dentro de la economía mundial, la demanda en educación se incrementaría y como consecuencia el gobierno concedería “*excepciones*” a los docentes que aún no contaban con la formación ni con el título para ejercer. Lo anterior se presenta con el fin de suplir la demanda en educación y alcanzar la cobertura deseada (Universidad Nacional Pedagógica, 2004, pág. 14), no obstante, este hecho detiene nuevamente los procesos de formación continua.

Así, en 1917 el Congreso Pedagógico diagnosticó vacíos en la formación de los docentes y como plan de acción comenzaron a exigir a los docentes la primaria completa y solo se otorgaba título de docente después de evaluar aspectos como la organización en el aula, la “transmisión de los conocimientos”, las cualidades morales, idoneidad y capacidad

para la enseñanza (Ibid, Pág, 15). Hasta este momento el rol del docente se acercaba más a un rol profesional, como vemos las exigencias a su práctica cada vez eran mayores aunque aún no se dejaban de evaluar aspectos como “la idoneidad” o los valores morales y se concebía una enseñanza a partir de la transmisión de los conocimientos. Estos aspectos no presentarían muchos cambios en los siguientes años puesto que en 1920 y hasta 1930 volvería el partido Conservador al gobierno y los objetivos de las Escuelas Normales se verían afectados ocasionando su cierre durante este periodo.

En 1927 se da la apertura del Instituto Pedagógico Nacional a cargo de la pedagoga alemana Franzisca Radke, la cual se concentró en la instrucción pública y la modificación de los planes de estudio, Franzisca también jugó un papel importante en la promoción del trabajo y el papel de las mujeres en la docencia dando paso a la apertura de la facultad de ciencias de la educación para mujeres adscrita a la universidad Nacional en 1934 y expidió títulos Universitarios hasta 1936⁴.

Entre 1936 y 1951 ocurre un cambio importante en las instituciones formadores de docentes, fusionando la Escuela normal de varones de Tunja con el Instituto Pedagógico Nacional y la facultad de ciencias de la educación formando la Escuela Normal Superior adscrita en primera instancia a la Universidad Nacional y posteriormente al Ministerio de Educación Nacional. Bajo este modelo educativo, los docentes se formaban en la

⁴ Franzisca Radke es reconocida por su trabajo impulsando la profesionalización de la carrera docente, su modelo pedagógico era el de la escuela Activa, modelo en el que el rol del docente es el de ser creativos, enseñando y promoviendo la participación de los estudiantes. Formó parte de la segunda misión pedagógica alemana entre 1927 y 1935 y regresó a Colombia entre 1952 y 1957 y jugó un papel importante en la búsqueda de condiciones más dignas para las estudiantes mujeres. Cogollo, C. (2005, 12 de marzo). Franzisca Radke. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/especiales/articulo/franzisca-radke/75487-3>

escuela y posteriormente realizaban un curso de especialización pedagógica. Durante este periodo la educación aún se encontraba en una transición en la que se trataba de alguna manera organizar un ente que pudiera controlar la actividad de las instituciones formadoras de docentes.

Muchos de los cambios durante el periodo de 1930 – 1946 obedecían a las transformaciones económicas por las cuales pasaba el país, así mismo a los sucesos internacionales que habían materializado nuevas propuestas educativas y que en Colombia recién se configuraban en iniciativas, éstas fueron impulsadas por ciertos grupos intelectuales del país como pedagogos, médicos, periodistas y políticos que buscaban materializar estas propuestas. Uno de los pedagogos que impulsaba estas iniciativas era Fritz Karsen el cual desarrolló disciplinas como la antropología, la sociología y la filología durante el gobierno de López Pumarejo en 1935, aportando a la Escuela Normal Superior factores muy importantes como la recuperación de la herencia indígena del país, la profesionalización del magisterio y la promoción de igualdad de condiciones para hombres y mujeres en la docencia (Ibid, Pág. 18). Sin embargo, se encontrarían con opositores, los cuales finalmente provocarían un declive del interés por el tema de la educación, salvo la necesidad de modernizar el aparato educativo (Herrera, 2017)

En 1950, nuevamente se cambia el modelo de formación docente cerrando la Escuela Normal Superior y convirtiendo la normal de varones de Tunja y el Instituto pedagógico Nacional (de mujeres, en Bogotá), en Universidades, se llamaron la Universidad Pedagógica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional respectivamente. Con este cambio se identificó el rol del docente como un rol profesional, pues se otorga este carácter al saber pedagógico, comenzando así un auge de la carrera profesional del

docente, abriéndose facultades de educación en las Universidades públicas y privadas. Al ocurrir esta caracterización del docente se empieza a reconocer la labor del mismo desde una postura mucho más objetiva y científica de su saber, la cual se ve reforzada en 1960 después de la segunda guerra mundial con la llegada del conductismo, cuando se comienza a hacer uso de la “tecnología educativa” que se centraba en la evaluación de conductas. Éste cambio perjudicó de cierta manera el rol del docente, puesto que se disminuyó su labor a la mera evaluación, como consecuencia en 1980 surge el movimiento pedagógico Nacional, el cual buscaba resaltar la importancia del saber pedagógico y del rol del docente en la sociedad, criticando la tecnología educativa puesto que implementaba un currículo que no tenía en cuenta ni los contextos ni los propios maestros. Así, el movimiento pedagógico redefinió al maestro como “*un trabajador de la cultura que reflexiona sobre su práctica y la orienta hacia el servicio de las clases populares*” (Universidad Nacional Pedagógica, 2004, pág. 27).

Con la llegada de la constitución en 1991 se establecen las condiciones del docente y de su actividad profesional en el artículo 68 así: “*La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.*” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, pág. 45) A través de esta declaración la constitución de 1991 reconoce al maestro como un profesional, prioriza la formación docente por medio de la ley 115 de 1994, controlando el otorgamiento de títulos profesionales al docente y estableciendo el ascenso en el escalafón de la mano de su formación, así como el establecimiento de la reglamentación sobre su formación a partir del decreto 272 de 1998 y 3012 de 1997, los cuales buscan asentar el saber del maestro desde su saber fundante: La pedagogía. Con la llegada de

estos decretos ocurren cambios a nivel curricular en la formación docente donde se impulsa la investigación, los planes de estudio deben ir articulados a la práctica pedagógica y se da enfoque a la resolución de problemas pedagógicos, así mismo, los programas de licenciatura diurno se establecieron a 5 años de formación, y se incorporaron los núcleos del saber pedagógico: Educabilidad, enseñabilidad, Dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, la transformación en contenido y estrategias formativas, la didáctica, la evaluación y el manejo de las tecnologías de información (Ibid, págs. 34 - 36).

Más adelante a través del Decreto 709 de 1996, como parte del plan decenal de 1996 - 2005 se definió entre otras cosas un perfil específico del educador: *“Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo (...)* (Ministerio de Educación Nacional, 2012, págs. 47- 48). Lo anterior marca una pauta muy importante en términos de la concepción acerca del rol docente, puesto que hasta entonces su rol había estado más relacionado a la moral y la vocación más que a sus conocimientos. Para este momento ya se exige a los docentes un nivel de formación en las escuelas normales. Pese a lo anterior en la implementación de estos decretos se presentaron varios problemas, los cuales constituyen una dificultad para la práctica docente; algunos de ellos fueron el no asumir la pedagogía como “saber fundante” en la formación del maestro (Ibid, pág. 36).

“En Colombia, a pesar de la presencia de algunos intelectuales de la educación en los órganos de decisión, las políticas provienen de los despachos ministeriales y no son fruto de consensos entre los diferentes sectores sociales comprometidos con la educación... En la formación de maestros esto se traduce en una tensión entre la investigación y la política, igualmente en una dificultad en la práctica docente en cuanto no es posible una apropiación adecuada de las teorías que sustentan los diferentes enfoques de la política educativa.” (Ibid, Pág. 93).

Esta dificultad es importante analizarla, puesto que su quehacer continúa siendo transitable en las políticas gubernamentales.

Han transcurrido más de 20 años después del plan decenal de 1996 – 2005 que contempló por primera vez en Colombia una Política de Formación de Docentes, en la que se definió los parámetros de calidad para su formación, desarrollo profesional y retiro, como también el Plan Decenal 2005 – 2015 que definió “la revolución educativa” a través de la cual se contempló *“el desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes”*. Sin embargo, aún, se encuentra en las aulas que los docentes tienen dificultades para superar el tradicional método de enseñanza, usar metodologías distintas que respondan a las necesidades de sus contextos, entre otras; *“La deficiente formación pedagógica y la poca disponibilidad de los libros de texto o de práctica implican que los estudiantes están obligados a invertir una cantidad considerable de tiempo copiando lo que está en el tablero, en lugar de participar en ejercicios de solución de problemas o en otro tipo de actividades de aprendizaje más eficaces.”* ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 172).

Los desacuerdos en cuanto a la educación no solo son un inconveniente en la práctica del docente sino también en el rol de la sociedad que en últimas no tiene un mismo concepto de lo que es una educación de calidad. El concepto de vocación, siempre ha estado relacionado con la práctica del maestro, se ha controlado lo que el maestro debe enseñar, y de cierta manera se ha usado como una justificación a partir de la cual se le exige al docente ciertas responsabilidades que no están a su alcance ya sea porque no tiene la formación o los medios o porque le compete a otras instituciones, encontrándose situaciones por ejemplo en las que los padres pretenden cambiar aspectos curriculares que solo le competen a los profesionales de la educación, *“Esta situación conflictiva se agrava porque en esta fase de renovación profunda no ha habido un consenso entre los dirigentes políticos en lo que debe ser una buena educación, produciendo desorientación en el profesorado y en la misma sociedad.”* (Larrosa Martínez, 2010, pág. 46). Esta idea respecto a la confusión de lo que se espera del docente y de la educación también se puede encontrar en el diagnóstico que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en 2016, en el que se expresa que la falta de un contenido curricular preciso es una dificultad para orientar las prácticas de los docentes.⁵

En resumen, los acontecimientos expuestos en este contexto histórico nos permiten ver un panorama en el que influyen factores tanto sociales, como políticos y económicos en el desarrollo de la educación y de las transformaciones de rol del docente, además nos

⁵ OCDE, (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación, La educación en Colombia*. Pp.16. En este documento se realiza una investigación respecto a la normatividad vigente en educación en Colombia para el 2016 y se establece las oportunidades de mejora así como las fortalezas del sistema de educación del país, entre los desafíos a los que se enfrenta la educación en Colombia se encuentra aquel referente a *“Mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados de aprendizaje”* en el que mencionan que *“La falta de un marco nacional curricular para la educación básica y media les dificulta tanto a los docentes, como las escuelas y a los estudiantes encaminar sus esfuerzos en pos de estándares más altos.”*

permite entender que en el momento en que cambia el rol del docente a un rol profesional al reconocerse como tal después de la constitución de 1991, su labor se rige bajo un marco diferente al que se regía en la época en la que su rol era más religioso y de vocación. Larrosa Martínez, sostiene que pese a que en un principio la enseñanza no fue una verdadera profesión, en la actualidad cuenta con características importantes que la definen como una: requiere una formación específica que habilita para su práctica; existe una normativa que regula la actividad del docente; la cultura profesional forma parte de un saber sobre la profesión; comporta un beneficio social y su ejercicio permite el sustento y desarrollo individual (Larrosa Martínez, 2010, págs. 48-49). De esta manera, la práctica docente se convierte en un saber de carácter profesional y esto re significa el rol del docente y le da relevancia a la calidad de sus procesos de formación.

Al formarse en Colombia un carácter profesional del docente, se establecieron nuevos retos frente a la educación y su mejora constante, pues como vemos la modificación de los parámetros de formación de los maestros no es suficiente para lograr mejoras a nivel de sus prácticas educativas. El panorama histórico que acabamos de repasar nos permite resaltar una de las dificultades más importantes para la mejora de la práctica docente: la desarticulación entre las investigaciones en pedagogía y las políticas educativas, sin embargo, para lograr cambios en la práctica educativa también es necesario superar otras dificultades a las que se enfrenta la educación.

Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OCDE 2016

En este apartado abordaremos lo relacionado con las políticas actuales que direccionan la educación en Colombia, para esto tomamos como referencia el documento: Revisión de políticas nacionales, la educación en Colombia realizado por la

OCDE en el año 2016, puesto que presenta un resumen más completo acerca de las mismas y de la gestión del último periodo de gobierno, así como datos relevantes que nos sitúan en los resultados actuales en cuanto a calidad de la educación y en un panorama amplio de barreras a las que se enfrenta nuestro sistema educativo en el proyecto de mejora continua.

La OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) es una organización de cooperación internacional fundada en 1960 en París, Francia, su misión es *“promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo”* (OECD, 2018) actualmente agrupa a 36 países miembros voluntarios dentro de los cuales se encuentra Colombia, adhesión dada en Mayo del 2018. Es uno de los foros más influyentes en temas como la economía, la educación y el medio ambiente; los líderes de los países miembros se reúnen para compartir ideas acerca de iniciativas que ayudan a mejorar estos temas en cada uno de sus países. En el tema de Educación, la OCDE dirige las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) las cuales miden el rendimiento de estudiantes de 15 años de todos los países miembros y algunos no miembros que voluntariamente desean ser evaluados en tres áreas de conocimiento: matemáticas, ciencias y lenguaje. Las pruebas PISA se realizan cada 3 años y cada año se evalúa un área a fondo, el objetivo principal de la prueba es evaluar la calidad del sistema educativo en cada país. Colombia participa en las pruebas PISA desde el año 2006 y actualmente los resultados de las pruebas junto con las pruebas saber y saber pro son su referente para medir la calidad del sistema educativo del país. (Ministerio de educación nacional, 2018)

En el año 2016 la OCDE brindó información muy importante respecto a las reformas educativas que pueden mejorar la educación en Colombia, a través del documento

Revisión de políticas nacionales: La educación en Colombia, dio a conocer problemas transversales a todos los niveles de la educación: primera infancia, básica primaria y secundaria, educación media y educación superior, éste documento se realizó como un aporte para el proceso de adhesión de Colombia a la Organización. Entre los puntos más relevantes a resolver se encuentran: mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados de aprendizaje y promover la equidad de oportunidades educativas, así como otros aspectos fundamentales relacionados con la recopilación y uso de datos para orientar los planes de mejora, controlar y hacer mejor uso de los recursos financieros para la implementación de las reformas educativas e incorporar a todos los actores interesados en el diseño y la implementación de la política educativa.

