

1-1-2005

Plan de negocio para el departamento de educación física de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre programa de formación permanente de educadores con énfasis en holismo y desarrollo humano

Miguel Ángel Alomía Riascos
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_administracion

Citación recomendada

Alomía Riascos, M. Á. (2005). Plan de negocio para el departamento de educación física de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre programa de formación permanente de educadores con énfasis en holismo y desarrollo humano. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_administracion/23

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias Administrativas y Contables at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Administración by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

PLAN DE NEGOCIO PARA EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD LIBRE
PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCADORES CON
ÉNFASIS EN HOLISMO Y DESARROLLO HUMANO

MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN
BOGOTÁ, MAYO DE 2005.

PLAN DE NEGOCIO PARA EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD LIBRE
PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCADORES CON
ÉNFASIS EN HOLISMO Y DESARROLLO HUMANO

Trabajo de grado presentado como requisito para
optar al título de Magíster en Administración

MIGUEL ÁNGEL ALOMÍA RIASCOS

DIRECTOR
HENRY FAJARDO FONSECA.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN
BOGOTÁ, MAYO DE 2005.

Nota de Aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. Mayo de 2005

Eluvinia Riascos

A ti madre, por tu innegable e indiscutible dedicación y esfuerzo para alimentar, cuidar y levantar cuatro almas para Dios, la vida y el mundo; a mis hermanos Ángel, La Nena, Lida y Chucho, son fuente de inspiración, disciplina y mejoramiento continuo en mi vida.

A Diana María por lo que hizo por mí y por lo que fue en mi vida.

A Mary Yaneth y todos los míos...

Miguel Ángel

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa su ferviente y sincero agradecimiento:

- Al Ingeniero Henry Fajardo Fonseca por su entusiasta motivación y compañía como director del presente trabajo de grado.
- Al Dr. César Bernal por su visionaria oportunidad de incentivar la culminación de un proceso de trabajo en la maestría y en especial durante ésta la última etapa de tesis.
- A las directivas de la Universidad de la Salle Programa de Maestría en Administración, por la oportunidad brindada para cursar estudios de maestría.
- A todas las personas que de una u otra forma aportaron y apoyaron la realización del presente trabajo de grado.
- A las directivas de la Universidad Libre, especialmente a la Facultad de Ciencias de la Educación y su decana, Dra Maria Teresa López, al Departamento de Educación Física que dirige el Dr Marco Vinicio Gutierrez, por la inmensa colaboración en la realización de la presente investigación.
- A Orlando García, Fabiana y su maravillosa familia; muchas gracias, sin ustedes no hubiese sido posible la culminación y presentación de éste trabajo.

RESUMEN EJECUTIVO

La Universidad Libre es una organización comprometida con la prestación de servicios educativos en el país y que procura la facilitación de procesos de cambio social generados a través de cada una de sus Facultades, es así, como en su historia académica, la Facultad de Ciencias de la Educación ha contribuido al desarrollo y mejoramiento de la pedagogía en búsqueda de la calidad educativa colombiana abordando el conocimiento desde diferentes campos del saber proporcionado en la educación formal por las llamadas áreas básicas. Por tal razón, también, el Departamento de Educación Física asume como propio el compromiso institucional establecido por la misión de la Universidad Libre.

La constitución de la organización Universidad Libre (1924), se produjo mediante la creación de una empresa de Responsabilidad Limitada debido a que la empresa fue constituida por un número significativo de socios quienes aportaron el capital de constitución deseando que su responsabilidad estuviese limitada por el capital aportado.

El nombre desde la asignación del número de resolución que le dio vida corporativa a la Institución de Educación superior, es Universidad Libre Ltda., cuyo número correspondiente a la personería jurídica es, el 192 de 1946, con domicilio en la ciudad de Bogotá D.C., teniendo como sede de la Facultad de Ciencias de la Educación el Campus Bosque Popular, ubicado en la carrera 66 A N° 53 – 40.

Para el logro de su misión, la Universidad Libre, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Departamento de Educación Física ofrecen al país y a la comunidad educativa nacional e internacional múltiples servicios de formación inicial, continua y permanente como lo es el constituido por los PFPD's o Programas de Formación Permanente para Docentes en ejercicio, que son servicios educativos profesionales obligados por la Constitución Nacional para beneficio de la población colombiana y que debe ser acogida por el Ministerio de Educación Nacional para que a través de sus políticas de desarrollo el gremio de los profesionales de la educación vinculados en el sector oficial, por intermedio de las Secretarías Departamentales, Municipales o Distritales, lleven a cabo su labor docente con el cumplimiento de criterios mínimos de idoneidad y calidad.

El mercado objetivo para la oficina de coordinación de programas de formación permanente para docentes del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre se concentrará en aquella entidad distrital identificada como el principal organismo regulador de la educación en el Distrito Capital, y por que no decirlo en el Departamento de Cundinamarca,

aunque a éste le correspondan otros entes administrativos; es así como, la Secretaría de Educación Distrital, coordina a nivel general la educación de los 383 centros educativos distribuidos en la totalidad de localidades de Bogotá, D.C. Tal mercado corresponde a los colegios oficiales que pertenecen directamente a la administración del distrito y los colegios circunscritos bajo la figura de concesión. La selección del mercado objetivo obedece a que el sector del servicio y especialmente del servicio educativo es el que presenta mayor interés en los actuales momentos del período evolutivo y madurativo en la historia de la humanidad, para el contexto latinoamericano y para la población nacional. Debido a ello, las estrategias de mercado de la coordinación de programas de formación permanente para docentes del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre se orientarán a satisfacer las demandas y necesidades de este segmento poblacional profesional, buscando ofrecer servicios innovadores, de excelente calidad y precio.

Este segmento de mercado es un mercado en crecimiento, pues cada día en términos de formación, educación, profesionalización, mejoramiento continuo e incentivos laborales para el gremio educador mediante la herramienta de concurso docente y ascenso en el escalafón nacional, toma más fuerza la tendencia de los docentes del sector oficial, de participar en programas de capacitación y mejoramiento laboral como la forma más fácil, oportuna, económica y adecuada de hacer carrera en el escalafón docente.

Las estrategias de mercado que se implementarán estarán dadas por la demanda selectiva que hace nuestro cliente directo, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, para seleccionar y acoger, aquellas propuestas significativas, innovadoras institucional, local y regionalmente y que posibilita la investigación inter, trans y disciplinariamente para el mejoramiento de las políticas educativas distritales. Está diseñada para aumentar el nivel de demanda con los siguientes argumentos:

- Mostrando los beneficios de los productos en docencia, investigación e innovación educativa.
- Desarrollando nuevas técnicas y tecnologías económicamente favorables, atractivas e integrales para la comunidad docente en principio y luego para la comunidad estudiantil, institucional, de la localidad y finalmente del distrito.
- Promoción mediante la oferta permanente de los productos ofrecidos a través de la radicación de programas a la Secretaría de Educación para los docentes en ejercicio que constituyen el mercado objetivo.

Las ventajas competitivas en la Universidad Libre a través de la Facultad de Ciencias de la Educación se reflejan en la capacidad del Departamento de Educación Física de pensar, investigar, diseñar y concretar proyectos exitosos en tecnologías del conocimiento y el saber de manera diferente; los precios competitivos en el mercado, la experiencia profesional de los docentes en la identificación, organización y ejecución de proyectos pedagógicos de área relacionados con la implementación de nuevas formas de facilitar los aprendizajes, estudiar y comprender la didáctica, la enseñanza y la labor docente y el alto grado de formación, capacitación y compromiso de los docentes encargados de la ejecución de los proyectos.

Vale la pena anotar que, gran parte de las universidades localizadas en Bogotá, D.C. son oferentes de proyectos de PFPD para la Secretaría d Educación de Bogotá, pero no cuentan con las ventajas competitivas que posee la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre y específicamente del Departamento de Educación Física.

El Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre está ubicado en la sede del Campus Bosque Popular. Esta ubicación le otorga a la Universidad una ventaja competitiva de incalculable valor estratégico ya que es un sitio de fácil acceso y equidistante de las principales y más importantes localidades populares de la ciudad de Bogotá, D.C. en la cual residen la mayor parte de profesionales de la educación del segmento de mercado escogido. La oficina de coordinación de programas de formación permanente para docentes del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación funcionará en dicha sede, en la que el coordinador general de los programas dependerá del Jefe del Departamento de Educación Física, contará con implementos de oficina y una Sala de Reuniones.

La forma de trabajo a adoptar se basa en el concepto de Proyecto pedagógico; donde el proceso de elaboración, consecución y ejecución de unos proyectos (negocio), impone la formulación y presentación de propuestas de programas, inicialmente para ser radicados durante los períodos de convocatoria por parte de la Secretaría de Educación, mediante la modalidad de concurso con las demás instituciones universitarias u organismos de investigación educativa que presenten programas para ser seleccionados y que correspondan con el perfil establecido por el “Plan de Desarrollo Local”, y la puesta en marcha, mediante contrato, del (os) proyecto (s) pedagógico (s) avalado (s) (cada proyecto tendrá objetivos, cronogramas, recursos y actividades particulares).

El Potencial, Desarrollo y Talento Humano es uno de los recursos más importantes en las compañías de servicios educativos, donde las personas generan, facilitan y promueven conocimiento; el éxito de cada proyecto que se

realiza depende en muy alta medida de las capacidades cognitivo-cognoscitivas e intelectivas y de liderazgo del docente. Una organización educativa es una compañía donde su principal objeto, sujeto y recurso es lo humano.

La estructura organizacional de la coordinación de los Programas de Formación Permanente de Docentes del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación comprenderá dos (2) unidades a saber: una es la Coordinación General y la otra, corresponde a la unidad de investigación, formulación y diseño de programas inter, trans y disciplinares de y para la Educación Física.

La Coordinación de Programas de Formación Permanente para Docentes del Departamento de Educación Física invitará y seleccionará a los docentes pertenecientes no sólo a éste, sino a los demás Departamentos de la Facultad de Ciencias, a involucrarse y participar activamente de los múltiples proyectos de investigación de donde resultarán las propuestas, y de ésta manera participar en los proyectos avalados por la Secretaría Distrital de Educación; también de ésta manera, se escogerán los docentes tutores participantes como tales en dichos programas; además del Coordinador General se contará con tres (3) Coordinadores de área (formando parte del área y equipo de investigación, formulación y diseño de programas Inter, trans y disciplinarios de la Educación Física), se contara también, con seis (6) maestros (tutores), encargados de desarrollar las temáticas, núcleos y módulos implementados para el desarrollo de la respectiva propuesta, requiriéndose además de una (1) secretaria, la cual será contratada por prestación de servicios (cuatro horas semanales).

El manejo financiero y contable lo realizará la dependencia correspondiente perteneciente a la misma Facultad de Ciencias de la Educación, en otras palabras, estará a cargo de la Universidad Libre, quién a la postre será quién celebre el contrato con la Secretaría de Educación del Distrito.

Se propone llevar a cabo un estilo específico de adelantar una planeación estratégica en cada una de las áreas asociadas al negocio y planeación operativa de forma tal, que se cumpla con el reglamento interno de trabajo para la comunidad académica (docente y de personal) y para la definición de procesos, el objetivo es alcanzar y desarrollar procesos de excelencia y calidad.

En el aspecto financiero, la Facultad de Ciencias de la Educación, a través del Departamento de Educación Física al cual pertenece la oficina de Coordinación de Programas de Formación Permanente para Docentes en Ejercicio de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, iniciará sus labores con una inversión de ocho millones pesos m/cte. (\$8'000.000.00) equivalente al 10% del valor del contrato,

los cuales se requieren para los gastos notariales. Para el año 2005, el objetivo es cubrir la capacidad productiva en horas para cada programa implementado.

De acuerdo con los resultados arrojados por el estudio económico y financiero de la presente investigación, se extrae, que al finalizar el año 2005, se proyecta una Utilidad Neta de \$ 91'040.000. La rentabilidad sobre ventas en el primer año será inmensamente superior a la inversión inicial, lo cual indica que el proyecto es viable, ya que generará un 90% de utilidades brutas, o por cada peso que éste vende genera un 90% de utilidades. Para el segundo año se tendrá una rentabilidad sobre ventas del 90%, manteniéndose esta tendencia sobre los siguientes años.

El nivel de endeudamiento, no existirá ya que según el balance general el proyecto es financiado en un 100% por los socios (inversionistas).

En la rotación de activos éstos rotarán 1,45 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos se generarán 1,45 en ventas. Para el año 2 = $254'400.000 / 194'102.600 = 1,31$, los activos rotarán 1,31 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos generarán 1,31 en ventas. Para el año 3 = $342'400.000 / 177'520.000 = 1,92$, los activos rotarán 1,92 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos generarán 1,92 en ventas. Para el año 4 = $428'000.000 / 455'478.428 = 0,93$, los activos rotarán 0,93 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos le generarán 0,93 en ventas. Para el año 5 = $428'000.000 / 600'779.336 = 0,71$, los activos rotarán 0,71 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos le generarán 0,71 en ventas.

Como se mencionó con anterioridad, el capital con el cual iniciará labores de Formación Permanente para Docentes en Ejercicio de la Secretaría de Educación Distrital, será el equivalente al 10% de la totalidad de los programas aprobados (2) por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, ocho millones de pesos m/cte. (\$ 8'000.000.oo), el cual será aportado por la Universidad Libre, teniendo como su Representante Legal a la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Dra. María Teresa López V., o a quién ella designe; (Jefe de Departamento de Educación Física, Lic. Marco Vinicio Gutiérrez C. o quién haga las veces de Coordinador General de los Programas de Investigación en Educación Física, Recreación y Deporte del Departamento.)

CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	4
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	7
OBJETIVOS	8
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
1. MARCOS DE REFERENCIA	10
1.1. Problema de investigación	10
1.2. MARCO CONCEPTUAL	11
1.3. MARCO TEÓRICO	16
1.3.1. Problemática e intencionalidad de la formación de educadores en América Latina y en Colombia	16
1.3.2. Condiciones del proceso formativo	17
1.3.3. Principales enfoques de la docencia	18
1.3.4. Hacia una nueva visión de la docencia	20
1.3.5. La formación docente	22
1.3.6. El sentido común de la formación docente	26
1.3.7. Estado nacional, sistema educativo y formación docente en América Latina	27
1.3.8. Qué se ha hecho en el campo de la formación docente de América Latina	30
1.3.9. Del énfasis en cobertura hacia el énfasis en calidad de la educación en Colombia	37
1.3.10. Plan de Formación Permanente de Docentes, Directivos docentes y demás agentes educativos en Colombia	40
1.3.11. Tipos de Programas de los Planes Territoriales	43
1.3.12. Programas de educación en la Educación Superior en Bogotá.	45
2. ESTUDIO DE MERCADO	47
2.1. ANÁLISIS DEL ENTORNO MACRO-ECONÓMICO EMPRESARIAL ..	49
2.1.1. Oferta y demanda de la educación superior 1985 – 1997	49
2.1.2. Evolución de la educación superior en el período 1985-1997	51
2.1.2.1. Instituciones de educación superior	51
2.1.2.2. Programas de educación superior	52
2.1.2.3. Matrícula en educación superior	54
2.1.2.4. Dedicación y formación de los docentes	55
2.1.3. Cobertura de la educación superior	56
2.1.3.1. Asistencia a educación superior por sector según niveles de ingreso ..	57
2.1.4. Salarios de los profesionales	58

	Pág.
2.1.4.1. Salarios relativos en las siete principales áreas metropolitanas	58
2.1.4.2. Rentabilidad de la educación superior	59
2.1.5. Conclusiones del análisis del entorno empresarial	60
2.2. ANÁLISIS Y DETERMINACIÓN DEL MERCADO OBJETIVO	62
2.2.1. Características del mercado objetivo	63
2.2.2. Composición del mercado	64
2.2.3. Análisis de la competencia	65
2.2.3.1. Análisis e imagen de la competencia	67
2.3. ESTRATEGIAS DE MARCADEO	71
2.3.1. Concepto del servicio	72
2.3.1.1. Fundamentos de la formación de educadores	76
2.3.2. Fortalezas y debilidades del servicio	77
2.3.3. Estrategias de comercialización	78
2.3.3.1. Plan de penetración y comercialización en el mercado	78
2.3.3.2. Estrategia de ventas	78
2.3.3.3. Presupuesto	79
2.3.3.4. Estrategia de precios	79
2.3.3.5. Análisis competitivo de precios	79
2.3.3.6. Condiciones de pago	80
2.3.4. Estrategia de servicio	80
2.4. PLAN DE VENTAS	80
2.4.1. Proyección de ventas	81
CAPITULO III	82
3. ESTUDIO TÉCNICO	82
3.1. Ficha técnica del servicio	82
3.1.1. Estructura curricular de los PFPD's	82
3.1.2. Cualidades técnicas	83
3.1.3. Características técnicas	84
3.2. ESTADO DE DESARROLLO	84
3.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO PARA LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO	85
3.3.1. Diseño del proceso tecnológico	86
3.3.2. Proceso de prestación de servicios de Formación Permanente para Docentes	86
3.3.3. Estructura y diseño operativo para la prestación del servicio	87
3.3.3.1. Beneficios del servicio	87
3.3.3.2. Denominación del programa	89
3.3.4. Localización de la empresa	92
3.3.5. Diseño de planta	92
3.4. NECESIDADES Y REQUERIMIENTOS	92

	Pág.
3.4.1. Recursos y requerimientos del proceso productivo	93
3.4.2. Material requerido para el proceso de prestación del servicio	96
3.4.2.1. Relación de proveedores	96
3.5. PLAN DE PRODUCCIÓN	97
3.6. PLAN DE COMPRAS	98
3.7. CRONOGRAMA DE LA PUESTA EN MARCHA DEL SERVICIO Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO	99
 CAPITULO IV	 100
4. ORGANIZACIONAL	100
4.1. PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	100
4.1.1. Misión de la Universidad Libre	100
4.1.2. Visión de la Universidad Libre	100
4.1.3. Misión de la Facultad de Ciencias de la Educación	101
4.1.4. Visión de la Facultad de Ciencias de la Educación	101
4.1.5. Principios de la Facultad de Ciencias de la Educación	101
4.1.6. Propósitos de la Facultad de Ciencias de la Educación	102
4.1.7. Objetivos de la Facultad de Ciencias de la Educación	103
4.1.8. Misión del Departamento de Educación Física	103
4.1.9. Visión del Departamento de Educación Física	104
4.1.10. Propósitos del Departamento de Educación Física	104
4.1.11. Los programas académicos	105
4.1.12. Docencia	105
4.1.13. Investigación	106
4.1.14. Proyección social	108
4.1.15. Modelo pedagógico y curricular	109
4.1.16. Estructura curricular de los programas	111
4.1.17. Áreas de formación	112
4.1.18. Núcleos problemáticos y ejes temáticos	114
4.1.19. Sistema de créditos	116
4.1.20. Programas a distancia	117
4.1.21. Perfil del egresado	120
4.2. CONCEPTO DEL NEGOCIO –Función empresarial-	122
4.3. ANÁLISIS D.O.F.A. DE LA ORGANIZACIÓN	122
4.3.1. Diagnóstico estratégico	123
4.4. CARGO Y FUNCIONES A DESEMPEÑAR EN EL PROGRAMA	124
4.4.1. Coordinador de programas de Perfeccionamiento Docente	124
4.4.2. Coordinadores de área (contextos y dimensiones)	125
4.4.3. Tutores y / o profesores acompañantes	125
4.4.4. Secretaria	125

	Pág.
4.5. ORGANIGRAMA DE LA OFICINA DE COORDINACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA DOCENTES	127
CAPITULO V	128
5. INFORMACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA	128
5.1. FLUJO DE CAJA	129
5.1.1. Costos de arrendamientos y otros servicios	129
5.2. ESTADO DE RESULTADOS	136
5.3. BALANCE GENERAL	136
5.4. ANÁLISIS FINANCIERO	136
CAPITULO VI	138
6. ESTUDIO LEGAL	138
6.1. OBLIGACIONES LABORALES	138
6.2. CONTRATOS DE TRABAJO	138
6.3. PRESTACIONES SOCIALES	139
6.4. APORTES PARAFISCALES	139
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Área total y capacidad instalada	94
Tabla 2. Plan de compras	98
Tabla 3. Cronograma, puesta en marcha y ejecución del proyecto	99
Tabla 4. Flujo de caja año 1	131
Tabla 5. Flujo de caja proyectado	133
Tabla 6. Balance general proyectado	134
Tabla 7. Estado de resultados	135

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Fortalezas y debilidades del servicio	77
Cuadro 2. Proyección de ventas	81
Cuadro 3. Relación de proveedores	97
Cuadro 4. Perfil de cargos para coordinación general de propuestas de P.F.P.D.	125
Cuadro 5. Perfil de cargos para coordinación de áreas	126

LISTA DE FIGURAS

	Pag.
Figura 1. Organigrama de la oficina de coordinación de programas de formación permanente para docentes	127

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Ser empresario	147
Anexo B. Demanda, oferta e indicadores de ingreso a la educación superior por modalidad educativa	152
Anexo B1. Número de instituciones de educación superior por carácter académico	153
Anexo B2. Número de programas por modalidad educativa, 1985, 1993, 1997	154
Anexo B3. Número de programas por jornada 1985, 1993, 1997	155
Anexo B4. Número total de matriculados por nivel educativo y sector Primer periodo académico, 1985, 1993, 1997	156
Anexo B5. Número total de matriculados por modalidad de formación, Primer periodo académica	157
Anexo B6. Número total de matriculados por jornada 1985 - 1997 primer periodo académico	158
Anexo B7. Número total de matriculados por área del conocimiento 1985-1997 primer periodo académico	159
Anexo B8. Numero total de matriculados por área del conocimiento y sector primer periodo académico. 1997	160
Anexo B9. Plazas docentes según tiempo de dedicación por sector 1985 -1997	161
Anexo B10. Plazas docentes según título por sector, 1985-1997	162
Anexo B11. Relación alumnos docentes 1985 – 1997	163
Anexo B12. Tasas de asistencia de la población de 18 a 24 años y cobertura de educación superior 1985 – 1997	164
Anexo B13. Tasa de asistencia de la población de 18 a 24 años y cobertura bruta y neta por sexo, 1985-1999	165
Anexo B14. Tasas de asistencia de la población de 18 a 24 años y de cobertura por sexo y total, según quintil de ingresos per capita, 1997	166
Anexo B15. Distribución porcentual de la asistencia a la educación superior por sector y quintil de ingreso per capita, 1997 ...	167
Anexo B16. Peso de la educación superior en la educación de la PEA y escolaridad promedio de la PEA, 1985- 1999	168
Anexo B17. Tasa de desempleo de personas con educación superior 7 principales áreas metropolitanas 1985-1999	169
Anexo B18. Salario real de profesionales. 1985 - 1997. principales áreas metropolitana	170
Anexo C. Localización de la empresa	171
Anexo D. Reglamento general para el desarrollo de P.F.E.	172

	Pág.
Anexo E. Antecedentes jurídicos de los P.F.P.D.	185
Anexo F. Plan territorial de formación permanente de docentes y directivos docentes	187

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes propósitos que se plantean las organizaciones de avanzada del actual momento histórico local, regional y mundial es buscar mediante la educación continuada, la capacitación permanente, la actualización, la autoformación, en otras palabras el aprendizaje continuo; una completa coherencia entre los procesos, productos y sistemas diseñados, aplicados y transformados para la implementación decidida de sus principios, su misión y su visión organizacional en procura de conseguir posicionamiento institucional y / o comercial bien sea local, regional, nacional o internacional respondiendo cada día al cambio como factor importante que permita la consolidación de una estructura empresarial como organismo vivo; el cual debe madurar y desarrollarse para hacer frente a las innumerables y transformadoras incertidumbres resultantes de la relación pasado, presente y futuro.

