



**Percepciones del profesorado sobre el Plan Territorial de Formación**

**Docente de Cundinamarca del Decreto 1278 de 2002**

**Diana Carolina Cárdenas Camargo**

11842126350

**Universidad Antonio Nariño**

Programa Maestría en Educación

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2023

**Percepciones del profesorado sobre el Plan Territorial de Formación**

**Docente de Cundinamarca del Decreto 1278 de 2002**

**Diana Carolina Cárdenas Camargo**

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en educación**

Director (a):

Ph.D. Martha Andrea Merchán Merchán

Línea de Investigación:

Políticas públicas educativas

**Universidad Antonio Nariño**

Programa Maestría en educación

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2023

## NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado Percepciones del profesorado  
sobre el Plan Territorial de Formación  
Docente de Cundinamarca del Decreto 1278 de 2002,  
Cumple con los requisitos para optar  
Al título de magister de educación.

---

Firma del Tutor

---

Firma Jurado

---

Firma Jurado

Bogotá, 28 de noviembre 2023.

**Contenido**

**Pág.**

Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introducción .....	9
Metodología .....	19
Resultados y discusión .....	21
Conclusiones y sugerencias .....	41
Referencias bibliográficas .....	43

*A mi familia y amigos*

*“Debes recordar que la familia nace a menudo de la sangre, pero no depende de la sangre. Tampoco es exclusivo de la amistad. Los miembros de tu familia pueden ser tus mejores amigos. Y los mejores amigos, estén o no relacionados contigo, pueden ser tu familia”*

*Trenton Lee Stewart*

## **Agradecimientos**

A la doctora Martha Merchán por su paciencia y acompañamiento en los momentos más difíciles de esta etapa.

Al doctor Jaime García y Oscar Forero por la orientación dada en el momento de plantear el proyecto de investigación.

A mi familia por el apoyo incondicional.

A mis amigos por sus sabios consejos.

A mis compañeros de maestría por cada palabra que dibujo una sonrisa.

## **Resumen**

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

**Palabras claves:** Formación docente, política pública y percepción

## **Abstract**

The objective of this study is to describe the perceptions of teachers of decree 1278 in some municipalities of Cundinamarca, regarding the Territorial Teacher Training Plan (PTFD) between 2012 and 2023 and thus learn about the reality of this educational policy. The research is qualitative and exploratory in scope, in which 64 teachers from the municipalities of Fómez, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Sesquilé, Nocaima, Sibaté, Tenjo and Tocancipá answered a Likert-type survey, based on the document "Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración" published by the Ministry of National Education in 2011. Among the main findings are the low participation of the PTFD, the lack of knowledge per se of the plan, as well as the context of the institution and the municipality, among other socio-demographic aspects that should be reviewed for the formulation, implementation and evaluation of the educational policy.

**Key words:** Teachers' training, public policy and perception.

## Introducción

Según Bayona et al. (2021) y Elacqua et al (2018) en los últimos 50 años la educación ha sido uno de los asuntos centrales en las políticas públicas colombianas, debido a su búsqueda constante de calidad con el objetivo de mejorar el progreso del país. En consecuencia, el Estado debe garantizar una educación de calidad y su progreso constante por medio de políticas públicas que emergen con el propósito de modificar uno o varios aspectos de la parte social, ya sea para solucionar un problema o cambiar una particularidad de forma radical. Por lo tanto, la educación al ser un derecho fundamental, posee una función social y se encuentra fundamentada en la Constitución Política Colombiana de 1991; hace parte de los elementos sociales, que necesitan cambiar por ser problemáticos o para ser perfeccionados.

Entre los factores que tienen influencia directa sobre la calidad educativa se encuentra el docente. La Ley General de Educación da una definición de esta figura: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ley 115, 1994, Artículo 104). De acuerdo con esta afirmación, el docente es el responsable directo del proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes; por tal motivo, el docente debe estar en capacitación y formación constante para enriquecer sus prácticas dentro del aula y lograr la calidad que se desea (Romero y Bernate, 2020)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde los años setenta ha planteado diversas políticas públicas educativas con el propósito de lograr la formación de los docentes. Como

menciona Jiménez (2019), una de esas primeras políticas fue la profesionalización de los educadores en las universidades con facultades de educación que se ve reflejada en el decreto 088 de 1976 y el 2277 de 1979 (Estatuto Docente). En este último, inicia con el planteamiento del escalafón docente, donde el profesional se posicionaba teniendo en cuenta su formación, el tiempo de servicio y méritos logrados para aumentar su salario, su condición social, y transformar las escuelas con prácticas enriquecidas. Es decir, que la formación docente, no solo se proyectaba al perfeccionamiento de las actividades que se realizaban en el aula de clase, sino a mejorar la calidad de vida de los profesores.

A inicios de los años noventa, aparece la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, la cual da los parámetros para la prestación del servicio en los diferentes niveles educativos del país. El artículo 104 da una breve descripción del significado de ser docente y afirma que recibirán capacitación y actualización por parte del Estado Colombiano. El artículo 109 confirma lo mencionado en el artículo 104, agregando que la finalidad de la formación de los docentes es mejorar la calidad educativa, fortaleciendo los procesos de investigación, desarrollando el saber pedagógico y formando en los más altos estándares éticos y científicos. De igual forma, los educadores pueden acceder a cursos, diplomados, pregrados y posgrados para dicho mejoramiento profesional.

Para llevar a cabo esa tarea, la ley señala que los responsables son el Estado, los entes territoriales y los mismos docentes. Por esa razón, las Secretarías de Educación de cada ente territorial son las encargadas de las capacitaciones, cursos, diplomados, entre otros para la formación de sus docentes. (Decreto 709, 1996, artículo 9). Por consiguiente, nacen los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD). El Decreto 709 de 1996 que regula la Formación Docente en el territorio nacional, en su artículo 20 habla sobre la conformación

del Comité Territorial de Capacitación Docente, cuya meta principal es proponer los parámetros para la formación, de acuerdo con el análisis de prioridades educativas que se necesitan (Decreto 709, 1996, artículo 20). Este comité está conformado por representantes de las universidades, escuelas normales, centros especializados en educación y Secretario(a) de Educación. En otras palabras, a partir de la observación y el estudio del contexto social y sus necesidades, este comité decide cuál es la ruta a seguir y qué programas son los que necesitan los educadores para llevar sus prácticas pedagógicas e investigativas a niveles altos, y así progresar en el campo de la educación.

En el año 2002, se promulga el Decreto 1278 de 2002 que es el Estatuto de Profesionalización Docente. Esta ley determina el proceso de entrada para trabajar como educador del sistema público, normas, tipos de evaluaciones a presentar, escalafón, y demás. En su artículo 38 habla sobre la formación y capacitación docente, la cual debe ser enmarcada en mejorar la calidad educativa, partiendo del conocimiento y adaptación de nuevas técnicas para el cumplimiento de las funciones (Decreto 1278, 2002, artículo 38). También, recalca que el Gobierno reglamentará los mecanismos para capacitación y formación. Para el año 2011, el MEN lanza el documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente”, en el cual se dan los lineamientos para plantear los PTFD.