Para la revisión de las políticas nos centraremos en entender cuáles son los principales objetivos de la política educativa actual en cuanto a mejora de la calidad y analizaremos dichas alternativas en términos de coherencia y pertinencia, especialmente en aquellas direccionadas a la “excelencia de la enseñanza”, lo que nos llevará a analizar la labor docente como su principal actor y responsable.

Política de calidad educativa

A partir del año 1991 se inició el proceso de descentralización, el cual tiene como objetivo principal, delegar responsabilidades a nivel departamental, haciendo una política más democrática y participativa, puesto que cada departamento conoce mejor sus necesidades y de esta manera podrá destinar mejor sus recursos⁶. En este proceso se

⁶ Departamento Nacional de Planeación, (2002). *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia: Balance de una década*. PP. 15-17. En este documento se realiza un abordaje del proceso de descentralización en base al plan nacional de desarrollo, haciendo un balance de resultados del año 1998 - 1999. En éste se indica como objetivo de la descentralización: “*en su forma más abstracta la descentralización administrativa tiene como propósito aumentar la eficiencia de la organización para el cumplimiento de sus*

incluye la transferencia progresiva de la administración de los servicios de educación básica a cada departamento.

En el ámbito de la educación, esta iniciativa supone que, al descentralizar la gestión administrativa, las necesidades educativas podrían ser gestionadas de manera más efectiva al igual que los recursos económicos y de talento humano, haciendo un mayor seguimiento a la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la descentralización también permite respetar las creencias y cultura de cada región, teniendo en cuenta su diversidad. De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional se configura como la entidad gubernamental que formula las políticas y directrices en la educación y las entidades territoriales son las que se encargan de implementarlas en cada departamento.

De acuerdo a La Ley 115 de febrero de 1994, se estableció los conceptos de currículo y plan de estudios acorde a las reformas educativas, así:

ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

ARTICULO 79. Plan de estudios. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

funciones... en el caso de la descentralización política, el objetivo principal es la democratización de la gestión local mediante la ampliación de espacios de participación.” En resumen, se explica que la idea general de este proceso es darle más poder a las diferentes regiones del país con el fin de que resuelvan de manera más oportuna sus necesidades, éste proceso ha dado lugar a diferentes ponencias acerca de su efectividad.

Así como las funciones del MEN y las entidades territoriales, respecto al seguimiento del currículo de cada institución:

ARTICULO 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación es el encargado de definir los lineamientos generales para la elaboración de los currículos y de acuerdo a estos artículos, las instituciones educativas deberán acoger dichos lineamientos; sin embargo, la misma ley 115 concedió a las escuelas y colegios una amplia autonomía para estructurar sus propios currículos.

ARTICULO 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

PARAGRAFO. Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.

De esta manera, el proceso de descentralización, procura hacer que cada departamento pueda resolver sus necesidades de acuerdo a su contexto, teniendo como parámetros los lineamientos de un eje central como el ministerio de Educación, sin embargo, y como podemos inferir al analizarlo a fondo, a pesar de que se dan ciertos parámetros generales sobre el currículo y el plan de estudios, no queda muy claro la manera en que el MEN y las entidades territoriales coordinarán la revisión de los mismos, ni cómo se dará apoyo a cada Institución.

De acuerdo a la OCDE 2016, este proceso se ha desarrollado de manera discontinua, dada la falta de coordinación entre el MEN y las Entidades Territoriales departamentales. Como consecuencia, se ha logrado suplir las necesidades de varias de las regiones, pero al mismo tiempo son muchos los departamentos y municipios que no cuentan con las orientaciones para realizar una administración adecuada de los recursos que permita brindar una educación que responda las necesidades locales reales.

En este sentido es importante mencionar que la falta de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional *-ente central encargado del sector educativo-* y las diferentes instituciones regionales vinculadas a esta, es una de las barreras para el alcance de una educación de calidad, pues las reformas que se plantean desde el MEN, sólo tienen alcance hasta el nivel de educación básica, dificultando la continuidad de una propuesta que permita hacer mejoras a nivel de todo el sistema educativo en general,

como del mejoramiento de la calidad de la educación. ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, págs. 40,41)

Además, la definición general de currículo y plan de estudios no resulta una tarea sencilla para las instituciones, teniendo en cuenta, las limitaciones económicas y de recurso humano a las que se enfrentan muchas de ellas. Así, como una de las consecuencias del proceso de descentralización, la Ley 715 de 2001 estableció ciertas aclaraciones respecto a las responsabilidades de cada uno de los sistemas de gestión donde se reestructuró el sistema para la asignación de recursos buscando mejorar las condiciones de financiación, (ver Capítulo 3, artículo 9. *Ley 715 del 2001*).

Se inicia entonces varias normativas enfocadas a la mejora de la calidad educativa que en su conjunto se llamaron “revolución educativa”, así, se vio la necesidad de ampliar la educación básica secundaria y se centró la atención en los resultados de aprendizaje incorporando evaluaciones internas como las pruebas saber en grado 5 y 9, pruebas saber 11 y pruebas saber pro para la educación superior, así como evaluaciones externas como las pruebas PISA, dirigidas por la OCDE. Estas pruebas permitieron tener una herramienta de evaluación cuantitativa respecto a la calidad de la educación en las escuelas, colegios y universidades, así como en el sistema educativo en general, además, centrar la atención en la mejora constante de la calidad educativa. ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, págs. 143 - 144). Siendo este periodo uno de los momentos en el que se logra percibir un mayor interés por la promoción de normativas y reformas relacionadas con el mejoramiento de la calidad educativa.

En este sentido se planteó la definición de educación de calidad y los fines propios de la educación de la siguiente manera: “*La calidad educativa se construye en la actividad*

cotidiana de las aulas en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias para la actuación en los diversos escenarios de la vida social". Se plantean los fines de la educación como: *"la transformación de la realidad social, política y económica, la reconstrucción del tejido social y fomento de los valores democráticos y la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos"* (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Entorno a estos fines las políticas actuales priorizaron el cierre de las brechas existentes en el acceso a la educación y el mejoramiento de la calidad planteando en el Plan Nacional de desarrollo de 2010 – 2014 seis ejes fundamentales para lograr estos objetivos: 1. Fomentar la excelencia en la enseñanza; 2. Ampliar el número de escuelas y colegios que enseñen en jornada completa; 3. Revisar la distribución actual de recursos para mejorar la equidad y la eficacia; 4. Combatir el analfabetismo; 5. Reforzar la enseñanza del inglés e 6. Identificar y brindar apoyo a los estudiantes más talentosos. (PND, 2015 en OCDE, 2016.) Algunas de estas iniciativas aún son prioridad en el gobierno actual como por ejemplo la ampliación de colegios y escuelas en jornada completa, puesto que esta propuesta se percibe como una de las más importantes en la mejora de la calidad educativa, así como el refuerzo de la enseñanza del idioma inglés, sin embargo, y como se discutirá posteriormente, aunque estos ejes apunten hacia unos fines específicos, no necesariamente son coherentes en lo que a calidad respecta.

A partir de la implementación de las pruebas saber y PISA en el país, se considera que los indicadores cuantificables es la forma más confiable para analizar la calidad de la educación, por lo tanto, algunas de las metas se establecen a partir de los resultados de las pruebas, por ejemplo, algunos de los objetivos principales en cuanto a resultados de aprendizaje a lograr para el periodo de 2013 al 2018 fueron: *"un aumento del 12% en la*

cantidad de estudiantes de grado 5 que obtienen una puntuación superior a la puntuación de referencia en las pruebas nacionales SABER; un aumento del 11% al 30% en la cantidad de estudiantes en escuelas y colegios de jornada completa; y un aumento del 2% al 8% en la cantidad de estudiantes que alcanzan un nivel B1 de dominio del inglés.” ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 143).

Frente a estos objetivos el MEN ha lanzado varias iniciativas que fomenten las actividades dirigidas a alcanzar estos resultados como el Programa de Transformación Educativa “Todos a Aprender” que fue una iniciativa dirigida a las escuelas y colegios con bajo desempeño para dar una orientación más específica acerca del currículo y pedagogía, así como pautas pedagógicas para orientar la práctica docente, sin embargo, existe una discusión al respecto de hacer un currículo nacional general que pueda acoger y respetar la diversidad de las regiones a la vez que sea más claro para orientar a todas las escuelas y colegios. ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 146).

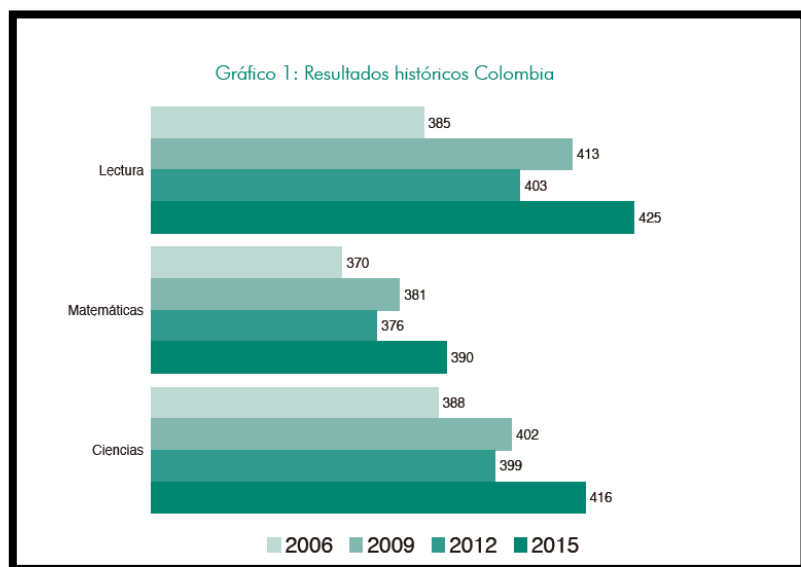
Muchas de estas iniciativas son tomadas a causa de los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber y PISA y que señalan la necesidad de revisar los procesos y las áreas de mejora en el sector de la educación en nuestro país.

Resultados de aprendizaje como indicadores de la calidad educativa

De acuerdo a lo anterior las pruebas PISA se consideran como una de las técnicas cuantificables más confiables para evaluar la calidad de la educación en Colombia, no solo evalúan el rendimiento de los estudiantes en estas áreas temáticas, sino también otra serie de elementos como la motivación de los estudiantes para aprender y otros resultados educativos relacionados a sus directivos, las instituciones y demás. En cuanto a los resultados académicos el objetivo es identificar los conocimientos y habilidades alcanzados en la edad en la que están más cercanos a terminar sus estudios de educación obligatoria para su participación en la sociedad (OECD, 2018), por lo tanto, la prueba está diseñada para evaluar conocimientos en general y no en materias, así como evalúa otros aspectos, pues le interesa proporcionar datos acerca del sistema en el que está siendo educado el alumno. (OECD, 2018).

Por lo tanto, en este apartado abordaremos algunos datos de los resultados obtenidos en las pruebas PISA con el fin de contextualizar el tema de calidad educativa, sustentada en estos resultados y que de cierta manera nos permiten realizar un análisis en contraste con las políticas educativas y el rol del docente en la calidad educativa.

Los resultados de Colombia en las pruebas PISA desde el 2006 hasta el 2015 muestran una variación en la que los puntajes se mantienen cercanos, reflejando un retroceso en el 2012 y volviendo a aumentar en el 2015.



Gráfica 1. Resultados Históricos de Colombia En Pruebas

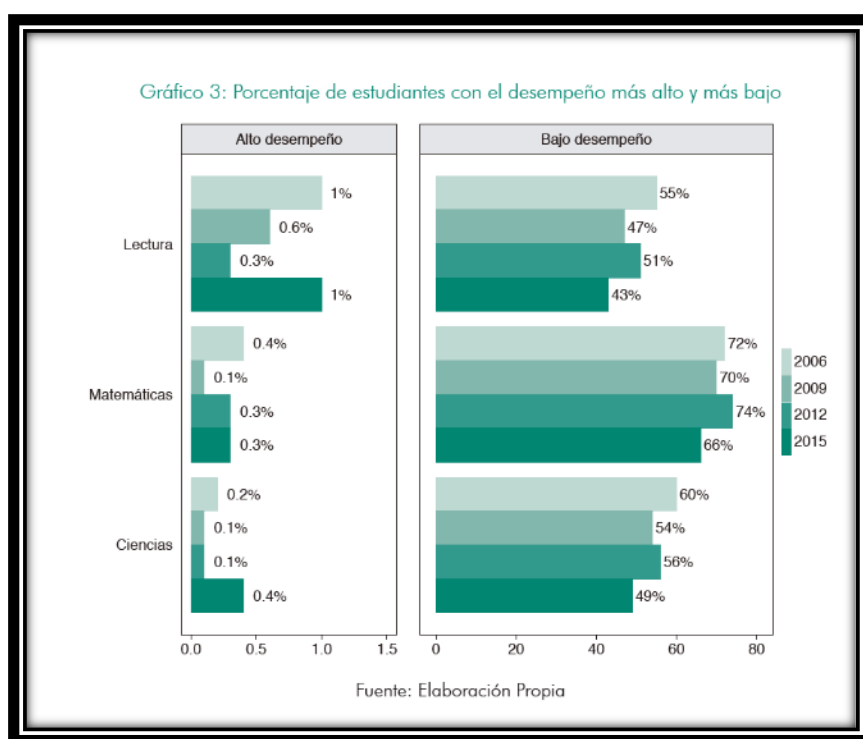
PISA (Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2016,

Pp.9.)

Sin embargo, la calidad de la educación en nuestro país sigue siendo baja en comparación con el rendimiento de los estudiantes de otros países, en otras palabras, nuestros estudiantes no demuestran habilidades básicas para integrarse a la sociedad como adultos o acceder a la educación superior, “una proporción significativa de estudiantes colombianos no están bien preparados para ingresar a la educación superior.” ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 33)

En la gráfica 2. Podemos observar el porcentaje de estudiantes con el desempeño más bajo en las áreas de lectura, matemática y ciencias, así como el porcentaje de estudiantes

con más alto desempeño. Respecto a esto es muy importante resaltar que más de la mitad de los estudiantes no alcanza a superar las tareas más básicas de cada área en el transcurso de casi una década y un muy pequeño porcentaje alcanza los niveles más altos de desempeño.



Gráfica 2. Porcentaje de Estudiantes con el Desempeño más

Alto y más Bajo, Histórico (Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2016, pag. 15.)