El sistema educativo y con él, las instituciones que conforman la gran red de estamentos integrantes de la educación superior, como organizaciones que son, no escapan a éste principio. El actual momento requiere del operativizar grandes cambios en sus dinámicas funcionales procurando nuevas acciones, nuevas relaciones y nuevos eventos que favorezcan tanto el cumplimiento de su filosofía, como la búsqueda de posicionamiento en el mercado de la prestación de servicios educativos en formación profesional-laboral, dándose igualmente, cumplimiento a las nuevas políticas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) a través del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) y el Consejo Nacional de Acreditación para la evaluación, aprobación y certificación de los programas académicos profesionales universitarios, técnicos y tecnológicos.

Las facultades de educación, así como las demás facultades de profesionalización con sus diversos programas en las universidades públicas y privadas, están desarrollando diversas acciones que les permitan obtener el aval de funcionamiento para cada uno de ellos, como también, el adelanto de procesos de investigación y evaluación para ser competentes en el mercado con nuevos servicios que satisfagan las necesidades del ámbito laboral y de los futuros profesionales.

Éste trabajo es llevado a cabo por dos razones importantes, una el convencimiento de la necesidad de conocer, concientizar y posibilitar cambios, transformacionales e innovaciones radicales y significativas en el mejoramiento de la calidad en los procesos, los productos y los resultados que se suceden en el quehacer formativo, intelectual y cognitivo de los futuros profesionales (educadores) que se forman en las diferentes facultades de educación superior, lo

cual redundará en que se posibilite también un cambio en las formas de pensar, diseñar y adelantar las prácticas profesionales laborales coherentes y consistentes con la educación, la realidad y las necesidades del país, el continente y el mundo.

Responde a una búsqueda de crecimiento personal y profesional, así como, de enriquecimiento por parte de la universidad a la sociedad colombiana. Crecimiento que se manifiesta en el compromiso asumido por los responsables de las acciones administrativas y académicas no sólo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, sino también de la universidad entera en general, trabajando como agentes protagónicos de todo proceso de reforma, cambio e innovación que vaya en procura de fortalecer y enriquecer las relaciones con los propósitos, metas y objetivos soportados en la misión, la visión y los programas de desarrollo institucional.

En sus años de existencia, las Facultades de (Ciencias de la) Educación de las Universidades colombianas han madurado y se han desarrollado a través de su amplia experiencia en la formación de educadores de básica primaria, básica secundaria y media vocacional en diversas áreas y disciplinas del conocimiento adquiriendo un prestigio académico y un destacado reconocimiento en el ámbito nacional.

Los cambios sociales y culturales ocurridos en el mundo, especialmente en países como Colombia donde han sucedido rápidas, violentas e imperceptibles transformaciones en las últimas décadas, lo cual se aprecia en los cada vez más marcados usos de la tecnología en la producción, las grandes demandas de hechos científicos, el papel central del conocimiento como factor ineludible de desarrollo, los procesos de globalización económica y cultural, y las nuevas condiciones de existencia de los seres humanos, entre muchos otros aspectos, le exigen a la educación y especialmente a las instituciones de educación superior nuevos retos que demandan el incremento del potencial creativo y transformador que viabilice los procesos de enseñanza y aprendizaje de competencias laborales, cognitivas, cívicas y trascendentales. Estos son los retos que la presente propuesta de trabajo busca plantear para asumirlos señalando un sendero que puede ser acogido, con la salvedad que no será el único para ser transitado hacia la fuente de la calidad y la excelencia educativa docente expresada en los programas académicos propuestos.

Se trata de diseñar un modelo de plan de negocio para el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre Seccional Bogotá, tendiente a presentar ante la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), semestralmente, Programas de Formación Permanente para Docentes adscritos a la S.E.D.; esto es, docentes en ejercicio del sector oficial y privado (colegios en concesión), los cuales se capacitan año tras año a través de

los diferentes programas que ofrecen instituciones universitarias, centros de investigación y otras organizaciones que velan por el mejoramiento continuo y la calidad de la educación en el Distrito Capital, no sólo como alternativa de capacitación y formación permanente, sino también, como principal herramienta para buscar un ascender en el escalafón nacional docente. El presente plan de negocio es una propuesta que procura interpretar, viabilizar y desarrollar el Proyecto Educativo de la Universidad Libre con el compromiso social, en el campo de acción específica de la Facultad de Ciencias de la Educación, recurriendo al Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación (PEFACEUL) el cual fue creado por un grupo de docentes inquietos quienes estaban interesados en adelantar un trabajo colectivo llevado a cabo con los directivos, los profesores y los estudiantes de la facultad para que sirviera como instrumento orientador del que-hacer académico y administrativo para alcanzar así, una sólida y coherente concreción de “Plan de Desarrollo”.

Para el diseño, aplicación y desarrollo de dicho plan se tendrán en cuenta como principales referentes las necesidades y demandas de la realidad nacional escolar en todos sus contextos, la legislación educativa, la literatura especializada que se ocupa de los últimos adelantos resultantes de la investigación educativa sobre las dinámicas de intervención en el aula, la formación de docentes, y lo desarrollado por el departamento de investigación y autorregulación de la facultad; además de lo anterior se busca tener una permanente concordancia entre los criterios y requisitos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Acreditación y el ICFES, con el firme propósito de lograr la certificación correspondiente para la acreditación previa de los programas resultantes.

El documento da cuenta en el primer capítulo del contexto y macrocontexto del sector educativo colombiano, latinoamericano y la relación con el problema de investigación; en el marco conceptual se determina y definen los objetivos de la educación superior colombiana, los tipos de instituciones educativas superiores existentes en el país y aquellas que tienen programas de formación en educación.

El segundo capítulo, trata sobre el estudio de mercado mostrando el conocimiento y uso de algunas estrategias para la gestión de mercado relacionada con la presente investigación donde es necesario realizar el análisis del entorno empresarial, el estudio de mercado del sector educativo, el pronóstico de ventas, el lanzamiento de nuevos servicios y su logística de penetración.

El capítulo tres, da cuenta sobre el estudio técnico requerido para la prestación del servicio en los procesos de gestión de la producción en el que se muestra la estrategia de gestión implementada para la “producción” en el proceso de creación y administración del nuevo servicio. Se profundizará como es la distribución de

planta, su tamaño y la localización, el plan de producción y de compras, así como la puesta en marcha del servicio.

El capítulo cuatro, hace referencia a la organización y gestión administrativa, como del potencial humano mostrando el proceso de gestión administrativa (planeación, organización, dirección y control) para el aprovechamiento de dicho potencial.

El capítulo cinco, trata sobre el análisis económico y la gestión financiera donde se muestra la elaboración y el análisis económico y financiero. Se muestra el estudio de costos y presupuesto para el nuevo servicio, el capital de trabajo, la administración del capital de trabajo y de inversiones.

El capítulo seis, da cuenta de los aspectos legales para el funcionamiento del nuevo servicio en la unidad de servicio de educación de la Universidad Libre. También se mencionan los textos relacionados con los estatutos y reglamentos vigentes.

Convencido de los aportes significativos de la propuesta y del trabajo que se puede realizar mediante su implementación, se hace la elaboración del documento el cual está diseñado para alcanzar unos extraordinarios resultados como expresión no sólo de los grandes requerimientos socio – culturales, como también de los grandes retos y logros perseguidos por la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad que busca responder con excelencia, calidad, creatividad, responsabilidad y liderazgo el compromiso social las expectativas trazadas por sus propias necesidades de renovación y actualización de manera que se incida significativamente en los desarrollos cualitativos del sistema educativo nacional.

JUSTIFICACIÓN

Al tomar la decisión de incursionar como empresario en un nuevo negocio, o en la creación de una nueva unidad en una empresa ya constituida, el principal interrogante es cómo desarrollar dicha idea procurando que sea exitosa y visualizar cuál será la mejor forma de conseguirlo.

El principio del cambio, que también rige para el orden de las economías y sociedades mundiales, no ajenas en nuestro país, hacen que permanentemente el comportamiento de los individuos, de las políticas sociales y macroeconómicas también cambien, lo cual lleva a ratificar el pensamiento ya paradigmático, que todo cambia, todo se transforma, que no hay nada constante, inclusive el mismo cambio, por la misma razón se debe estar preparado para aceptarlo, aprehenderlo y asumirlo. Hoy, mas que nunca es necesario poseer herramientas que permitan

a los empresarios y principalmente a los emprendedores, a informaciones y conocimientos lo más cercanas posible al contexto específico de un negocio, es decir a la viabilidad y rentabilidad del nuevo proyecto.

Al elaborar un plan de negocios, se definen cuales son los principales pasos dentro de la creación y el desarrollo del proyecto de empresa sirviendo como guía para los inversionistas, accionistas y administradores de la gestión del proyecto sobre el curso a seguir y los resultados que se van obteniendo a través del tiempo. El objetivo es conocer y visualizar el negocio, reducir la incertidumbre y el riesgo del inicio o crecimiento de la empresa facilitando la toma de decisiones en las diferentes etapas, así como cualquier corrección de las desviaciones que se presenten a lo largo del desarrollo del proyecto en comparación con la planeación definida.

De acuerdo con Carlos Pellegrini del instituto Pymes del Banco de la Nación Argentina¹, un plan de negocios es importante debido a los grandes beneficios que se obtienen al preparar un plan de éste tipo, dentro de los cuales se tienen los siguientes:

- El proceso de preparación del plan de negocios, permite repensar el negocio o proyecto e investigar las principales opciones que se consideran para el caso.
- Reconocer oportunidades y riesgos, y probar algunas de las estimaciones.
- Permite identificar las necesidades financieras del negocio.
- Bajo ciertas circunstancias, se puede utilizar el plan para negociar créditos con proveedores.
- Es de gran utilidad para informar a empleados, socios y otros sobre los planes, tácticas y estrategias a seguir, si así se desea.
- Proporcionar un punto de partida que permita comparar el funcionamiento de la empresa.
- En general, las razones por las cuales se justifica la elaboración del plan de negocios para el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre son:
 - a. Asegurar que el negocio es viable financiera y operativamente antes de decidir ponerlo en marcha.
 - b. Identificar las mejores estrategias que permitan llevar a cabo el proyecto.
 - c. Visualizar los posibles riesgos y la mejor forma de minimizarlos.
 - d. Prever las necesidades de recursos.

¹ PELLEGRINI, Carlos. Guía para empresarios PYMES para elaborar un plan de negocios. Instituto PYMES. En : Banco de la Nación Argentina. www.bna.com.ar/pymes/plandenegocios.pdf

- e. Determinar los mecanismos de evaluación para el desempeño del negocio una vez puesto en marcha. Y por último
- f. Guiar la puesta en marcha del negocio.

La idea de negocio resulta de estudiar, analizar e investigar durante mucho tiempo el comportamiento del sector educativo universitario, donde la relación cambio, conocimiento, investigación y formación permanente en los actuales momentos parecen constituirse en necesidades a satisfacer insoslayablemente dentro del ámbito y las competencias laborales, si se quiere permanecer vigentes, institucional y curricularmente.

Para el gremio educador del país en general, especialmente al vinculado en el sector oficial, dejó de ser viable y factible para ascender en el Escalafón Nacional del Ministerio de Educación, a través de las Secretarías Departamentales, Municipales o Distritales, la realización de programas universitarios de especialización o maestrías con tal fin, de manera que sólo mediante la participación en PFPD's ofrecidos por las respectivas secretarías por intermedio de las diferentes universidades del país e incluso del exterior, mediante la modalidad de créditos.

En el contexto local, la formulación y presentación de Programas de Formación Permanente para Docentes, que sean variados y novedosos, se constituyen en una formidable oportunidad de negocio para las Facultades de Educación de las Universidades capitalinas ya que la oferta en una primera instancia, por parte de dichas instituciones es poca, y por otro lado la demanda que se hace al gremio docente en el sector educativo es alta. En los actuales momentos, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, no ofrece ningún programa de Formación Permanente ante la Secretaría de Educación del Distrito para el área objetivo (Engativá) no existe un centro que ofrezca todos los servicios en un mismo lugar.

En el sector educativo del Distrito Capital, del Departamento de Cundinamarca y especialmente en el relacionado con el campo de la pedagogía y la docencia, existen en la actualidad innumerables factores que convierten la formación de formadores (diplomados, cursos, talleres, seminarios, etc.), la formación permanente (para profesionales en otras áreas) en inmensas oportunidades de negocio para las instituciones de educación superior, las universidades y sus correspondientes Facultades de Educación, por la amplia necesidad de capacitación y demanda de programas que convoquen y satisfagan no sólo los intereses particulares de los educadores (aspirantes, en formación o en ejercicio), sino también, de los organismos y entes administrativos reguladores del servicio educativo bien sea éste: formal, no formal e informal (Secretarías de Educación Municipales, Departamentales y Ministerio de Educación Nacional), esto debido en gran parte al marcado nivel de descontextualización, incoherencia e

inconcordancia en el que están sumidos los programas de licenciatura y / o profesionalización de muchas de las facultades de educación existentes en relación con los contextos institucionales, locales, regionales, nacionales e inclusive internacionales (relación tratados internacionales con educación y cultura por ejemplo).

Siguiendo una perspectiva futurista, es pertinente y apropiado acudir a las palabras de la Doctora Inés Aguerrondo² “Un sistema educativo orientado a las necesidades del siglo XXI debe incorporar una definición de aprendizaje como resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje. Supone un aprendiz activo, que desarrolle hipótesis propias a cerca de cómo funciona el mundo, que deben ser puestas a prueba permanentemente. Supone la generación de operaciones mentales y procedimientos prácticos que permitan seguir aprendiendo una vez que se egresó del sistema educativo formal. Supone también que el maestro y el alumno exploran y aprenden juntos, pero que ésta exploración y aprendizaje mutuo puede revestir diferentes formas, desde las más presenciales hasta las más remotas”.

El llevar a cabo la realización de ésta investigación en los actuales momentos, brinda la oportunidad de diseñar e implementar desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre actividades inter y transdisciplinarias (dirigidas a los departamentos, las divisiones, los centros y los programas académicos), tales como: cursos, talleres, seminarios y diplomados, entre otros, para ser ofrecidos en Bogotá a través de la Secretaría de Educación del Distrito (para sus docentes de todas las localidades), el I.C.B.F. (madres comunitarias) y para el profesorado en general (sector privado); así como para la Secretaría de Educación de Cundinamarca llevando los programas a los diferentes municipios; toda vez que las políticas nacionales, regionales y locales en materia de educación están demandando propuestas y proyectos viables con los cambios y las necesidades laborales, sociales y de desarrollo.

▪ FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La cultura como factor imprescindible en la constitución de las comunidades, sociedades y estados de todos los pueblos del mundo, los existentes y los que han existido a lo largo de la historia de la humanidad, ha sido objeto de estudio, comprensión e investigación de las ciencias humanas clásicas, modernas,

²Aguerrondo, Inés. América Latina y el Desafío del Tercer Milenio. Educación de mejor Calidad con menores costos, PREAL, Enero 1998.

postmodernas y contemporáneas gracias a la educación y la pedagogía como disciplinas del conocimiento.

¿Por qué existe tan reducido (por no decir ninguno) número de programas ofrecidos por las instituciones públicas o privadas capitalinas, departamentales y nacionales para la formación y cualificación de actores idóneos inmersos en los proyectos culturales formativos institucionales, como comunitarios, en los que puedan desempeñarse óptimamente en el ámbito regional y nacional de los espacios académicos que se ocupen de formar en las necesidades y capacidades de los escolares colombianos?

¿Por qué se encuentran, de igual manera, tan marcadas ausencias en los diseños, implementación, evaluación, apropiación y dirección de programas, planes, proyectos y procesos de investigación en el campo del conocimiento general, global o universal (armónico, integrado y holístico) formal, no formal e informal que convoque a las comunidades infantiles, juveniles, mayores y adultos mayores? ¿Por qué no existen en el país, equipos y colectivos de profesionales e investigadores permanentes en las disciplinas y ciencias interdisciplinarias y transdisciplinarias?.

Por lo tanto, tal es la razón, por la que, la formación permanente de profesionales y especialmente de docentes, es una imperiosa necesidad que debe ser abordada, es una valiosa oportunidad que debe ser aprovechada y un importante escenario empresarial en la prestación de servicios que debe ser asumido por la institución de educación superior y muy especialmente por la Universidad Libre a través de su Facultad de Ciencias de la Educación con el Departamento de Educación Física a la vanguardia de los procesos de cambio y transformación de las prácticas pedagógicas, docentes y educativas que necesita la región, el país y el mundo.

▪ **OBJETIVOS**

El propósito central de la propuesta es llamar la atención a la comunidad educativa (universitaria) nacional (instituciones de educación superior) y particularmente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre para que atendiendo necesidades sentidas del contexto socio cultural colombiano aborde el tema educativo como un nicho de mercado importante creando oportunidades de negocio tendientes a posibilitar la transformación estructural de los programas de pedagogía y docencia ofrecidos a la sociedad colombiana.

▪ **OBJETIVO GENERAL**

Elaborar el plan de negocio de formación permanente para docentes en ejercicio, relacionado con la prestación del servicio educativo ofrecido por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, creando un nuevo servicio que lleve a diseñar una propuesta educativa pedagógica e investigativa dirigida sustancialmente a transformar las concepciones y prácticas de la enseñanza y los aprendizajes de la educación física a través de la motricidad humana favoreciendo inter y transdisciplinariamente la formación de los profesionales de la educación física y las actividades motrices lúdo-deportivas.

▪ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Destacar la importancia de conocer, estudiar y analizar ésta propuesta como una oportunidad de negocio en la unidad estratégica de negocio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, más concretamente, del Departamento de Educación Física contando con la capacidad de transformar las prácticas educativas desde la Facultad de Ciencias de la Educación en la generación de proyectos educativos elaborados por y para la investigación inter y transdisciplinaria de manera que respondan a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa universitaria y profesional contribuyendo al mejoramiento cualitativo de la educación.
- Elaborar el estudio de mercado que posibilite el conocimiento del estado real en el que se encuentra el entorno educativo objeto de ésta investigación dentro del plan de oportunidades de negocio del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación y con el de la Universidad Libre de tal manera que posibilite la toma de decisiones para desarrollar programas con líneas de trabajo pertinentes académica, pedagógica, social y culturalmente de modo que sirvan al mejoramiento del desempeño de los roles productivos profesionales.
- Dar a conocer el nuevo servicio como oportunidad de negocio resultante del análisis de las ideas de negocio generadas en el proceso investigativo.
- Elaborar el diseño administrativo o del potencial y talento humano requerido en la implementación y puesta en marcha del nuevo servicio dentro de la unidad de negocio de la Facultad.
- Elaborar el estudio económico y financiero del nuevo servicio.
- Mostrar los aspectos legales relevantes para la prestación del servicio.

1. MARCOS DE REFERENCIA

1.1. Problema de investigación

Convencido de los aportes significativos de la propuesta y del trabajo que se puede realizar mediante su implementación, se hace la elaboración del documento (plan de negocio para el Departamento de Educación Física de la Universidad Libre) el cual está diseñado para alcanzar unos extraordinarios resultados como expresión no sólo de los grandes requerimientos socio – culturales nacionales e internacionales³, como también de los grandes retos y logros perseguidos por la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación que busca responder con excelencia, calidad, creatividad, responsabilidad y liderazgo el compromiso social las expectativas trazadas por sus propias necesidades de renovación y actualización de manera que se incida significativamente en los desarrollos cualitativos del sistema educativo nacional.

Giovanni M. lafrancesco V. Y Samuel Díaz R. En “Economía, Ciencia y Educación” afirman: “...los paradigmas científicos han ido evolucionando porque los contextos socioeconómicos y culturales así lo han determinado, lo que implica que la educación y la pedagogía posiblemente deberían haberse desarrollado en América Latina como resultado de la génesis de nuevos paradigmas que de una forma clara, sin descartar lo social y cultural, han sido paradigmas económicos”⁴.

Ser profesional de la docencia y la pedagogía como herramienta específica de educación, rendimiento y desarrollo científico, tecnológico y social sirve para mucho mas que nutrir de experiencias las vidas de muchas personas niñas, jóvenes y adultas. Ésta distinción convierte a los educadores en activistas idóneos, líderes, empresarios e investigadores reflexivos puesto que los ubica en contextos y dinámicas propositivas y prospectivas con las cuales se debe observar y enfrentar el cambiante e incierto mundo de las organizaciones humanas locales, regionales, nacionales e internacionales.

En el país los programas de licenciatura se constituyen en la posibilidad de concreción y materialización en la realización de un sueño de muchos (as) jóvenes (especialmente de estratos socioeconómicos bajos) de labrarse un futuro, una

³ El Convenio Andrés Bello (CAB), el cual reúne a diez países latinoamericanos, celebró en mayo de 2004 en Cartagena, el foro “Identidad cultural, Educación y Tratados de Libre Comercio” tratando temas de gran trascendencia para la educación, ver separata especial Universidad Javeriana, julio 2004.

⁴ Actualidad Educativa , julio –agosto 1995, pagina 5. Centro de Apoyo al Docente. Editorial Libros & Libres S.A.

profesión, una vocación o un ideal de ser humano, de ciudadano (a), sociedad, escuela y / o educación.

Cuando la reflexión surge del deber cumplido y del seguimiento de lo que se ha configurado a partir de múltiples experiencias, se generan una serie de ideas que valen la pena ser compartidas, se hace necesario el estructurar propuestas que permitan dinamizar a otros.

Debido a que existen entre otras muchas razones que justifican la necesidad de diseñar, ofrecer y atender programas de esta índole en el sector de la educación superior, es que se aborda ésta propuesta.

1.2. MARCO CONCEPTUAL

- **Educación:** De acuerdo con el artículo primero de la ley 115 de 1994 la “educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

El sistema educativo nacional, el cual se fundamenta en la Constitución Política de Colombia, cumple con la función social y personal de los individuos según sus necesidades e intereses, teniendo en cuenta a la familia y a la sociedad en los que las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra regulan el servicio público.