En vista de lo anterior, son diversas las investigaciones que han trabajado la formación de docentes en el territorio nacional y cómo está se ha dado dentro de las políticas públicas educativas. Estos estudios se han centrado en analizar cómo se lleva a cabo la formación docente en las universidades, cómo ha sido su evolución, el impacto y la pertinencia que han tenido en el contexto educativo de los docentes. En la primera se revisa la manera cómo estas propuestas han llegado a las escuelas y el efecto real que han tenido en las prácticas

cotidianas de los maestros (Montes, et al. 2017), su impacto a través del tiempo y su percepción de ellas (Jaimes y Rodríguez, 2013; Casarrubia y Ramos, 2017; Montes, et al. 2017 y Aguilar, et al, 2018); las expectativas que se tienen en cuanto a la formación (Gamboa, et al., 2021); identificación de los logros de la formación en docentes en el campo de la investigación (Barrios y Herrera, 2016) y un recorrido histórico a través de las políticas públicas en formación que ha tenido el país (Flórez, 2016; Jiménez 2019)

Así que, desde los años 70 hasta hoy en día, el Gobierno Nacional ha sacado distintas leyes, decretos o documentos, donde se recalca que la formación constante de sus docentes es relevante y qué es uno de los factores determinantes en la calidad de la educación que se imparte en las instituciones públicas. Por consiguiente, diferentes investigadores han realizado estudios para conocer más sobre este tema. Es por esto que el presente estudio tiene como objetivo principal describir las percepciones de los docentes de Gachetá, Fómecue y La Vega, entre otros municipios de Cundinamarca, sobre el decreto 1278 frente al Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca entre los años 2012 – 2023 y así conocer una parte de la realidad de esta política educativa.

### **Políticas públicas y la importancia de su percepción**

Como se menciona anteriormente, las políticas públicas aparecen en un Estado cuando se quiere garantizar o mejorar un derecho básico al cual deben tener acceso la población. De acuerdo con Roth (2002) y Parsons (2007) las políticas públicas son planteadas por el Estado cuando se percibe un problema que necesita ser solucionado o una situación que debe ser modificada. Según Torres y Santander (2013), en su mayoría, las políticas públicas deben

responder a demandas sociales que una nación precisa como urgentes; así como, establecer una conexión entre los ambientes gubernamentales y los entornos de sus ciudadanos.

Según el escritor Andre Roth (2002), los elementos principales en una política pública son: el Gobierno en turno, quienes proponen las políticas; la percepción del problema; los objetivos a alcanzar; el proceso que se debe llevar a cabo y por último los actores sociales quienes son los que conciben, deciden, implementan y son los destinatarios de las políticas públicas. Por otra parte, para Wayne Parsons (2007) las políticas públicas buscan permear la vida social de los habitantes en aspectos como lo son la salud, la vivienda, la educación, entre otros; los cuales son de interés nacional. Asimismo, el servidor público es la persona encargada de ejecutar las políticas públicas para su consecución y brindar la regulación gubernamental que sea necesaria.

En atención a esta consideración, para conocer un problema social y medir el impacto que han tenido las políticas públicas implementadas por los gobiernos, se deben analizar las percepciones de las personas que han visto o sentido el problema y quienes serán beneficiadas por ellas (Kuschick, 2001). Sin embargo, el concepto de “percepción”, al ser trabajado en diversos campos epistemológicos, tiene numerosas definiciones; por tal motivo, para esta investigación se van a tener en cuenta las interpretaciones dadas desde el campo de la antropología y la sociología. Desde la sociología, el profesor Niklas Luhman (Luhman, 1995 y 2001, como se citó en Lewkow 2014) comenta que la percepción se trata del procesamiento que realiza el cerebro de las diversas impresiones que tiene cada persona en un espacio, las cuales pueden ser alteradas a través del tiempo y van construyendo el mundo externo que se percibe. En otras palabras, la percepción se edifica de forma individual, a

partir de las múltiples sensaciones que son captadas por nuestro cuerpo y que se van a ir transformando con el pasar de las épocas.

En la antropología, la investigadora María Vargas (1994) dice que la percepción es la selección y elaboración de experiencias que se adhieren a los conceptos que ya se encuentran contruidos en la persona; no obstante, estas están permeadas por las situaciones históricas y sociales del momento; y dependen de las circunstancias para que no permanezcan igual. Similar que Niklas Luhman, Vargas (1994) se refiere a las percepciones como las experiencias cambiantes que elabora cada ser humano en un tiempo y espacio determinado. Tomando en cuenta las dos definiciones dadas por los investigadores nombrados, las percepciones son construcciones que realiza cada ser de su realidad, partiendo de lo que sucede a su alrededor y teniendo en cuenta que estas pueden cambiar con el tiempo. De manera que, retomando lo dicho por Kuschick (2001), para medir la percepción que tiene cada individuo de una política pública, se deben aplicar encuestas de opinión o percepción que le permitan a los gobiernos de turno conocer cómo van estas y qué impacto han tenido; al mismo tiempo que permitan entablar un medio de comunicación entre el Estado y las necesidades del pueblo.

### **Formación docente y su importancia para mejorar la educación**

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

De acuerdo con Francisco Imbernón (2013), la formación docente es un proceso de reflexión y conexión entre la práctica y la teoría, por medio de la investigación: cuyo propósito es mejorar las prácticas y la calidad educativa. A través de esta definición, se observa que al igual que lo plantean las leyes antes vistas, la formación docente tiene como uno de sus objetivos lograr una educación de calidad en las aulas de clase, perfeccionando las prácticas docentes a través de los conocimientos conseguidos durante la formación. Teniendo en cuenta lo anterior, Imbernón (2020) divide la formación docente en dos etapas: la formación inicial y la formación permanente. En la primera se trabajan los conocimientos pedagógicos y los saberes disciplinarios y cómo estos se conjugan en la práctica educativa, sin dejar de lado la formación humanista, los valores y el pensamiento crítico. La segunda es la necesidad, derecho y deber que tienen los docentes de prepararse continuamente desde sus inicios en la profesión; asimismo, la formación es reglamentada en leyes, decretos o resoluciones (Imbernón, 2020)

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

educación como incrementar sus salarios (caso de los docentes del Decreto 1278), y ellos responden optimizando los resultados de los estudiantes.

Otro aspecto a tener en cuenta, según Francisco Imbernón, son las políticas públicas. Como lo decía Roth (2002) estas buscan solucionar un problema o mejorar una situación, en este caso se desea progresar en la formación de los docentes. En esta parte, Imbernón (2020) agrega que las políticas públicas se adecuan de acuerdo a las ideologías del gobierno que se encuentre en determinado periodo de tiempo; en consecuencia, si el gobierno de paso cree adecuado brindar capacitaciones en ciertos temas, en las leyes, decretos y programas aparecerán esos ajustes, como sus respectivas justificaciones. Igualmente, aconseja a los expertos en formular las políticas públicas en educación, que escuchen a los docentes, porque ellos conocen en qué necesitan ser formados para ayudar en sus contextos; observen detenidamente qué conocimientos ya no son útiles y retirarlos de la formación; establezcan qué cambios sociales se deben tener en cuenta al momento de plantear los parámetros de formación y que tengan en cuenta la multiculturalidad, y la diversidad de situaciones que se presentan en un aula de clases.

Para José Luis Lacarriere, la formación docente consiste en la “adopción de nuevas técnicas de enseñanza – aprendizaje en las áreas de especialidad” (Lacarriere, 2008, p. 22) todo esto debe llevar al docente a una auto-indagación que le permita comprender su contexto social y cómo a partir de la unión entre la teoría y la práctica puede ayudar a su mejora continua. Si se compara con lo proclamado en cada una de los decretos, resoluciones y reglamentos, que han salido en Colombia sobre la formación docente, este autor señala otro de los propósitos que tiene cada una de las leyes expedidas por el MEN y el Estado, el cual es el progreso de las prácticas en el aula de clase. De igual forma, el investigador hace una valiosa

pregunta con la que desea dejar una reflexión “¿realmente, el profesorado está interesado en su propia formación?” (Lacarriere, 2008). Como ya lo mencionaba Imbernón, el educador tiene el derecho y el deber de formarse continuamente para mejorar la calidad de la educación que brinda, pero si no muestra ningún interés, ¿qué se puede hacer para que se motive?