Lo anterior es un indicador claro de que las estrategias que se han implementado en la última década para la mejora de la calidad de la educación no han sido representativas en cuestión del desempeño de los estudiantes, podemos decir que en 2015 disminuyó el

porcentaje de estudiantes con desempeño inferior en contraste a los demás años, pero aún se encuentra un porcentaje muy significativo de ellos en un desempeño bajo y así mismo el incremento más alto alcanzado en el porcentaje de estudiantes con mayor desempeño es del 0.7% en lectura, solo un 0.3% en ciencias y una disminución del 0.1% en matemáticas con respecto al año 2006. Los estudiantes que se encuentran en el desempeño bajo son aquellos que sacaron un desempeño de 1 en las pruebas, lo cual significa que no logran superar las habilidades básicas en esa área temática.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional tiene como indicador clave el ISCE (índice sintético de la Calidad Educativa) el cual mide el desempeño teniendo en cuenta la disminución de estudiantes con rendimiento insuficiente. Si bien es un aspecto positivo el disminuir el porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente, éste no necesariamente implica que su desempeño sea bueno, pues podría ser apenas suficiente, por lo tanto, uno de los indicadores meta en cuanto a calidad de la educación también debe ser el de aumentar el porcentaje de estudiantes con rendimiento alto.

Otros aspectos importantes para el análisis de la calidad educativa son el índice de deserción, el porcentaje de estudiantes que ha repetido al menos un año, el porcentaje de estudiantes de población menos favorecida que acceden y que tienen un desempeño alto en la educación superior, puesto que un indicador de solo acceso no garantiza la disminución de las brechas en cuanto a calidad, por ejemplo, pese a las iniciativas, algunos factores sociales y económicos también están relacionados a la baja calidad de la educación, particularmente en las zonas rurales y poblaciones más vulnerables donde el acceso a la educación y a una educación de calidad es más difícil, un muy bajo

porcentaje (9%) de estudiantes jóvenes desfavorecidos entre los 17 y 21 años de edad acceden a educación superior en comparación con el 62% de los jóvenes más favorecidos, además las diferencias en los resultados de jóvenes de escuelas públicas y privadas son muy grandes, así como el promedio de vida escolar. *“Los colombianos que viven en zonas rurales tienen múltiples desventajas como mayores índices de pobreza, desnutrición, embarazo de adolescentes y violencia, sumado a una infraestructura insuficiente”* (Ibid, 2016, Pág. 37). Como lo menciona la OCDE, Colombia tiene una base de datos importante que debe aprovechar en pro de que les permita analizar e identificar las áreas más importantes de mejora, por lo tanto, consideramos que en el resumen de resultados de las pruebas y los demás estudios frente a la educación se debe aprovechar al máximo los datos que brindan información acerca del sistema educativo.

Por ejemplo, en el año 2012 el porcentaje de estudiantes de 15 años que había repetido por lo menos 1 año en Colombia era del 41% en comparación con el 12% de la población de estudiantes de la misma edad en los países de la OCDE, la alta tasa de repetición de grados es un indicador frente a la calidad de la educación en nuestro país, algunos datos como este indicador a nivel nacional no se encuentra en un resumen ejecutivo de las pruebas PISA o las pruebas SABER, por lo tanto es importante reunir esta información, pues nos lleva a pensar sobre qué sucede en el sistema educativo que hace que los estudiantes repitan grados.

Otro factor importante y que diríamos es uno de los que más atención requiere en un proceso de mejoramiento de calidad de la educación tiene que ver con el desempeño de los docentes en sus prácticas educativas, pues es el actor principal en los procesos de enseñanza. Es muy importante evaluar constantemente la calidad de sus procesos de

formación inicial y continua, así como garantizar las condiciones, materiales e infraestructuras necesarias para un mejor desempeño como docentes. Según la OCDE *“la evidencia sugiere que una infraestructura y unos materiales educativos inadecuados afectan el acceso y cumplimiento de logros. Este es un problema en todos los niveles del sistema. Si bien no parece que haya escasez de maestros en educación básica, hay brechas en cuanto al número de docentes en los niveles de preescolar y educación media, y en todo el sistema, el nivel de calificación de los docentes es preocupante.”* ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 32). Muchos de los docentes en zonas vulnerables no se encuentran capacitados para afrontar situaciones de estos contextos como la violencia, la pobreza y la deserción escolar, además, las instituciones para las cuales trabajan no cuentan con los recursos financieros y humanos para mediar y formarlos en estas situaciones específicas.

Al revisar los ejes de prioridad y observar que los objetivos que son indicador de mejora de la calidad son principalmente los resultados de aprendizaje en las pruebas saber y PISA, estaremos de acuerdo en que se menciona muy poco el rol del docente en este proceso. A pesar que en 2015 se dio la iniciativa del programa “Todos a Aprender”, hay poca atención a los procesos de formación de los docentes, aunque éste corresponde a un programa de formación continua existen ciertas limitaciones relacionadas a la estructura del sistema educativo que podrían dificultar el alcance a esta iniciativa.

El rol del docente desde las políticas del Estado

Actualmente en Colombia existen dos estatutos que regulan la formación inicial, la carrera profesional y las oportunidades de ascenso de los docentes, aquellos docentes que se formaron y ejercieron antes del año 2002 están regulados por el estatuto 2277 de

1979 según el cual ingresan directamente a la profesión docente después de su inducción inicial, además los ascensos y aumentos salariales dependen de la antigüedad más que del desempeño. Por su parte, los docentes que se formaron y ejercieron después del 2002 se rigen por el estatuto 1278 del 2002 en el cual se requiere la presentación de una evaluación para el ingreso, permanencia y ascenso en la carrera como docente, las promociones están basadas más en el desempeño que en la antigüedad. En 2014, más de la mitad (53%) de los profesores en ejercicio se encontraban en el antiguo sistema, mientras que el 28% en el nuevo sistema y el 19% ocupaban puestos provisionales o cargos permanentes sin estar regulados por ninguno de los dos sistemas, además, gran parte de éste porcentaje se encuentra ejerciendo en las zonas más pobres, lo cual se relaciona con las dificultades en estas zonas para contratar personal idóneo. ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 155).

Éstos datos son de gran importancia puesto que se puede relacionar el rol del docente con los resultados de aprendizaje; en el año 2015 se implementaron algunas reformas para incluir en la evaluación de desempeño de los docentes como por ejemplo el registro en video de la practica educativa en el aula, quiénes no pasan esta evaluación deben tomar un curso de formación profesional, esta reforma como la evaluación de desempeño se aplica solo a los docentes que se encuentran regidos por el decreto 1278 del mismo año, mientras que los docentes del decreto 2277 a menos que decidan acogerse al nuevo decreto, no están sujetos a ningún mecanismo de evaluación en ningún momento de sus carreras, por lo tanto, existen pocos mecanismos para apoyar y recompensar su desempeño. ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 160) Lo cual quiere decir que la mayoría de los docentes que se encuentran ejerciendo no están siendo evaluados actualmente en su desempeño, además

que un cierto porcentaje de ellos se encuentra ejerciendo sin tener los requisitos necesarios o sin estar regulados por ninguno de los dos estatutos.

A partir del Plan Nacional de Desarrollo 2015 se contemplan varios puntos para la excelencia en la enseñanza, entre los cuales se incluye la revisión de la estructura de la carrera docente, el reclutamiento de los estudiantes de educación media con mejor rendimiento para formarse en la docencia, la mejora de las instituciones de formación inicial, la reforma de los requisitos para ingresar a la profesión y el fortalecimiento de los programas de inducción de los nuevos maestros. (PND, 2015). Además del Plan Nacional de Desarrollo, se encuentra la política de formación docente, (Ministerio de Educación Nacional, 2012) en el cual se menciona como una de las prioridades realizar cambios y reestructuraciones en el proceso de formación inicial de los docentes, puesto que respecto a este tema no se han tenido cambios significativos en los últimos 25 años.

A pesar de que el actual gobierno reconoce este hecho y se ha comprometido a fortalecer los cambios y reformas en la formación docente, no son claras las iniciativas dedicadas a este objetivo puesto que no se puede identificar un proyecto específico que se encuentre en marcha para reestructurar el plan de formación inicial, así como tampoco es claro lo que se entiende por calidad educativa y cómo se promueve en las diferentes instituciones formadoras.

Respecto a la formación continua para el docente, aunque existe cierta cantidad de cursos universitarios y estudios de postgrado que están disponibles en Universidades y otras entidades de alta calidad certificadas, la mayoría de los docentes que se encuentran ejerciendo opta por tomar cursos o talleres cortos, los cuales son organizados por otras entidades como sindicatos de profesores, gobiernos nacionales y locales y otras

instituciones de formación superior las cuales poseen menos regulación de calidad. ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 159)

Otra iniciativa que recibe mucha atención y cierta prioridad por encima de la formación docente es aquella que se refiere a la implementación de la jornada única la cual es constantemente mencionada en las propuestas educativas del gobierno pasado y el recientemente electo, a pesar de que existen datos que muestran que Colombia es el segundo país en el cual sus estudiantes dedican más horas de estudio en el aula, pero sus resultados de aprendizaje son de los más bajos. (OCDE, 2014, OCDE, 2016)

Es necesario resaltar que se empieza a reconocer la labor y la formación del docente, sin embargo, a pesar de su reconocimiento como profesional y la exigencia de requisitos específicos que se implementaron a partir del 2004, como completar con éxito una evaluación de competencias y el periodo de prueba que puede ser de cuatro a diez meses, no es garantía que los docentes que están ejerciendo tengan una formación de calidad como tampoco lo es que se contrate solo al personal que reúne estos requisitos, como lo indican los datos en las zonas más pobres y vulnerables del país. No obstante, es importante resaltar que a través de esta meta en común de conseguir una excelencia en la enseñanza se ha puesto atención a los procesos de formación de los docentes, identificando que muchos de ellos no cuentan con la formación necesaria o de suficiente calidad para ejercer, así como otras limitaciones relacionadas a la estructura del sistema educativo, beneficios, los procesos de contratación y desarrollo continuo y otras dimensiones de la práctica docente.

De acuerdo a lo anterior y a la información que tenemos acerca del contexto histórico de la educación y de los procesos de formación de los docentes, podemos resaltar la importancia de su rol y de la calidad de su formación en los resultados de aprendizaje, por lo tanto, es necesario preguntarnos acerca de las actividades guiadas a la reestructuración y mejora tanto de los procesos de formación inicial de los docentes como de su formación continua, así como los aspectos a tener en cuenta acerca de su práctica, especialmente si sabemos que más de la mitad de ellos tuvieron su formación inicial hace muchos años y que no están recibiendo ningún tipo de formación continua que sea regulada en calidad.

La Práctica Docente como una Práctica Social: Una Perspectiva desde la Pedagogía

Como venimos repasando, la práctica docente ha pasado a ser una práctica profesional a través del tiempo, lo cual ha traído consigo una serie de expectativas frente al profesional y cambios importantes respecto a su práctica, por lo tanto, es importante poner en relieve la perspectiva desde la cual vamos a comprender su profesión.

Fierro, Fortoul y Rosas definieron que *“La práctica docente es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo, también intervienen los aspectos político - institucionales, administrativos y normativos que en virtud del proyecto educativo de cada país delimitan el rol del maestro”*. (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, pág. 21), lo que nos llama la atención de esta definición es que no sólo tienen en cuenta las relaciones con los aspectos contextuales como el contexto político e institucional o el normativo, sino también aspectos de carácter individual como lo son los significados, percepciones y acciones y no solo de los docentes sino de las demás personas

involucradas en el proceso educativo, es decir, alumnos, padres de familia, directivos docentes, entre otros.

Además, definen que la práctica docente trasciende la ocupación técnica de aplicar métodos de enseñanza en el aula, ésta tiene un carácter social gracias a las múltiples relaciones que inciden en su desarrollo, entre estas encontramos las demandas de cada país y de su sistema educativo, así como las relaciones con los diferentes agentes educativos.

Lo anterior deja entrever que la práctica docente no es una situación aislada en la que su intervención se limite a los aspectos técnicos de la enseñanza sin tener en cuenta la subjetividad de los agentes involucrados.

Para estas autoras no hay posibilidad de realizar mejoras en las prácticas educativas si no se tienen en cuenta las necesidades de los docentes y si ellos mismos no se asumen como profesionales, sujetos activos y auto reflexivos de su práctica. Atendiendo a estas consideraciones a continuación mencionaremos una serie de dimensiones propuestas por las autoras, las cuales nos permitirán comprender el entramado de relaciones que unifica la práctica docente.

Dimensión Personal: Implica abordar la práctica docente desde una perspectiva humana, en donde el docente debe asumirse con sus cualidades, defectos, proyectos, expectativas y motivaciones, es decir, un ser histórico capaz de analizar su presente y proyectarse a futuro. Éste aspecto es importante para entender el rol del docente como agente reflexivo de su práctica, capaz de analizarla y mejorarla, sin embargo; es importante que esta dimensión se priorice en los términos de los proyectos institucionales que le permitan al docente desarrollarse como profesional y a nivel personal, de acuerdo a sus intereses y metas personales.

Consideramos que desde nuestra perspectiva como psicólogas esta es la dimensión más importante, puesto que, aunque parece muy obvia, es muy fácil olvidarse del profesional como persona en el afán de alcanzar los resultados que se quieren, por ejemplo, en muchas ocasiones las instituciones o los programas de formación continua que se proponen no tienen en cuenta cómo afectan en la vida familiar, el tiempo de descanso y en otros posibles aspectos de la vida personal del docente.

Dimensión institucional: hace referencia a la concepción de la escuela como la organización donde se despliegan las prácticas docentes, el espacio más importante para la socialización profesional y en la que cada maestro a través de sus intereses, saberes y habilidades aporta a una acción educativa en común, por lo tanto, es importante el análisis de ciertas características de la institución educativa como las normas de comportamiento, la comunicación entre colegas y autoridades y entre docentes y alumnos, pues estas características permitirán el desarrollo de actividades de socialización y reconocimiento de la práctica profesional. Además, delimitan el rol de los estudiantes, maestros y demás agentes educativos en un contexto de desarrollo y mejora continua.

Dimensión Didáctica: hace referencia al papel del maestro como un agente que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, orienta, direcciona y guía la interacción de los alumnos con el saber culturalmente organizado, con el propósito de que estos sean capaces de interactuar con este, apropiarse de él y producir su propio conocimiento, es decir que éste en realidad es un facilitador de los conocimientos que los alumnos puedan construir, dejando claro que su papel no se limita a la trasmisión de conocimientos e información.