El artículo 67 de la Constitución Política es el que define, regula y desarrolla la organización y prestación del servicio educativo determinándola en las modalidades de formal, con sus niveles de pre-escolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal.

- **Servicio educativo:** Es regulado por el artículo segundo (2º) de la Ley General de Educación el cual determina que éste lo comprenden un conjunto de normas jurídicas, programas curriculares, los grados, los niveles, la educación no formal e informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales educativas (estatales o privadas), culturales o recreativas, y los diferentes recursos articulados en procesos estructurales que permitan alcanzar los objetivos trazados para la educación nacional.
- **Educación formal:** En el artículo décimo (10) del capítulo primero (1) y en su sección primera (1) se define la educación formal como aquella actividad que se

imparte en establecimientos educativos aprobados y que cuentan con una secuencia regular por ciclos de aprendizaje los cuales están sujetos a las pautas curriculares progresivas las cuales conllevan a la aprobación de unos grados y obtener unos títulos según lo determina el Proyecto Educativo Institucional.

La formación hace parte del proceso educativo y como tal es interminable, secuencial y continua; debe hacer parte de toda una sistematización e intencionalidad ligada a una estructura y plenamente relacionada con la persona, las instituciones y la sociedad, así como con la cultura.

- **Educación integral.** (según la educación física o la educación de la actividad motriz): “La acción de la Educación Física se considera hoy día como un medio educativo privilegiado, porque compromete al ser en su totalidad. El carácter de la educación por medio de las actividades físicas es universalmente reconocido”. Manifiesto mundial sobre la educación física 1982.

A través de la siguiente idea: “...La ruptura de paradigmas, en torno a las habilidades, destrezas, desempeños y competencias (corporales, motrices, emocionales, cognitivo-intelectivos, culturales y actitudinales) posibilita el avance e integración del conocimiento, la pedagogía, la cultura y el desarrollo humano”. (M.A.A.R.). Ésta idea es gestada, aplicada y transformada dentro del contexto culturizador, formal y académico (educativo-pedagógico) desde una perspectiva en que el proceso de desarrollo del ser humano tiene gran significatividad y preponderancia para establecer los alcances y derroteros posibilitadores de otras formas de abordaje comprensivo con el cual se pretende estructurar el marco específico correspondiente al deber ser del área de la pedomotricidad y su interacción con las demás disciplinas que componen los currículum institucionales.

- **Educación Física:** Fue utilizado por primera vez en 1762 por el médico e higienista suizo Jean Ballexserd en Francia donde residía desde hacía varios años influyendo e impulsando el movimiento gimnástico con gran relevancia y que significó la reflexión sistemática sobre el trabajo educativo en la escuela y los problemas de aprendizaje en la población escolar, discusiones e investigaciones que se dieron en el mundo occidental, a partir de la consolidación de los estados modernos que rompieron definitivamente con el mundo feudal de la edad media y abrieron un espacio para la implementación de la pedagogía activa. Para Ullman las reflexiones iniciadas en los siglos XVI y XVII sobre la importancia y el valor pedagógico del juego y la ejercitación corporal constituyeron un viraje significativo a los postulados de la educación católica de corte tradicional y fueron un punto de referencia importante en el origen de los grandes sistemas gimnásticos del siglo XIX., Francisco Amorós

editó y publicó el Manuel d'Education Physique, Gymnastique et morale en 1830.

En Grecia, la sociedad homérica, dirigía las prácticas de la formación corporal y motriz hacia los hombres libres, los cuales se formaban en el pugilato, la caza y las carreras a caballo. En Esparta (siglo VII a. C.) las actividades físicas estaban sistematizadas hacia la consecución de altos niveles, contando con Atenas como su más enconado rival en esta pretensión.

Tradicionalmente se han generado discusiones en torno a lo polifónico y polisémico del término Educación Física. Se ha hablado de gimnasia, educación corporal, educación de la motricidad, educación del movimiento, educación por el movimiento, psicokinética, psicomotricidad, el hombre en movimiento, cuerpo y juego, cultura física, el movimiento como acción, cultura del movimiento, expresión corporal, deporte y conducta motriz entre muchos otros apelativos que no se han consolidado o por lo menos en nuestras latitudes no han desplazado al de educación física que universalmente ha respondido a una significación perfectamente coherente.

- **Educación Física y Educación Estética en Colombia:** “La educación física estudia y utiliza el movimiento, la sensibilización y la percepción humana para contribuir a la formación de la capacidad y mejoramiento integral del individuo, considerado como una unidad funcional que comprende aspectos físicos, de pensamiento, personalidad e interacción social. En consecuencia la educación Física coadyuva al desarrollo, capacitación, fortalecimiento, conservación, equilibrio, recreación e identificación de la persona para que se desenvuelva en su medio; la Educación Física para la enseñanza y aplicación del movimiento contempla etapas que se refieren al proceso y madurez del educando, en sus aspectos de motricidad, crecimiento, personalidad e interacción social, en los cuales se plantea la secuencia motriz y con base en ellos los contenidos y actividades del área”. Ministerio de Educación Nacional.

“ Emociones y sensaciones son la materia prima de que se nutre lo estético (*belleza de la forma –física, corpórea*) y lo artístico (*resultado de la acción o práctica motriz*), por ello su implementación en la escuela actual es vital para que el ciudadano del siglo XXI, pueda enfrentar con éxito los retos de su realidad”. Moreno M, Heladio (Ensayos sobre conceptos básicos de la profesión docente).

- **Corporeidad y la corporalidad.** son los principales sistemas estructurales cognitivo – cognoscitivos pero “la pedagogía moderna reemplaza el sentir por el pensar” *
- **Paidomotricidad:** Debe ser entendida como el estudio, sistematización, integración e interacción formativa, investigativa y educativa que se ocupa de la

corporeidad, (psiquis), la corporalidad (conciencia motora), la motricidad (habilidades y destrezas) y las conductas motrices “humanas” (competencias motrices) a través de movimientos voluntarios precisos (armónicos, fluidos y rítmicos), es decir, de las manifestaciones personales (individuales) y socio – culturales, atendiendo toda su naturaleza (antropológica, fisiológica, psíquica, moral y social) para el mejoramiento de su potencial estructural, temporal y espacial, la consolidación del carácter o de la conformación de la globalidad del ser.

- **Educación superior:** La educación superior es el proceso de desarrollo académico formativo profesional y complementario que se da con posterioridad a la secundaria o la educación media. Éste proceso educativo es de servicio público y cultural el cual cumple con las finalidades sociales del estado.

A pesar de la importancia y trascendencia del constructivismo como teoría pedagógica moderna, holística y de avanzada, aún imperan postulados que sostienen que las formas perceptivas sólo se relacionan con las sensaciones, y las formas recreativas de por sí poco inteligentes con las capacidades manipulativas, demeritando las aptitudes perceptivas como hechos cognitivos.

La fragmentación del conocimiento por la racionalización de las aptitudes humanas ha llevado a que las diferentes áreas del conocimiento incluyendo la pedagogía segregue la inventiva, las cualidades mentales, la sensibilización y las percepciones resultantes de las habilidades y destrezas emocionales ubicándola a la saga conceptual, donde aún impera el paradigma que los sentidos sólo son fuente de datos para la mente siendo posible reflexionar sobre ellos, sin embargo, ésta tiene la capacidad de discriminarlos, relacionarlos y organizarlos perceptivamente.

Hoy por hoy es urgente, importante, vital y trascendente la estructuración y articulación de una pedagogía que viabilice todos los imaginarios posibles incorporando la imaginación, la fantasía, la sensibilidad, la ternura y la creatividad posibilitando y facilitando la formación de seres humanos humanistas, trascendentes e integrales. Según Gonzalo Arango -en una cita que hace Heladio Moreno – la base del desarrollo moral no es la razón, sino las emociones.

Con la implementación de la Nueva Ley general de Educación y sus decretos reglamentarios, se abren nuevas expectativas sobre el papel de la Educación Física y Artística en la formación de los escolares, en tanto que se invita a pensarlas como mediadoras de acciones que, integralmente, ayudarán al desarrollo de los alumnos.

Desde el punto de vista motor, el diseño curricular responde a unos hechos biológicos, culturales, económicos y políticos. Estos aspectos han de ser interpretados por los equipos docentes que diseñan currículo para y desde la acción motriz intencionada e inteligente. Así, como fruto de una investigación que aporte lecturas juiciosas, se trata de dar respuesta a cuatro preguntas macro del diseño:

Por Educación Física académica y normativamente se conoce a la disciplina que forma parte de las ciencias de la educación la cual se ocupa por diseñar, desarrollar, transformar y recrear un determinado proyecto educativo a través de contenidos (actividades y saberes) y estrategias metodológicas específicas, que tiene en la corporalidad (como totalidad del ser) humana su referente ontológico.

Las reflexiones epistemológicas nos conducen a este fin: al logro de saberes que sean capaces de explicarnos de forma solvente cuál es nuestra función educativa, en que ámbito del saber conocido se ubica la disciplina que nosotros hacemos operativa o qué cambios somos capaces de lograr en la formación de nuestros estudiantes.

Lo físico es una realidad tangible, sensible, y como tal susceptible de poder ser educado, lo cual se manifiesta a través de la motricidad (paidomotricidad en un contexto mas universal).

La acción educativa y las actuaciones específicas de la paidomotricidad se estructuran, dirigen y centran desde el cuerpo de los educandos para el cuerpo de los mismos y donde media la acción (motricidad), es decir, el objeto y sujeto de estudio es la totalidad del ser humano, al cual definimos como ser inmerso en un sistema hipercomplejo, con inteligencia “sintiente” (sentidos), carente, inconforme y buscador de su trascendencia desde la acción y en relación consigo mismo, con el (los) otro (s) y con el cosmos. “La clave de su especificidad ...radica en su capacidad de ofrecer enseñanzas contextualizadas, es decir, no necesita hacer abstracciones o traslaciones a la realidad de los sujetos, sino que las situaciones pedagógicas que puede ofrecer constituyen en sí mismas la realidad de los actores, es decir, los alumnos”. (Lagardera O. Francisco. 1992.)

- **Instituciones de Educación Superior:** Las instituciones Técnicas profesionales, las instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y las Universidades son las organizaciones públicas o estatales que conforman el conjunto de establecimientos de Educación Superior el cual es regulado por el Ministerio de Educación Nacional que cuenta con el ICFES y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) como organismo evaluador de las políticas educativas y la acreditación de programas.

- **Instituciones Técnicas profesionales:** Son las facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo o instrumental y de especialización en el respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos que le son propios.
- **Instituciones Universitarias o Escuelas tecnológicas:** Son las facultadas para adelantar programas de formación en las ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.
- **Universidades:** Son las reconocidas como tales y están facultadas para llevar a cabo programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y posdoctorados, de conformidad con la ley.

Estas deben acreditar su desempeño en una de las siguientes actividades: investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

1.3. MARCO TEÓRICO

1.3.1. PROBLEMÁTICA E INTENCIONALIDAD DE LA FORMACION DE EDUCADORES EN AMÉRICA LATINA Y EN COLOMBIA.

Una de las preocupaciones de las organizaciones sociales es la *formación* de sus miembros para que *participen* en la consolidación de sus instituciones con sentido de pertenencia social e identidad cultural.

Frente a la formación profesional en general y docente en particular, se generan expectativas crecientes, en el sentido de alcanzar con ella los cambios de actitud necesarios para satisfacer las necesidades de desarrollo personal e institucional.

No obstante tal preocupación, los programas de formación profesional permanente no siempre producen los efectos esperados porque no se consolidan socialmente ni se impulsan para imprimirle sentido, continuidad y coherencia a la formación personal y al desarrollo organizacional. Esta situación constituye un problema debido a la discrepancia entre las expectativas que genera la formación en los participantes y los escasos logros que se obtienen. Esta discrepancia se puede identificar como un *fracaso educativo* de la formación.

- **Por una capacitación comprometida.**

La intencionalidad de la formación permanente y / o continuada surge de la necesidad de construir y aplicar un saber socialmente útil, culturalmente pertinente y académicamente válido que permita a los profesionales (docentes), a conocerse más y mejor como personas, actuar más y mejor como miembros de la comunidad, y ser capaces de dar razón del significado y del sentido de la profesión.

1.3.2. **Condiciones del proceso formativo**

Para que la formación produzca los efectos esperados debe pensarse a partir de la identificación y priorización de las necesidades de capacitación que tienen los participantes de las instituciones educativas y las organizaciones nacionales e internacionales que se ocupan de la docencia, de acuerdo con el ámbito de actuación, los niveles de desempeño, la realización de funciones y la posición que ocupan.

- **El Componente de diseño curricular.**

El Currículo.

Sin duda alguna hace parte del componente más importante dentro del sistema de formación permanente profesional para docentes, se entiende como un camino que se construye mientras se recorre dentro de un proceso permanente de indagación y construcción colectiva.

Así, *el currículo* no es un punto de llegada conformado solamente por la organización formal y rígida de unos contenidos temáticos que se deben enseñar para lograr unos objetivos predeterminados por los especialistas, al margen de las situaciones reales y de la intervención de los participantes.

El currículo es un instrumento que se va perfeccionando en la medida que se va utilizando, para imprimirle sentido y dirección al proceso de autogestión formativa, mediante la organización de procesos relacionados con la formación integral de la persona, la producción y socialización del conocimiento y el servicio cualificado a la comunidad.

1.3.3. Principales enfoques de la docencia.

La docencia ha sido objeto de diferentes usos e interpretaciones; algunos son:

La concepción de la docencia considerada como *conjunto de actividades orientadas a la reproducción de la cultura y a la formación de la persona*, típico de la sociedad preindustrial, connota la *concepción retórica* o bancaria de la educación, una visión ética de la ciencia y una carencia de la imaginación creadora por parte del educador. Este se convierte en *dictador* de clase, *repetidor de discursos*, a veces anacrónicos y descontextualizados, donde la investigación no tiene lugar porque los libros son la máxima autoridad y el estudiante es un recipiente vacío, que en forma pasiva y resignada recibe el discurso del maestro para luego repetirlo textualmente.

Esta situación ha sido común en el enfoque tradicional de la docencia y se ha convertido en un medio para generalizar cierta violencia simbólica, cuando el saber es transmitido en forma mecánica e impositiva, que en vez de abrir horizontes apaga las vocaciones intelectuales y domestica las conciencias. Aquí la docencia está al servicio de la minoría de edad, porque al alumno no se le capacita para servirse de su propio entendimiento sin la orientación de otros, ni para que tome la decisión con voluntad y coraje, de crecer personalmente, desplegar su potencial espiritual y despertar su sensibilidad social.

Un segundo enfoque de la docencia que ha tenido gran predominio y legitimación en la sociedad moderna, es la *concepción tecnocrática* fundamentada en el *que-hacer técnico de la educación*, a través de la cual se mira la realidad como una totalidad de unidades aisladas e independientes, con énfasis en sus partes y no en sus relaciones. Mediante esta visión, la realidad es algo estático, que no responde a un proceso continuo ni a un devenir histórico articulado por relaciones e interacciones secuenciales en donde las partes se afectan y se complementan mutuamente.

En el que-hacer tecnocrático de la docencia, toda acción se entiende como un marco abstracto de naturaleza formal sin referencia inmediata al todo. En este sentido la experiencia humana es pensada en niveles y marcos de referencia que no se relacionan ni se integran entre sí. Igualmente se da una representación de un mundo dividido y se construye una imagen de la experiencia humana también dividida, en donde la interacción se torna igualmente dividida, con lo cual se enfatiza el desconocimiento mutuo y la pérdida de la autoestima y de la identidad personal.

Los resultados de la racionalidad moderna no han sido del todo satisfactorios, porque históricamente han generado trastornos culturales e invertido el sentido auténtico de los valores fundamentales del hombre. El mismo modo, ha fragmentado la actividad humana a causa de la extremada especialización de su que-hacer, llevando al hombre a la automatización, a la rutina y a la pérdida del sentido de la vida.

Frente a los enfoques anteriores surge en la sociedad contemporánea la necesidad de reinventar la docencia a partir de una concepción dinámica de la misma, entendida como un *todo articulado de naturaleza simbólica y un proceso de interacción ética, en donde cada quien se abre a un horizonte de posibilidades para la realización intersubjetiva*. En este proceso juega un papel fundamental la comprensión mutua, el reconocimiento recíproco y la búsqueda de la verdad, de la armonía, de la sinceridad, de la honestidad y de la rectitud entre los interlocutores.

Un enfoque dinámico de la docencia implica pasar de la *cultura del silencio* a la *cultura del diálogo*, de la *cultura de la manipulación* a la *cultura de la emancipación*, para que los participantes en el proceso educativo *liberen su potencial espiritual*, mediante el proceso dialéctico del conocimiento, el cual implica un doble movimiento: desde la acción a la reflexión y desde la reflexión a la acción para una nueva acción. Así, se obtiene la *praxis* que es la base para la sistematización teórica de las experiencias a través de nuevas reflexiones, dentro del contexto concreto de los hechos y del auténtico diálogo de saberes e interlocutores.

La nueva visión de la docencia supone *una educación problematizadora, liberadora e innovadora, capaz de desarrollar el espíritu crítico, la autodisciplina, la imaginación creadora, el pensamiento autónomo, la participación democrática y la solidaridad responsable*.

Este nuevo enfoque de la docencia corresponde a una *concepción dialógica, sustentada en la interacción comunicativa* y en la apertura franca a otras culturas, lo cual permite relativizar nuestra propia cultura y participar en la reconstrucción de las mismas, mediante acuerdos compartidos, consensos no coactivos y conciencias reconocidas.

La interacción dialógica es un aspecto fundamental para *reinventar la función docente* en las organizaciones solidarias y en las instituciones educativas y pensar en una nueva pedagogía, la cual supone *asumir* la complejidad de los problemas sociales, superar el mero proceso de enseñanza-aprendizaje, lo mismo que la *concepción retórica y tecnocrática* de la educación.

1.3.4. Hacia una nueva visión de la docencia

La docencia en general y la docencia universitaria en particular, enfrenta en la actualidad una serie de tensiones que van desde la necesidad de formación básica e integral para la vida ética y social, hasta la profesionalización especializada para el trabajo productivo, incluyendo la integración sistemática sobre los presupuestos, la naturaleza y las condiciones de posibilidad del conocimiento.

Dentro del contexto anterior, la universidad añade a su vocación histórica y teórica la formación de los cuadros profesionales para el desarrollo, lo cual no se logra sin tensiones y conflictos, generados por las contradicciones que se pueden percibir en el proceso de reconciliación entre objetivos y funciones de formación integral e interdisciplinaria, frente a los objetivos y tareas sociales exigidas a los profesionales en sus ámbitos de actuación y en sus niveles de desempeño.

■ **La calidad de la educación.**

La calidad educativa se entiende como la coherencia de todos los factores de un sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes. Por tanto, incluye la calidad de los insumos materiales y financieros que están en él; la de los agentes involucrados en él, entre los cuales los educandos y los educadores son los más importantes, aunque no los únicos, la de los procesos que ocurren día a día, la de los ambientes en los que ocurren esos procesos y la de los productos del sistema, medidos de múltiples maneras y no sólo por indicadores de rendimiento académico.

La calidad de la educación no es sólo una aspiración o ideal, sino una realidad, una verdad y un valor ético que se construye ente todos. Por esta razón, la docencia en general, y específicamente la universitaria del mundo actual, tiende a cambiar cada vez más el autoritarismo pedagógico y el periquismo repetitivo, por los procesos de la autogestión e interacción formativa y el aprendizaje autónomo, creativo y por descubrimiento.

En la docencia contemporánea no tiene espacio la enseñanza como resultado de la repetición intuitiva, o de la memorización de conocimientos anacrónicos, dispersos y de descontextualizados. Es necesario rediseñar o crear nuevos procesos formativos de la persona y productivos del conocimiento para que los aprendizajes sean coherentes y respondan a las características de los

estudiantes, a la dinámica cultural de los grupos humanos y a los requerimientos de desarrollo de las comunidades.

El diseño de nuevos procesos pedagógicos exige un liderazgo cultural, capaz de transformar a los estudiantes en líderes, así como la formación humana para la vida ética y estética para el trabajo productivo, la movilidad social, la participación política y el cambio sociocultural.

■ **Las funciones de la universidad.**

Las funciones sustantivas de la universidad adquieren un nuevo significado y un nuevo sentido que le imprimen a su quehacer una nueva dirección. A la universidad le compete no sólo la formación en y por los valores humanos, sino la producción de medios que faciliten el mejoramiento cualitativo de los conocimientos técnicos y organizativos, para atender la formación integral de las fuerzas sociales que participan en la producción de los bienes esenciales, tanto materiales como espirituales.

Se requiere una ciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de la docencia y sus aplicaciones tecnológicas con estrategias metodológicas múltiples y cuyos presupuestos, medios y condiciones sean examinados críticamente en forma sistemática, de tal manera que la democratización de las oportunidades para el acceso y la permanencia en la formación no entorpezca la calidad académica ni la atención personalizada de los estudiantes y agentes educativos.

■ **El compromiso del docente.**

La idea de la docencia implica un esfuerzo metódico y de compromiso con los *otros* para acompañarlos en el proceso de movilización y desarrollo del espíritu, de tal modo que les permita ser en libertad, conocer con verdad, captar y resolver problemas con creatividad, plantear preguntas pertinentes y utilizar métodos apropiados para pensar con conciencia social. (Orozco, 1994).

El rediseño de la docencia, en general, exige superar la discontinuidad y dispersión de las relaciones pedagógicas porque éstas atentan contra la calidad, la eficiencia y la equidad social de la formación. Por tal motivo, es necesario crear las condiciones para integrar la comunidad académica y recuperar la unidad del quehacer educativo dentro de la diversidad de la investigación interdisciplinaria. Esto requiere plantear radicalmente el problema de la verdad y sustentar el esfuerzo docente en la investigación, de tal manera que se transforme la práctica pedagógica empírica en una auténtica praxis pedagógica científica.

La práctica pedagógica designa las formas como funcionan los discursos explicativos y los dispositivos pedagógicos en las instituciones educativas, así como las características sociales que estas entidades adquieren a través de la praxis (acción, reflexión, acción), para la cual se le asignan funciones a los sujetos que en ella participan. La reflexión metódica sobre la praxis formativa facilita la construcción de las respectivas teorías pedagógicas.

La práctica pedagógica involucra al sujeto del saber, al saber propio del docente y al saber específico de las disciplinas de estudio. Este saber debe ser organizado e integrado en los diseños pedagógicos de los “programas curriculares” para la formación de la persona, la producción del conocimiento y el servicio a la comunidad.

La reflexión metódica acerca de la docencia o praxis pedagógica es la base para definir las condiciones de idoneidad ética, pedagógica y profesional de los docentes, o de quienes deben orientar y dinamizar nuevos procesos formativos de la persona y productivos del conocimiento dentro de una nueva cultura de la modernidad, con libertad creativa y responsabilidad solidaria.