Lacarriere al igual que Imberbón señalan que hay dos etapas de formación, empero, el investigador no indaga sobre estas, puesto que hay otros temas que captan su atención como las estrategias y temáticas que se deben llevar a cabo dentro de la formación. Sobre las estrategias, el docente plantea “una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado, a través de encuestas, entrevistas, medición de resultados académicos, y la priorización de acciones correctivas o de carácter preventivo que permitan el crecimiento del profesorado” (Lacarriere. 2008, p. 28) para conocer realmente qué es lo que necesitan y cómo se les puede proveer. De igual forma, se deben crear autoevaluaciones profundas que permitan conocer cuáles son los problemas reales que aquejan a las instituciones educativas, y así plantear las directrices para la formación del profesorado. En cuanto a las temáticas, resalta que se debe motivar: la investigación – acción en el aula, debido a que esta genera una comprensión del contexto y pretende generar cambios, la formación en competencias donde el educador forme para la vida al estudiante y la innovación para que no quede estancado en prácticas antiguas, sino que avance al ritmo que lo hace el mundo (Lacarriere, 2008).

Según Carlos Marcelo García (1995) la formación docente no solo es un camino para alcanzar la calidad educativa, sino también un campo de investigación, que permite conocer las técnicas, métodos, metodologías y demás, que los educadores usan dentro de las aulas

de clase para generar nuevos aprendizajes en sus estudiantes e intervenir en el currículo y la escuela. En esta definición dada por el investigador refleja que la formación solo se basa en aprender conocimientos y sistematizar las experiencias para mejorar las prácticas en el aula, mostrando un esbozo simple a la postura crítica que se requiere para conocer las necesidades reales en formación y cómo éstas pueden impactar positivamente en el contexto educativo para llegar a la calidad que muchos países, entre ellos Colombia, desean. Por lo tanto, comparando esta definición con lo promovido por las disposiciones normativas, trastoca la parte de prepararse continuamente con la intención de obtener una educación de calidad para los estudiantes; empero, como ya se mencionó anteriormente, hace una referencia simple a la postura crítica, el cual es un punto muy importante que aluden las leyes y los investigadores citados previamente.

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

Lo último que se destaca del trabajo de Marcelo es la propuesta de principios que deben estar en la formación de los docentes, los cuales son: Formación continua, formación que

lleve a la innovación educativa, conectar la formación con las necesidades escolares, formación de acuerdo a su perfil académico, la integración entre la teoría y la práctica, congruencia entre el conocimiento adquirido y el conocimiento pedagógico transmitido, la formación debe responder a las expectativas y necesidades del docente y formación que les permita generar conocimientos. Al revisar estos principios, son similares a los que exige el Estado a los PTFD y estos a los docentes participantes; así que estos son la columna vertebral de lo que se debe tener en un programa de formación docentes, así como son los resultados deseados.

### **Metodología**

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

La muestra de estudio fue conformada por 64 maestros que pertenecen al decreto 1278 de 2002, que laboran en colegios públicos de Cundinamarca, que se encuentran en los municipios de Fómeque, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Tocancipá, Nocaima, Sesquilé, Sibaté y Tenjo. Los criterios de selección fueron los siguientes: se escogió maestros del

decreto antes mencionado, porque a ellos se les exige formarse continuamente para mejorar sus prácticas y su calidad de vida; y la segunda razón corresponde al nivel de importancia que cada lugar tiene en su respectiva provincia.

Para realizar la recolección de los datos, se elaboró una encuesta con 31 items en Google Forms con una escala tipo Likert (totalmente de acuerdo, de acuerdo; ni de acuerdo, ni en desacuerdo; en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) y preguntas cerradas, porque este instrumento es un método descriptivo con el que se pueden detectar ideas, necesidades, preferencias, hábitos de uso, etc.” (Torres y Salazar, 2019). El instrumento se formuló principalmente para la revisión de 3 dimensiones: formulación ejecución y evaluación, basado en el documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración” publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el 2011. (MEN, 2011)

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

Para conocer que tan valida es una encuesta, se propone el siguiente rango:

<b>RANGO</b>	<b>CONFIABILIDAD</b>
0,53 a Menos	Confiabilidad Nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad Baja
0,60 a 0,65	Confiable

0,66 a 0,71	Muy Confiable
0,72 a 0,99	Excelente Confiabilidad
1	Confiabilidad Perfecta

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

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

### **Resultados y Discusión**

Una vez recolectadas las respuestas, se determinó que el Alpha de Cronbach para el instrumento fue de 0,93, lo cual indica que es de excelente confiabilidad. De igual forma, se revisó cada uno de los ítems cuyo promedio de índice de confiabilidad fue de 0,9. este orden de ideas, todos los ítems se incluyeron en el instrumento mostrando una pertinencia y uso de los mismos cumpliendo con los tres aspectos que menciona Oviedo y Campo en su trabajo del año 2005.

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

Tabla 1.

*Número de docentes participantes y municipios en los que enseñan*

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

En la sección sobre información demográfica, se encontró:

Tabla 2.

*Rango de edad*

Rango Edad	Número de personas	
Entre 25 - 35 años	9	14

Femenino	5	8%
Masculino	4	6%
Entre 36 - 45 años	29	45%
Femenino	13	20%
Masculino	16	25%
Entre 46 - 55 años	21	33%
Femenino	18	28%
Masculino	3	5%
Entre 56 - 65 años	5	8%
Femenino	2	3%
Masculino	3	5%
Total general	64	100

Tabla 3.

*Grado de formación*

Municipio/ Nivel de formación	Número de personas	
-------------------------------------	--------------------------	--

Fómeque	21	33%
Doctorado	2	3
Especialización	4	6%
Maestría	8	13
Pregrado	7	11%
Gachetá	9	14%
Especialización	2	3%
Maestría	4	6%
Pregrado	3	5%
Guasca	1	2%
Maestría	1	2%
La Vega	25	39%
Especialización	7	11%
Maestría	12	19%
Pregrado	6	9%
Madrid	3	5%
Maestría	1	2%
Pregrado	2	3%
Nocaima	1	2%
Maestría	1	2%
Sesquilé	1	2%
Maestría	1	2%
Sibaté	1	2%

Maestría	1	2%
Tenjo	1	2%
Maestría	1	2%
Tocancipá	1	2%
Maestría	1	2%
Total general	64	100

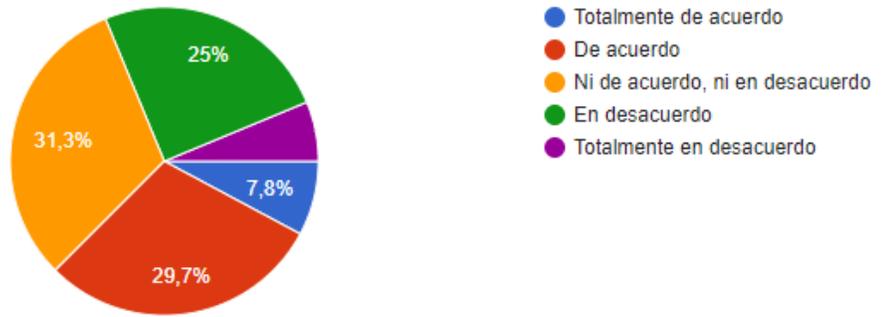
En esta misma sección se les interrogó si los cursos, diplomados, especializaciones y maestrías contribuyen a su quehacer el 71,9% está totalmente de acuerdo, el 25% está de acuerdo y el 3,1% no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo. En la siguiente pregunta sobre si un docente debe formarse constantemente todos respondieron positivamente; el 76,6% totalmente de acuerdo y el 23,4% de acuerdo. Además, se les preguntó si conocen los PTFDC de los últimos 10 años, y hubo un emparejamiento del 32,8% entre ni de acuerdo, ni en desacuerdo y en desacuerdo, dejando ver que la mayoría de los profesores no conocen lo planteado en los PTFDC; el 26,6% contestó de acuerdo, el 4,7% totalmente en desacuerdo y el 3,1% está totalmente de acuerdo. Contrastando con la pregunta anterior, el 68,8% de los encuestados respondieron que no han participado en ningún PTFDC, el 14,1% participó entre los años 2016 – 2019, el 9,4% entre el 2020 – 2023 y el 7,8% en los años 2012 – 2015. En el último ítem de esta sección, se les preguntó por el tipo de formación que desearían llevar a cabo, el 40,6% le gustaría cursar un doctorado, el 29,7% una maestría, el 14,1% cursos cortos, el 7,8% una especialización, 6,3% diplomados y el 1,6% ningún tipo de formación.