El tener en cuenta esta dimensión nos permite identificar y comprender las formas en las que el docente se acerca al conocimiento, cómo lo reproduce frente a sus estudiantes, las decisiones que toma para orientar las situaciones de enseñanza y su manera de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dimensión Interpersonal: Esta dimensión abarca las relaciones sociales como base de las funciones del docente en la institución, especialmente entre las personas que hacen parte del proceso educativo, como los maestros, los estudiantes, los directivos y los padres de familia; éstas relaciones se dan dentro de la escuela y su complejidad se debe a las diferencias de cada individuo, pues cada actor cuenta con diversas características, metas, concepciones, creencias, expectativas y propósitos frente a su función dentro del proceso educativo.

La dimensión interpersonal es muy importante, debido a que esas formas de relacionarse, de comunicarse y de resolver las situaciones problema que predominan en el entorno escolar, influyen en las actitudes de cada uno de los participantes del proceso educativo.

Dimensión Social: de manera general esta dimensión no sola aborda el conjunto de relaciones sociales, históricas, políticas y culturales que se derivan en la práctica del docente sino también es una invitación a la reflexión acerca del alcance social de sus prácticas pedagógicas en el aula, es decir, los docentes deben configurar sus expectativas junto con las necesidades y las realidades de su entorno laboral y el sector social específico que es destinatario de sus tareas. En esta dimensión el docente se encuentra en un punto en el que debe reflexionar acerca del sentido de su quehacer y las expectativas que pesan sobre él por la demanda social y de parte de sus destinatarios.

Dimensión Valoral: en esta dimensión se hace énfasis en los valores que a manera implícita o explícita se suscitan por parte del docente. La historia individual y el contexto en el que crecemos como individuos forman nuestros valores, prejuicios, opiniones y concepciones y en los actos y formas de intervenir, éstos salen a la luz. En esta dimensión se tiene en cuenta no solo los valores transmitidos por el docente sino también aquellos que se promueven a nivel institucional y político.

A través del relieve de estas dimensiones Fierro, Fortoul y Rosas, ponen en perspectiva la responsabilidad del quehacer docente y una invitación continua a despertar la concepción del maestro como sujeto crítico y reflexivo en una búsqueda constante de la mejora de sus prácticas. La manera en que el docente logre integrar las relaciones entre estas dimensiones determinará su práctica educativa, por lo tanto, depende mucho de las reflexiones y orientaciones que se realicen en cada una de ellas y la perspectiva del docente que le permita asumirlas como un todo.

Es importante resaltar la diferencia conceptual entre la práctica docente y la práctica educativa; en la primera nos referimos a la praxis de la profesión docente, es decir, a todas aquellas interrelaciones que establece el maestro con los diferentes actores (estudiantes, padres de familia, maestros, autoridades), contextos (instituciones, barrio, ciudad, etc.) y significados que de alguna manera se relacionan o forman parte del sistema educativo; mientras que la práctica educativa hace referencia a la actividad orientada del docente, que comprende la interacción entre el maestro, los alumnos y el conocimiento, y que tiene como objetivo el alcance de ciertos aprendizajes o desarrollo de habilidades. Diferencia que es importante en términos del análisis que realizamos, puesto que estos conceptos nos permiten un mayor alcance de todas las relaciones que comprenden la práctica docente, más allá de las interacciones en el aula.

Las dimensiones anteriores de la praxis docente se encuentran atravesadas por lo que se conoce como concepciones y que hace referencia a las formas de concebir o comprender una idea sobre algo, la característica principal de las concepciones tiene que ver con su carácter implícito, puesto que son conceptos e ideas formadas a lo largo de nuestra experiencia individual con nuestra cultura y el mundo, por este motivo, las autoras hacen una invitación a la reflexión constante de éstas, las cuales preceden a su ejercicio profesional y se encuentran presentes incluso antes de su formación profesional.

La Naturaleza de las Concepciones

Para entender la naturaleza de las concepciones se tendrán en cuenta dos posturas desde el enfoque cognitivo de la psicología; el de las “teorías implícitas” o “representaciones implícitas” de Juan Ignacio Pozo y el de Construcción de significado de Jerome Brunner. Ambos teóricos tratan de explicar la naturaleza de lo que llamamos concepciones y su relevancia en nuestro comportamiento, sin embargo, sus modelos teóricos guardan similitudes y diferencias importantes que nos permiten posicionarnos en la una o en la otra.

En muchos trabajos e investigaciones en psicología cognitiva se puede encontrar alusión a las concepciones como “teorías implícitas”, éstas han sido estudiadas y conceptualizadas con el fin de entender su naturaleza y comprender la manera en que se organizan para proveernos información acerca de algo, es sabido que las concepciones o teorías implícitas influyen de manera determinante en nuestro comportamiento, sin embargo, éstas no son fáciles de explicitar.

Básicamente el estudio de las concepciones nos demostró un principio muy común, aquel que dice que lo que las personas dicen no es necesariamente lo que hacen; “*forma*

parte de nuestra herencia de modernos hombres y mujeres postfreudianos el oponer una mueca de desdén a lo que dice la gente. Eso no es más que contenido manifiesto. Las causas reales puede que ni siquiera sean accesibles a nuestra conciencia corriente.”

(Bruner, 1990, pág. 32)

Así mismo es reconocido por Pozo; *“la investigación realizada por la psicología cognitiva en las últimas décadas ha demostrado de manera convincente que esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable en algunos ámbitos (¡pero no en todos!), está muy alejada del conocimiento cognitivo habitual natural de la mente humana, donde más bien tiende a suceder todo lo contrario...”* (Pozo, Scheuer, Mateos, & Echeverría, 2006, pág. 97).

La característica más distintiva de las concepciones al parecer es su carácter implícito, y de cierta manera puede darnos a entender el motivo por el cual los docentes no siempre hacen en el aula lo que dicen o, mejor dicho, las prácticas educativas de los docentes no siempre representan su formación o aprendizajes sobre los que versan. De acuerdo a Pozo, 2006, las concepciones o teorías implícitas se forman por aprendizaje inconsciente en un intento de adaptación al ambiente o contexto donde vive el ser humano; en su libro *“Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”*, recurre a Reber 1993 para explicar el aprendizaje implícito en comparación con el aprendizaje explícito, en el cual se califica este tipo de aprendizaje como *“más antiguo en la filogénesis”* y se explica que está apoyado en formas elementales de aprendizaje asociativo y que es independiente de la cultura y de la instrucción, puesto que es un sistema universal, a través del cual aprenden todos los seres humanos. (Pozo, Scheuer, Mateos, & Echeverría, 2006, págs. 100-101).

Si lo vemos desde una perspectiva evolutiva, pareciera que las concepciones obedecen a una forma de aprendizaje básica independiente del contexto o la cultura. Sin embargo, para Bruner, el problema de este abordaje radica en la relación que se establece entre la biología y la cultura, en la que se supone que la cultura es una especie de capa superpuesta sobre la naturaleza humana, asumiendo que las causas de la conducta humana radican en su sustrato biológico; cuando las verdaderas causas de nuestros comportamientos radican en la cultura y la búsqueda de significado dentro de la misma (Bruner, 1990, pág. 35).

Es decir, no debemos olvidar que el comportamiento humano no obedece únicamente al sustrato biológico, aunque parece un principio básico en la psicología, es fácil caer en este error al tratar de explicar el comportamiento desde una perspectiva científica. De cierta manera, al asumir las concepciones como formas de aprendizaje básicas e inconscientes, se estaría limitando la capacidad de interpretar el contenido de dichos aprendizajes. Esta reflexión es muy importante, pues, a pesar de que la característica principal de las concepciones es su carácter implícito, esto no implica que el contenido de estos aprendizajes no sea significativo para las personas y este significado generalmente se debe al pertenecer a una cultura.

Para Bruner el carácter implícito de las concepciones, se conforma a partir de valores compartidos culturalmente; *“la cultura es, en gran medida, un conjunto de pautas compartidas reguladas en la acción, pero muchas veces no explicitadas, ya que los propios agentes culturales suelen desconocer en todo o en parte las reglas que las rigen, dado su carácter de representaciones implícitas o no conscientes”* (Pozo, Scheuer, Mateos, & Echeverría, 2006, pág. 103).

De manera que, tanto para Pozo como para Bruner las concepciones tienen un carácter implícito, están de acuerdo en que las personas generalmente desconocen el origen de sus concepciones y no pueden dar cuenta de ellas, sin embargo, nos parece que una complementa a la otra, pues si bien, las concepciones son aprendizajes que se forman de manera “inconsciente”, esto no quiere decir que sean menos válidos y que obedezcan a una forma de aprendizaje básica, pues son el resultado de la mediación de la cultura con una carga simbólica que las personas interpretan.

Ahora, el hecho de que ésta sea su naturaleza no quiere decir que las concepciones no puedan ser confrontadas y de alguna manera explicitadas para entenderlas, *“se trata solo de dirigir nuestra atención al lugar adecuado, no sobre nuestras limitaciones biológicas, sino sobre nuestra inventiva cultural.”* (Bruner, 1990, pág. 38). En este aspecto también encontramos puntos de congruencia con Pozo, *“lograr la primacía o el control del conocimiento explícito sobre esas creencias implícitas... es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana”* (Pozo, 2003 en Pozo, Scheuer, Mateos, & Echeverría, 2006, págs. 97-98), por lo tanto, comprender la naturaleza de las concepciones nos permite de cierta manera intervenir sobre ellas, creando los escenarios adecuados que nos permitan reflexionar sobre las mismas, para Pozo, este es el papel de la educación formal.

Sin embargo, en este punto es importante comprender la relevancia del papel de la cultura y el contexto sobre las concepciones, puesto que, éstas son priorizadas sobre los conocimientos explícitos y por la manera en que las formamos, se necesita un contexto favorecedor para la reflexión y la reelaboración de las mismas. Bruner se expresa en términos de una cultura en la que se promueva el principio de la *Receptividad* la cual “es

la voluntad de construir el conocimiento y los valores desde múltiples perspectivas sin perder el compromiso con los propios valores. Esta receptividad es la piedra angular de lo que llamamos una cultura democrática.” (Bruner, 1990, pág. 43). Así mismo, Pozo menciona que, se trata de ser reflexivos frente a nuestro comportamiento en congruencia con la disciplina y la cultura del aprendizaje, *“son los cambios en la cultura del aprendizaje –el hecho de vivir en una cultura del aprendizaje en la que nos sentimos extraños, casi como extranjeros o en el mejor de los casos, como emigrantes, pero nunca como auténticos nativos- los que nos obligan a ocuparnos de nuestras representaciones implícitas, a explicitarlas y, en esa medida, a cambiarlas.”* (Pozo, Scheuer, Mateos, & Echeverría, 2006, pág. 103).

Ambos asumen el papel de la reflexión a nivel personal acerca de nuestro comportamiento, sin embargo, también se debe tener en cuenta el papel de la cultura en ese principio de *receptividad*, de crear esta cultura que permita tener esta postura y cuestionarnos frente a la vida con una mente abierta y no con una sola verdad única y absoluta.

Una última característica que nos gustaría compartir, tiene que ver con la forma en que las personas priorizan sus concepciones sobre los conocimientos explícitos. Ambas posturas reconocen la importancia de la cultura y los contextos en el arraigo de las concepciones y cómo éstas significan una forma de vida en una cultura, lo cual, es importante para sostener una perspectiva diferente acerca de cómo se cambian estas concepciones, pues, no se trata de reemplazarlas por otras nuevas como quién dice cambiando un chip, *“esas concepciones... están tan profundamente arraigadas en nuestra historia personal y cultural que pretender desarraigarlas, o abandonarlas,*

mediante una intervención instruccional específica, resulta no sólo ingenuo, sino posiblemente contraproducente”. (Pozo, Sheuer, Mateos, & Puy, 2006, pág. 129).

Las Concepciones como Construcción del Significado

Para el abordaje de lo que se ha denominado como concepciones o teorías implícitas, tendremos como enfoque principal la perspectiva constructivista, desde la que se plantea que la naturaleza de éstas se encuentra ligada con el sistema simbólico que se desarrolla dentro de la cultura; esta definición nos da a entender que las teorías implícitas son concepciones que adquirimos de nuestras prácticas culturales y del medio que nos rodea, por lo tanto, retomaremos a Bruner quien, desde su perspectiva, nos permite ver no solo el carácter implícito de estas concepciones sino también la fuerza de su determinación en nuestra conducta.

Para Bruner, los seres humanos se conectan a la cultura a través de la formación y construcción del significado, éste más que un concepto sobre el mundo que nos rodea, es una creencia tan determinante en nuestra conducta que puede sobrepasar nuestros límites biológicos, ésta postura, se diferencia de la psicología positivista que busca relacionar la conducta del ser humano meramente al sustrato biológico, como si la conducta fuera un resultado de conexiones de cables e información, y que además no está de acuerdo con las ideas relativas que le otorgan a los estados intencionales como las creencias, el deseo y las intenciones como explicaciones de la conducta.

Desde la postura de Bruner se plantea cómo la vida de los sujetos y sus cambios constantes, se pueden comprender tanto a nivel personal como para los demás dentro de esos sistemas culturales de interpretación. Es la cultura y no la biología la que moldea la vida y las mentes humanas, la que le confiere significado a la acción situando sus

estados intencionales que subyacen en un sistema interpretativo, y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura, sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependiente. (Bruner, 1990, págs. 47- 48)

De acuerdo a lo anterior, las personas no actúan de la forma en que lo hacen porque estén diseñadas biológicamente para ello, no debemos olvidar las intenciones, metas y deseos que nos llevan a tomar decisiones. Dichos deseos y metas se soportan en ciertos valores que hemos significado dentro de nuestra cultura y que nos dan una *“forma de vida”* dentro de nuestra comunidad. Bruner justifica que el enfoque racionalista que trata de explicar la conducta humana a partir de leyes causales y los irracionalistas que explican la conducta a partir de instintos y emociones, olvidan la cultura como un factor fundamental en la conducta, que de hecho él define como acción, puesto que se trata de conductas con intención y no conductas a causa de impulsos biológicos; *“tanto el enfoque irracionalista de los valores como el racionalista pierden de vista algo que es crucial: el compromiso con formas de vida determinadas es inherente a los valores, y las formas de vida en su compleja interacción, constituyen una cultura.”* Así, los valores se incorporan a nuestra identidad y nos sitúan dentro de la cultura. (Bruner, 1990, pág. 42)

Por lo tanto, las concepciones no son simples conocimientos implícitos aprendidos inconscientemente y en una forma básica de aprendizaje, al contrario, son complejas y forman parte de nuestra identidad como sujetos que viven en sociedad, tienen una carga de valores compartidos con nuestra comunidad que implícitamente forman nuestra forma de vida. Para Bruner este tipo de conocimiento no se debe descartar por ser un conocimiento informal o que se ha adquirido de manera implícita o porque las personas

no pueden dar cuenta de ellos, pues, sabemos que mucho de la subjetividad no se conoce conscientemente y es un error tratar esta psicología como simples descubrimientos de los que no podemos dar cuenta y, por lo tanto, ignorarlos.