“El docente, como animador, aporta *mediaciones de aprendizaje* que corresponden a conocimientos, experiencias, métodos, técnicas, destrezas, habilidades, valores e intereses. Del mismo modo el estudiante, como sujeto protagónico de su formación, aporta *mediaciones de aprendizaje* determinadas por su potencial espiritual, su nivel de desarrollo intelectual y moral, sus habilidades comunicativas y su lenguaje, sus motivaciones e intereses y sus códigos culturales”. (Orozco, 1994).

1.3.5. La formación docente

La tesis central es que la formación docente sigue siendo una tarea a la cual el estado no puede renunciar y aun más, una tarea que necesita ser abordada bajo ciertos marcos. De hecho el estado no ha renunciado, sino que lo hace de “otra manera”, poniendo en crisis la relación recíproca entre estado y sistema educativo instaurada desde el siglo XIX. Aun más, se asume que la formación docente es una tarea estratégica que afecta el sentido del conjunto de la educación sistemática y la posibilidad de que ésta se constituya como un mecanismo de redistribución de oportunidades y como un espacio de producción de saberes. Una tarea que compromete el destino de la educación pública. La formación de los profesores, concebida como tarea institucional, afecta el poder político y social de estos profesionales, sus posibilidades de constituirse como colectivo y la función social misma del sistema educativo.

En este mundo, la formación docente emerge como un espacio posible para que “el personal” del sistema educativo asuma la tarea de interrogarse por el sentido de su quehacer y por cada uno de los saberes que se hacen presentes en su tarea y para que desde este proceso creen condiciones para que sus estudiantes elijan la apertura, la crítica y la autonomía respecto de la tradición y la autoridad.

Los estados nacionales nacen, se sustentan y necesitan de los sistemas educativos nacionales; estos, a su vez, sólo son posibles si cuentan con un “personal” o un conjunto de funcionarios de una burocracia que lo haga partícipe. Los países de América, y en particular un país como Colombia que se fundó a sangre y fuego y también en la configuración de la función social de los maestros y las escuelas. Al igual que en Francia, el estado colombiano se declaraba defensor de la educación pública y en particular de la instrucción primaria. Sin duda esta aspiración era parte de la revolución burguesa y era una propuesta “igualitaria” que al mismo tiempo establecía y defendía circuitos de reproducción del sistema de clases imperante (“a cada cual según su necesidad”, dice sarmiento en *La Educación Popular*). Sin duda que la educación nació y perduró como una empresa política aquí y allá.

Las escuelas normales fueron centros de enseñanza y no centros de producción de saber. La escuela normal, el normalismo es una operación cultural, nos recuerda Sarlo. La escuela normal “normalizaba”, creaba sujetos pedagógicos, normalizaba a profesores y estudiantes en torno a la práctica de aprender para enseñar, de disciplinarse para ser y hacer buenos ciudadanos.

La vieja relación entre estado nacional – sistema educativo y maestros (magisterio, colectivo de maestros, congregación) está magistralmente rota hoy en América Latina y también en Colombia (ya se dijo que desde siempre fue una relación coja).

Si la formación docente se mira como una práctica aislada de “profesionalismo”, se pierde el sentido que la integra a una estructura y la hace parte de un programa educativo, social y político. En este marco, resulta necesario reflexionar acerca de la formación docente considerándola explícitamente como una parte del programa de la reforma educativa y de la reforma del estado en los noventa.

La crisis actual de la formación docente es parte de la crisis de la universidad y de la educación superior no universitaria. Sin duda, la universidad y la educación superior no universitaria en América Latina ha sufrido un proceso creciente de privatización, vaciamiento y fragmentación. Este proceso puede ser leído como un síntoma más de una estructura que se transforma. La universidad moderna tiene una arquitectura que la caracteriza: “Según esa arquitectura, la universidad moderna sería permanentemente un “conflicto” entre el saber instituido y la

investigación filosófica que interroga las condiciones de ese saber” (Thayer, 1996: 11). Esa estructura y esos límites son los que están en crisis; antes que una crisis de presupuesto, una crisis disciplinar o una crisis de autonomía, hoy está en juego el quiebre de los límites y de las categorías que constituían la universidad moderna. Habría llegado a su fin la posibilidad de un espacio “en conflicto” o con una relativa autonomía siempre en tensión respecto del estado a – la universidad – donde se investiga el saber y sus condiciones de producción. Por el contrario, la universidad está enajenada al capital y desintegrada “en la heteronomía de la informatización mercantil del saber y de la sociedad” (Thayer, 1996).

Los centros de formación docente inicial (universidades y otras instituciones de educación superior no universitaria) siguen siendo en su mayoría instituciones organizadas de acuerdo con la escuela tradicional: espacios de transmisión de conocimiento, con una división neta de roles entre los que enseñan y los que aprenden y con procesos de infantilización del conocimiento y de dependencia del profesor por parte de los estudiantes. Estudios de caso desarrollados en algunos países (Abraham y otros, 1996) confirman esta tendencia.

La reforma o la renovación de la formación docente ha sido uno de los componentes básicos de las Reformas educativas de los países industrializados. Estudios de caso referidos a países industrializados (Australia, EEUU, España, Islandia, Portugal, Finlandia, Reino Unido, Suecia) y ensayos de distintos autores reafirman una y otra vez este principio (Popkewitz, 1994 a 1994 b).

En América Latina, la formación docente se ha ido expandiendo y consolidando como un componente estratégico de las Reformas educativas de los noventa. Sin embargo, esta posición no ha sido un punto de partida sino que se ha ido estableciendo en la medida que el poder de negociación colectiva de los sindicatos docentes y su capacidad de interlocución con los gobiernos ha ido creciendo en la región.

La formación docente puede ser tanto un mecanismo de regulación social como un mecanismo de producción de conocimiento y de aprendizaje de los profesores, asumidos como colectivo y como grupo de pares e involucrados en una metodología de reflexión desde la práctica. En este sentido, convergen en la formación docente la investigación y la práctica pedagógica. La denominada investigación reflexiva o “enseñanza reflexiva” (Zeichner, 1992) es tanto una modalidad de enseñanza como de aprendizaje y de formación, en la cual la investigación no es una tarea aparte sino una manera de educar y de educarse.

La formación docente es un campo que incluye instituciones y relaciones entre ellas, sujetos y relaciones entre sujetos. Consecuentemente, todo cambio en la formación docente supone cambios institucionales, cambios en los sujetos y

cambios en las relaciones de las instituciones y de los sujetos entre sí (Marcelo, 1994; Popkewitz, 1994 b).

La formación docente es tanto una posibilidad de aprendizaje y sistematización de experiencias de los profesores como de transformación e “intervención” institucional (Remedi, 1997).

La gran tarea para la formación es sintetizar las trayectorias institucionales y las historias de los profesores, la experiencia de los unos y los otros. Aun más, en los grupos de formación los profesores se reconocen en lo que son y ganan en autonomía y libertad. La función del coordinador de los grupos de formación es crear condiciones para que en la escuela circule la palabra silenciada (Remedi, 1997).

La formación docente es tanto un mecanismo de transformación institucional como de desarrollo profesional de los profesores organizados como colectivo (profesionalismo colectivo) y de desarrollo personal de los profesores considerados como individuos. Siguiendo a Marcelo (1994), es posible diferenciar tres dimensiones en la formación docente: la función social de la formación, la dimensión institucional y la dimensión individual. El desarrollo profesional de los docentes ha sido identificado como una de las condiciones de las escuelas llamadas “efectivas” (Ainscow).

¿Profesionalización o profesionalidad?. Mientras que la idea de profesionalización supone una atribución de un conocimiento o condición desde fuera a un grupo que todavía “no es profesional”, la noción de profesionalidad reivindica la constitución de la profesión docente desde los propios profesores (Marcelo, 1994).

La profesionalidad, a su vez, contempla más de una dimensión, organizadas en torno de la categoría de empowerment (o empoderamiento) de los profesores o capacidad de negociación y de transformar y transformarse. La dimensión epistemológica de la profesionalidad se relaciona con la producción de conocimiento y la dimensión política con el mejoramiento de las condiciones de trabajo y de interlocución pedagógica y política con los estados y otras instituciones intermedias.

Consecuentemente, la formación docente puede contribuir a la consolidación de la profesionalidad de los profesores, de su poder social, político y pedagógico, si se asume como una tarea que recupera la experiencia de los profesores y les permite ser sujetos y no meros ejecutores de programas diseñados por otros.

Si bien la formación es parte del trabajo docente y como tal es tan interminable y continua como éste (nos formamos en todo momento, estemos o no concientes de ello), la formación sistemática, intencionada y sujeta a una estructura es

esporádica en América Latina y sujeta a un conjunto de accidentes institucionales, sociales y personales.

La propuesta hegemónica es la articulación de la formación inicial y la formación continua así como el desarrollo de proyectos que trabajen simultáneamente en los centros de formación y en las escuelas (Hargreaves, 1999; Marcelo, 1994). Esto implica dejar de lado dilemas al estilo de: formación inicial o formación en servicio; formación inicial desde la universidad o en la escuela.

Las propuestas de formación en América Latina se hacen “en el vacío”, negando el contexto y los sujetos, o dicho de otra manera, desde un espacio “lleno” de categorías previas que niegan a los profesores en su condición de sujetos históricos.

Los modelos de formación propuestos en la región llevan a una separación entre los contenidos y la realidad escolar en la que pretenden influir. Además, en cuanto modelos incorporan una visión normativa y prescriptiva de los docentes no pueden dejar de contrastar con su práctica docente (...). La negación de los docentes se asienta no sólo en la desconfianza que hacia el contenido y el conductor generan estos procesos, se articula con la negación que porta implícitamente la propuesta de formación que concibe al docente como un técnico que ejecuta procedimientos ejecutados por otros, negando al maestro como sujeto con saberes y experiencias” (Remedi, 1997: 4 – 5).

De acuerdo con los autores que se inscriben en la llamada “pedagogía crítica” (Carr, Zeichner, Giroux, Hargreaves, Marcelo, Imbernón, Popkewitz, otros), la formación docente tiene como tarea principal “soñada” promover la disposición hacia: a) la formación permanente así como la aceptación de la incertidumbre y del cambio como parte del aprendizaje y de la vida (Imbernón, 1994; UNESCO, 1997); b) la vida y el trabajo en cooperación y honestidad, la educación de paz y las prácticas sociales y políticas de la democracia (UNESCO, 1997); c) el tránsito por los distintos campos del saber; d) la instalación de la pregunta y en la pregunta como parte de la actividad humana.

1.3.6. El sentido común de la formación docente.

En los noventa, el debate acerca de la formación docente se deriva a la “falta de formación docente”, o dicho de otra manera a los profesores y sus faltas. Categoría ésta, la falta, que permea a la cultura occidental. Este desplazamiento de la formación a la ausencia de formación es también un desplazamiento desde una perspectiva institucional a un enfoque individual, que puede sintetizarse en frases tales como: “la responsabilidad de formarse es del profesor”. Aun más: “la

baja calificación de los profesores explica los bajos rendimientos de los estudiantes”.

“En la agenda de la Reforma Educativa, el papel asignado al mejoramiento de la profesión docente en todas sus dimensiones (salario, condiciones de trabajo, formación docente) ha sido más residual, desconociéndose la importancia decisiva que ésta tiene para el cambio educativo.

“Al mismo tiempo, se observa una tendencia a evaluar la calidad de la educación por los resultados del aprendizaje de los estudiantes y a explicarlos por la formación de los profesores. Este tipo de pensamiento asocia linealmente calidad de la educación con formación docente, atribuye el llamado “fracaso escolar” a las deficiencias de formación de los profesores y espera que una formación intensiva sea condición suficiente para que se produzcan cambio en la calidad de la educación” (UNESCO/Santiago, 1997).

Desde la UNESCO, sus investigadores y consultores, se afirma que “toda” la formación es continua – como continua es la vida y que se forma y conforma una y otra vez, con una relativa independencia de intenciones e intencionalidades conscientes. La categoría “formación continua” separa la formación inicial de la formación que se realiza “después”, en vez de concebirla como parte de un mismo proceso. Como si la posibilidad de una formación continua sólo estuviera disponible cuando se ha llegado a una situación legítima, a la mayoría de edad que implica haberse graduado y contar con la credencial que nos acredita frente a terceros. Al mismo tiempo, la formación sistemática que se realiza después del egreso de una carrera de formación de profesores es, en la práctica, una sucesión de accidentes y singularidades, o sea es una formación continua que se presenta como discontinuidad cuando adopta carriles sistemáticos.

1.3.7. Estado nacional, sistema educativo y formación docente en América Latina.

Los sistemas educativos nacionales – y el personal para ponerlos en marcha, los profesores – fueron necesarios para la formación del estado liberal en América Latina. La educación “institucionalizada”, congelada en tiempo y espacio hizo posible no sólo el control social, la unidad nacional y la legitimación del propio estado, sino que cumplió la función política de sustentación del estado liberal, haciendo posible su desenvolvimiento y desarrollo. La función política fue adjudicada desde el propio estado liberal (Puelles, Green). Los sistemas educativos se organizaron en torno de la bandera de la educación pública y la educación fue más una atribución del estado que un derecho de los individuos (Puelles). Los sistemas educativos, con sus lemas de educación pública, gratuita,

obligatoria y laica, iniciaron un proceso masivo de integración de las poblaciones nativas y de los inmigrantes. Integración que supuso una diferenciación radical: una instrucción elemental (la “instrucción primaria”) para el pueblo y una formación culta (o especializada) para las elites.

“La escuela debía enseñar lo que no se aprendía en las familias, y en este caso, se trataba de valores igualmente fundamentales para la época, el aseo personal, que se vincula con un ordenamiento programado de los cuerpos y un ideal de respetabilidad cultural y material, por una parte; el patriotismo como núcleo de identificación colectiva, por la otra, que instala a los sujetos en una escena nacional” (Sarlo, 1998: 62).

La misión de reproducción y distribución “a cada cual según su necesidad”, asignada a la escuela, requería de un maestro igualmente público, de reglas que regularan y protegieran su quehacer y de una institución que se hiciera cargo de su formación (la escuela normal).

La escuela “normal” fue parte de esta cadena: se creó como “la mano” del liberalismo y fue la institución que hizo posible la formación de sucesivas generaciones de maestros, a los cuales se les imprimió un código común (normalismo-normalización). En Sarmiento está la idea de que se necesitaba un personal especializado para educar al pueblo y lograr el tránsito de la barbarie a la civilización. Educar sólo en el espacio doméstico del hogar era propio de pueblos bárbaros (Sarmiento). La escuela normal permite conservar en ella los aprendizajes que van logrando una y otra generación de maestros, impidiendo que la tradición nazca y muera con cada docente (Sarmiento). La escuela normal se orientó por una ideología civilizadora y nacionalista y por la doctrina de la “educación popular” (Sarmiento): educar a cada cual según su capacidad: la capacidad industrial, fuerza de producción; la capacidad moral o de acción y la capacidad intelectual o de dirección.

La escuela y la escuela normal se unifican en torno de una manera de ser o de una “operación”: espacios institucionales “especializados”, donde impera la división del trabajo, la distribución del tiempo, la disciplina y el disciplinamiento del cuerpo, la exposición regular a una actividad (de allí la importancia de la asistencia regular y de la puntualidad), la instalación de hábitos y de valores la acreditación pública del saber, en suma una educación nacional pública y común. El uso del uniforme o “guardapolvo” o “delantal”, las clases de higiene y de ética en la escuela primaria, son algunas figuras que condensan esta idea de lo público y lo común para estudiantes y profesores.

La escuela y la escuela normal se parecen también en el proceso de imposición de identidades que conlleva al mismo tiempo promesas de un mundo mejor: para

los estudiantes y los propios maestros. Las dos caras de la educación: control y democratización social.

“Insensible a la diferencia aunque ella misma hubiera atravesado la humillación de ser diferente, Rosa del Río pensó que debía garantizar a los chicos de su escuelita por lo menos aquello que ella había recibido: un ideal de decoro medio en la vida, principios firmes de adscripción a una nacionalidad a través de rituales hiperactuados, alfabetización y una relativa apertura al mundo de la cultura. Este era todo el programa: tan unificador como parecía necesario todavía en la década del veinte, tan firme como lo permitieran los antecedentes sociales de los alumnos, tan repetido como para asegurar su captación, incluso por los más resistentes o los más atrasados” (Sarlo, 1998: 77).

La relación necesaria estado nacional-sistema educativo-escuela normal-profesores, se realiza en todos los países de América Latina; sin duda con diferencias significativas cuyo análisis nos alejaría del propósito central de este relato. Una diferencia importante radica en que algunos países (Chile), la universidad asume un papel protagónico: desde la universidad se organiza el conjunto del sistema educativo. Desde la universidad de Chile (1842), se administra y supervisa la instrucción pública, en el entendido que la enseñanza superior es “la fuente donde la instrucción elemental se nutre, y vivifica (...) en ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental sino donde han florecido de antemano las letras y las artes”. (Bello). En el mismo año, se funda en Santiago la primera escuela normal del continente, bajo la dirección de Sarmiento (Messina, 1997).

Sin duda esta relación estado-sistema educativo-magisterio en América Latina tiene sobre sí o re-presenta la tradición napoleónica. Hacia 1830 la educación pública en Francia y el nacimiento de la sociología son hechos simultáneos. “Todo se inicio en 1830” (Volker, 1975: 137). Que une a estos dos acontecimientos: según Volker, la aparición del proletariado y su organización como movimiento colectivo. El nuevo escenario social haría necesarias tanto a la escuela primaria como a la sociología.

La escuela primaria pública francesa aspiraba a civilizar (Diderot), a formar “buenos soldados”, y “buenos ciudadanos” (que no hagan huelgas y estén dispuestos a recuperar los territorios perdidos, Volker) y a enseñar “verdades”: la escuela primaria pública francesa nace laica y después, deviene obligatoria y gratuita. En este marco, se organiza la escuela normal y el maestro o profesor “de estado”. La escuela – prisión, en una sociedad donde el castigo se hace coextendido y burocratizado, el disciplinamiento en el cuerpo, los cuerpos dóciles que se relacionan con el maestro en términos de señales (las señales no se comprenden, se atacan sin vacilar), el control del tiempo y el control del espacio (Foucault), los espacios matriciales de la escuela y la sala de clases, todo eso

constituía la propuesta napoleónica. Y esa propuesta, protegía al maestro y garantizaba , y garantiza su salario y su formación; desde ese marco el profesor es parte, queda atado al estado, es su mano, es el que esta en el momento de la acción o de la ejecución.

Se dice que la relación entre estado-sistema educativo y magisterio esta rota en América, rota aun cuando el profesor sigue siendo la mano, el funcionamiento del estado – y cada vez mas, "el ejecutor" – pero su experiencia, la libertad de pensar y pensarse están amenazadas por las condiciones desfavorables de trabajo. Rota porque la educación se ha fragmentado a pesar de los procesos de reforma y las brechas de desigualdad permanecen; rota porque la formación no constituye un derecho y una responsabilidad institucional. Y si esta rota es acaso porque los estados han olvidado la importancia de su "mano", olvido que podría ser remediado, o porque estamos en presencia de una reforma del estado, de un nuevo estado que no necesita descansar políticamente en la escuela.

1.3.8. Que se ha hecho en el campo de la formación docente de América Latina

■ La estructura de la formación docente

Preguntarse por la estructura es hacer referencia a cómo es y a cómo opera la formación docente, a cuales son sus componentes y a las relaciones entre ellos. Hablar de la estructura es preguntarse por su orientación y su sentido.

■ El papel del estado.

La formación docente ha dejado de ser una función exclusiva del estado y la presencia de los particulares ha sido creciente, especialmente en algunos países (Chile, El Salvador) mientras en otros se mantiene la tradición estatal. En El Salvador toda la oferta de formación docente inicial para lo profesores de todos los niveles del sistema educativo está sujeta a arancel (como el conjunto de la educación superior, en cualquier disciplina).

Aun cuando se suscribe que la relación estado-sistema educativa-magisterio está rota en América Latina, el papel del estado resulta altamente variable en el campo de la formación docente. Si bien se observa la <<sombra>> de un estado centralista-benefactor, que en el pasado coordinaba las escuelas normales, en la actualidad la presencia de un único tipo de de instituciones formadoras hasta países donde persiste la idea del estado subsidiario, junto a los procesos de

democratización de los últimos años; en la primera situación se ubican países tales como Cuba o Uruguay, donde existe una oferta relativamente homogénea representada, por los institutos superiores de formación; en Cuba además, las institutos tienen rango de universidad; en el otro caso se encuentran países como Chile o El Salvador.

A mitad de camino entre ambos polos - una oferta de formación inicial centralizada versus una oferta con escasa regulación estatal-se observan situaciones en que el Ministerio de Educación Nacional coordina a Institutos terciarios que cuentan con una relativa autonomía y con distinta procedencia institucional, garantizando la gratuidad en el caso de las instituciones públicas (tal el caso de Argentina, con institutos que antes del traspaso a las provincias eran nacionales versus provinciales); asimismo, países donde la oferta está diferenciada según distintos tipos de instituciones y los Ministerios de educación coordinan sólo a los institutos formadores de nivel educación superior no universitaria pero no las universidades (Ecuador, Perú). En estos casos la oferta pública también es gratuita.

Qué significa estado subsidiario en el caso de la formación inicial; el M. de Educación de Chile declara que en su país el estado <<da señales>>, orientado a las instituciones formadoras de profesores para que adecuen su oferta a las necesidades de desempeño docente que plantean los cambios educativos; esto supone, por ejemplo que no existe contenidos básicos comunes para la formación inicial. También en Chile el estado licita recursos financieros de excepción para los institutos formadores interesados en promover la innovación (Fondo de innovaciones, 1995; Concurso de proyectos, 1997 con 17 universidades ganadoras; los proyectos están por iniciarse en mayo de 1998). La ausencia o escasa regulación estatal coincide con la presencia de la estructura diferenciada al interior del Ministerio de Educación que coordina la formación docente (en el caso de Chile no existe Dirección de Formación docente sino que las fundaciones asociadas con la formación inicial se delegan en la División de Educación Superior y el diseño y puesta en marcha de los programas de formación continua o perfeccionamiento un organismo autónomo (CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas). Sin embargo, en el último año ha tenido lugar un proceso de diferenciación institucional al interior del MINEDUC, con la creación de un Programa de fortalecimiento de la formación inicial, dependiendo de la Dirección de educación superior y al mismo tiempo con alto grado de autonomía y cuantiosos recursos financieros.