En esta sección se pudo identificar que los maestros son conscientes de dos realidades: la primera que la formación docente contribuye al desarrollo de su quehacer como docente y la segunda, la formación continua es muy importante, ya que la capacitación continua genera que el maestro revise sus propias prácticas críticamente y así brindar una educación de calidad (Castellanos y Yaya, 2013). Asimismo, la formación docente es un derecho y un deber que ayuda a la mejora continua de las prácticas en el aula de clase para llegar a niveles excelsos de calidad educativa (Marcelo y Vaillant 2015), En las tres últimas preguntas, se aprecia que los docentes que no conocen el PTFDC son los mismos que no han participado de estos para su formación. Llama la atención, que los docentes están interesados en cursos cortos y programas de doctorado, para mejorar sus prácticas docentes; sin embargo; la Secretaría de Educación de Cundinamarca en sus PTFD de los últimos 10 años no dan evidencia de un impacto positivo entre los profesores con formación doctoral y el rendimiento académico de los estudiantes.

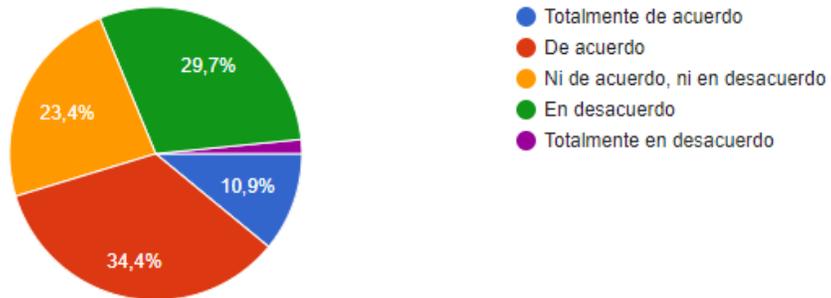
### **Primera dimensión: Formulación del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)**

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

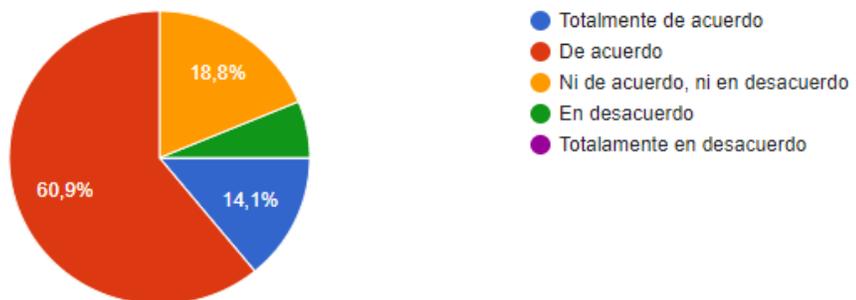
#### **Ítem 12: Pruebas saber PRO**



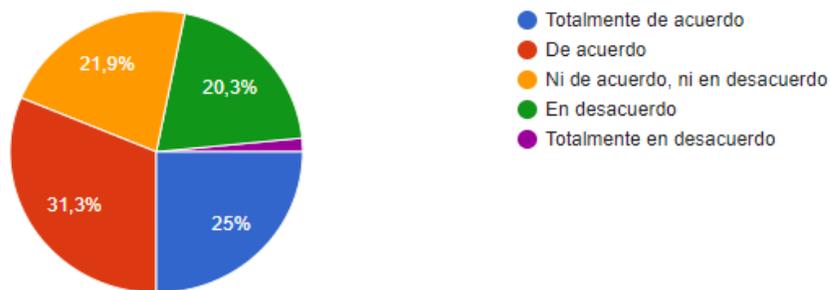
Ítem 13: Evaluación anual de desempeño laboral



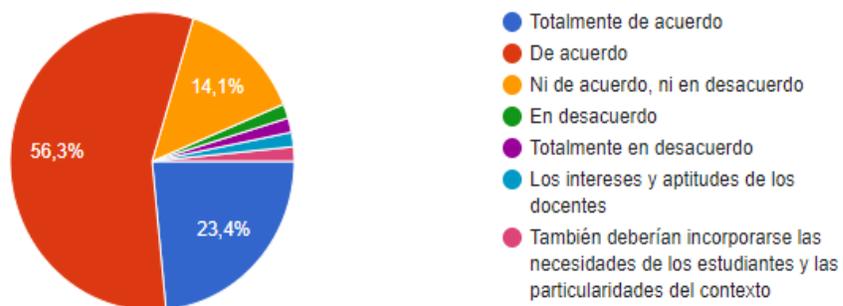
Ítem 14: Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)



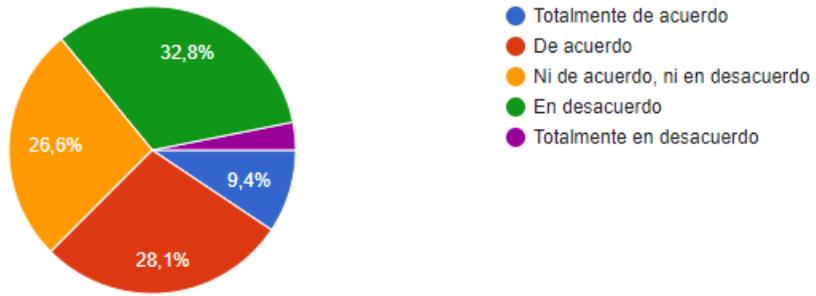
Item 15: Relación directa entre la formación docente y el rendimiento escolar



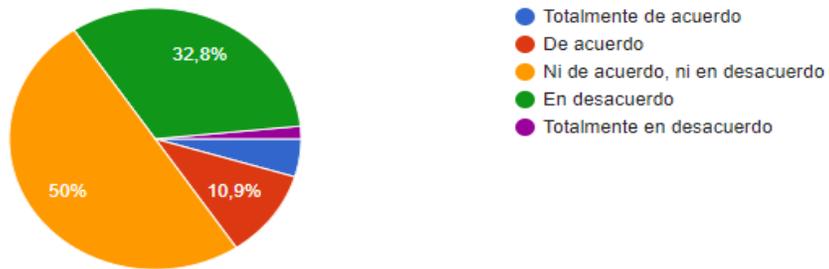
Ítem 16: El Comité Territorial de Capacitación Docente debería contemplar otros instrumentos



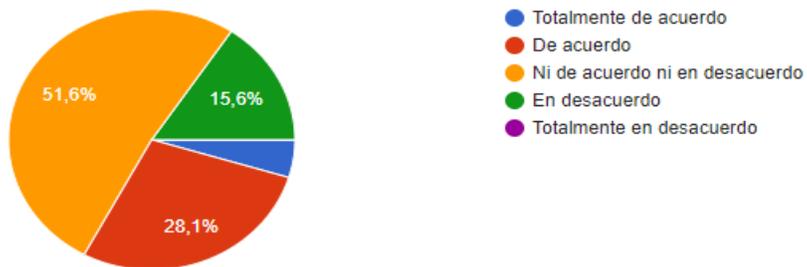
Ítem 17: Necesidades educativas de los municipios no certificados se ven reflejadas en los tres instrumentos que se usan para formular el PTFDC