Esta característica compartida de las concepciones es muy importante para nuestro análisis ya que nos permite comprender la complejidad de las mismas a nivel social, puesto que éstas tienen lugar en un sistema simbólico interpretativo y demarca las formas de vida de una cultura, por lo tanto, no se encuentran solo a nivel individual, sino que se encuentran implícitas a nivel social como significados compartidos y de esta manera son constantemente reforzadas.

Para Bruner es muy importante asumir una psicología alrededor de la cultura, ésta se ocupa de la *acción situada*, es decir, la conducta con intención, la conducta en un escenario cultural donde interactúan los estados intencionales de todos sus participantes, y no en escenarios de laboratorio. (Bruner, 1990, pág. 34) esta psicología nos permite tener una perspectiva más amplia del por qué actuamos de la manera en que lo hacemos sin dejar de lado el contexto en el que nos desarrollamos y el cual tiene mucha relación con nuestra acción.

Asumir esta perspectiva nos permite establecer una mirada más allá del nivel individual de los docentes y sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y comprender que dichas concepciones están presentes en otros ámbitos de la vida social y cultural, las cuales son reforzadas por las mismas dinámicas complejas de interrelación existentes en una sociedad.

Así, podemos encontrar que dichas concepciones no solo están presentes en las prácticas educativas de los docentes, sino también que subyacen a sus procesos de formación, a las políticas educativas que los rigen y a sus propios valores, todo en un

sistema de significados que nos da una forma de vida. A continuación, identificaremos algunas de las concepciones que subyacen a los procesos de formación docente y que nos permitirán armar la discusión alrededor de las mismas como una barrera en la mejora de las prácticas educativas.

Concepciones que Subyacen en la Formación Docente

A partir de diferentes investigaciones se ha logrado identificar ciertas concepciones alrededor del proceso de enseñanza – aprendizaje que permean los procesos de formación de los docentes, éstas se relacionan con las formas de enseñar y de aprender, así como con los roles del docente y del estudiante.

Exploraremos las concepciones alrededor de la relación teoría – práctica, teniendo en cuenta los principios epistemológicos de cuatro líneas de pensamiento identificadas por Pozo en 2001, a las cuales les llama, teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructivista y teoría posmoderna. Éstas teorías han sido identificadas como teorías implícitas en los procesos de formación de los docentes y nos darán una perspectiva acerca de las formas de concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Posteriormente, realizaremos un análisis desde la perspectiva pedagógica y la psicológica respecto a la misma relación de enseñanza aprendizaje, con el fin de comprender esta relación dentro de un marco teórico que nos permita analizar dichas teorías que subyacen a la formación de los docentes y cómo éstas pueden convertirse en una barrera para la mejora de las prácticas educativas.

El dilema teoría – práctica

Durante mucho tiempo ha existido en la psicología una discusión acerca de la relación teoría – práctica, se ha reconocido que esta relación no ocurre de manera lineal como se ha querido creer en la historia, *“hay una clara discontinuidad entre el*

conocimiento teórico que comparte la comunidad académica y las prácticas educativas reales”. (Cubero, 2010, pág. 162), sin embargo, la realidad parece seguir priorizando los conocimientos formales explícitos que aquellos que son más bien implícitos e informales, *“la mayor parte de los modelos de formación docentes –inicial, pero también permanente-, e incluso de los propios modelos de enseñanza de materias a los alumnos, siguen confiando en el poder de la palabra, del conocimiento explícito y predicado, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción.* (Pozo, Sheuer, Mateos, & Puy, 2006, págs. 96-97) pese a que se conoce que el conocimiento explícito no necesariamente es consecuente con la acción.

En el texto *En busca del constructivismo perdido: Concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje*, los autores distinguen tres teorías subyacentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje; *La teoría directa*, la cual asume que el conocimiento es una fiel copia de la realidad, se corresponde con la línea del conductismo cuya versión del sujeto es una caja vacía que expuesto a los estímulos e información adecuada, reproducirá los conocimientos y/o conductas como una copia de las situaciones de dicha exposición; *la teoría interpretativa*, bajo la cual el aprendizaje sigue siendo un reflejo de la realidad, pero no una copia exacta, ya que se reconoce que ocurre un proceso por parte del aprendiz que modifica esa realidad dadas sus experiencias personales y su forma de interpretar dicha realidad, sin embargo, esta teoría se enmarca en el modelo del procesamiento de la información, donde continúa la teoría implícita de una realidad única y del aprendizaje como una copia; *La teoría Constructiva*, en donde a diferencia de las dos anteriores, el saber o el conocimiento no se mide o se compara teniendo en cuenta la realidad, puesto que no hay una realidad absoluta, ésta se construye de acuerdo a las experiencias de los sujetos, es decir, que se asume que dentro del saber no existen

valores absolutos para medir el aprendizaje, esta teoría también tiene en cuenta el contexto de aprendizaje, el conocimiento es una construcción contextualizada y relativa, rompe la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad admitiendo la existencia de saberes múltiples. (Pérez, Mateos, Pozo, & Scheuer, 2001).

Al realizar el análisis acerca de estas tres teorías, los autores enfatizan en la importancia de comprender los supuestos epistemológicos sobre los cuales se edifican estas teorías implícitas; permitiéndonos tener mayor claridad sobre cómo surgen, se desarrollan y en cierta medida cómo estas se podrían reestructurar; estos elementos son útiles en la medida que nos llevan a analizar el por qué resulta más difícil adherirse a una teoría que a otra, conceptualmente hablando. De esta forma se logra identificar que parte de las dificultades para cambiar del modelo de la teoría directa a la teoría del constructivismo, radica en la diferencia de los principios epistemológico del constructivismo, los cuales implican pensarse la realidad de una manera totalmente diferente a la cual históricamente se ha comprendido, por ejemplo, la teoría directa e interpretativa comparten la misma base epistemológica en la que se asume la existencia de una realidad única y absoluta sobre la cual se aprende, mientras que desde la teoría constructiva se reconoce que no existe una realidad absoluta para medir el aprendizaje y que el aprendizaje se construye no solo a través de un proceso psicológico cognitivo, sino a través de muchas interrelaciones del sujeto con su contexto y con su propio proceso.

Por lo tanto, la forma de concebir la relación teoría práctica es inherente a la misma forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, debemos considerar la perspectiva desde la cual abordaremos esta relación, para ello nos

centramos en la perspectiva psicológica y pedagógica de este proceso analizando las formas en que la psicología y la pedagogía asumen esta relación.

Concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva psicológica.

En este apartado abordaremos principalmente la concepción de la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y desarrollo; desde esta perspectiva el desarrollo es inherente al proceso de aprendizaje, por lo cual, es importante abordar las concepciones alrededor de esta relación; para ello, nos posicionaremos desde Vygotsky, puesto que su análisis nos permite tener una comprensión teniendo en cuenta la determinación del contexto en el proceso de aprendizaje de los sujetos y el desarrollo de la subjetividad.

La primera relación que queremos abordar es la referente al desarrollo y el aprendizaje porque las concepciones sobre ésta tienen mucho que ver en las formas en que los docentes estructuran las metodologías de enseñanza. Desde la perspectiva psicológica se han desarrollado principalmente tres posturas acerca de esta relación, en la primera, se asume que el desarrollo y el aprendizaje son procesos independientes, en donde el segundo, hace uso de los elementos que se encuentran preparados por el primero, pero en el que no se reconoce que el aprendizaje pueda transformar de alguna manera el curso del desarrollo; en la segunda, éstos procesos ocurren de manera paralela, el aprendizaje se toma como la capacidad de organizar y reelaborar respuestas innatas o posibles comportamientos; una tercera postura, propone que son dos procesos diferentes, pero que se relacionan e influyen mutuamente, por una parte el desarrollo hace referencia a la maduración biológica (en este caso, del sistema nervioso), y el aprendizaje que es un proceso evolutivo; en este sentido, el proceso de maduración

permite un tipo específico de aprendizaje, y a su vez, el proceso de aprendizaje impacta el proceso de maduración. (Vygotsky, 1996).

Para Vygotsky, el desarrollo y el aprendizaje están relacionados desde los primeros días de vida del niño, antes de ingresar a la escuela, los niños ya han aprendido ciertas cosas relacionadas a su vida cotidiana, pese a que no se habla de conocimientos explícitos o teóricos, los niños ya han estado en relación con los principios de la matemática, el lenguaje o la ciencia. Sin embargo, los niños no generan estos aprendizajes por su cuenta, siempre existe un tercero que logra mediar la relación entre el niño y el conocimiento, así, el aprendizaje se encuentra mediado por todas las relaciones que se establecen en el contexto del niño.

En esta perspectiva los sujetos interactúan con los objetos a través de dos elementos; las herramientas y los signos. Los cuales son brindados por el contexto socio – cultural y le permiten al niño generar transformaciones tanto en los objetos (a través de las herramientas) como a nivel psicológico (a través de la apropiación de los signos), así, las personas desde muy temprana edad se apropian de los signos en su cultura para luego internalizarlos (Chaves, 2002), para Vygotsky en el desarrollo psíquico de los niños primero se da todo en función de lo social y luego en lo psicológico, a este proceso de internalización le llamó “ley general del desarrollo psíquico”. (Chaves, 2002)

De esta manera, lo social prevalece sobre lo natural – biológico, formando el desarrollo de la subjetividad en relación con los otros y su colectivo. Éste principio es importante en nuestro análisis por dos razones: 1. Porque esta perspectiva nuevamente nos lleva a entender las razones por las cuales las concepciones prevalecen a los conocimientos explícitos, dado su significado social implícito y 2. Nos da un principio básico para comprender la naturaleza del aprendizaje en las personas desde muy

temprana edad, por lo cual, nos muestra una luz acerca de las metodologías más acordes con este principio en términos de lograr los aprendizajes en los niños. Dejando claro que, dentro del aprendizaje, no se puede seguir asumiendo que éste depende del nivel evolutivo o de maduración en el que se encuentre el niño, ya que estaríamos limitando las posibilidades de desarrollo sin tener en cuenta el papel de la cultura y las herramientas que nos brinda para la generación de nuevos aprendizajes y habilidades.

Estas tres perspectivas desde la psicología, tienen un papel importante en el desarrollo de concepciones y teorías implícitas respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje y así mismo en las limitaciones de los docentes para formar docentes y en éstos para la mejora de sus prácticas educativas, cabe mencionar, que entender la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, así como el papel del otro en este proceso, es un pilar importante para aquel que desee enseñar y cumplir ese rol del otro que inserta al niño en la cultura y que realiza este acompañamiento en las conquistas del desarrollo de la subjetividad y demás habilidades cognitivas, entendiéndose que éste sea el rol del docente por supuesto.

Lo anterior nos permite preguntarnos acerca de la finalidad de la educación en este proceso como una de las concepciones que subyacen en la formación docente para dar paso a la discusión acerca de estas concepciones como barreras en sus procesos de formación y en la mejora de sus prácticas educativas.

Concepción de enseñanza – aprendizaje: el fin de la educación según la pedagogía

“Su forma de enunciación (de la pedagogía) no es desde la ciencia o la disciplina, sino desde un campo de discursos y prácticas que es la combinación de multiplicidades de fuerzas, formas y acciones, que buscan otra condición educativa para los sujetos en

las instituciones de formación, distinta a la educación como disciplina y profesión”.

(Quiceno, 2011, pág. 40)

De acuerdo a Quiceno, 2011, la pedagogía también ha pasado por un contexto histórico influenciado por la cultura y la sociedad que le rodea, en su texto, podemos conocer como ésta pasó desde los tiempos de la antigüedad, época en la cual se le llamaba como *Paideia* cuyo significado era la educación y como propósito la búsqueda del bien, de lo bueno, la búsqueda de la virtud y el hombre libre que supiera decir la verdad y fuese justo y virtuoso; luego en la época del periodo romano pasa al servicio de la iglesia, como una forma de conducción, guía y dirección que estaba en manos de la iglesia católica y sus obispos; promoviéndose sus ideas, una forma de leer y escribir que dependían del modelo de la doctrina y religión católica; donde se hacía uso de un método de domesticación, encierro y vigilancia, lo que llamamos la escolástica.

En la modernidad, aproximadamente entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII donde varios sucesos inciden en la forma de ver y pensar la Pedagogía, pues en este período se le concede mayor importancia a la razón que a la religión, se transforma la Escolástica, siendo la pedagogía un método racional de conducir al hombre hacia la virtud, hacia la búsqueda del bien; por medio de la escuela, de las doctrinas morales, las normas y leyes jurídicas, y las políticas estatales. Conducir remplazó la preocupación por el cuidado y conocimiento de sí, pues desde la pedagogía se adaptaron valores del Estado, la iglesia y su administración. A finales de la modernidad con la llegada de Kant, se comienza a repensar y convertir la Pedagogía y la Educación en ciencias. Convirtiéndose en Teoría, lo que significa pensar lo que pasará, la racionalidad; de esta manera enlaza lo conceptual con el esquema de funcionamiento de la realidad. A partir de estas ideas en la cultura moderna se comienza a notar la diferencia entre asumir la

pedagogía como un arte y asumirla como una ciencia, y la educación como enseñanza o como instrucción.

Por su parte, recordemos que, en Colombia, como hemos abordado en el apartado de contexto histórico, la pedagogía comienza a asumirse en la época de la colonia anidada a la perspectiva de la iglesia, Quiceno, 2011, menciona que *“En Colombia no ha existido una cosa parecida a la Paideia ni tampoco un discurso como el de Rousseau o el de Kant. En la Colonia 1775 – 1810 la pedagogía que existía era la escolástica, ósea, la educación que ejercía las comunidades de religiosos, jesuitas, dominicos, franciscanos.”* (Quiceno, 2011, pág. 38). Hecho importante para la reflexión acerca de las concepciones que subyacen en los procesos de formación de los docentes sobre la finalidad de la educación, puesto que culturalmente no hemos estado tan familiarizados con otras ideas respecto a la pedagogía.