Si bien en las políticas educacionales de los gobiernos de la región, la formación no constituye el tema prioritario, es importante destacar que aun las modalidades descentralizadas y donde los estados se limitan a dar señales implican una forma de educación estatal; modalidad que da lugar a nuevas relaciones entre lo público y lo privado; esto implica afirmar que el estado no ha dejado de regular

sino que regula de otra manera (Popkewitz, 1997). Otros especialistas latinoamericanos (Frigerio, otros) comparten la tesis de que, independientemente del grado de coordinación y centralización de la gestión y del currículo, en la mayoría de los países de la región los gobiernos han participado en la cuestión docente al no cautelar un salario equivalente al grado de responsabilidad social de los docentes no garantizar oportunidades suficientes y pertinentes de la formación continua.

En este marco, es importante destacar que la mayoría de los gobiernos está interesada en una modalidad de regulación que orienta la formación docente inicial y continua de acuerdo con los requerimientos de las reformas educativas. En la práctica esta relación dista de ser fluida y constituye uno de las tareas pendientes en el ámbito de la formación docente.

Por último, en términos de coordinaciones curriculares, sólo unos pocos países. La Argentina es uno de ellos, están definiendo los contenidos mínimos para la formación docente inicial de los maestros, sobre la base de la consulta nacional a universidades y organismos provinciales. En la mayoría de los estados sudamericanos, se está organizando una red de formación docente continua que permite articular a los centros entre sí con funciones múltiples (formación inicial y perfeccionamiento). En los restantes países, existen algunas coordinaciones parciales de grupos de instituciones semejantes; por ejemplo, en Chile las universidades con aporte fiscal cuentan con un Consejo de Decanos de las facultades de educación; también existe una organización incipiente de coordinadores de las carreras de pedagogía en educación básica, que se reunieron en dos oportunidades durante 1995 – 1996, primero y segundo taller, con la presencia de 8 y 12 universidades respectivamente, sobre un total de 29 que participan en la formación inicial; a partir de este grupo se espera organizar un Consejo nacional de las carreras de pedagogía en educación básica. Hacia 1998 este esfuerzo seguía siendo una coordinación esporádica.

■ **Sistema de formación o servicios de formación.**

Se observa una ruptura entre los niveles de decisión de los ministerios de educación versus las instituciones de formación docente inicial y las instituciones que realizan formación docente continua (o en servicio). Las instituciones de formación, a su vez, desarrollan su quehacer al margen de las escuelas de los distintos niveles del sistema educativo y de los gremios docentes y de las asociaciones de profesores. Ruptura institucional que expresa la distancia entre la formación docente, el trabajo docente y la definición de políticas educativas (UNESCO, 1997).

Al mismo tiempo se ha hecho evidente otra ruptura al interior de la estructura de la formación: las instituciones que se dedican a la denominada formación inicial de los profesores están separadas de las instituciones que trabajan en formación continua o en servicio. Al mismo tiempo, cada de estos espacios institucionales de de una gran heterogeneidad y parecen responder cada vez a las denominadas <<lógicas del mercado>> (UNESCO, 1997). De allí que le nombre de <<subsistema de formación>> o <<sistema de formación>> sea tan sólo una aspiración.

■ **Formación docente, para qué.**

Si observamos los propósitos de la formación, sus propuestas curriculares se han centrado en la formación pedagógica y didáctica de los profesores y/o en la formación referida a las disciplinas a enseñar (matemáticas, historia, lenguaje, otras) e incluso con un enfoque que aborda las disciplinas y las transforma <<para ser enseñadas>>. Esta perspectiva ha asignado un papel marginal a la promoción del pensamiento crítico, la capacidad de preguntar e investigar, el desarrollo personal y el compromiso político y social (UNESCO, 1997).

La formación docente continua (o en servicio) se ha realizado principalmente en la región para preparar-capacitar a los profesores en los programas de las Reformas, siguiendo un esquema de formación que realiza esta actividad junto con la puesta en marcha de la innovación. Esta formación en servicio ha estado orientada hacia los docentes considerados como individuos antes que como miembros de un equipo institucional; formación que ha asumido la estructura de <<curso>>, referencia a un tipo de tarea con contenidos pre-establecidos, coordinada por un especialista externo y organizada sin recuperar la experiencia de los propios docentes; formación que se ha realizado, además fuera del ámbito de la escuela, que no es socializada o compartida al interior de ésta y que se enmarca en procesos y juegos de acreditación e incentivos (Avalos, 1996; Torres, 1995; UNESCO, 1997).

Aun más, las reformas han asignado principalmente a la formación la tarea o función la tarea o función de crear condiciones para la ejecución de las transformaciones y no la han concebido como la estrategia o espacio para pensar, acompañar y hacer posibles las Reformas (UNESCO, 1997). En este marco- y si aceptamos la tesis de Bernstein que las Reformas construyen y distribuyen identidades pedagógicas gran parte de la formación ha sido vivida por los profesores como una imposición, una perdida de tiempo y no como una respuesta a sus necesidades. De acuerdo con Remedi (1997), la formación docente así enmarcada niega la experiencia de los profesores.

■ **La estructura de la formación inicial**

Cambios significados han tenido lugar en los últimos 20 años en la estructura de la formación inicial; si se considera la formación inicial de los maestros básicos, un estudio UNESCO, de nivel regional (17países) coordinado desde la Oficina Regional, muestra que se ha producido un proceso creciente de terciarización, una transferencia de los estudios para maestro desde el nivel medio al nivel de la educación superior; al mismo tiempo, la escuela normal ha dejado de ser fuerte o hegemónica en la región y comparte sub espacio son los institutos terciarios de formación docente y en menor grado de las universidades; la gran novedad de la década de los noventa es la aparición de circuitos diferenciados de formación inicial; ya no es posible afirmar, para gran parte de estos países, que la formación inicial de estos de los maestros se ubica en tal nivel del sistema educativo e implican tantos años de escolaridad. Por el contrario, impera la heterogeneidad, la coexistencia de programas de formación inscritos en diferentes niveles del sistema educativo o la coexistencia de diferentes tipos de instituciones en un mismo nivel educativo o bien diferencias de calidad entre el mismo tipo de nivel (por ejemplo, en algunos países coexiste la universidad con la escuela normal de nivel medio; en otros, la escuela normal de nivel de educación superior con los institutos terciarios y las universidades; en otro sólo institutos terciario y universidades pero con grandes diferencias de calidad, etc). (Messina, 1997).

Es importante destacar que mientras los salarios docentes y las condiciones de trabajo han empeorado progresivamente, la formación inicial se he jerarquizado, en términos de años de duración de los estudios y nivel de los mismos. De este modo, mientras en los setentas la escolaridad total promedio de los maestros estaba cerca de los 12-13 años, en los noventas se eleva a los 15 y llega a los 17 años en países como Cuba, Costa Rica o Chile. Esta jerarquización formal, comprobada en el estudio UNESCO, se acompaña con una opinión divulgada por algunos especialistas acerca que lo formación no ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas. Estas opiniones, junto con otras que afirman que la formación en servicio no mejora la calidad de los aprendizajes de les estudiantes, legitiman sin duda las condiciones en las cuales se ha realizado y se está realizando el trabajo docente. (Messina, 1997).

A la desarticulación entre la formación docente inicial y la formación continua, válida para la mayoría de los países de la región, se suma la ruptura entre la formación inicial para la educación primaria o básica versus la formación inicial para la educación secundaria; para la mayoría de los países las carreras se desarrollan en instituciones diferentes pero al mismo nivel educativo; asimismo, en la mayoría de los países los programas de formación inicial para la educación

básica versus la educación media carecen de planes de estudio con un área o núcleo común. La combinación más habitual es que los programas de formación inicial de maestros se ubiquen en instituciones de educación superior no universitaria y los programas de formación inicial de profesores para la educación media de las universidades; en los países donde los maestros se forman en las escuelas normales de nivel medio, los profesores de educación secundaria lo hacen en las universidades. Si bien se observan distintas variaciones de este modelo responden a una única estructura: la formación inicial de los profesores de la educación media está más jerarquizada. Esta situación se ha conservado en los últimos 20 años, aun cuando ahora resulta menos evidente que en el pasado, cuando la división entre la formación inicial de los maestros versus los profesores implicaba también la ruptura entre la formación inicial de nivel universitaria y la formación inicial de nivel universitario y la formación inicial de nivel medio entre la universidad y la escuela normal.

■ **Trabajo docente y formación docente.**

La formación docente se organiza haciendo abstracción del trabajo docente y éste está <<rodeado de mal-estares>> (Parentella, 1997). <<El desplazamiento de la tarea específicamente pedagógica por actividades asistenciales; la falta de recursos didácticos y materiales y de infraestructura escolar; la pérdida sostenida del salario real de los docentes, que se presenta como un signo de desprofesionalización y la pertenencia a un sector estatal (la educación) que crece en su precarización, cada vez es menos público y que enfrenta a los docentes con una misión imposible: la de lograr que todos tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación>> (Parentella, 1997: 6).

Cuáles son los principales problemas de la formación inicial de los maestros, según los interesados.

La consulta desde la UNESCO/Santiago a las instituciones focales de la red PICPEMCE durante 1995-1996 (red regional del PPE a cargo de la formación docente) muestra que los problemas acerca de la formación inicial de los maestros identificados por los gobiernos son de diversa naturaleza, importancia y nivel. Mientras algunos países estiman que los problemas centrales de la formación inicial de los maestros se asocian con las condiciones internas de las instituciones formadoras, otros dan mayor importancia a factores educativos macroestructurales, en particular, la falta de contacto entre las instituciones formadoras y el marco curricular que estructura la formación a nivel nacional.

Mientras los Ministerios de Educación tienden a caracterizar los problemas de la formación como problemas de las instituciones formadoras, éstas a su vez, hacen

referencia a la ausencia de un sistema coherente de formación, coordinado con el sistema educativo. En el caso de las instituciones formadoras, el clamor por la autonomía institucional y el desarrollo local se combina con la aspiración a participar en proyectos nacionales. En algunos países se reclama, además, por la regulación legal de la formación inicial, dada la creación creciente de institutos privados de formación (por ejemplo, en Perú). Además, una parte de los países considera que uno de los problemas centrales de la formación inicial de maestros reside en un tipo de estudiante que llega a los programas, estudiantes con escasa preparación general previa y procedentes de hogares de bajos ingresos e insuficiente escolaridad.

Qué opinan los profesores y directivos de los institutos de formación. A modo de ejemplo, en el Congreso Nacional de los institutos Superiores Estatales (Arequipa, 12-14 de agosto de 1996), donde participaron personal directivo y profesores de estas instituciones, se identificaron los principales problemas las condiciones del trabajo docente en los propios institutos, los modelos pasivos de enseñanza y aprendizaje, la escasa e inestable comunicación interinstitucional, el marco jurídico que rige la formación magistral y la estructura curricular rígida y centralista. La autonomía institucional es la reivindicación fuerte que al mismo tiempo se articula con la propuesta de integrarse con proyectos nacionales. En la siguiente reunión nacional sobre la formación docente en el Perú, organizada por el Ministerio de Educación, que convocó a todos los institutos superiores de educación docente (Lima, agosto de 1997), se confirmaron los problemas arriba enunciados y al mismo tiempo se observó una preocupación institucional del Ministerio de Educación por dar respuesta a estas situaciones.

También a modo de ejemplo, el diagnóstico elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (División de Educación Superior, 1996), sobre el cual se organiza la propuesta de Fortalecimiento para la profesión docente, estima que los problemas de la formación inicial de profesores se ubican en los propios centros de formación y son: <<la fragmentación de los contenidos, con poca atención a las necesidades de integración y aprendizaje activo y reflexivo>> (M. de Educación, 1996:5), las formas de enseñanza <<lectivas>>, la falta de vinculación de los programas de formación con las necesidades del nuevo sistema curricular y programático, las experiencias tradicionales de práctica, las insuficiencias de infraestructura en los centros, la falta de programas permanentes de actualización académica para los formadores, la declinación de la matrícula, la falta de estímulos e incentivos para atraer a los alumnos talentosos a las carreras de pedagogía, la heterogeneidad de los programas de formación en materia de calidad, duración y modalidad, la insuficiente orientación para responder a demandas regionales y a la diversidad de estudiantes.

Las principales propuestas en el campo de la formación inicial de maestros, según los interesados.

Las propuestas que emanan de la consulta a las instituciones participantes en el estudio regional UNESCO son congruentes con los problemas identificados en el campo de formación inicial de maestros. Dos propuestas centrales organizan el conjunto de las medidas sugeridas: a) acciones a nivel de los centros de formación; b) acciones para relacionar los centros entre sí, con la comunidad, las escuelas básicas y el sistema educativo.

1.3.9. Del énfasis en cobertura hacia el énfasis en calidad de la educación en Colombia

La discusión en torno a la calidad de la educación siempre estuvo presente en la agenda educativa, pero es en los últimos años del período cuando ella cobra mayor identidad, a la vez que se torna más preocupante. A la fecha, infortunadamente no se han logrado superar los grandes problemas que existen al respecto.

A comienzos de los años ochenta, la discusión sobre la calidad se concentró en la necesidad de calificar a los docentes, no sólo permitiéndoles aumentar sus niveles de formación inicial, sino también favoreciendo sus formas de actualización. Los Centros Experimentales Piloto (CEP), creados en 1976 como centros pedagógicos, se inclinaron por la capacitación de docentes, inicialmente con esquemas ágiles y técnicos, pero con el tiempo cayendo en vicios administrativos y distanciándose de lo que debían ser: impartidores de cursos de capacitación pertinentes y de buena calidad, tarea por cierto difícil toda vez que la presión sobre estos cursos fue volviéndose incontenible. Dos factores la estimularon: sus implicaciones en los ascensos en el escalafón y las nuevas exigencias sobre el docente, producto de la modernización.

En cuanto a los ascensos, éstos nunca fueron adecuadamente reglamentados, al punto que los cursos de capacitación se convirtieron tan sólo en requisitos mecánicos para la mejora salarial y no para una mejora real de la formación del docente, y por ende, de la calidad del servicio ofrecido. Además, su impacto en el rendimiento de los alumnos no fue, según el programa Saber, positivo. De otra parte, el sistema educativo, al entrar en una etapa más moderna, requería de docentes cada vez más calificados. Las carencias en su formación inicial se fueron haciendo cada vez más patentes y buscaron ser compensadas con la formación en servicio. En la década de los años ochenta, y esto es destacable, se varió la participación de los docentes con formación profesional del 18% al 43%.

Es de observar que el tema de la formación de los docentes, y por tanto de las facultades de educación y de las normales, siempre estuvo en la agenda de los gobiernos pero nunca se le dio solución acertada. Sus problemas de calidad e incluso de cantidad siguen vigentes en la actualidad. En 1995 había 61 facultades de educación, ofrecían 360 programas a nivel de licenciatura, muchos de ellos cuestionados en su pertinencia y calidad. Las normales, por su parte, antes la fuente básica de docentes, con la calificación de estos empezaron a perder vigencia y al final del período debieron ser forzadas a transformarse, aun con resultados inciertos. En 1995 todavía había 156 normales oficiales y 46 privadas, y tan sólo 35 habían empezado su proceso de reestructuración hacia normales superiores.

El problema mayor de la formación inicial de los docentes, su calidad, sigue sin resolverse, pues se requiere no sólo de un cambio profundo en las orientaciones curriculares en las facultades de educación, sino también de asegurar que ellas interactúen y compitan con otras disciplinas. Las facultades de educación, y las normales continúan ancladas y cerradas en su acceso, enseñanza y formas de evaluación, proteccionismo que ha retardado significativamente el desarrollo. Se siguen sosteniendo, y en ello fue radical la ley 115, que la formación pedagógica debe primar sobre la disciplinar, y que los estándares de calidad de esta última no tienen que ser tan exigentes como en otras facultades. Este proteccionismo se vio favorecido, además, por el hecho de que las normales eran los únicos centros educativos en algunas regiones atrasadas, teniendo por tanto un gran respaldo de sus comunidades, independientemente de su calidad, pues les aseguraban una salida digna al mercado de trabajo.

Con el avance de la educación primaria se empezó a fortalecer la discusión sobre los problemas de calidad. Además de las propuestas para mejorar la calificación de los docentes, se abrieron otros programas. En los años noventa, se empieza a fortalecer el preescolar Grado Cero, un primer año de preescolar en las escuelas públicas, pues se reconoce que la forma desigual como llegan los estudiantes al primer grado tiene importantes efectos negativos en la pertinencia y logro de los niños. Este programa tuvo un relativo éxito en las ciudades donde los docentes y la infraestructura escolar eran excedentarios.

También se dieron los primeros pasos hacia el establecimiento del sistema de evaluación de calidad, Saber, el primero en su género en el país, de cuyos primeros resultados se pudo establecer que el logro por los estudiantes de 3º y 5º era apenas del 60% frente a los estándares mínimos deseables por los docentes; se observaron los grandes desequilibrios entre regiones; y se empezó a calificar la discusión en torno a los factores que más influyen en el logro educativo. En particular, se detectó la importancia de los textos – en especial la diferencia significativa que hace no tenerlos, tenerlos de manera individual, siendo esta

última la mejor alternativa – la importancia de la formación inicial de los docentes, aunque lo que importa es su nivel académico y no su especialidad pedagógica, los vacíos que tenía en la capacitación de los docentes, la duración de la jornada – las jornadas con un mínimo de seis horas tenían logros muy superiores a las del promedio actual de cuatro horas diarias, uno de los más bajos de Latinoamérica – y la importancia de que las instituciones educativas fueran completas, es decir, que ofrecieron directamente o por convenio los diferentes niveles educativos y que tuvieran un mínimo de infraestructura y dotación.

En los años noventa se desarrollaron programas como el de educación para la democracia, que pretendía responder a los problemas de la creciente violencia y a la necesidad de recrear los valores de convivencia que tanta falta le hacían al país. En este ejercicio puede estar una de las bases para la construcción de la nueva educación que Colombia requiere para enfrentar con éxito el siglo XXI, siempre que en él se consoliden realmente los valores de nuestra sociedad y se compatibilice el tema de la competitividad con el de la construcción de sociedades más justas, democráticas y con más elementos de solidaridad.

Los programas de mejora de la calidad educativa se volvían, entonces, cada vez más medulares. Al final del período se reconocerían incluso como condición necesaria para mejorar la cobertura educativa: sin calidad no se logrará retener a los estudiantes y mejorar la eficacia interna. Se destaca, dentro de estos programas, el énfasis dado a la institución escolar, la que se convierte en el eje de la organización educativa. Programas como Proyectos Educativos Institucionales, PEI y los que buscan convertir al establecimiento en eje de gestión, son potenciales, factores de cambio en la educación. Aparecen, además, los programas que buscan la ampliación de la jornada escolar a por lo menos seis horas. Se insiste en afianzar los sistemas de evaluación de logro, se crea la primera corporación mixta para la investigación y desarrollo de la educación básica y se destaca el impulso dado a una política integral para la juventud, en lo que atañe al buen uso del tiempo libre y al desarrollo de programas no formales. Para finales de 1995, en consonancia con lo que planteaba la ley general, se daba inicio al proceso de que debía conducir al primer Plan Decenal de Educación. Su éxito radicará no tanto en los lineamientos que este pueda traer, sino más bien en la forma como logre comprometer a toda la sociedad con el tema educativo y como logre darle durabilidad a la política educativa; visión de largo plazo e independencia frente a los vaivenes de las administraciones.

Es significativo también cómo en 1995 se logró, no sin dificultades, asegurar un incremento real de salarios para los docentes, equivalentes al 26% en los siguientes tres años para los de educación básica, y cercano al 18% para los niveles superior, acompañado de un política innovativa de incentivos, aún por desarrollarse. Esta última es un camino válido para introducir cambios y para jalonar la mejora de la calidad, la mayor fuente actual de inequidad del sector.

1.3.10. Plan de formación permanente de docentes, directivos docentes y demás agentes educativos en Colombia

La transformación del mejoramiento de la calidad de la educación, así como de las instituciones educativas se han constituido en la finalidad del trazar unas directrices fundamentales producto de la orientación de los llamados “Planes Sectoriales de Educación”, los cuales han sido periódicos para procurar el aseguramiento de la formación de futuros ciudadanos activos, competentes y productivos en el presente mundo globalizado.

Dentro del presente gran marco se reconocen a los directivos docentes y a los educadores como agentes determinantes en los logros de los niños y niñas y jóvenes incidiendo en la calidad de la educación y en las posibilidades de cambio y fortalecimiento de la institución educativa.

El mejoramiento de la calidad fue la estrategia del “Plan Sectorial de Educación 1998 – 2001” dentro del cual se enmarcó el plan de formación permanente de educadores colombianos, acción liderada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Con dicho plan se buscó consolidar una política que desde la Ley General de Educación se planteara la “formación Permanente de los Educadores en ejercicio, para superar las anteriores y tradicionales prácticas de capacitación, permitiendo alrededor de los componentes de actualización, la innovación e investigación, el mejoramiento continuo del ejercicio pedagógico cotidiano y el fortalecimiento de las comunidades académicas de educación.

Desde el Ministerio de Educación Nacional es interés de la Secretaría de Educación del Distrito -SED-, dentro del plan sectorial, “hacer un minucioso seguimiento y fortalecer estas prácticas de formación, para determinar con precisión las bondades del modelo propuesto y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación, retomando las fortalezas del plan territorial anterior, además del diseño de otros eventos de carácter formativo para atender las necesidades de promoción y ascenso de los docentes en ejercicio del Distrito Capital” (Plan Territorial de Formación Permanente de Docentes y Directivos docentes 2000 – 2001. Apertura hacia nuevas estrategias de formación Permanente).

• Antecedentes

El numeral primero del artículo 4º de la Ley 60 de 1993, estableció que es competencia del Distrito “promover y evaluar la oferta de capacitación de acuerdo con los desarrollos curriculares y pedagógicos y facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos, vinculados a los establecimientos educativos de su jurisdicción”.

Los literales b y h del artículo 151 de 1994 señalan como funciones de las Secretarías de Educación, el establecimiento de políticas, planes y programas de educación, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El artículo 111 de la Ley 115, determina que se debe crear un comité de Capacitación de docentes, bajo la dirección de la respectiva Secretaría de Educación, en cada una de las entidades territoriales. Dicho comité tendrá a su cargo la actualización, especialización e investigación en áreas del conocimiento y la formación pedagógica y de proyectos específicos. Para desarrollar las anteriores actividades, la respectiva entidad arbitrará los recursos provenientes del situado fiscal, de las transferencias y de los recursos propios, de conformidad con la Ley 60 de 1993.

El artículo 158 de la Ley 115, señala que a la Junta Distrital de Educación - JUDI-, le compete aprobar los planes de profesionalización, especialización y perfeccionamiento, dirigidos al personal docente y administrativo, que presente la Secretaría de Educación, de acuerdo con las necesidades de la entidad territorial.