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



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

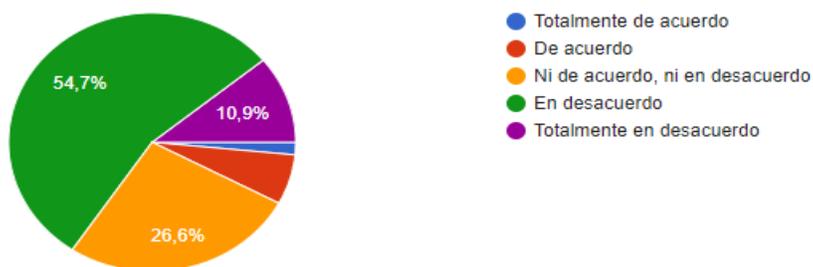


Los resultados de la sección relacionada con la formulación del PTFD son bastante contundentes, por una parte, son insuficientes los insumos, pruebas externas y documentos para la formulación de los PTFD, de igual manera se resalta que se debe tomar mucho más en cuenta el plan de mejoramiento institucional, situación que coincide con revisar más las necesidades institucionales, aptitudes de los docentes y el contexto de la institución. Como lo menciona Lacarriere (2008) e Imbernón (2013) lo mejor es preguntarles a los mismos docentes sobre lo que desean en cuanto a su formación, ya que ellos mismos conocen su contexto, sus necesidades de formación y lo que más desean al momento de formarse. Llama la atención que 50% de los encuestados contestaron en varios de los ítems la opción ni de acuerdo, ni en desacuerdo, esto podría deberse al desconocimiento por parte de los docentes del PTFD y los insumos que requiere el comité para la formulación del mismo, lo que se convierte en una acción de mejora por parte de la SEC para la divulgación de los futuros PTFDC.

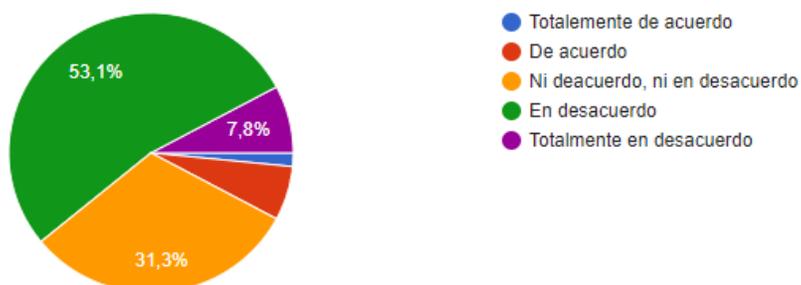
### **Segunda dimensión: Ejecución del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)**

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

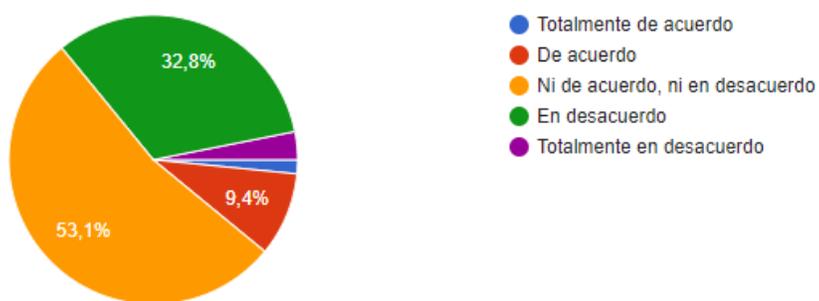
Ítem 20: La Secretaría de Educación de Cundinamarca (SEC) ha hecho lo suficiente para socializar el PTFDC con los docentes y directivos docentes



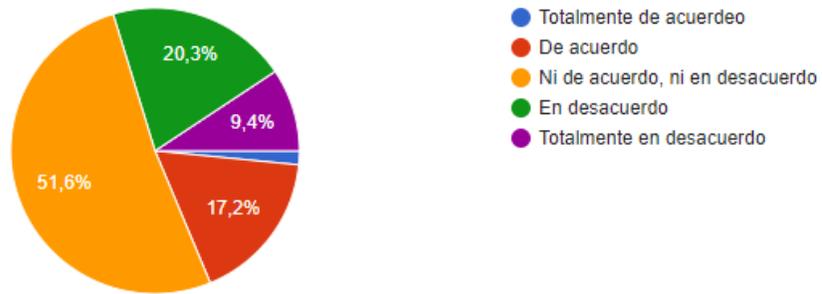
Ítem 21: La SEC ha socializado con tiempo suficiente los PTFD.



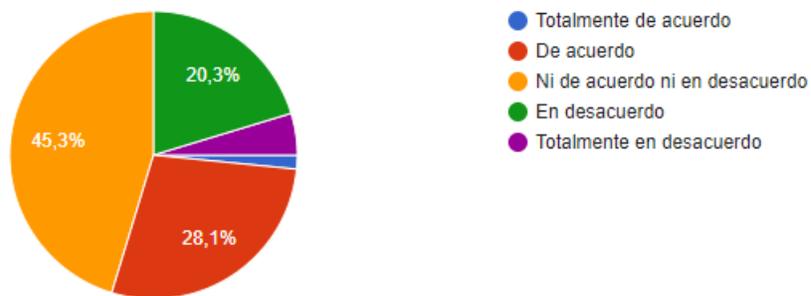
Ítem 22: Se presenta continuidad entre los PTFDC entre los años 2012 al 2023.



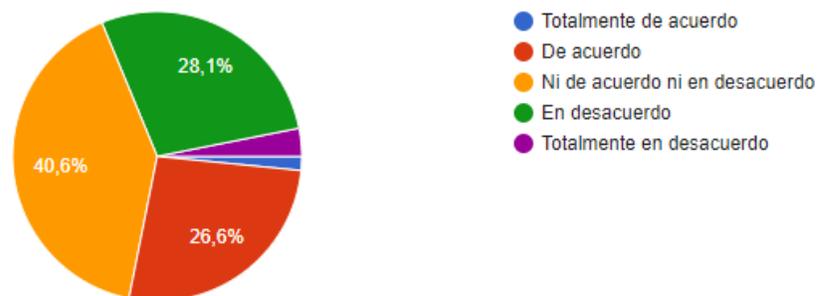
Ítem 23: Los programas de formación presentados en los PTFDC están acordes con las necesidades educativas de los municipios no certificados del departamento.



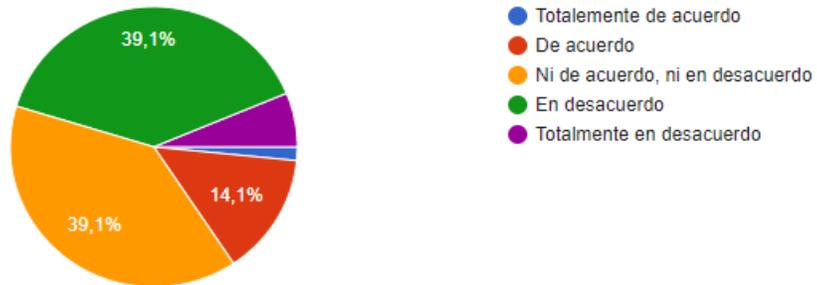
Ítem 24: Los programas de formación presentados en los PTFDC tienen en cuenta su desarrollo profesional y personal.