Fue por los años 80 y 90 que comienza el movimiento pedagógico como una crítica a la llegada del conductismo en los años 50 y 70 a través de la implementación del curriculum, técnica educativa de los Estados Unidos, con un corte industrial cuyo propósito es producir mano de obra (Peñaloza, 2010 en Quiceno, 2011, Pág. 39). Desde este momento se pueden distinguir dos concepciones de la Pedagogía; la primera en la que corresponde a una educación como fabricación derivada del corte conductista de la psicología de Estados Unidos, y la segunda, relacionada a las ideas principales de la pedagogía como Paideia, pero que en definitiva no ha sido acogida en ningún momento histórico de la pedagogía en Colombia.

“La pedagogía tiene otra existencia, ya no como mediación escolar o cognitiva, sino como un campo conceptual y narrativo autónomo y positivo, con la suficiente fuerza para ser una opción alternativa frente a la educación estatal” (Zuluaga, 1995,

Echeverry, 2010 en Quiceno, 2012). A través de la lectura de las ideas de Durkheim sobre la Pedagogía vuelta a los tiempos de la Paideia, fueron llevados a la enseñanza universitaria, lugar donde se le concede el estatuto epistemológico, de saber, verdad y ciencia, un saber sobre el objeto de la educación, y la manera de educar a un sujeto.

Retos y dificultades relacionadas a la mejora de la práctica educativa

Como hemos visto en el apartado anterior, hablamos sobre algunas concepciones que subyacen a los procesos de formación de los docentes, relacionadas al dilema teoría – práctica, el proceso de enseñanza – aprendizaje y el objetivo de la educación, llegando a conocer la transformación de la educación con un propósito de un saber, de desarrollo y generación de conocimiento, a una educación al servicio de la producción y la fabricación. Por este motivo analizaremos esta idea desde Hanna Arendt y la educación como fabricación haciendo una reflexión sobre las políticas educativas que hemos abordado en este texto desde esta perspectiva; posteriormente hablaremos de las limitaciones que podemos observar en este panorama contextual que nos ha brindado la lectura crítica de nuestra historia y realidad y que van más allá de las dificultades de los docentes en su formación y la ejecución de su práctica educativa; por último abordaremos la autorreflexión como una propuesta desde la perspectiva de la psicología frente a la práctica docente, para abrir paso a la discusión.

La Concepción de la Educación como Fabricación de Hanna Arendt: Características en Común con las Políticas Educativas

La educación como fabricación es una concepción en la que el proceso educativo se entiende como un proceso de Fabricación en lugar de como “acción”. (Bárcena & Mélich, 2000). La “acción” es un concepto que desarrolla Hanna Arendt como parte de

su reflexión acerca de la razón de la humanidad, cómo a través de la *acción* y su relación con la narrativa podemos mostrarnos al mundo externo, a los otros, tiene que ver con el despliegue de la subjetividad. En este sentido se plantea que la educación debe estar siempre relacionada con la *acción*, con la capacidad de innovar y no de repetir gestos ya hechos.

Arendt caracteriza cinco aspectos fundamentales de la educación como Fabricación:

a). La educación es una acción violenta, b) es una relación medios/fines, c). es un proceso que se acaba con el tiempo, d) tiene un comienzo y un fin determinado, e) Es un proceso reversible. (Bárcena & Mélich, 2000, págs. 72-73). Básicamente, la característica más representativa de la fabricación es la racionalidad instrumentalista, en la cual, todo se produce con un fin, este concepto trasladado a la educación, hace referencia a educar como una manera de “*manipular*” a las personas para que sirvan a los fines del tejido social.

“ya hemos visto que la educación es, desde esta perspectiva, un proceso de fabricación: uno se propone los objetivos, y la acción educativa se dice, consiste en la realización de tales objetivos. El control y la evaluación final del proceso son fundamentales en toda acción pedagógica se dice, pero entender así la educación significa comprenderla como trabajo, pero no como acción” (Bárcena & Mélich, 2000, pág. 76)

Ahora intentaremos mostrar algunos aspectos de las políticas educativas que se pueden relacionar con la concepción de la educación como fabricación.

Objetivo de la educación y calidad educativa: El concepto de calidad educativa se encuentra relacionado a una comprensión de la educación como el desarrollo de las competencias necesarias para insertarse a la vida laboral, lo cual podríamos decir es una

concepción relacionada a la educación para el trabajo, esto se denota en las características y criterios de evaluación de la OCDE y así mismo del Ministerio de Educación Nacional, materializado en las propuestas educativas de infraestructura de las instituciones y de las áreas que son relevantes en la enseñanza.

En los lineamientos estratégicos de la política educativa, se puede notar la relevancia de la enseñanza de las áreas de matemática, lenguaje, ciencias naturales e inglés, desde la infraestructura de las instituciones hasta el contenido curricular en el que, por ejemplo, se debe invertir mayor cantidad de tiempo.

El siguiente es un apartado sobre las metas en cobertura e implementación de la jornada única y la infraestructura que se debe tener en las instituciones para garantizar una calidad educativa.

¿A DÓNDE QUEREMOS LLEGAR?

El Ministerio de Educación Nacional ha decidido promover la implementación de la Jornada Única en el país en respuesta a un clamor de los estudiantes, padres de familia, docentes, rectores y Secretarios de Educación que ven en ella una poderosa herramienta de transformación para la vida de los niños y jóvenes que hacen parte del sistema educativo oficial. La meta del cuatrienio es llegar a 2.300.000 estudiantes (esto representa el 30% de la matrícula) que se beneficien de esta estrategia, y la meta de la política es llegar al 100% de la matrícula en el año 2030. Para lograrlo se necesitan alrededor de 51.000 aulas. El Gobierno Nacional, con el liderazgo del MEN y la participación de los gobiernos locales, se ha comprometido con una meta ambiciosa, para lograr en los siguientes 4 años, la construcción de cerca de 30.000 nuevas aulas en 1.500 instituciones educativas, con el propósito de aportar al mejoramiento de la calidad en la educación.

En este sentido, nuestra apuesta es resolver el déficit de infraestructura educativa de calidad para la implementación de la Jornada Única, con una solución eficiente y estandarizada. Las instituciones educativas contarán con instalaciones adecuadas que permitan el desarrollo óptimo de los procesos educativos, teniendo en cuenta las dinámicas pedagógicas y nuevas tecnologías con el fin de cualificar los ambientes de aprendizaje.

Con este objetivo, el Ministerio de Educación implementará el colegio "10", el cual ofertará el ciclo completo, desde el preescolar hasta el grado once, con más y mejores espacios. El colegio "10" contará con diez componentes de infraestructura: 1) Aulas de clase equipadas, 2) Laboratorios de física, química, ciencias naturales y bilingüismo, 3) Laboratorios de tecnología, innovación y multimedia, 4) Biblioteca escolar, 5) Comedor y cocina, 6) Zona administrativa, 7) Sala de maestros, 8) Áreas recreativas y canchas deportivas, 9) Conectividad y, 10) Baterías sanitarias y servicios generales.

Figura 1. Fragmento de Jornada Única en Colombia la Mejor educada en 2025 (Fuente: Líneas Estratégicas de la Política Educativa del Ministerio de Educación Nacional, 2015. Pp.7)

Pese a que en el fragmento se menciona la construcción de salas para bilingüismo, la política educativa se ha centrado en los resultados del idioma inglés como la segunda lengua que debe enseñarse en las instituciones. Desde los lineamientos de la calidad educativa, aunque no son tan explícitos, se puede reflexionar acerca del carácter de la relación medios/fines de la educación como fabricación al limitar los ítems de enseñanza a ciertas materias específicas. Adicionalmente, podemos observar el énfasis en infraestructura y no en la formación del docente, identificando una concepción de la calidad educativa relacionada a infraestructura y cobertura más que a la calidad de la formación del docente y en ese sentido a la calidad de sus prácticas.

Implementación de jornada única: Una de las iniciativas del plan estratégico para la educación del Ministerio de Educación Nacional, tiene que ver con la implementación de la jornada única, que pretende ampliar el rango de horas de estudio en todas las instituciones educativas públicas. (Ministerio de Educación Nacional, Colombia la mejor educada en 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de educación nacional, 2018).

“Son los docentes los que pueden aprovechar el tiempo disponible para que los niños aprendan más, los que pueden identificar los contenidos que genera mayores dificultades para profundizar en ellos, los que pueden llevar a cabo nuevas actividades e incorporar los nuevos recursos disponibles como las bibliotecas y los contenidos

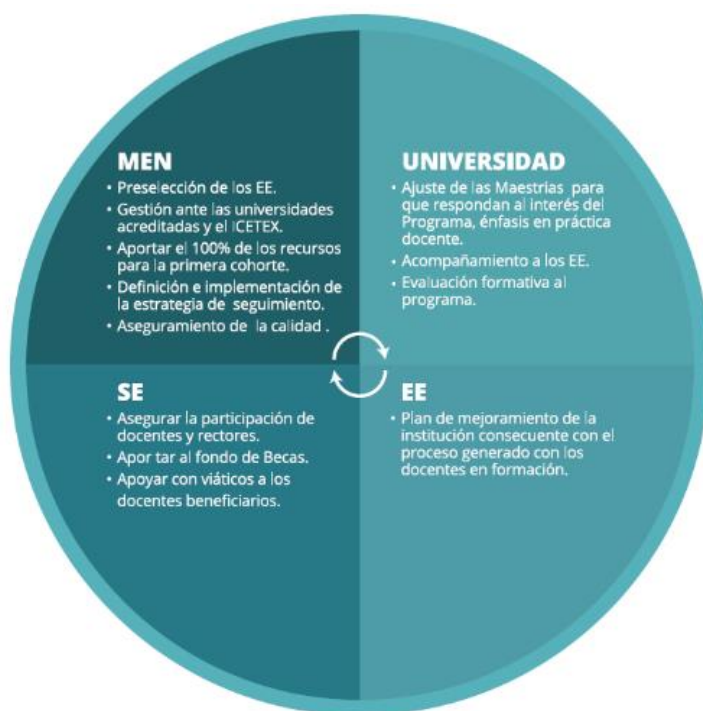
digitales. Son los docentes los que harán posible que un mayor tiempo de estudio signifique más aprendizaje” (Ibid, pág. 8)

En esta iniciativa se deja entrever una concepción asociada a la producción, al aprendizaje como un proceso acumulativo de conocimientos y al tiempo de estudio como el tiempo de producción de conocimiento, se da por hecho que entre más horas de estudio estén expuestos los estudiantes, mayor será su aprendizaje, así como que la labor del docente es hacer más productivo el tiempo de extensión que se pretende realizar. Adicionalmente, se encuentra estructurado en qué temas se espera que se aproveche este tiempo, identificando las áreas en las que se debe invertir mayor dedicación de tiempo.

“Ésta se entiende también como una estrategia de gestión del tiempo escolar para profundizar en el desarrollo de competencias básicas en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés.” (Ibid, pág. 6)

Éstas áreas se encuentran relacionadas con las áreas de evaluación de las pruebas PISA (matemáticas, lenguaje y ciencias naturales), adicionalmente, se encuentra un objetivo específico establecido en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. En la concepción de la educación como fabricación, las personas deben ser siempre útiles, todo debe ser útil para un objetivo, por lo tanto, se puede relacionar la enseñanza de un idioma en específico con los intereses del modelo económico de nuestra sociedad, así mismo el rol del docente se interpreta con mayor liderazgo, pero éste liderazgo debe estar orientado hacia los objetivos de la estrategia de jornada única.

Formación docente: La formación al docente se reconoce como una de las principales estrategias para el alcance de los objetivos educativos, en el siguiente diagrama, se muestran las etapas o el medio en el que se debe insertar el docente para lograr la mejora de su práctica educativa de acuerdo a los planteamientos del MEN.



Articulación del Programa "BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE"

Figura 2. Programa de Becas para la Excelencia Docente en Colombia la mejor Educada en 2025(Fuente: Líneas Estratégicas de la Política Educativa del Ministerio de Educación Nacional, 2015.Pp.15)

En el diagrama anterior se puede observar el papel del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las universidades, las Secretarías de Educación (SE) y los Establecimientos Educativos (EE) en el programa de Becas para la excelencia docente como una de las estrategias para la mejora de su formación. En éste se puede observar que se busca que los docentes puedan acceder a estudios de postgrado a través de becas que les ayuden a financiar los gastos para este logro, así mismo, la articulación de los programas de posgrado con un énfasis en la práctica docente.

Desde la perspectiva de fabricación se habla de una articulación para que todo sea repetitivo, todos los productos iguales. En este esquema podemos entrever algunas similitudes con esta característica, puesto que se espera que todo el proceso lleve a la formación del docente para la aplicación de la línea estratégica de calidad de la educación que propone el gobierno, por ejemplo, al plantear que dentro de las funciones de las universidades se encuentra el *“ajuste de las maestrías para que respondan al interés del programa, énfasis en práctica educativa”*. Esta iniciativa nos permite generar una reflexión respecto al alcance de la autonomía de las universidades en sus programas académicos.

En general, éstas son algunos aspectos en común que podemos encontrar desde la política de calidad educativa con la concepción de la educación como fabricación y que, si bien podrían abordarse muchos otros aspectos de las políticas educativas, los que aquí abordamos nos aportan suficiente información para la reflexión que queremos generar aquí.

Por otra parte, encontramos relevante considerar las limitaciones relacionadas a la realidad social que se ha descrito con anterioridad en el apartado de contexto histórico y que de alguna manera también nos generan una reflexión frente a las necesidades del docente como profesional.

Autorreflexión como una Herramienta Metodológica en el Reconocimiento de Concepciones

Como hemos expuesto a lo largo de este apartado, las concepciones se encuentran relacionadas a las dificultades en los procesos de mejoramiento de las prácticas educativas en distintos niveles. Su característica más importante y que talvez conlleva a que sean de tan difícil reconocimiento y despojamiento, es precisamente su naturaleza implícita.

Por este motivo una de las propuestas respecto al abordaje de las concepciones o teorías implícitas se encuentra desde la autorreflexión y la explicitación de las teorías implícitas con el fin de analizarlas en un marco teórico más complejo. Pozo, 2006, describe *“desde nuestro punto de vista para que ese cambio conceptual fuera más fructífero debería entenderse como un proceso de redescrípción representacional... por el que se trataría que las nuevas formas de conocimiento explícito, más complejas, no intenten sustituir a esos hábitos profundamente arraigados, sino más bien redescríbirlos, explicarlos.”* (Pozo, Scheuer, Mateos, & Echeverría, 2006, pág. 130). Sin embargo, este proceso no debe entenderse bajo una concepción del aprendizaje directo, aquel que pretende que con la mera exposición de ciertos conceptos y conocimientos explícitos se haya borrado entonces toda información y acumulado estos nuevos

conceptos, se trata, según Pozo, de realizar una reconstrucción de dichas teorías dándoles un nuevo significado en el marco de una nueva teoría.