El Decreto 709 de 1996, (ver anexo D), establece el reglamento general para desarrollar programas de formación de educadores y crear condiciones para el mejoramiento profesional. De igual manera, el artículo 7º. Define la formación en servicio; los artículos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, y 19 establecen las reglas generales para el reconocimiento de los programas de formación de educadores como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente; los artículos 20 y 21, reglamentan la constitución y funciones de los Comités Territoriales de Capacitación de Docentes; y el artículo 23 establece la formación y contenidos mínimos del Plan Territorial de Capacitación de Docentes en servicio, como parte componente del plan sectorial anual.

En el Decreto 3012 de diciembre de 1997, el Ministerio de Educación Nacional determina que las escuelas normales pueden iniciar su proceso de reestructuración como escuela normal superior y plantea la necesidad de crear las condiciones especiales para que las normales en proceso de reestructuración puedan ser aprobadas como escuelas superiores y operar cabalmente como

unidades de apoyo académico a la formación inicial de docentes (nivel preescolar y ciclo de educación básica primaria, según necesidades educativas y de personal docente en la zona de influencia; artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994).

• Políticas

Las siguientes son algunas directrices de los planes territoriales de formación más recientes, las cuales mantienen y fortalecen la propuesta de formación a través de PFPD's, involucran nuevos agentes educadores y aportan estrategias de formación, seguimiento y verificación de impacto de los programas.

- La fuerza dinamizadora de la política de formación son los PFPD. Entendiendo la formación permanente como un proceso continuo para fortalecer el horizonte conceptual y cualificar su práctica pedagógica.
- Trabajar con las facultades de educación para determinar perfiles de egresados y competencias básicas.
- Buscar el fortalecimiento de las redes académicas.
- Ofrecer junto con los PFPD's programas masivos de actualización con expertos nacionales e internacionales.
- Deben responder los programas de formación a las necesidades y problemáticas educativas previamente identificadas.
- Se buscará fortalecer la institución escolar más que la formación asociada a intereses individuales.
- Los programas de formación atenderán a otros agentes educadores: directivos docentes, personeros, asociaciones y consejos estudiantiles, coordinadores académicos y asociaciones de padres de familia.
- La oferta de programas de formación estará también dirigida a la población de docentes y directivos docentes del sector privado.
- Se crea un sistema de acreditación para aquellos procesos de innovación e investigación educativa, que sin estar enmarcados dentro de un PFPD, cumplen con los criterios de acreditación previamente determinados por el Comité Distrital de Capacitación.
- Para las entidades oferentes se establece un sistema de seguimiento y asesoría institucional que asegure un acercamiento entre la entidad formadora y la institución educativa.

1.3.11. Tipos de programas de los planes territoriales

▪ Programas para la Formación Permanente de Docentes

El educador es definido por la Ley General de Educación como el orientador de los procesos de formación de los niños y jóvenes, según las expectativas sociales, culturales, éticas, estéticas y morales de la familia y la comunidad. Por lo tanto, es competencia del estado mejorar y ampliar esfuerzos para generar las condiciones que faciliten el mejoramiento profesional de los educadores para la calidad del servicio educativo.

La formación del personal docente en áreas básicas del conocimiento, requeridas para el desarrollo científico y tecnológico y en las propias de la nueva cultura ciudadana, se lleva a cabo principalmente a través de los PFPD's, los cuales deben articularse con los proyectos de mejoramiento institucional, respondiendo prioritariamente, a las necesidades de la institución.

En Bogotá, se acogió la propuesta de formación de maestros a través de PFPD's, desarrollada por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico - IDEP-.

▪ Programas para la formación de Directivos Docentes

Debido a que los proyectos educativos institucionales y la nueva estructura de gobierno escolar, amplía la participación de la comunidad educativa en la vida escolar ensanchando el ámbito de desempeño que el directivo debe manejar. La formación de directivos docentes debe incluir entre otros, los siguientes temas: análisis de la situación institucional, diseño organizacional, estructura curricular, elementos del currículo, organización de proyectos pedagógicos, gobierno escolar, normalización institucional, organización de proyectos interinstitucionales, administración y evaluación de recursos, sistemas de información, evaluación y control interno, gestión y gerencia de proyectos y gestión cultural. Estos temas se desarrollarán a través de PFPD y programas de actualización permanente.

▪ Programas para la formación de otros Agentes Educadores.

Existen dentro de las dinámicas escolares otros agentes que inciden integralmente en la educación de los niños y jóvenes. Estos otros agentes educadores son: padres de familia, consejos directivos, personeros escolares, consejos y asociaciones estudiantiles, coordinadores académicos y en general a todos aquellos que pueden contribuir en el fortalecimiento de la escuela como ente de desarrollo social.

Para estos agentes se ofrecen programas de actualización permanente sobre diferentes temáticas relacionadas con los intereses de la respectiva institución.

▪ **Programa para la formación de Docentes y Directivos Docentes de las Escuelas Normales Superiores.**

Mediante los Decretos 2903 de 1994 y 3012 de 1997, el Gobierno Nacional, fijó los procedimientos que deben adelantarse en los departamentos y distritos para la reestructuración de las normales en Escuelas Normales Superiores.

La Normal Superior se concibe, bajo el nuevo decreto, como una institución que ofrece una educación con los mejores métodos y programas, fundamentada en la investigación – acción. El docente de la normal superior recibe una formación de alto nivel que le permite trabajar a favor de la vocación de los estudiantes, la construcción de una nueva imagen del docente y la consolidación de grupos pensadores sobre el tema de la formación en educación.

▪ **Programas de Actualización Permanente.**

Los programas de actualización permanente están dirigidos a los docentes, directivos docentes y otros agentes educadores de Distrito Capital y buscan fomentar y desarrollar, por medio de prácticas de actualización, un proceso continuo de reflexión sobre nuevos enfoque y métodos pedagógicos que contribuyan a la explicación y solución de necesidades educativas institucionales.

Para su puesta en marcha se utilizan las siguientes estrategias: seminarios, cursos cortos de actualización, talleres y experiencias prácticas.

Dichos programas no conducen a una nueva acreditación para ascenso al Escalafón Nacional pero están sometidos a interventoría académica por parte de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

▪ **Programa de Formación en Informática Educativa y Comunicaciones Electrónicas.**

Dada la imperiosa necesidad de contar con un recurso humano cualificado en los desempeños y competencias informáticas, se busca desarrollar la dimensión del Proyecto Red de Participación Educativa -REDP-, ofreciendo programas de formación dirigidos a docentes, directivos docentes y otros agentes educadores a través del cual se pueda responder a:

- La capacitación en los usos y aplicaciones de la tecnología informática y de comunicaciones, para impulsar innovaciones pedagógicas y metodológicas tendientes a mejorar la calidad de la educación.

- Asesorar, diseñar y ejecutar proyectos que contribuyan a solucionar problemas de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento y que apoyen procesos en las mismas con el uso de las herramientas de informática y comunicaciones electrónicas.

De acuerdo con la normatividad vigente, los PFPD's deberán fundamentar la práctica pedagógica de los maestros ampliando la comprensión y el dominio del saber disciplinar y la capacidad para investigar e innovar en el área de desempeño. A este nivel, intervienen las diferentes instancias evaluadoras: interventoría académica, Comité Distrital de Capacitación Docente, la JUDI, el IDEP, los gremios y otros miembros de la comunidad académica Distrital.

1.3.12. **Programas de Educación en la Educación Superior en Bogotá**

En la actualidad existen en Bogotá muchas instituciones de educación superior de las cuales para el presente estudio se tendrán en cuenta veintiuna (21) de ellas, las cuales se encuentran adscritas a ASCOFADE (Asociación colombiana de Facultades de Educación), agremiación que funciona en ésta ciudad.

Las universidades que conforman la asociación son las siguientes:

1. Fundación Universitaria los Libertadores
2. Fundación Universitaria Monserrate
3. INPAHU
4. Universidad de los Andes
5. Pontificia Universidad Javeriana
6. Universidad Cooperativa de Colombia
7. Universidad de la Sabana
8. Universidad de la Salle
9. Universidad de San Buenaventura
10. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
11. Universidad Externado de Colombia
12. Universidad INCCA de Colombia
13. Universidad la Gran Colombia
14. Universidad Libre
15. Universidad Pedagógica Nacional
16. Universidad Santo Tomás
17. Universidad Antonio Nariño
18. Universidad Autónoma de Colombia - Instituto Superior de Pedagogía
19. Corporación Universitaria Minuto de Dios
20. Universidad del Bosque
21. Corporación Iberoamericana

De las anteriores, el estudio tendrá en cuenta las que se encuentran ubicadas dentro del "ranking de prestigio" (estudio realizado por la Nota Económica S.A. 2004) las que conforman el "cuadro de honor" (3), "con alto prestigio" (3 mas la Universidad del Rosario que no pertenece a Ascofade) y las ubicadas dentro del rango de "prestigio" (4).

CAPITULO II

2. ESTUDIO DE MERCADO

La educación como forma de acción humana⁵ organizada social y culturalmente con una finalidad específica, pocas veces ha sido tratada con rigurosidad y criterio administrativo desde el ámbito productivo, económico y empresarial, especialmente en el sector oficial.

Ésta investigación pretende destacar precisamente lo anterior, hacer tomar conciencia de como la educación y especialmente la educación superior nacional se ha visto afectada por los cambios de la economía mundial debiendo asumir un nuevo reto que de no hacerlo, lo harán las universidades de los países desarrollados.

Desde Las sociedades primitivas, pasando luego por los clásicos (Grecia y Roma), la edad media (escolástica) y hasta nuestros días una de Las preocupaciones de las diferentes culturas ha sido la educación (formación, capacitación, adiestramiento, entrenamiento, etc.) de todos (as) sus miembros para que participen en la estructuración, conformación y consolidación de sus instituciones.

La educación a nivel global moderno, puede definirse como un proceso que plantea dos (2) tipos de problemas, los cuales no son excluyentes y se agrupan en técnicos y los generales, usualmente uno implica al otro. Los técnicos son “los que reúnen los problemas de procedimiento y requieren del conocimiento de las situaciones concretas y de los medios que pueden emplearse en vista de ellas”⁶. Los problemas generales regularmente recogen “los problemas de sentido y exigen una reflexión sobre los diversos fines en vista de los cuales se dirige el proceso educativo”.⁷

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior⁸ como función actual en la sociedad a la educación superior “como componente esencial del desarrollo

⁵ Formas de acción: Hacen referencia a habilidades instrumentales, estratégicas, simbólicas y comunicativas según Miguel A. Ramón. Formación y docencia para la economía solidaria. Editorial Libros & Libres.1995. Bogotá

⁶El Convenio Andrés Bello (CAB), el cual reúne a diez países latinoamericanos, celebró en mayo de 2004 en Cartagena, el foro “Identidad cultural, Educación y Tratados de Libre Comercio” tratando temas de gran trascendencia para la educación, ver separata especial Universidad Javeriana, julio 2004.

⁷ Ibid.

⁸ Citado por Desarrollo Humano. Colombia 2000. Departamento Nacional de Planeación, Misión Social y Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo. Alfaomega G. Editor. Bogotá 2001

cultural, social, económico y político, y como elemento clave en el fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia”. Recalca Las “funciones al servicio de la sociedad y concretamente a Las actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y Las enfermedades y a Las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante el planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario”⁹.

La educación superior, en su interacción crítica de compromiso con el conocimiento y el desarrollo social, para alcanzar sus fines y metas, hoy mas que nunca debe ampliar las potencialidades, cualidades, posibilidades y oportunidades personales, comunitarias y sociales.

Con la globalización de la economía mundial ha hecho crisis en los países en vías de desarrollo la relación de la pertinencia y calidad de la educación superior, las estructuras sociales, los procesos productivos y los mercados internacionales; aspectos descontextualizados internamente con los conocimientos, la investigación y el (los) nuevo (s) orden (es). La no superación de dicha crisis perpetuará y acrecentará la brecha entre los mundos (desarrollado, en vías de desarrollo, subdesarrollado e infradesarrollado).

El equipo de estudio auspiciado por el Banco Mundial y la UNESCO para el informe del año 2000, realizó una valoración diagnóstica sobre educación superior en los países en desarrollo formulando los siguientes planteamientos: “Dentro de los países, la inequidad en el acceso a una educación de calidad se traducirá en una mayor desigualdad, en la medida que algunos individuos y grupos con educación superior se benefician, social y económicamente de sus mayores posibilidades de acceso al sistema global de conocimiento. Por ello los programas remediales en instituciones de educación superior y los esfuerzos por mejorar la educación primaria y secundaria, con énfasis en la investigación y la enseñanza de las ciencias son de importancia crítica en estos países”.¹⁰

La información, el conocimiento y los saberes tienen para la educación superior una creciente importancia: Los estudiantes deben aprender no sólo los conocimientos actuales, sino saber también, como mantener actualizados sus conocimientos sabiéndolos aplicar (aprender a aprender). “Las instituciones de educación superior deberán ofrecer oportunidades para profundizar estudios en

⁹ Unesco. Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. París. 1998.

¹⁰ Peril and promise: Higher education in developing countries. Task Force on Higher Education in developing countries. World Bank – Unesco 2000.

campos específicos y programas de educación general para un aprendizaje permanente”.¹¹

2.1. ANÁLISIS DEL ENTORNO MACRO-ECONÓMICO EMPRESARIAL - SECTOR EDUCACIÓN SUPERIOR –

Entendida la educación superior como el proceso de desarrollo académico formativo profesional y complementario que se da con posterioridad a la secundaria o la educación media. Éste proceso educativo es de servicio público y cultural el cual cumple con las finalidades sociales del estado.

2.1.1. Oferta y demanda de la educación superior 1985 – 1997

La matrícula a primer semestre en los pregrados establece la cifra de demanda de ingreso efectivo de los bachilleres a la educación superior. De la relación comportamental entre la oferta de cupos por Las universidades y la matrícula efectiva (incluyendo repitentes y estudiantes de transferencias) a los primeros semestres en el período 1985 – 1997, se destacó: (1) incremento extraordinario de la oferta de cupos, jalonado por el sector privado; especialmente en los últimos cuatro (4) años. (2) disminución del número de solicitudes por aspirante; (3) comportamiento disímil de los sectores oficial y privado; (4) disminución de la oferta de cupos en formación técnica y tecnológica y de la demanda de cupos en formación técnica.

- a. *El crecimiento anual promedio de la oferta de cupos duplicó el de la matrícula* con 18.100 cupos y 9.400 matriculados en primer curso, en promedio por año. El ritmo de crecimiento de unos y otros se aceleró en el último cuatrienio del período. En efecto, entre 1985-93, el incremento anual promedio de cupos fue del 6,5% y de matriculados en primer curso del 3% , que en cifras absolutas representaron 10.600 cupos y 4.200 matriculados por año; y entre 1993-97, el incremento anual de cupos aumentó al 13,3% y el de matriculados al 11,4%, es decir, un aumento anual de 33 mil cupos y 19.800 matriculados, ampliándose la brecha entre cupos y matrícula efectiva: el promedio de cupos por matriculado en 1er. curso pasó de 1,16 en 1985 a 1,42 en 1993 ya 1,50 en 1997.
- b. *El superávit de cupos es diferente por áreas del conocimiento.* En 1997 las áreas con mayor superávit fueron Bellas Artes y Humanidades (2,5 y 2,3 cupos por ingreso efectivo al sistema, respectivamente) y con menor,

¹¹ Informe de Desarrollo Humano para Colombia. Cap. 5. “Los derechos constitucionales: derechos económicos, sociales y culturales. Pag. 76.

Matemáticas / Ciencias Naturales y Ciencias de la Educación (1.3 en ambas).

- c. *La reducción del crecimiento de las solicitudes de ingreso (del 7,2% anual entre 1985-93 al 3,9% anual entre 1993-97) fue el resultado de la disminución del número de solicitudes por aspirante.* Al comparar el número de solicitudes de ingreso al sistema con el número de inscritos en el Servicio Nacional de Pruebas en los años respectivos, se obtiene una relación promedio de solicitudes por aspirante de 1,25 en 1985 y de 1,04 en 1997, acercándose cada vez más el número de aspirantes al número de solicitudes.
- d. Para 1997, el número de matriculados *fue el 48% del número de solicitudes*, cifra similar a la de 1985.

Por sector, se observaron diferencias importantes:

- (a) *El aumento de la oferta privada de cupos fue 5,6 veces la oficial y el de la matrícula privada en primer curso fue 6,7 veces la oficial.* La oferta oficial se incrementó en 2.700 cupos en promedio por año (32.900 en total) y la matrícula en primer curso en 1.200; mientras tanto, la oferta privada aumentó en 15.300 cupos por año (184.000 en total) y el ingreso efectivo, en 8.100 matriculados por año.
- (b) *El mayor incremento de la oferta privada de cupos se registró en el último cuatrienio del período analizado, pasando de 7.400 cupos por año entre 1985-93 a 31 mil por año entre 1993-97, mientras que la oferta oficial anual promedio disminuyó de un período a otro.* El notable incremento de la oferta de cupos privados luego de 1993, se explica por el aumento extraordinario de la oferta de programas. La participación del sector privado en el total de cupos ofrecidos en 1993 era del 68%, aumentando al 77% en 1997. Esto fue algo que muchos analistas y académicos previeron como resultado de la autonomía otorgada a todas las instituciones de educación superior por la Ley 30 de 1992, sin restricciones reales o posibilidad de control efectivo respecto de la creación de programas. Sobre este aspecto se volverá más adelante.
- (c) *La absorción de la matrícula al nivel de pregrado de las instituciones oficiales apenas sobrepasa a la cuarta parte de las solicitudes.* En 1997 fue del 28%, mientras en las privadas fue del 70%. De hecho, mientras en las primeras hubo 0.33 cupos por solicitud, en las segundas se ofrecieron 1,14 cupos por solicitud. Este, sin embargo, es un indicador burdo que exige un examen por sector más detallado, pues una explosión desordenada del número de cupos puede traducirse en una alta capacidad de absorción, pero no dice nada del ajuste y efectiva relación entre la oferta y la demanda de cupos.

Por modalidad educativa, la relación entre cupos y solicitudes mostró que *no sólo continuó la concentración de la demanda por formación universitaria, sino que además en el último cuatrienio del período, la oferta y especialmente las solicitudes en formación técnica, disminuyeron al igual que la oferta de cupos en formación tecnológica*. Fue notorio, sin embargo, el crecimiento de la demanda y oferta de formación de posgrado (anexo b).

- (a) Respecto de la formación universitaria, el crecimiento de la oferta de cupos pasó del 5% anual entre 1985-93 al 22% anual entre 1993-97, mientras el crecimiento de la demanda efectiva pasó del 3,4% al 16,2% anual. Con lo anterior, el promedio de cupos por matriculado aumentó de 1,08 en 1985 a 1,36 en 1997. Es en este nivel de formación donde se presentó el mayor incremento de oferta de programas privados en el segundo período, como se verá más adelante.
- (b) Finalmente, la formación de posgrado registró el mayor crecimiento de la oferta de cupos y de matrícula durante el período analizado.

2.1.2. Evolución de la educación superior en el período 1985-1997

2.1.2.1. Instituciones de educación superior

En los países de América Latina que aumentaron de manera importante la cobertura bruta de la educación superior a través principalmente de la expansión de la matrícula en las instituciones universitarias existentes, cuentan hoy con instituciones con decenas de miles de estudiantes. Tal es el caso de países como Argentina, Costa Rica, Cuba, Ecuador Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. En Colombia, el crecimiento se hizo a través de la creación de nuevas instituciones, las cuales para 1997 tenían un promedio de 2.870 alumnos por institución. Sin embargo, en el período analizado se redujo el ritmo de crecimiento de instituciones y aumentó el de programas.

Entre 1985 y 1997, se crearon 44 nuevas instituciones de educación superior, es decir, 3,6 por año, en contraste con lo sucedido en los ocho años anteriores a este período (1977-85), en los que se crearon 111 instituciones, con un promedio de 13,9 instituciones por año. Aun, dentro del mismo período en estudio, se reduce ligeramente el ritmo de creación de instituciones en el último cuatrienio, pasando de 1,67 a 1,37 por año, lo que significó pasar de 3,75 a 3,50 instituciones en promedio por año (anexo b.1.).

De las 44 nuevas instituciones, 31 fueron privadas (70%). Por tipo de institución o carácter académico, mientras el número de técnicas profesionales decreció en 10,

las universidades y las tecnológicas aumentaron en 23 y 25, respectivamente. El número de instituciones técnicas privadas se redujo en 12 y de oficiales aumentó en 2.

Algunas de las nuevas universidades creadas luego de 1993, pueden ser el resultado de la transformación de instituciones tecnológicas e instituciones universitarias (posibilidad establecida por la Ley 30). Mientras que la disminución de instituciones técnicas profesionales parece ser se dio más por desaparición real que por la transformación en la institución tecnológica.

Para Misas¹², las formaciones ofrecidas por este tipo de instituciones, capacitan a los estudiantes a llevar a cabo labores rutinarias, pero no para desarrollar capacidades creativas, ni de autoaprendizaje. "Este tipo de formación no responde a las nuevas exigencias de una economía cada vez más abierta e internacionalizada ya un sistema técnico sometido a un proceso de permanentes innovaciones. La mayor parte de los estudiantes están matriculados en este tipo de instituciones cuyas formaciones son cada vez menos pertinentes para desempeñar adecuadamente labores profesionales, en el marco del nuevo patrón de desarrollo". Otro grupo lo conforma un gran número de establecimientos dedicados a ofrecer una multiplicidad de programas, " aprovechando el marco jurídico creado por la Ley 30 en torno a la aprobación de nuevos planes de estudio, sin contar con los recursos físicos y académicos mínimos para llevarlos a cabo. Más preocupadas por aprovechar nichos de mercado que por ofrecer programas con un mínimo de solvencia académica".

2.1.2.2. **Programas de educación superior.**

Entre 1985 y 1993, se crearon 94 programas de educación superior en promedio por año (4,9% anual) mientras entre 1993-97, el crecimiento anual fue de 421 programas (15,7% anual). Lo anterior, en cifras absolutas totales, significó una creación de 753 programas en 8 años y de 1.686, en 4 años (anexo b.2.).

En el primer período, los programas con mayor ritmo de crecimiento anual fueron los tecnológicos (8,9%) y en el segundo período, los universitarios (12,2% anual); los de menor ritmo de crecimiento en ambos períodos fueron los técnicos (1,3% y 7,8% anual, respectivamente).

El crecimiento de la oferta de programas entre 1993 - 97, fue liderada por las instituciones privadas, las cuales incrementaron el número de sus programas a una tasa del 17,8% anual, mientras las oficiales lo hicieron al 12,3% anual.

¹² Citado por los autores del informe de "Desarrollo Humano para Colombia"

Además con una diferencia importante en el crecimiento de programas por modalidad. Mientras entre las instituciones oficiales los programas técnicos tuvieron el mayor ritmo de crecimiento anual (25%), seguidos por los tecnológicos (8,5%) y por último, los universitarios (6,5%), entre las privadas, estos últimos crecieron al 16,5% anual, seguidos de los tecnológicos (12,5%) y por último, por los técnicos (5,4%).