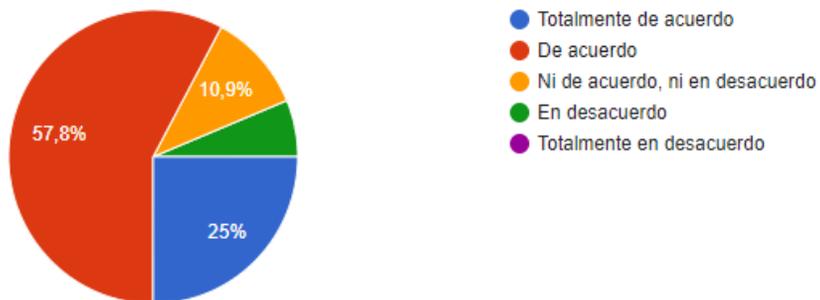
Ítem 25: Los programas presentados en los PTFDC tienen en cuenta sus intereses de formación.



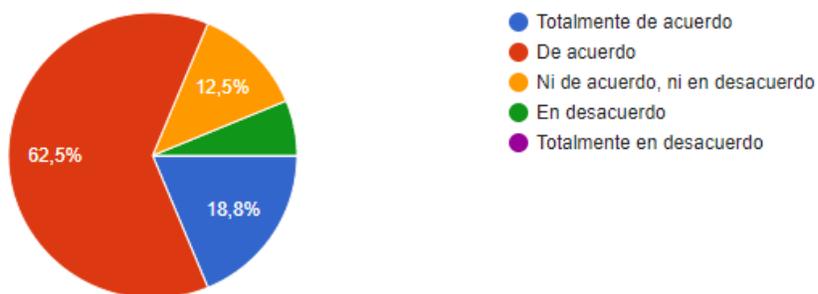
Ítem 26: Los tiempos que se estipulan para los programas ofertados en el PTFDC coinciden con los tiempos disponibles que tienen los docentes para su desarrollo.



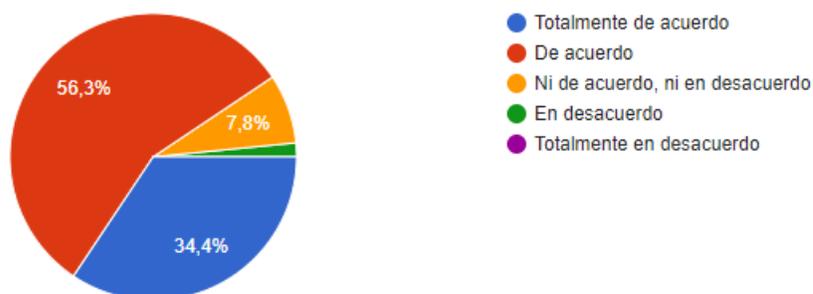
Ítem 27: El aspecto económico pueda ser una barrera para la participación en los programas de formación del PTFDC, los educadores contestaron:



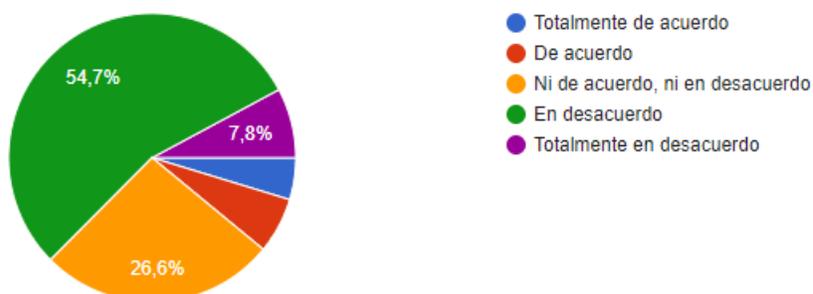
Ítem 28: Una de las motivaciones por las cuales los docentes acceden a los programas de formación docente es para mejorar sus prácticas pedagógicas.



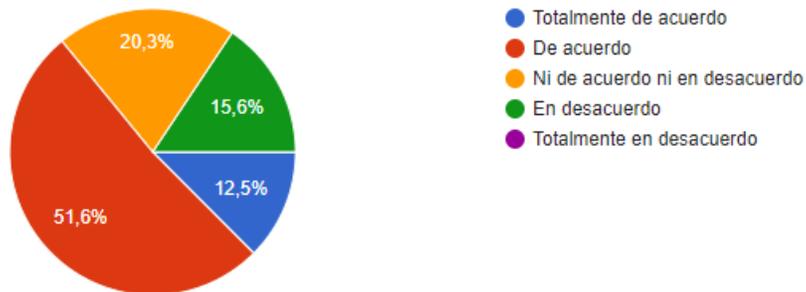
Ítem 29: Una de las motivaciones por las cuales los docentes acceden a los programas de formación docente es la de mejorar sus ingresos económicos.



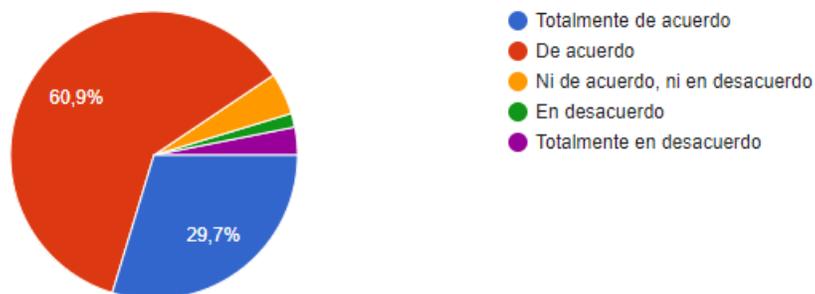
Ítem 30: La SEC ha tenido en cuenta aspectos como el tiempo de desplazamiento y el económico una vez que la oferta de formación se concentra en Bogotá.



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



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



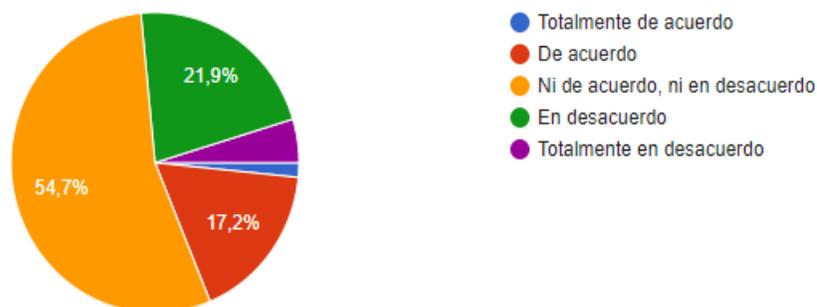
Los resultados de la sección relacionada con la ejecución del PTFD visibilizan que entre un 30% al 50% de los docentes desconocen el PTFDC, debido al poco tiempo de socialización que la SEC le da a los PTFD en los municipios no certificados del departamento. Esto es similar los estudios realizados por Montes y por Casarrubias y Ramos el cual concluye que las políticas de formación docente son desconocidas por las escuelas y los mismos profesionales, debido al poco seguimiento que se les hace en su ejecución (Montes, et al, 2017; Casarrubias y Ramos, 2017). No obstante, lo más revelador es el desconocimiento del

entorno y contexto de las instituciones, que es provocado porque los insumos para su formulación no son suficientes para determinar ese conocimiento. Realidad nada alejada por lo manifestado por Torres y Santander (2013), el PTFDC responde medianamente a las necesidades educativas que tienen los municipios, y no establece una verdadera conexión entre los docentes, sus exigencias en formación y las personas que formulan esta política pública educativa.