Para ejecutar este principio, una de las características más importantes es la capacidad de reflexión de los actores frente a las teorías implícitas, pero también, como menciona Bruner, la cultura de *receptividad*, en la que los docentes se encuentren dentro de su contexto. La *receptividad* como la explica Bruner, se trata de “*la voluntad de construir el conocimiento y los valores desde múltiples perspectivas sin perder el compromiso con los propios valores.*” (Bruner, 1990, pág. 43). Recordemos que las concepciones son el resultado de formas en las que significamos ciertos conceptos simbólicos que se encuentran implícitos en nuestra cultura y que demarcan de cierta manera los estilos de vida de las personas. Por lo tanto, al reconocer el carácter implícito de las concepciones se debe reconocer también la importancia del contexto y la cultura en la formación de las mismas.

Pozo no desconoce esta figura del contexto y de la determinación del mismo en el arraigo de ciertas concepciones, éstas no son fáciles de abandonar y se tiene en cuenta que en ciertos espacios y contextos donde lo que se les pide a los docentes está bajo el paradigma de aquellas concepciones que se encuentran arraigadas, sus hábitos particulares y tradicionales funcionan para dichos efectos, así mismo acerca de los hábitos de estudio de los alumnos con respecto a las concepciones de sus docentes, “*pero no les podemos pedir que abandonen sus hábitos de estudio, entre otras cosas, porque en muchos contextos (¡en los que sus profesores, de acuerdo con sus propias concepciones, les piden que estudien y no que aprendan!) esos hábitos siguen siendo muy útiles.*” (Pozo, Scheuer, Mateos, & Echeverría, 2006, pág. 130).

De esta manera, las concepciones cobran un carácter relevante respecto a la estructuración de las prácticas educativas, puesto que en cierta medida las determinan, por este motivo no se les puede dar menos importancia o concluir que éstas son erróneas sin realizar un análisis al respecto de las mismas, Pozo, menciona que, en el proceso de cambio de estas concepciones es necesario hacerlas explícitas como lo es en los casos clínicos en los que debemos explicitar nuestra comprensión sobre ciertas conductas, con el fin de reflexionar sobre ellas y entenderlas. Así, el principio fundamental de todo profesional ha de ser el de la auto reflexión en busca de entender la razón de sus prácticas y el objetivo de los mismas.

Desde este punto de vista, el trabajo de acompañamiento a los docentes debe tener en cuenta la estructuración de actividades que impulsen una cultura de auto reflexión, estableciendo contacto y relación entre los profesionales docentes y generando espacios de discusión que permitan la reflexión, explicitación y explicación de las concepciones de los docentes. Si las concepciones constituyen un sistema de significados compartidos en nuestra cultura y éstas son tan determinantes en nuestra acción, entonces, es de suma importancia realizar los esfuerzos para crear una cultura que resignifique las concepciones sobre la educación, esto implica un trabajo con todos los actores educativos (docentes, estudiantes, padres de familia, rectores, coordinadores, psicólogos, etc.)

De esta manera, el rol del psicólogo en el proceso de acompañamiento al docente debe velar por crear los espacios que favorezcan dicha cultura y tener en cuenta las formas en que todos los actores están involucrados en el proceso educativo, así como las maneras en que significan su rol como profesionales, atendiendo a la naturaleza de

dichos significados y su dimensión en las vidas personales y profesionales de cada actor educativo.

Discusión: Más allá de las Dificultades del Docente en la Práctica Educativa

“Las condiciones políticas y económicas siguen teniendo influencia determinante en las vidas y las posibilidades de los sujetos particulares y la educación no es la respuesta a todos los problemas” (García, 2003, pág. 23)

García Molina – Dar la Palabra

Iniciamos este proyecto con un interés por comprender las razones por las cuales en la actualidad se encontraban prácticas educativas tradicionales, aulas en las que los docentes se preocupaban más por lograr que sus estudiantes tuvieran una excelente caligrafía, se sentaran en fila quietos y en silencio, respondieran en coro a una pregunta o que su cabello estuviera bien corto y “presentable”, en lugar de encontrar practicas donde los estudiantes fuesen miembros activos de su aprendizaje, indagaran y descubrieran a través del acompañamiento docente todos sus aprendizajes. Nuestro proyecto se centró desde el principio en conocer las dificultades del docente que hacían que sus prácticas se conservaran aún en el marco tradicional de la enseñanza, sin embargo, en la medida que fue transcurriendo la investigación y lectura detrás de las políticas educativas y las estrategias propuestas para la mejora educativa, pudimos observar un panorama más allá del docente.

En este punto queremos hacer una reflexión acerca de otras condiciones que limitan su labor y que de acuerdo a la lectura que hemos realizado a lo largo de este trabajo,

consideramos que constituyen una dificultad importante en los contextos en los que se desarrolla su profesión, no sólo para su labor, sino para las muchas poblaciones que se enfrentan a la realidad de sus contextos, en términos de oportunidades y de acceso a condiciones mínimas de vida.

Al indagar sobre la historia de la educación en nuestro país, los procesos de formación docente y los proyectos para mejorar la calidad de la educación, nos encontramos con barreras que trascienden en muchas ocasiones a la labor del docente y que en últimas no dependen únicamente de la labor pedagógica. Muchas comunidades en nuestro país no gozan de circunstancias que favorezcan un medio de aprendizaje o de diversidad educativa, características económicas y del contexto no facilitan la labor de la enseñanza y éstas se convierten en barreras para el aprendizaje de sujetos particulares.

En el año 2016 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizó un diagnóstico a través de la revisión de las políticas nacionales de educación en Colombia con el fin de mostrar los desafíos a los cuales debía enfrentarse para “mejorar la calidad e igualdad en su sistema educativo”, si bien, no se trata de señalar que la información aquí expuesta es la única verdadera o que las apreciaciones de esta institución tengan más validez que los reportes diarios (noticias, denuncias, solicitudes de la comunidad y medios de comunicación, etc.) acerca de nuestras comunidades, consideramos que la información suministrada en este documento deja una perspectiva preocupante respecto a las condiciones en las que se desarrolla nuestro sistema educativo y que de alguna manera debe generarnos una reflexión como profesionales respecto a las limitaciones que estas circunstancias plantean en el objetivo de una mejor práctica educativa.

Dos puntos importantes son considerados los más urgentes a resolver frente a la mejora de la educación, de acuerdo a este documento, *“altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo”*, dejando conocer datos muy relevantes en los que se observó, por ejemplo, que 746 municipios de nuestro país son escasamente poblados y afrontan retos particulares de infraestructura, seguridad, pobreza y desarrollo. ((OCDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016, pág. 21). Estas circunstancias son las que se refieren a la desigualdad entre diferentes poblaciones y que constantemente nos encontramos como profesionales abordando desde una intervención. Los contextos deben ser favorecedores de una cultura de educación, del desarrollo de la identidad y la subjetividad de los sujetos que participan en el proceso educativo, no se puede pretender responsabilizar al profesional docente de la calidad de la educación que imparte en una comunidad de bajas oportunidades de acceso a una formación de calidad, con pocas alternativas de desarrollo laboral y profesional y sobretodo en condiciones de suma pobreza que no garantizan aspectos básicos de la vida como la alimentación, el agua, el trabajo, la seguridad, entre otras prioridades.

Anteriormente mencionamos algunos acontecimientos históricos que consideramos tienen relevancia en el análisis acerca de las prácticas educativas, especialmente aquellos que tienen que ver con los procesos de formación de los docentes, éstos aspectos no son en vano ya que tratamos de no apartarnos de la importancia del contexto en las vidas de las personas y cómo éstos configuran todos los aspectos de su identidad. Las condiciones de pobreza, falta de acceso a formación de calidad, falta de acceso a oportunidades laborales, entre otros, no son dificultades a las que se enfrentan únicamente los estudiantes niños, niñas y adolescentes de hoy, sino también, fueron

dificultades que en el pasado permearon la vida de muchos de los docentes que hoy enseñan en las escuelas.

Cuando señalamos al inicio de este apartado que la educación no es la solución a todos los problemas, tratamos de ver en perspectiva, muchas de las circunstancias que no favorecen el ambiente de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes y mucho menos de sus estudiantes, *“la reflexión pedagógica y la práctica de la educación social han de velar por no olvidar sus posibilidades y limitaciones, permanecer vigilantes para no asumir tareas cuya resolución no tiene que ver con el despliegue de proyectos o programas educativos, sino con el de las políticas económicas y sociales más justas que palien hasta cierto punto los perversos efectos estructurales del capitalismo”* (García, 2003, pág. 72). De cierta manera la invitación es a que la reflexión como profesionales tenga en cuenta siempre los aportes que puede realizar para impulsar iniciativas que ayuden a mejorar las condiciones en las que se encuentran muchas de nuestras comunidades y que no se pierda la lucha ante el necesario cambio de estos contextos, porque en últimas y como discutiremos en este apartado, promover cambios en los contextos y en las concepciones de los mismos ayudará a crear espacios de reflexión y transformación de nuestras realidades.

En este apartado trataremos de relacionar los aspectos históricos y del contexto con la formación de las concepciones actuales sobre la educación y cómo éstas constituyen una limitación en los procesos de formación de los docentes. Para ello, organizaremos el análisis en tres partes; el contexto histórico de la educación y su relación con las concepciones; las concepciones y las políticas educativas y las concepciones como barreras en los procesos de formación docente.

Contexto histórico y su relación con las concepciones:

Al comienzo mencionamos que era necesario comprender los acontecimientos históricos del contexto educativo en Colombia con el fin de entender el origen de las concepciones actuales sobre la educación. A través del resumen histórico que pudimos realizar en el trabajo podemos dar cuenta de que la influencia de nuestra historia se puede notar en los aspectos relacionados a las prácticas educativas actuales. En Colombia, el modelo educativo que más influencia tuvo desde el principio tiene que ver con la concepción de la educación como fabricación, al pasar esa delgada línea entre la enseñanza de saberes a la enseñanza de oficios. La educación se convirtió en un medio para enseñar al pueblo a trabajar y este aspecto ha estado siempre de trasfondo en las concepciones de la educación pública y de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Aunque actualmente, se pueden encontrar algunas propuestas que apuntan hacia otras iniciativas desde el sector privado.

Los tiempos de Violencia y guerra marcaron un hito en los procesos educativos del país, así como las influencias de las corrientes europeas y americanas sobre la enseñanza. Mencionamos la presencia de Alemania con respecto a la enseñanza, donde no siempre fue provechosa, demarcando ideas de racismo que derivaron en las diferencias de oportunidades educativas para los pueblos y comunidades afrodescendientes e indígenas de nuestro país, condiciones de desigualdad que aún siguen presentes en nuestro contexto actual, no solo respecto a las oportunidades educativas sino también a las condiciones económicas y sociales.

El control en los procesos de formación de los docentes en las escuelas normales, también tuvo un impacto importante en la calidad de las prácticas educativas y en los ideales que promovían la educación desde una perspectiva política, en el control de los gobiernos. Nos resulta interesante este aspecto, puesto que de acuerdo a lo que podemos

ver acerca de las políticas educativas y propuestas sobre la educación, aún no se logra articular las iniciativas gubernamentales con las que promueve la academia desde la pedagogía, aunque en algunos documentos gubernamentales se lee ciertas iniciativas, la percepción que tenemos acerca de que estos objetivos se logren son alejadas del ideal, puesto que, nos quedan inquietudes respecto a las estrategias de sinergia de las partes (Ministerio de educación nacional, secretarías de educación, entidades territoriales) para realizar el seguimiento y trabajo bajo los mismos objetivos.

En esta vía, cabe preguntarse también acerca de los procesos de nombramiento docente, así como la evaluación de desempeño de los mismos, pues existen ciertas limitaciones relacionadas a la legislación que regula el ejercicio del docente, además de los criterios bajo los cuales son nombrados en una institución u otra.

Las condiciones históricas de nuestro país también jugaron un papel fundamental en el avance de nuevas formas de enseñar y nuevas concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, una de las concepciones más arraigadas, tiene que ver con los modelos conductistas y tradicionales de la enseñanza, aunque existen acercamientos a otras corrientes metodológicas, todavía se puede percibir la pervivencia de estas metodologías en ciertas instituciones y en este contexto se hace relevante el trabajo de reflexión sobre estas metodologías, así como el acercamiento a concepciones constructivistas y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal vez la reflexión más importante respecto al contexto histórico sea aquella referente a las similitudes que encontramos en cuanto a los ideales de la educación de entonces y los actuales, éstos siguen transitando en una misma concepción en la que el enfoque de la enseñanza tiene que ver con el desarrollo de las competencias laborales, esto se puede ver reflejado en las propuestas actuales del gobierno con respecto al

aprendizaje del idioma inglés, cuyo aprendizaje según el gobierno, permitirá tener mejores oportunidades de empleo en nuestro país, (ver líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional) la extensión de la jornada de estudio para enfocarse en áreas como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales, con el fin de mejorar los resultados en las pruebas PISA y saber. Además de la relación directa en la que entre más horas de estudio se dedique más aprendizajes tendrán los estudiantes, lo cual denota una concepción tradicional sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Las concepciones y la política educativa, Si bien en este trabajo nos dedicamos al reconocimiento de ciertas concepciones en relación con las dificultades para asumir modelos diferentes de prácticas educativas, nuestra intención no es desconocer el trabajo de muchas personas en relación a la mejora de estas concepciones, puesto que, en un inicio lo que nos llevó a cuestionarnos las prácticas fue la lectura de diferentes propuestas encaminadas a la mejora de la calidad educativa y en coherencia con modelos pedagógicos constructivistas. La lectura de estas iniciativas confrontada con la realidad de nuestras experiencias nos permitió identificar nuestro tema de investigación respecto a la dificultad que ha supuesto realizar esta labor.

Por lo tanto, es importante resaltar el trabajo de los profesionales que han realizado un acercamiento y han puesto en perspectiva estos modelos pedagógicos y de la mano del Ministerio de Educación Nacional y otras entidades gubernamentales, han adelantado un trabajo con mucho esfuerzo y dedicación. Sin embargo, las reflexiones que aquí realizamos nos permiten posicionarnos dentro de este proceso en la transformación de dichas concepciones desde diferentes ámbitos del contexto educativo

y sobre todo resaltar la importancia del trabajo en sinergia con las entidades y actores del sector educativo, reconociendo el largo camino hacia estas metas.