De estos programas, los creados por las universidades, nacieron amparados en la autonomía institucional establecida por la Ley 30/92. Las demás instituciones de educación superior se limitan a la notificación de estatutos y programas al MEN, esto se tradujo en la explosión de programas ya mencionada. "La creación de programas, tanto de pregrado como de posgrado, en la inmensa mayoría de los casos, no han sido el resultado de procesos de autoevaluación de sus competencias, ni mucho menos de la evaluación por parte de pares de comunidades académicas y científicas; obedece más a decisiones de carácter administrativo, en las cuales priman más los estudios de mercado, que las razones académicas"¹³.

Un aspecto importante para destacar es que, si bien el país ha aumentado la formación de posgrado, ésta se concentra en la de especialización, la cual por definición apunta fundamentalmente a la profundización de áreas o contenidos de formación, mientras las maestrías tienen, en teoría, mayor énfasis en la formación en investigación. Dicha concentración es mayor en el sector privado. Para 1997, el 78% de los programas de posgrado oficiales eran de especialización, el 20% de maestría y el 2% de doctorado. Entre los programas privados, esa distribución era del 89%, 10% y 1%, respectivamente. Es preciso que el sistema de educación superior busque alternativas para el fomento y promoción de programas de maestría y de doctorado.

Los programas nocturnos han crecido a un ritmo similar al de los programas diurnos y el crecimiento de los programas a distancia, aunque menor, ha sido importante (anexo b.3.). En los doce años en estudio, los diurnos aumentaron en un 129%, los nocturnos en un 124% y los programas a distancia, en un 71%. Aunque los programas diurnos y nocturnos privados aumentaron más que los oficiales, la mayor diferencia está en el crecimiento del número de programas a distancia: 27% los oficiales y 170% los privados, aumentando el sector privado su participación en el total de programas a distancia del 30% en 1985, al 48% en 1997.

Los programas a distancia son una vía para la diferenciación tanto vertical como horizontal del sistema. Llenan un gran potencial para brindar educación terciaria

¹³ Desarrollo Humano para Colombia. 2000.

por radio, televisión y, hoy en día, por Internet, a grupos en otra forma excluidos. En muchos países del tercer mundo, especialmente en África, se han desarrollado con gran fuerza. Aunque es un mecanismo importante y deseable para flexibilizar el sistema, tiene problemas de calidad y de control y supervisión.

2.1.2.3. **Matrícula en educación superior**

La evolución de la matrícula total de educación superior entre 1985 y 1997 muestra una creciente participación de la educación privada, y la concentración en profesiones liberales, en especial la economía y la administración, con menor crecimiento de las matemáticas y las ciencias naturales y con un crecimiento de las ingenierías similar al promedio. Sin embargo, sería conveniente precisar en qué ramas de la ingeniería se ha registrado en mayor medida el aumento de su matrícula, ejercicio que los datos disponibles no nos permite hacer.

Según datos del Banco Mundial, Colombia está entre los países de más alta participación del sector privado en el total de matrícula en educación superior. En una comparación de 40 países, ocupa el 6° lugar luego de, en su orden, Filipinas, Corea, Japón, Bélgica e Indonesia.

En los doce años, el sector privado incrementa su participación en el total de matrícula en educación superior del 60% al 67% (anexo b.4.). El 60% del incremento total se registró en esos últimos cuatro años.

Por modalidades de formación (anexo b.5.), la matrícula total en formación técnica crece al 0,82% anual, aunque tuvo un crecimiento negativo en los últimos cuatro años. La matrícula en formación tecnológica creció al 10% anual, pero en el segundo período bajó su ritmo de crecimiento de manera importante, del 12,8% al 3,5% anual, con lo cual, en el primer período la matrícula crecía en 5.100 estudiantes por año, mientras entre 1993-97 lo hizo en 2.800 estudiantes por año.

La formación universitaria, por el contrario, creció al 7,5% anual, aumentando ese ritmo del 4% en el primer período al 10,9%, en el segundo. Por último, el mayor ritmo de crecimiento lo registró la matrícula total de postgrado (48,6% anual), aumentando de manera extraordinaria del 14,4% al 54,3% anual, de un período a otro. El número de matriculados en programas de postgrado pasa del 7.850 en 1985 a 53.607 en 1997, aumentando la participación de este nivel educativo del 2% al 7% en el total de la matrícula de educación superior. En 1997, el 88 % de esta matrícula corresponde a programas de especialización.

La educación a distancia fue una alternativa que cobró importancia creciente. Sus matriculados pasaron de 26.200 a 77.300 en los doce años, con la tasa de

crecimiento anual más alta, en comparación con la matrícula de diurna y nocturna (anexo b.6.).

Por áreas del conocimiento (anexo b.7.), mientras la matrícula total en agronomía / veterinaria y afines disminuyó, con crecimiento negativo en los últimos cuatro años, la matrícula total en las áreas de ciencias sociales y derecho, ciencias de la educación, economía y administración, ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud, aceleró su crecimiento en estos mismos cuatro años. El área de matemáticas y ciencias naturales mantuvo el mismo ritmo de crecimiento en los dos períodos (7%). Salud y educación pierden participación en el total de matrícula; derecho, matemáticas y ciencias naturales la mantienen, mientras la aumentaron economía y administración.

Mientras la matrícula pública tiene un claro predominio en agronomía, veterinaria, matemáticas y ciencias naturales, la privada tiene una participación significativamente mayor en las áreas sociales y derecho, economía y administración e ingeniería y arquitectura (anexo b.8.).

2.1.2.4. Dedicación y formación de los docentes

Uno de los factores claves en la calidad de la educación superior tiene que ver con la posibilidad de contar con un cuerpo docente estable y de altas calificaciones. "En Colombia nunca se pensó que la expansión de la matrícula universitaria conllevara un importante reto en materia de formación de docentes y salvo algunas instituciones que tomaron medidas para cualificar a sus profesores, la mayoría de ellas recurrió al mercado profesional... esta forma particular de reclutar docentes para la educación superior, dio como resultado un profesorado con bajos niveles de formación... la inmensa mayoría, especialmente en las instituciones privadas, tiene una vinculación por horas. Bajos niveles de formación y poca vinculación a las labores académicas, generan una docencia centrada en la transmisión de información acerca de la práctica profesional, muy poca capacidad crítica en los estudiantes y ninguna actitud investigativa.

La evolución de las plazas docentes por tiempo de dedicación muestra que en la educación superior colombiana prima, con tendencia a aumentar, el docente de cátedra y por nivel de formación, aunque los profesores con formación profesional continúan representando la mitad del cuerpo docente, se observa una tendencia a desaparecer el profesor con nivel de formación inferior al profesional ya aumentar de forma importante, el docente con posgrado, aunque de nivel de especialización fundamentalmente.

Entre 1985 y 1997, aumenta la participación de los docentes de cátedra de manera especial en el cuatrienio último del período en estudio, hasta significar siete de cada diez profesores en 1997. Esta situación prima en las privadas con leves esfuerzos por mejorar. Las universidades públicas, en cambio, reducen notoriamente la participación del docente de tiempo completo del 53% al 40% (anexo b.9.).

Según su nivel de formación, hubo una importante disminución de la participación relativa de los docentes con niveles inferiores al profesional (del 22% al 15%) en favor particularmente de aquellos con nivel de especialización, quienes aumentaron su participación del 13% al 23% (anexo b.10.). Los profesores con maestría, luego de ganar dos puntos en 1993, volvieron en 1997 a su nivel de participación en 1985 (13%); algo similar sucedió con los docentes con formación profesional. Por último, el número con nivel de doctorado disminuyó un punto su participación (del 3% al 2%). Esta tendencia se registró tanto en instituciones oficiales como privadas, con pequeñas variaciones.

No obstante, respecto del total de docentes con nivel de postgrado, las instituciones privadas aceleraron su crecimiento en los últimos cuatro años del período, pasando el crecimiento absoluto promedio por año de 230 a 1.780 docentes con especialización, de 120 a 544 docentes con maestría y de un crecimiento negativo, a 125 docentes con doctorado por año. Entre las instituciones oficiales, el crecimiento absoluto promedio aumentó en el segundo período en el caso de los docentes con especialización (de 73 a 624 docentes por año) pero fue negativo respecto de los docentes con maestría (de 189 por año pasó a tener un crecimiento negativo de -34 por año). Los docentes con doctorado registraron un crecimiento negativo en ambos períodos.

2.1.3. Cobertura de la educación superior

La cobertura bruta o la asistencia total a educación superior como proporción de la población potencial a atender (18 a 24 años), se duplicó en 8 años, pasando de 8,6% a 16% entre 1985 y 1993. Ese aumento significó un incremento anual de 0,92 puntos, el cual se aceleró en el período 1993 - 97 a 2 puntos porcentuales en promedio por año, alcanzando una cobertura del 24%, en 1997. Sin embargo, en los siguientes dos años disminuyó 0,5 puntos, para una cobertura de 23,5%, en 1999 (anexo b.11.). Este nivel está por debajo de países como Argentina, Chile, Panamá, Costa Rica, Uruguay, Venezuela y Perú.

La cobertura neta, o proporción de los asistentes a educación superior con edades entre 18 y 24 años, que había crecido en 0,43 puntos porcentuales en promedio en el período 1985-93 -pasando de 4,8% a 8,3%-, aumentó su ritmo de

crecimiento en los cuatro años siguientes a 1,58 puntos porcentuales promedio por año, logrando alcanzar una cobertura del 14,6% en 1997. No obstante, ésta se mantuvo en los dos años siguientes (14,9% en 1999).

La diferencia entre la tasa bruta y la neta es una medida de la extraedad, es decir, la proporción de personas atendidas por el sistema que tiene edades por debajo (temprana) o por encima (tardía) del rango esperado. En el caso de la educación superior, aumentos en la proporción de la extraedad temprana reflejan mejoras en la eficiencia de la educación básica. Mientras en 1985, toda la extraedad era tardía (mayores de 24 años), en 1999 los menores de 18 años representaban el 14% de la extraedad total en la educación superior (anexo b.12.).

La extraedad tardía en este nivel, por su parte, puede estar compuesta en una proporción importante, por personas que regresan al sistema, luego de un tiempo de haber terminado su formación superior básica o de pregrado, a realizar estudios de posgrado. Sin embargo, cuando este grupo se encuentra estudiando el nivel de pregrado, aumenta la presión sobre la demanda de cupos a disposición de las nuevas generaciones que egresan de la secundaria.

2.1.3.1. Asistencia a educación superior por sector según niveles de ingreso

La distribución de la asistencia a instituciones oficiales de educación superior, aunque menos regresiva que la de instituciones privadas, muestra que la mayor proporción de sus asistentes proviene de los hogares de mayores ingresos (anexo b.13.). El problema no radica en una discriminación por parte de las instituciones oficiales de educación superior, sino en que, desde la secundaria, comienza un proceso creciente de deserción escolar, en particular de los adolescentes de menores recursos, haciendo más notoria la brecha entre ricos y pobres en la educación superior. De otra parte, el proceso de selección a través de exámenes de admisión o de los exámenes de estado que aplican o utilizan la mayoría de las universidades tanto públicas como privadas, se convierte en la barrera de estudiantes de estratos bajos que provienen de instituciones escolares de baja calidad educativa.

2.1.4. Salarios de los profesionales

Los salarios reales de los profesionales en las siete áreas principales, aumentaron en un 22% entre 1985 y 1999. De hecho, respecto del nivel de 1985, perdieron capacidad adquisitiva hasta 1993, año a partir del cual comenzó su recuperación, aumentando un 25% entre ese año y 1999 (anexo b.14.). Esta tendencia se repite para los hombres profesionales asalariados, para quienes el aumento total en los 14 años fue del 21%, sin embargo para las mujeres profesionales asalariadas, su reducción fue más moderada y su recuperación se inició más temprano, por lo cual, el crecimiento acumulado para todo el período fue del 44%. Como se mostró, las mujeres han aumentado su escolaridad promedio de tal forma que para los noventa ya superaba de manera creciente la de los hombres. De otra parte, la discriminación en contra suya se ha venido reduciendo a juzgar por el comportamiento del diferencial salarial con los hombres. En 1985, el salario promedio de los hombres profesionales era 1,66 veces el de las mujeres con el mismo nivel educativo; en 1999, esa relación era de 1,40.

2.1.4.1. Salarios relativos en las siete principales áreas metropolitanas

Con relación al trabajador sin educación, en 1985, el salario de un ocupado con primaria completa era superior en 22%; el de uno con secundaria completa, 90 % y el de uno con educación superior completa, un 331%. En 1999 esas proporciones eran de 12% (primaria), 48% (secundaria) y 364% (educación superior). Así, mientras el diferencial de primaria y de secundaria disminuyó, el de educación superior aumentó.

De hecho, durante el período los ingresos relativos de los ocupados con educación básica respecto de aquellos sin ninguna educación tuvieron una tendencia decreciente, en especial los de secundaria. Los ingresos relativos de los asalariados con educación primaria, que habían aumentado entre 1985 y 1991, descienden a partir de entonces-excepto en 1995, hasta llegar a su nivel más bajo en 1999. Los ingresos relativos de los ocupados con secundaria, salvo por una recuperación en 1991 disminuyeron de manera continua durante todo el período. La recesión de los últimos años, golpeó más duramente los ingresos de los ocupados con estos niveles educativos.

Los ingresos relativos de los trabajadores con mayor nivel educativo (superior completa) respecto de los que no tenían educación tuvieron un comportamiento más irregular, aunque con tendencia a aumentar. Luego de haber caído en 1987 respecto de 1985, comenzaron a recuperarse. Sin embargo, en 1993 sufrieron una nueva caída, tras la cual se elevaron de manera muy pronunciada en 1995 (nivel más alto del período). Los dos últimos años fueron de nueva recuperación. Si no

se toman en consideración los años de comportamiento más irregular (1993 y 1995), la tendencia entre 1987 y 1999 fue creciente, llegando al final del período con niveles superiores al de 1985.

Respecto de los otros niveles educativos, los ingresos de los ocupados con educación superior completa, en 1985 superaban los ingresos de los ocupados con educación primaria completa en un 279%; con educación secundaria completa, en un 143% y con educación superior incompleta, en un 92%. En 1999 esas proporciones eran 256% (primaria), 169% (secundaria) y 79% (superior incompleta).

En las siete principales áreas, la relación entre ingresos de los ocupados con educación superior completa y los ingresos de los ocupados con otros niveles educativos aumentó, entre 1985 y 1991. Entre ese año y 1999, cambia la tendencia, y el diferencial disminuye, de manera particular con respecto de los ocupados con educación superior incompleta y en segundo lugar, con educación primaria.

2.1.4.2. Rentabilidad de la educación superior

Los resultados del estudio más reciente sobre rentabilidad de la educación muestran, para la zona urbana nacional, una rentabilidad creciente de la educación entre 1991 y 1997 (del 11% al 12,5%) 19. La recesión, sin embargo, hizo que disminuyera la rentabilidad de la educación en 1,3 puntos (11,2% en 1999). De igual manera, se redujo el impacto de la experiencia en los ingresos. "Una primera explicación puede encontrarse en la práctica cada vez más frecuente de contratar personal en forma temporal y con menores salarios y reducir el empleo permanente". Durante esos siete años, se reducen además los diferenciales de ingreso entre hombres y mujeres, los cuales para 1991 eran del 43% a favor de los hombres. Sin embargo, en 1999, todavía superaban a los de las mujeres en un 25%, en promedio.

Aunque la tendencia se rompe en 1995, entre 1991 y 1997, se incrementa la brecha entre niveles y se presenta una rentabilidad creciente en todos. Con la recesión se cierra la brecha y se presenta una pérdida generalizada de la rentabilidad de la educación... 10 que se observa con claridad que en épocas de no recesión, pasar de un nivel educativo a otro permite incrementar significativamente el ingreso de los trabajadores".

En el caso de la educación superior en particular, entre 1991 y 1997, el diferencial promedio de ingresos entre un trabajador con algún año de educación superior incompleta y un trabajador sin ninguna educación, se incrementó de 3 al 3,5 y con

educación superior completa, de 5,2 al 6,8 en 1999, esos diferenciales se redujeron al 2,5 y al 5,2, respectivamente. En ese último año, pasar de educación superior incompleta a superior completa significaba duplicar los ingresos.

2.1.5. Conclusiones del análisis del entorno empresarial

A partir de 1993 hay un aumento creciente de la matrícula y el gasto en educación superior. Hubo avances en la cobertura (con excepción de los dos últimos años) y el financiamiento público, como consecuencia del mandato legal de su incremento en términos reales desde 1993. Se observan, sin embargo, varios hechos preocupantes: (1) el crecimiento desbordado de programas de calidad dudosa, particularmente en la modalidad universitaria, jalonado por instituciones privadas; (2) la disminución de la oferta y la demanda de cupos en formación técnica; y la tendencia creciente a una "oficialización" de la oferta de este nivel de formación; (3) la reducción sustancial del crecimiento de la formación tecnológica; (4) la persistente concentración, con tendencia a aumentar, en carreras universitarias de carácter liberal; (5) la alta concentración de la formación de posgrado en programas de especialización; (6) el predominio y el aumento significativo de los docentes de cátedra; (7) los docentes de tiempo completo perdieron la participación en la universidad oficial y, (8) aunque ha habido un aumento importante de los docentes con formación de posgrado, predominan los de nivel de especialización.

La Ley 30 de 1992 significó algunos avances en la organización y asignación de funciones y responsabilidades en el sistema de educación superior: Con ella se inicia el proceso de acreditación, sistema que, con base en la definición y socialización de lineamientos e indicadores (1995), ha generado procesos de autoevaluación institucional y estándares de calidad. Sin embargo, varios hechos permitieron que se presentaran desbordamientos respecto de la creación de programas. De una parte, la falta de creación oportuna de los mecanismos previstos por la ley para contener y enmarcar el ejercicio de la autonomía. De otra, la independencia institucional con que operan los procedimientos para la creación (ICFES-MEN) y la acreditación (Consejo Nacional de Acreditación C.N.A.) de programas. Mientras la acreditación implica un proceso de estudio juicioso de las condiciones institucionales y académicas en que se desarrolla un programa, proceso que toma como mínimo seis meses (el tiempo depende de la naturaleza, tamaño y complejidad del programa), la creación de programas es mucho más expedita, pues sólo tiene por requisito su notificación al Icfes. Así, se trata de procesos independientes con dinámicas propias y ritmos desiguales.

La Constitución de 1991, garantizó la autonomía a las universidades y ordenó establecer un régimen especial para las universidades estatales. Eso las puso en

situación de clara ventaja. La Ley 30 amplió el ámbito de la autonomía a las demás instituciones de educación superior en su respectivo campo de acción, y el Decreto 1225 de 1992 estableció el único requisito de notificar o informar al Icfes la expedición o modificación de estatutos y la creación de programas. La autonomía institucional (académica y administrativa) otorgada casi sin restricción práctica ninguna, a todas las instituciones independientemente de su calidad, eficiencia o nivel de desarrollo institucional tuvo consecuencias previsibles. La autonomía académica es un principio fundamental sobre el cual descansa el trabajo intelectual en el nivel superior de educación. La autonomía administrativa no debe estar en función del tipo de institución (universitaria, tecnológica o técnica), ni de su tamaño; debería ganarse en función de la capacidad institucional que demuestre y de la calidad de la enseñanza que imparte. Lo cual exigiría una forma de monitoreo social que no existe en el país.

El sistema de educación superior colombiano está conformado por cerca de 300 instituciones, segmentadas socialmente más que diferenciadas en términos de calidad, que crecen más por multiplicación de programas que por diversificación de los existentes, con un número escaso entre ellas de instituciones de excelencia. Si a esto se agregan las tendencias observadas respecto de las formaciones técnica y tecnológica y la persistente concentración y valoración de la formación universitaria tradicional, es claro que el sistema requiere una transformación profunda.

Los problemas más estructurales subsisten. Más que diferenciación vertical, lo que se refuerza cada vez más es la segmentación y jerarquización de instituciones en función de la valoración del origen social de los aspirantes. En el país se ha venido dando casi una identificación entre educación universitaria y mejores posibilidades en el mercado. Se requiere formación técnica y tecnológica de alto nivel de calidad y excelencia en instituciones orgullosas de su vocación. La diferenciación vertical supone formas de educación que se distinguen en función de sus objetivos y especificidades, con identidad, reconocimiento social y calidad propias. Es imprescindible, que se propenda por un sistema más flexible y diversificado; por el replanteamiento de los requisitos para crear programas; por la puesta en práctica de mecanismos de control de calidad de los mismos; por la puesta en marcha de un sistema de información que haga efectivos los avances en acreditación y haga posible a los aspirantes, una elección -informada- sobre la base de la calidad de las alternativas que se ofrecen en el mercado; por una modalidad de formación técnica y tecnológica orgánicamente integrada al conjunto de instituciones educativas que supere la miope definición de la ley con incentivos y mecanismos que hagan transparente la asignación de recursos y la responsabilidad por los resultados.

La Ley 30 estableció la automaticidad de la financiación de la universidad pública, sin tener en cuenta criterios de gestión o calidad. Este principio resulta poco transparente y va en contravía de la promoción de la gestión por resultados. En virtud de lo anterior, el Plan de Desarrollo 1998-2002 planteó como una de sus estrategias la transformación de la financiación de las universidades públicas de tal manera que lo que recibe cada universidad esté en función de resultados, medidos a través de indicadores. En la creación de ese sistema de indicadores están elaborando propuestas las universidades estatales (SUE) y el Ministerio de Educación Nacional junto con el Icfes, las cuales deben converger en una propuesta negociada única.

Es importante terminar resaltando los avances en la promoción de la ciencia y tecnología. El Sistema de C&T creado en los primeros años de los noventa, impulsó internacionalmente las publicaciones de científicos colombianos, la repatriación de cerebros fugados, la creación de programas de doctorado, la creación de Maloka, la continuidad de Expociencia y la conformación de grupos y centros de investigación. De 100 en la primera convocatoria de grupos y centros de investigación en 1992, Colciencias tiene hoy 734 grupos y 102 centros escalafonados. Sin embargo, "hoy el proceso acusa fatiga, por la incertidumbre sobre la financiación futura de los proyectos de estos grupos; la insuficiencia global de la financiación de las investigaciones; el desestímulo provocado por la contracción excesiva en épocas de crisis fiscal; y la escasez de incentivos globales y sociales para consolidar y conectar internacionalmente a estos grupos nacionales, a pesar de los esfuerzos que en muchos de estos frentes se le deben reconocer a Colciencias".