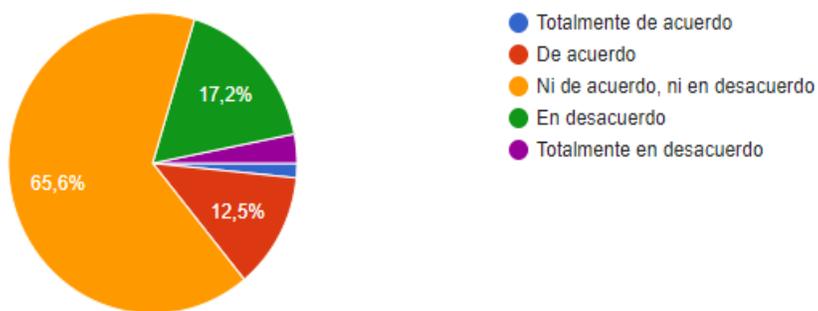
### **Evaluación del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)**

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

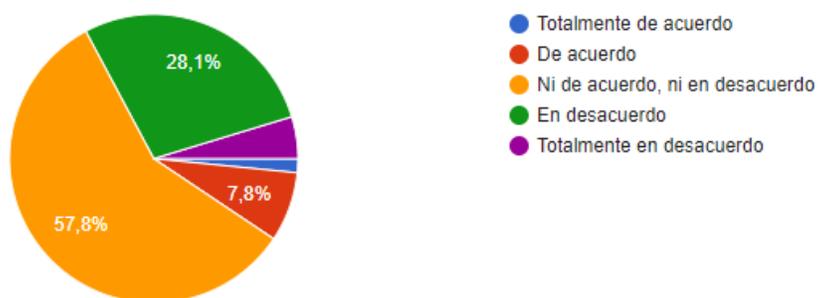
Ítem 33: Nivel de satisfacción con el seguimiento que realizó la SEC para conocer sus percepciones



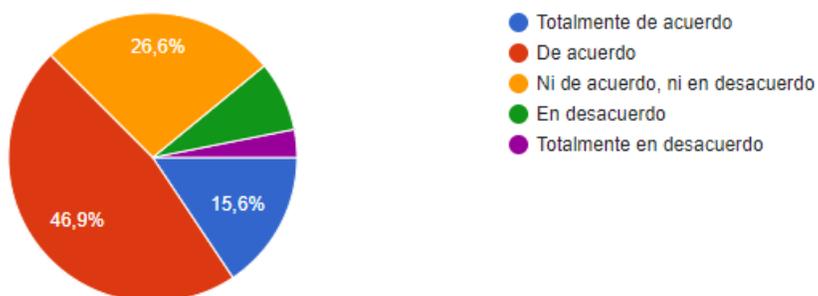
Ítem 34: Nivel de satisfacción con los cursos, diplomados, especializaciones y maestrías ofertadas por el PTFDC.



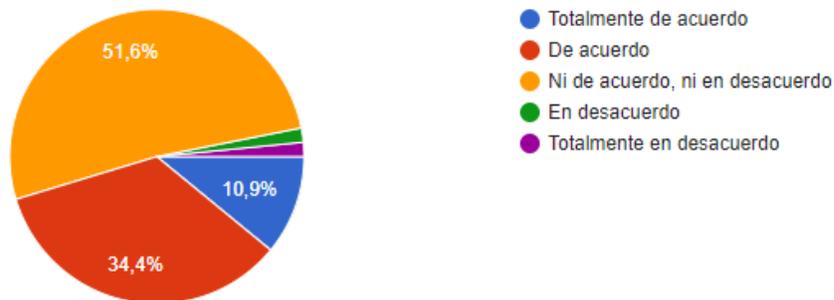
Ítem 35: Grado de satisfacción con la comunicación que estableció la SEC para conocer sus percepciones.



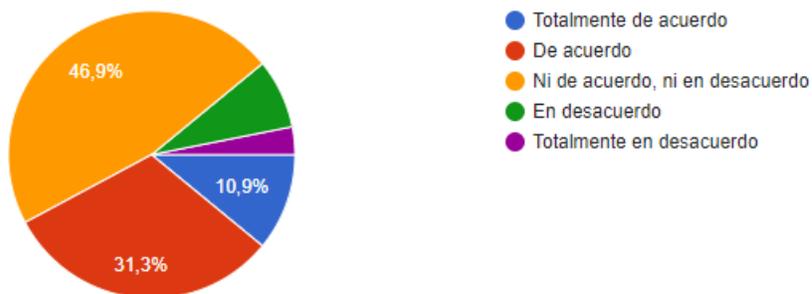
Ítem 36: Participación en programas de formación docente propuestos el PTFD, sus prácticas pedagógicas tienen impacto positivo en el rendimiento escolar de los estudiantes.



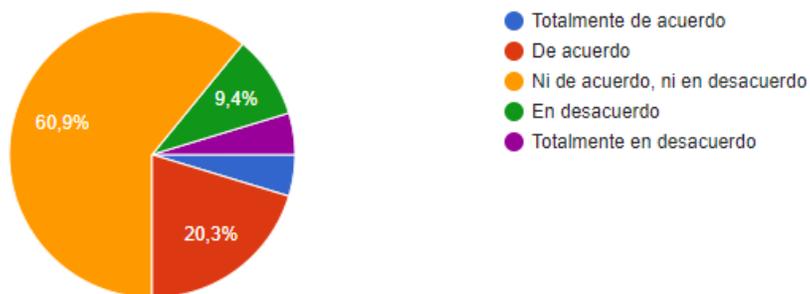
Ítem 37: Transformación positiva en sus prácticas pedagógicas.



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



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



Los resultados de la sección relacionada con la evaluación del PTFD muestran que la mayoría de los docentes desconocen o no han participado en el PTFDC para dar un concepto objetivo sobre la evaluación que realiza la SEC a este. De los maestros participantes del PTFDC están satisfechos con la evaluación realizada y sienten que sus prácticas, tanto pedagógicas como investigativas, han mejorado, concordando con lo expuesto por Barrios y Herrera (2016), que al entrevistar a los docentes que han participado en los programas de formación propuestos por la Secretaría de educación de Bogotá, en su gran mayoría, concluyeron que su formación los ayudó a incidir en sus comunidades educativas de manera positiva. Asimismo, cabe anotar que la SEC debe hacer un mayor seguimiento a los docentes que participaron para conocer de ellos mismos si las necesidades educativas de sus contextos fueron satisfechas, para mostrar los aspectos positivos o por el contrario hacer los ajustes necesarios (Gamboa, et al. 2020). Además, la encuesta evidenció que los profesores que no acceden a los programas de formación por una política pública, son reflexivos sobre la importancia que tiene la formación continua, como lo decía Marcelo y Vaillant que los propios docentes saben que, a una formación buena y continua, mejores resultados en la calidad educativa (Marcelo y Vaillant, 2015).

Para finalizar la encuesta, se les dio un espacio a los maestros para dejar comentarios sobre el PTFDC, los cuales apuntaron a que se debe dar a conocer los cursos, diplomados, especializaciones y maestrías a tiempo como darle una mayor difusión, porque muchos docentes quedaron por fuera por falta de conocimiento o el tiempo de divulgación fue muy corto. Igualmente, se le pide a la SEC que descentralice algunos de los programas, puesto que la movilidad desde algunos municipios (como Gachetá y Fómeque) es complicada, debido al estado de las vías y el tiempo que se toma para llegar a Bogotá. Por otra parte, al momento de plantear los cursos, maestrías y especializaciones se debe tener en cuenta el contexto inmediato, porque muchos de los colegios, sobre todo los rurales, manejan diversas situaciones o no cuentan con los implementos necesarios para que los maestros lleven a cabo sus prácticas investigativas como es debido, ya que solo se beneficia a segmentos determinados del sector (Aguilar, et al. 2018). Por último, la SEC debe tener en cuenta en su PTFD a los docentes provisionales, ya que estos tienen acceso solo a cursos o diplomados, más no a especializaciones y maestrías, a pesar de que algunos llevan bastante tiempo trabajando para la SEC. En otras palabras, el Estado (en este caso la SEC) debería responder a las necesidades de sus maestros y promover sus ideas para la solucionar los problemas planteados anteriormente (Cuervo, 2010).