En este sentido, estaremos de acuerdo en que las políticas educativas no siempre tienen en cuenta los aportes, perspectivas y conocimientos académicos para formular sus propuestas y estrategias de abordaje a las problemáticas de la educación. Por lo tanto, puede ser que las concepciones que subyacen a la elaboración de ciertas propuestas no sean las adecuadas y de esta manera dificulte aún más los procesos de transformación de las prácticas educativas, *“posiblemente la dificultad de transformar las prácticas educativas tenga que ver, en parte, con una mala comprensión de las mismas, y por lo tanto, con maneras inapropiadas de buscar su transformación.”* (Gomez López, 2008, pág. 30).

En cuanto a las políticas para la formación docente, creemos que de alguna manera no se encuentran tan alejadas del contexto académico, especialmente de acuerdo al rol del docente planteado en la constitución de 1991 y los intentos del gremio de docentes por centrar la práctica educativa en la investigación pedagógica, didáctica y educativa que busca asentar las bases en la pedagogía como saber fundante de su profesión, sin embargo, de nuevo entran en juego las concepciones contrarias a los principios de esta educación y de esta manera, con respecto a las líneas estratégicas para el mejoramiento de la calidad de la educación actuales, consideramos que aún falta camino por recorrer para transformar las prácticas educativas.

Las concepciones como barreras en los procesos de formación de los docentes

Hasta aquí hemos hablado de un contexto histórico que nos da luces acerca de las concepciones actuales sobre la educación y el proceso de enseñanza – aprendizaje, y cómo estas mismas concepciones se ven reflejadas en las políticas actuales que buscan el

“mejoramiento de la calidad educativa”. Sin embargo, ¿son las concepciones las principales causantes de que los procesos educativos no reflejen muchos cambios en casi 30 años que se constituyó el rol del docente como profesional y que la ley 115 de 1994 señaló la pedagogía como saber fundante en la profesión docente? no se trata en sí de la naturaleza de las concepciones, se trata del contenido simbólico y representativo de unas concepciones específicas sobre la educación como fabricación, de las cuales, en términos de los pensantes sobre la pedagogía, ya se han levantado en contra. *“algo hay que hacer ante la avalancha impositiva de una educación programada, secuenciada y tecnificada bajo criterios de eficacia y eficiencia que pueda acabar condenando la experiencia educativa aun nuevo experimento.”* (García, 2003, pág. 24)

Si las concepciones fueran coherentes con la línea de la educación como aquella que no busca la utilidad de la misma, sino brindar las herramientas y recursos culturales que le permitan moverse en la sociedad actual, sin que eso signifique ir hacia donde la sociedad lo lleve. Hablamos de una educación que se basa en la construcción de la subjetividad y la identidad, de la creación del pensamiento crítico y del desarrollo de todas las potenciales habilidades posibles del ser humano como miembro social. Si las concepciones de esta educación fueran las que se construyen en toda una sociedad, entonces hablaríamos de que son las adecuadas.

En todo caso, como menciona, Gómez, *“independientemente de cómo se nombren o conceptualicen las teorías implícitas, el supuesto que subyace a toda esta línea de investigación, es que sirven para guiar la práctica educativa, para bien o para mal”*. (Gomez López, 2008, pág. 36). Por lo tanto, las concepciones pueden ser o bien una barrera o una herramienta útil en la mejora de las prácticas educativas. La reflexión está en cómo saber si el papel que juegan es para bien o para mal. En ese sentido, una vez

que se conoce la naturaleza de las concepciones y su determinación en la conducta, es muy importante mantenernos en la posición de generar una reflexión constante acerca de las formas en que percibimos el mundo y en que nos formamos ciertos conceptos que son compartidos socialmente, es decir, usar la *Autorreflexión* como una herramienta para reconocer las concepciones y trabajar sobre ellas cuestionándolas y confrontándolas con otras.

Pero el gran asunto con las concepciones consiste en que éstas no se forman de cualquier manera y tampoco perviven solo porque no sean reflexionadas o por su característica implícita, éstas se sostienen porque guardan en ellas significados culturalmente compartidos que permean las prácticas de las personas. En el caso de las concepciones que hemos analizado respecto a la educación en nuestro país, nos resulta una tarea difícil la transformación de las mismas cuando básicamente todo el sistema educativo se encuentra ligado a las posibilidades de trabajo y de formas de vida. Hay que entender en primer lugar, el significado que subyace a las concepciones de la educación como fabricación en un contexto que marca las posibilidades de las personas en base a esos principios.

Por lo tanto, no se puede reducir el trabajo con las concepciones a la intervención de las mismas a través de la reflexión y el pensamiento crítico, porque éstas seguirán siendo reforzadas por el contexto que se encuentra permeado de ellas, se debe también trabajar en generar una cultura que reciba nuevos aportes y que permita trabajar desde otras perspectivas, fomentando un pensamiento *receptivo*. Ésta no es una tarea fácil, implica que desde nuestras propias reflexiones resignifiquemos muchas de las formas en que consideramos los procesos educativos, además de un compromiso ético como

profesionales, una responsabilidad de la que nos tenemos que hacer cargo como adultos y como sujetos políticos.

Así se establece en cuanto al valor de la adultez y la responsabilidad de hacerse cargo del mundo en el que vivimos, de nuestra sociedad, de ser conscientes del papel que jugamos en ella, en vez de dejar en manos del gobierno, el Estado o la Iglesia el papel de la educación o del trabajo en nuestra sociedad. *“en todo caso, no estar en condiciones de realizar una enmienda a la totalidad de nuestro tiempo, y a sus discursos pedagógicos dominantes, no obliga a una pasiva resignación, no significa el olvido de anhelar un mejor porvenir y la posibilidad de imaginar y trabajar por otros futuros”*. (García, 2003, pág. 23)

Conclusiones

Reconocer la naturaleza de las concepciones no consiste únicamente en comprender su carácter implícito desde los terrenos del aprendizaje inconsciente o adaptativo, las concepciones o teorías implícitas se forman dentro de un sistema representacional y no son aprendizajes al azar, éstas son de alguna manera creencias acerca de nuestras formas de vida, determinan las maneras en las que vivimos y en las que nos movemos alrededor de los ideales de vida que pretendemos. Asumir de esta manera las concepciones nos da una perspectiva mucho más amplia acerca de la determinación de las mismas en todos los ámbitos de la vida de las personas y por esta razón, su intervención no se debe tomar a la ligera, tratando de exponerlas y cambiarlas como si se tratara de sacar una tarjeta de memoria y cambiarla por otra, la reflexión sobre ellas y la necesidad de comprenderlas al abordarlas, es una tarea nada fácil pero necesaria en el propósito de su transformación.

Por este motivo, en el ámbito educativo, se hace necesario crear los contextos adecuados para la reflexión y la resignificación de estas concepciones, además de generar estrategias que permitan la socialización y relación entre los profesionales docentes y demás actores educativos.

El concepto de calidad educativa está relacionado directamente con el desarrollo de competencias laborales, a través de la historia de la educación en nuestro país y desde los inicios del control del gobierno con respecto a la educación, el objetivo de la misma se ha dirigido a esta relación, pasando de la enseñanza de valores culturales, conocimientos y saberes a la enseñanza de oficios. Sin embargo, en la actualidad se pueden encontrar trabajos que promueven concepciones alternativas acerca de la educación, por lo que la invitación es a seguir haciendo parte de estas iniciativas como profesionales y establecer una cultura *receptiva* frente a estas propuestas.

Si bien en el campo de la psicología existe hace mucho tiempo el reconocimiento de las concepciones, al abordarlas se logra percibir la división entre dos corrientes de la psicología, una que se encuentra en el marco de lo científico, lo demostrable lo técnico, y otro en el que se reconoce la naturaleza de la humanidad, el significado, las creencias y lo común que mueve las vidas de las personas. No decimos que de cierta manera no se puedan complementar ambos espectros, sin embargo, consideramos que, en ocasiones, subestimamos el papel de la cultura y de la relación con el otro en la construcción de la subjetividad y de cómo éstos gobiernan aspectos importantes de la vida de los seres humanos.

Se hace necesario entonces, así como invitamos a otros profesionales a pensarse sobre su rol, volver a pensar sobre los objetivos de nuestra práctica como psicólogos y a quién servimos en nuestro que hacer. Se hace necesario, asumir la responsabilidad que como

adultos tenemos acerca de nuestra participación en la sociedad que construimos y en la transformación de la misma a partir de nuestros saberes y así mismo promover contextos que generen éstas reflexiones en las personas que rodean nuestro quehacer.

Referencias bibliográficas

(OCDE), O. p. (2016). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Bárcena, F., & Mélich, J.-c. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.

Bustamante, N. (27 de Abril de 2014). "Educación en Colombia se basa en métodos anticuados". Obtenido de Eltiempo.com:

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13888215>

Cañal de león, P., Travé, G., & Pozuelos, F. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la escuela*, 5 - 26.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Chaves, A. I. (2002). Implicaciones Educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Redalyc*, 59-65.
- Clavijo, S. (18 de Febrero de 2014). Desempeño educativo de Colombia: Pruebas PISA de 2013. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Cubero, R. (2010). sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 161-169.
- Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del instituto de investigaciones en educación*, 29 - 46.
- Echeverry, J. A. (2012). Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fé de Bogotá entre 1819 y 1842. En v. autores, *Historia de la Educación en Bogotá* (págs. 33 - 61). Bogotá: Jotamar Ltda.
- EFE/ELTIEMPO. (9 de Julio de 2014). *Colombia, en el último lugar en nuevos resultados PISA*. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de ELTIEMPO.COM: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14224736>
- Elpais.com.co/Colprensa. (16 de Noviembre de 2016). *Yaneth Giha se posesionó como nueva ministra de educación*. Obtenido de elpais.com.co: <http://www.elpais.com.co/colombia/yaneth-giha-se-posesiono-como-nueva-ministra-de-educacion.html>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación - acción*. México: Paidós.
- García Cabrero, B., Loredó Enriquez, J., & Carranza Peña, G. (10 de Septiembre de 2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y*

reflexión. Recuperado el 7 de Noviembre de 2016, de Scielo:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006

García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*.

Barcelona: Gedisa.

Gomez López, L. F. (Julio, septiembre de 2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Recuperado el 31 de Enero de 2017, de Redalyc:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>> ISSN 0041-8935

Hernández, D. (30 de Marzo de 2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40 - 54. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de Dialnet.

Herrera, M. (21 de Febrero de 2017). *Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación 1930-1946*. Obtenido de Pedagogía web site:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf

Jerez, A. (2 de Diciembre de 2016). *Maestros, un capital en el que hay que invertir*. Obtenido de Eltiempo.com: <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/metodos-de-ensenanza-que-necesita-colombia-30556>

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 43 - 51.

MinEducación. (9 de Noviembre de 2016). *Más de \$66.000 millones ha invertido este año el Ministerio de Educación en Becas para la Excelencia Docente*. Obtenido de [mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co): <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-358514.html>

MinEducación. (17 de Mayo de 2017). *Alianzas para el desarrollo de la educación superior rural, una de las prioridades para MinEducación* . Obtenido de [mineduacion.gov.co: http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360631.html](http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360631.html)

MinEducación. (11 de Febrero de 2017). *La educación de nuestros niños es prioridad para el Gobierno nacional*. Obtenido de [mineduacion.gov.co: http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360098.html](http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360098.html)

MinEducación. (20 de Abril de 2017). *los 6 retos de educación en Colombia para el 2017*. Obtenido de [Ministeriodeeducacion.gov.co: http://www.ministeriodeeducacion.gov.co/1759/w3-article-360468.html](http://www.ministeriodeeducacion.gov.co/1759/w3-article-360468.html)

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo profesional Docente*. Recuperado el 29 de Agosto de 2016, de Colombiaaprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_documento_politica.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (11 de Abril de 2016). *Normatividad y concepto plan de formación docente*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2016, de Mineducación: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357178.html>

Ministerio de educación nacional. (31 de Julio de 2018). *Por primera vez Colombia participa en el estudio Internacional PISA*. Obtenido de [www.mineduacion.gov.co: https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-139906.html](https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-139906.html)

Ministerio de Educación nacional, I. (2016). *Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá.

Nacional, M. d. (Septiembre de 2012). *Políticas y sistema Colombiano de Formación y desarrollo profesional Docente*. Obtenido de [colombiaaprende.edu.co: colombiaaprende.edu.co](http://colombiaaprende.edu.co)

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_documento_politica.pdf

Nacional, M. d. (20 de Febrero de 2018). *Colombia la mejor educada en 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de educación nacional*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf

OECD. (31 de julio de 2018). *Acerca de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*. Obtenido de www.oecd.org: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

OECD. (09 de 07 de 2018). *PISA en español*. Obtenido de www.oecd.org: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Pérez, M. d., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Estudios de Psicología*, 155-173.

Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del pozo, R. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores 1: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 155 - 171.

Porlan, R., Rivero, A., & Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 271 - 278.

Pozo, J. I., Sheuer, N., Mateos, M., & Puy, P. m. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En E. Martín, J. I. Pozo, P. M. Puy, M. Mateos, M. de la Cruz, & S. Nora, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el Aprendizaje* (págs. 96-132). España: Graó.

- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Echeverría, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Editores Graó.
- Quiceno, H. (2011). Introducción a la pedagogía. En H. Quiceno, *Epistemología de la pedagogía, Lección II* (págs. 27 - 40). Cali: Ediciones Educación y Pedagogía.
- Sáenz, L. (2014). Psicología evolutiva y de la educación. *Centro de documentación de estudios y oposiciones*, 3 - 8.
- Sanabria, F. (2010). Enseñando Mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Rhec*, 13, 47 - 76.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional: Cerlalc - Unesco.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. (S. University, Ed.) *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1 - 22.
- Universidad Nacional Pedagógica. (2004). *La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico*. Bogotá, D.C.: IESALC.
- VIDA. (6 de Diciembre de 2016). *Colombia avanzó en pruebas PISA, pero sigue lejos de los mejores*. Recuperado el 23 de Enero de 2017, de ELTIEMPO.COM: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16766746>
- Vygotsky, L. S. (1996). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (págs. 123-140). Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Zabala, V. A. (2000). *Las variables que configuran la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *EDUCERE*, 225 - 232.