Por consiguiente, Lahera (2002) señala que las políticas públicas surgen del Estado para la resolución de problemas en una sociedad democrática y son ellos quienes miden su impacto a partir de las percepciones que reparan, como escribió Kuschick (2001). Así que, dependiendo del sitio donde habiten, los conocimientos que tengan, las experiencias que han sentido, la época en la que han vivido, y los factores sociales y culturales las percepciones entre las personas van a transformarse o se van a mantener (Salazar, 2012). Por tal motivo,

las percepciones de los docentes en la encuesta son homogéneas, puesto que en gran parte de la población encuestada no ha participado en el PTFDC en los últimos 10 años y los pocos que han hecho parte, han detectado los mismos problemas, mencionados con anterioridad.

### **Conclusiones y sugerencias**

El instrumento formulado para indagar sobre las percepciones del PTFDC, es una excelente herramienta para recolectar dicha información, esto se corrobora por su alto índice de confiabilidad y consistencia interna (0,93) y las dimensiones establecidas en el mismo formulación, ejecución y evaluación. Los resultados obtenidos en dichas dimensiones fueron coherentes, arrojando como principal aspecto a ser analizado por la SEC para un próximo programa y es el reconocimiento del contexto de la institución, del municipio y de los mismos docentes seguido de una campaña extensiva de socialización.

No obstante, pese al bajo porcentaje (31,3%) de docentes que participaron del PTFDC, que conocen esta política pública, consideran que se deben hacer los respectivos ajustes para la ejecución óptima del programa como son los insumos ante del Comité Territorial de Capacitación Docente para la formulación del PTFDC, principalmente la evaluación del Plan de Mejoramiento Institucional, lo que está en total concordancia con lo expresando en el párrafo anterior.

De acuerdo con lo manifestado hasta este punto, se podría afirmar que se hace más que necesario el uso de métodos o instrumentos para la identificación de las necesidades reales de los distintos contextos educativos, ya que los mecanismos de recolección de información son insuficientes o se quedan cortos y por ende no se cuenta con un escenario real de las

problemáticas que viven día a día las instituciones en regiones. Por tal motivo, sería conveniente la realización de encuestas particularizadas de acuerdo con las regiones en las que se divide Cundinamarca, ya que las necesidades de formación de un municipio como La Vega, que está ubicado en la provincia de Gualivá, son divergentes a las de Gachetá que se encuentra en la provincia del Guavio.

Como consecuencia del desconocimiento del PTFDC, posiblemente derivada de la poca divulgación, socialización y los tiempos en los que se da conocer la información de los programas ofertados, no se reportan altos índices en cuanto a la ejecución del mismo; situación altamente preocupante, más cuando un alto porcentaje (46,9%) de los docentes encuestados, manifestaron que la participación en el programa de formación docente permeo positivamente las practicas pedagógicas y el rendimiento académico de nuestros estudiantes, datos totalmente contradictorios con los resultados obtenidos tanto en las pruebas nacionales e internacionales del estudiantado. Se hace inminente un diagnóstico real de las necesidades de región-país, la descentralización de la oferta académica, el aumento de programas de formación docente en modalidad virtual lo suficientemente flexibles para que la propuesta académica este en constante actualización frente a la pertinencia y requerimientos de los docentes (Competencia digital, equidad de género, salud mental, violencia escolar, entre otros) con costos asequibles.

## Referencias

- Aguilar, A; Rodríguez, G y Aguilar, C. (2018). Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios*. 39 (30). 5 – 19.
- Barrios, D y Herrera, J. (2016). Formación posgradual en investigación y profesión docente. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. 7 (1). 32 – 64.
- Bayona, H., Baquero, L. y Hernández, O. (2021). Cuatro décadas de discursos del Gobierno sobre calidad docente: Un análisis desde los Planes Nacionales de Desarrollo (1974-2018). *Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación.*, (3), 1-30.
- Cano, M. y Ordoñez E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (2), 284- 295.
- Casarrubia, J.y Ramos, D. (2017). Políticas de formación docente en Colombia (1994 - 2014). El caso de Montería. *Revista Panorama*, 12 (23). 37 - 45.
- Castellanos S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*. 41, 1 -18.  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/32/25>
- Cuervo, J. I. (2010). Las políticas públicas y el marco normativo, *Política Pública Hoy*, 3 (1), 5 - 8.

Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan las normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 22 de octubre de 1979. D.O No. 35374.

Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 17 de abril de 1996.

Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002

Elacqua, G; Hincapié, D; Vegas, E y Alfonso, M (2018) Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>.

Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. Revista Academia & Derecho. 7 (13), 309 – 332.

Gamboa, A; Hernández, C; Avendaño, W. (2021). Expectativas y percepciones de docentes y directivos sobre las políticas educativas y los procesos formativos en los programas de formación de maestros de Norte de Santander. Revista boletín Redipe. 10 (6), 457 - 466.

Hernández, R y Mendoza C. (2018a). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill.

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, M. (2014b). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Imbernón, F y Cantón P. (2013a). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Revista Electrónica Sinéctica, (41), 1 -12.

Imbernón F. (2020b). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado, algunas tendencias para el siglo XXI. Revista Currículum, (33). 49 – 67

Jaimés, G y Rodríguez, M. (2013). Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D.C (1996 – 2013). Revista Colombiana de educación. (68). 113 – 148.

Jiménez, A. (2020). Políticas en formación docente en Colombia. Revista historia de la educación colombiana, 23 (23), 2422 – 2348.

Kuschick, M (2001). Percepción, opinión y políticas públicas. Gestión y estrategia, (20), 32 – 40. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2001n20/>

Lacariere, J. (2008). La formación docente como factor de mejora escolar. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid], <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1760>

[Lahera, E \(2002\). Introducción a las políticas públicas. Fondo de Cultura Económica](#)

[Lewkow, L. \(2014\). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, \(31\), 29 – 45](#)

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

Marcelo, C. (1995). Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. EUB.  
[https://www.researchgate.net/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo](https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo)

[Marcelo, C y Vaillant, D. \(2015\). ABC y D de la formación docente. Narcea Ediciones.](#)

[Ministerio de Educación Nacional \(2011\). Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente.](#)

[Montes, J; Ramos, D y Casarrubia, J. \(2018\). La formación de maestros en Colombia: Alcances y limitaciones. Revista Espacios. 39 \(10\), 21 – 33.](#)

[Montes, J; Romero, Z y Lago, C. \(2017\). Concepciones de los maestros sobre las políticas de formación docente en Colombia. Revista Espacios. 38 \(35\), 20 – 29.](#)

Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría. XXXIV (4), 572 - 580.

Parsons, W. (2007). Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. FLACSO.

Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas. 20 (39), 139 – 152.

Salazar, J; Montero, M; Sánchez, E; Santoro, E y Villegas, J. (2012). Percepción Social. Trillas.

Secretaría de Educación de Cundinamarca (2013) Plan decenal de educación de Cundinamarca 2013 - 2022: Por un territorio educado, pacífico e innovador

Secretaría de Educación de Cundinamarca (2017) Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes (2017 – 2020)

Secretaría de Educación de Cundinamarca (2021) Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes (2021 – 2024)

Romero, E y Bernate, J. (2020). La formación y el desarrollo profesional de los docentes en educación, retos para la sociedad latinoamericana. En Innovación Educativa desde la praxis y la formación docente. (pp. 8 – 33). Editorial Eidec.

Roth, A. (2002). Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación. Ediciones Aurora.

Torres, J. y Santander J. (2013). Introducción a las Políticas Públicas: Conceptos y Herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Ediciones IEMP.

Torres, M, Paz, K. y Salazar, F. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4 (8), 47 – 53