2.2. ANÁLISIS Y DETERMINACIÓN DEL MERCADO OBJETIVO

Los profesionales de la educación formal, no formal e informal y especialmente, las instituciones y entidades encargadas de recoger un amplio número de personal docente (profesores, supervisores y directivos docentes), como sucede con la Secretaría de Educación del Distrito (SED), la Secretaría de Educación del Departamento de Cundinamarca, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Bogotá (ICBF), el Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte (IDRD) y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT) se definen y constituyen como posible mercado objetivo del presente plan de negocio, aunque la intensión inicial es atender el gremio docente (educación formal del sector oficial y privado) perteneciente a la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Éste tipo de educadores conforman el mercado objetivo ya que como asalariados, profesionales de carrera y servicio administrativo dentro de su proceso normal, adecuado y oportuno de capacitación y desarrollo, aspiran a mejorar y ascender

en el escalafón bien sea costeándose los estudios a través de sus propios recursos o aprovechando los incentivos ofrecidos por la entidad que los cobija en Bogotá, siendo ésta - la participación en los diversos PFPD que se les ofrece - la estrategia mas viable para ascender en el proceso de escalafón docente.

Anualmente la SED convoca en dos momentos (marzo y agosto) a universidades y demás organismos que se ocupan de la educación e investigación pedagógica, a presentar programas de perfeccionamiento docente PFPD para los (as) maestros en ejercicio así como para directivos docentes que se encuentran vinculados a ella; dando cumplimiento a la Ley General de Educación en lo establecido para las Secretarías Distritales, Municipales y Departamentales (anexo b.15. y b.16.)¹⁴, con el apoyo de los Comités de Capacitación de Docentes a fomentar estudios científicos de educación como estrategia para fortalecer la formación personal y profesional de los educadores en servicio con el fin de estimular innovaciones educativas y propuestas de utilidad pedagógica, científica y social para el mejoramiento continuo cualitativo de los PEI y, en general, del servicio público de la educación.

Según la normatividad establecida por la SED, el Comité Distrital de Capacitación Docente, la JUDI (Juntas Distritales) y el IDEP (Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico) un PFPD es una estrategia pedagógica de formación continua y permanente que “fundamenta su acción en “la práctica pedagógica de los maestros ampliando la comprensión y el dominio del saber disciplinar y la capacidad para investigar e innovar en el área de desempeño (anexo b.16, b.17. y b.18.)”¹⁵.

2.2.1. Características del mercado objetivo

En la actualidad se viene presentando a la comunidad académica interesada en fortalecer la educación de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, el Plan Territorial de Formación que valora el saber de docentes y docentes directivos, en el cual se reconoce el papel fundamental como sujetos portadores de saber y se promueve el desarrollo profesional, a través del Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008 “LA CIUDAD COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y LA ESCUELA COMO ESCENARIO CIUDADANO PARA QUE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES SE FORMEN MÁS Y MEJOR” propuesto por la Alcaldía Mayor de Bogotá para la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

¹⁴ Artículo 9 del decreto 709 de abril de 1996. Fomento de estudios científicos de la educación.

¹⁵ Tomado del “Plan Territorial de Formación Permanente de Docentes y Directivos Docentes 2000 – 2001. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. SED.

El Plan Territorial 2004- 2008 *Formación permanente de docentes y estímulos al ejercicio profesional*, en su marco estructural busca atender el sentir de docentes y docentes directivos, de instituciones educativas, universidades y centros de investigación interesados en fortalecer los procesos pedagógicos de las instituciones educativas, para la construcción de una cultura que busque el favorecimiento de la democracia en la vida escolar garantizando el fortalecimiento pedagógico de los Proyectos educativos institucionales, en una dinámica que privilegia y potencializa el valor pedagógico de los escenarios ciudadanos.

Pensar la escuela en este contexto significa, entonces, dar cuenta de la manera como cada institución tramita las distintas tensiones que la constituyen: cómo define sus fronteras con la vida extra-escolar (el mundo, el país, la ciudad, su localidad, su comunidad barrial, los medios de comunicación), cómo se relaciona con los saberes, con los conocimientos, cómo resuelve su papel formativo, qué tipo de fuerzas intervienen en ella, cómo gestiona las relaciones interpersonales, en fin, cuál sería la cartografía de su vida cotidiana.

Las condiciones de existencia de las instituciones escolares y sus posibilidades de cambio, constituyen, por lo tanto, un elemento fundamental para la formulación de una política que pretende transformar la cultura y las prácticas de los educadores.

2.2.2. Composición del mercado

La Secretaría de Educación del Distrito Capital, cuenta con 386 instituciones educativas bajo su responsabilidad, de las cuales 363 son administradas por entidades oficiales y las 23 restantes se encuentran administradas bajo la modalidad de concesión; todas estas ubicadas en la jurisdicción del Distrito, comprendida por las veinte (20) localidades. La población estudiantil y docente que compone el sector está constituida específicamente por aquella que corresponde en su mayoría con los estratos socioeconómicos populares (I – III)

El maestro actual debe estar en condiciones de contextualizar su propia práctica y establecer los límites y relaciones de la escuela con otros ámbitos y escenarios educables. Su papel como educador no se agota en la práctica, pues la producción de conocimiento pedagógico y educativo es inherente al ejercicio profesional mismo; ello se enmarca en el hecho de que el reconocimiento de una ocupación como campo profesional se debe, en parte, a que las prácticas estén apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborado sistemáticamente.

Para atender la situación descrita, se hace necesario el diseño de políticas de formación que incluyan el fortalecimiento integral de los educadores en términos laborales, académicos y humanos. Pero además, la actualización, el apoyo a la

investigación e innovación, el mejoramiento del ambiente escolar, y el acceso a nuevas tecnologías y medios educativos son asuntos que deben estar contenidos en una política de formación que consulte el compromiso de maestros y maestras en su propio desarrollo profesional, en el marco de las estrategias de fortalecimiento educativo de orden institucional y regional.

Dentro del contexto político y económico de globalización y economía de mercado, los principales organismos intergubernamentales han fortalecido su intervención en los asuntos educativos a través de convocatorias internacionales para convenir estrategias y políticas educativas globales. En ese sentido Colombia ha participado en las Cumbres mundiales convocadas por la UNESCO a nivel mundial, y por OREALC y PREAL a nivel regional y ha adquirido compromisos en la atención de propósitos regionales como alfabetización, educación a la mujer, satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y escolaridad hasta grado noveno, entre otros, pues el fortalecimiento de los procesos educativos en los diferentes países requiere, de acuerdo con las conclusiones, de algunos elementos de reorientación de la formación de los docentes que se consideran necesarios para mejorar su articulación con el desarrollo social, cultural y científico de los pueblos.

2.2.3. Análisis de la competencia

En la actualidad existen en Bogotá muchas instituciones de educación superior de las cuales para el presente estudio se tendrán en cuenta veintiuna (21) de ellas, las cuales se encuentran adscritas a ASCOFADE (Asociación colombiana de Facultades de Educación), agremiación que funciona en la ciudad; todas ellas son consideradas para el mercado de los Programas de Formación Permanente para los docentes de la SED en competencia directa.

Las universidades que conforman la asociación son las siguientes:

1. Fundación Universitaria los Libertadores
2. Fundación Universitaria Monserrate
3. INPAHU
4. Universidad de los Andes
5. Pontificia Universidad Javeriana
6. Universidad Cooperativa de Colombia
7. Universidad de la Sabana
8. Universidad de la Salle
9. Universidad de San Buenaventura
10. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
11. Universidad Externado de Colombia

12. Universidad INCCA de Colombia
13. Universidad la Gran Colombia
14. Universidad Libre
15. Universidad Pedagógica Nacional
16. Universidad Santo Tomás
17. Universidad Antonio Nariño
18. Universidad Autónoma de Colombia - Instituto Superior de Pedagogía
19. Corporación Universitaria Minuto de Dios
20. Universidad del Bosque
21. Corporación Iberoamericana

De las anteriores universidades, para el estudio se tienen en cuenta sólo aquellas instituciones que se encuentran ubicadas dentro del "ranking de prestigio"¹⁶, catalogadas así por la revista que hizo la investigación anteriormente mencionada y que también pertenecen a ASCOFADE; dentro de las instituciones que conforman el "cuadro de honor", según la investigación tenemos las siguientes tres (3) instituciones universitarias: Universidad de los Andes, Universidad Nacional y la Universidad Javeriana¹⁷, "con alto prestigio" dos (2), (mas las Universidades del Rosario, Jorge Tadeo Lozano y del Valle que no pertenecen a Ascofade), ellas son la Universidad de la Sabana y la Universidad Externado de Colombia y las ubicadas dentro del rango de "prestigio" son tres (3) Universidad de la Salle, Universidad San Buenaventura y la Universidad del Bosque, incluyendo a las Universidades Industrial de Santander (con sede en Bogotá) y la Autónoma que no pertenecen a Ascofade, pero podrían participar como proponentes de programas de PFPD, como lo hace la UNAD - Universidad Nacional Abierta y a Distancia -, entre otras.

Para nadie es un secreto que en materia de educación superior en la actualidad las universidades de los Andes, Nacional y Javeriana en Bogotá, junto con la Universidad de Antioquia a nivel nacional, obtienen los mas altos puntajes en muchos aspectos, entre los que se pueden mencionar por ejemplo: investigaciones, el mayor número de programas que cumplen con los estándares de calidad, facultades que tienen los mejores profesores, sus egresados están mejor cotizados en el mercado laboral, convenios internacionales, imagen en el sector educativo, número de becas nacionales e internacionales y los recursos locativos, tecnológicos y didácticos entre otros para llegar a formar, capacitar y actualizar a los agentes docentes del cambio y la innovación educativa, transformacional y cultural del país.

¹⁶ Estudio realizado por "La Nota Económica S.A." 2004

¹⁷ El estudio de la revista incluye a la Universidad de Antioquia (cliente potencial) la cual no se tiene en cuenta dentro de los principales competidores por no tener sede en ésta ciudad.

Es así, como en la actualidad el mercado de capacitación para el profesorado y directivos docentes de la SED lo lidera la Universidad Pedagógica Nacional con 12 programas de PFPD, seguido por la Universidad Nacional con 11, la Universidad de los Andes con 9, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Externado con 6, la Universidad Francisco José de Caldas con 5, y las Universidades Minuto de Dios y Nacional Abierta y a Distancia - UNAD - con 2 cada una atendiendo varios programas de formación permanente, actualización, capacitación, seminarios y talleres entre otras nuevas estrategias de formación permanente diferentes a los PFPD tradicionales¹⁸.

2.2.3.1. **Análisis e imagen de la competencia**

Como se mencionó con anterioridad, sólo para efectos del estudio y análisis de la imagen corporativa que tienen en el mercado las principales instituciones de educación superior que componen la competencia se abordan las siguientes universidades:

▪ **Universidad de los Andes**

Es una institución de carácter privado, creada el 16 de noviembre de 1948 en la sede de Bogotá. Cuenta en la actualidad con 11.391 estudiantes, 9.116 de los cuales son de pregrado, y 2.275 de postgrado repartidos en sus niveles de especialización, maestría y doctorado. Tiene 9 facultades en las cuales ofrece 27 programas de pregrado, 29 especializaciones, 22 maestrías y 3 doctorados. Es considerada una de las más innovadoras y con mayor prestigio en el país. Sus programas han sido certificados con los puntajes más altos obteniendo la calificación de excelencia académica por su particular concepción de formación integral de sus educandos los cuales alcanzan como egresados una alta reputación en el mercado laboral nacional e internacional.

Internamente presta entre otros los siguientes servicios a sus estudiantes:

- a.) Materias electivas y formación integral, donde todos los estudiantes deben tomar un número importante de cursos en áreas y / o disciplinas diferentes a las pertenecientes a su carrera, con la intención de complementarla.
- b.) Opciones académicas, todos los estudiantes pueden de manera simultánea a la realización de su carrera y combinándola con ésta, tomar una o más

¹⁸ Plan de Formación Permanente del Personal docente, Directivo y de Otros Agentes Educadores en el Servicio Educativo de Santa Fe de Bogotá. Alcaldía Mayor. D.C. Secretaría de Educación.

- opciones académicas. En el momento la universidad cuenta con cerca de 48 alternativas diferentes para cualquiera de los programas.
- c.) Transferencias internas, dando la posibilidad de cambiar internamente de carrera sin necesidad de volver a empezar.
 - d.) Doble programa, posibilidad que pueden cursar aquellos estudiantes con altas capacidades y que desean aprovechar al máximo su permanencia en la universidad sin pagar doble matrícula y en tiempo adicional.
 - e.) Práctica empresarial, brindando la posibilidad de hacer e iniciar Las prácticas laborales profesionales poniendo a prueba los conocimientos en la generación de experiencias.
 - f.) Programas de intercambio en el exterior, a través de los múltiples convenios activos de intercambio con cerca de 90 universidades extranjeras; posibilitando el tener como complemento los estudios realizados por mas de dos semestres en el exterior con el programa cursado.
 - g.) Programa Conjunto y / o coterminal, consiste en la posibilidad que se tiene de iniciar ininterrumpidamente los estudios de postgrado (maestría) inmediatamente a partir de los últimos semestres de los programas.
 - h.) Uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información a través del servicio tanto académico, como administrativo. Se tiene a disposición del estudiantado salas públicas de microcomputadores con un sinnúmero de herramientas, red inalámbrica para equipos portátiles de conexión móvil y programas de computador para las necesidades de la carrera.
 - i.) Sistema con internet de bibliotecas, uno de los más modernos del país integrado por una biblioteca general y siete satélites especializadas con información a nivel local, nacional e internacional.
 - j.) Dedicación docente para la atención personalizada, mas de la mitad del cuerpo docente (51%) de los profesores son personal de planta, y de dicho grupo, cerca del 30% poseen título de doctorado.

▪ **Universidad Javeriana**

Institución universitaria con domicilio en Bogotá, con sedes en otras ciudades que en Colombia cuenta con dos momentos históricos importantes 1621 – 1767, y 1930 hasta hoy.

Su nombre deriva de San Francisco Javier, Doctor de la Universidad de París, ésta universidad es fundada y regentada por la compañía de Jesús; persona jurídica de derecho eclesiástico, bajo el patrocinio del Arzobispo de Bogotá. Inspirada en los valores del cristianismo, fundamenta sus principios en la formación integral de la persona, la transmisión y el desarrollo de la ciencia y la cultura con la búsqueda de la trascendencia de la información y la técnica.

Cuenta con cerca de 16 hectáreas de terreno y casi 90.000 metros cuadrados de construcción destacándose 26 edificios en los cuáles funcionan: la biblioteca, emisora, centro de medios audiovisuales, 2 instituciones hospitalarias, 4 corporaciones bancarias, 10 cafeterías, 6 auditorios, 1 centro deportivo, campo de fútbol, mas de 1000 parqueaderos, amplias zonas verdes y peatonales y cuenta con una población estudiantil de mas de 30.000 personas entre estudiantes, profesores y empleados.

▪ **Universidad de la Sabana**

Es una institución universitaria de carácter civil que procura que su comunidad universitaria se comprometa con los valores y principios organizacionales que profesa como son: compromiso libre en la unidad de vida, coherencia de pensamiento, palabra y acción, búsqueda, descubrimiento, comunicación y conocimiento de la verdad en todos los campos del saber; todo ello fundamentado en una concepción cristiana del hombre y del mundo para el progreso de la sociedad.

Concede en todos sus programas una gran importancia al bilingüismo (inglés como segunda lengua), desde el Departamento de idiomas se prepara a la comunidad estudiantil para presentar exámenes del First Certificate Exam (FCE) de la Universidad de Cambridge.

A través de la oficina de Relaciones Interinstitucionales se establecen vínculos de intercambio con universidades extranjeras brindando la posibilidad de la doble titulación según el programa académico. La Universidad tiene convenios con universidades de Canada, Alemania, Francia, Chile, México, España y otras. Cuenta con un programa becas, consistente en ayudas económicas para aquellos estudiantes que se destacan por su rendimiento gracias a sus capacidades cognitivo – intelectivas y de escasos recursos económicos. A través de la oficina de Bienestar Universitario la comunidad estudiantil tiene la oportunidad de satisfacer sus necesidades de bien estar, bien ser, bien tener y bien vivir gracias a Las actividades extracurriculares, culturales, deportivas y complementarias que se programan.

▪ **Universidad Externado de Colombia**

Esta institución universitaria fue fundada el 15 de febrero de 1886 por Nicolás Pinzón Warlostén, como organismo educativo procuraba convertirse en su momento en una respuesta al absolutismo educativo y a la supresión de la libertad de enseñanza impuesto por lo que se conoció como “la regeneración”; desde sus

inicios buscó favorecer el libre estudio y examen de las ideas, los grupos sociales (estudiantes de todo el país), el respeto por los credos religiosos, las ideas políticas y la promoción de valores como la tolerancia para alcanzar una sana convivencia pacífica en la heterogeneidad.

Está ubicada en el barrio la Candelaria en las laderas del cerro Guadalupe, sector histórico – político, turístico y cultural del país. Cuenta con 65 mil metros cuadrados de instalaciones donde se construyeron 11 edificaciones de una moderna infraestructura con todas las comodidades para adelantar una acorde vida académica; además de las instalaciones ubicadas en la Candelaria y el barrio Egipto, cuenta con una sede recreativa -El Alcázar – de 14 hectáreas con múltiples escenarios deportivos, académicos y culturales.

Su proyecto educativo está sustentado en las 10 unidades académicas que lo componen con sus respectivos programas de pregrado, 9 de postgrado y 1 instituto de estudios interdisciplinarios que presta sus servicios a la comunidad educativa de dicha universidad en la asesoría de metodologías para la investigación y en la orientación de diversos proyectos investigativos en las ciencias sociales. Dicho instituto cuenta con 6 líneas de investigación entre las que se destacan: “Sociología de la vida cotidiana y resolución de conflictos”, “Derecho social y la Revolución”, “Derecho y Sensura”, “Sociología de la vida cotidiana”, “Epistemología de los Derechos Humanos” y “Derecho y Justicia Económica”.

▪ **Universidad de la Salle**

Profundiza en la formación integral de sus estudiantes dentro de un proyecto educativo que dinamiza un nuevo humanismo cristiano. Esta institución universitaria fue creada en 1964. Cuenta con tres sedes y un centro de idiomas en la ciudad de Bogotá y cuatro sedes fuera de la capital (San Miguel – Facatativá-, Santa María – Sopó -, La Isla – Sasaíma – y Mata de Pantano – Yopal, - Casanare -). Centra su oferta educativa en el recurso humano conformado por un cuerpo docente seleccionado cuidadosamente, calificado y experimentado en el campo del saber específico, como de la investigación.

Posee una infraestructura de laboratorios, informática, medios audiovisuales y de publicaciones. Su portafolio de servicios lo componen los programas de pregrado, postgrado y educación permanente bajo los lineamientos de una cultura investigativa. Ofrece el servicio de intercambio e interconexión con otras instituciones de educación lasallista a nivel mundial. Al igual que establece redes de comunicación con universidades de los cinco continentes.

La Universidad de la Salle ofrece la posibilidad de hacer las inscripciones a cualquiera de sus 21 programas de pregrado por internet, al igual que a los de postgrado.

▪ **Universidad San Buenaventura**

Institución superior que viene funcionando en Colombia desde la época de la colonia, pero que después de su apertura como colegio el 14 de junio de 1961, funciona como universidad desde marzo de 1974. Ofrece sus servicios en tres importantes ciudades del país, estas son las seccionales de Medellín - 1966 -, Cali - 1970 – y Cartagena - 1992 -.

En Bogotá, cuenta con siete (7) facultades, diecinueve (19) programas, dieciséis de ellos de pregrado y tres de postgrado, más de 3.700 estudiantes, cinco medios de publicación escrita, laboratorios de ingeniería e importantes convenios con otras prestigiosas universidades nacionales, como extranjeras.

▪ **Universidad del Bosque**

Ésta institución universitaria que propende por un enfoque bio-psico-social y cultural de la persona humana en su total integridad, busca atender el desarrollo de los valores ético-morales, estéticos, históricos y tecno-científicos fundamentados en la cultura de la vida, en su calidad y su sentido, para el trabajo para una sociedad mas justa, pluralista, participativa, pacífica y consolidada en la ratificación de un ser humano mas responsable.

Cuenta con una infraestructura que alberga siete (7) facultades de ciencias en pregrado, cinco (5) programas de postgrado y un (1) centro de estudios interdisciplinarios, dos (2) institutos (biología molecular y genética bacteriana) y los servicios en medicina (fundación Salud el Bosque), clínicas odontológicas, museo de anatomía, museo de ciencias y laboratorios.

2.3. **ESTRATEGIAS DE MERCADEO**

Teniendo en cuenta la unidad estratégica de negocio objeto de la presente investigación, hablar de éste importante elemento de penetración en el mercado, como lo es la estrategia de mercadeo, como tal no aplica para el presente plan de negocio, ya que como se analizará mas adelante con mayor detalle, en ningún momento dentro del proceso productivo del servicio que se ofrece, se tiene un contacto previo con las personas a las cuales se dirige la prestación del servicio

de formación permanente, sino que el cliente directo - la SED - es la organización encargada de adelantar todo el proceso de sensibilización y motivación de los docentes para la toma de la decisión final de inscripción y participación en los respectivos programas.

2.3.1. Concepto del servicio

En búsqueda de la congruencia, coherencia y pertinencia de los programas de formación profesional asumidos bajo los principios corporativos de la Universidad Libre y los lineamientos de la Facultad de Ciencias de la Educación en su misión de realizar planes, proyectos y procesos de investigación que contribuyan a desarrollar el campo intelectual de la educación y la docencia desarrollando programas académicos, procesos educativos y estrategias innovadoras para la formación, profesionalización, cualificación y perfeccionamiento de educadores en todos los niveles, modalidades y ámbitos del sistema educativo local, regional y nacional; los Programas de Formación Permanente y Perfeccionamiento Profesional Docente, parten de tener en cuenta unos propósitos, los cuales se definen a partir de los siguientes parámetros: la efectividad, la profesionalidad (competencia laboral - generales y específicas -), la idoneidad, la excelencia y la pertinencia del ejercicio profesional del maestro, que sirven de fundamento a la discusión sobre el sentido y finalidad de la formación de los educadores.

- **Efectividad:** En este contexto, pensar en la efectividad del maestro implica definir la misión, la acción y los propósitos de su formación en concordancia con los retos que se plantea hoy la humanidad. Así, es necesario reconocer las tensiones entre la tradición y la modernidad, lo espiritual y lo material, lo universal y lo singular, lo mundial y lo local, el largo, corto y mediano plazo, la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano; si se busca generar talentos con capacidad creativa, crítica, innovadora, productiva y transformadora, capaces de pensar al ser humano; en sus múltiples dimensiones como sujeto individual y social. De esta manera se invita a asumir el conocimiento como potencializador del desarrollo de las personas, de las comunidades y de los pueblos.
- **Profesionalización:** El dominio del saber, del saber enseñar, de la comprensión integral del ser humano y de la realidad enmarcada en una nueva concepción pedagógica es el fundamento para renovar el concepto de profesión docente. La profesionalización del maestro debe ubicarse en un marco de desarrollo conceptual de un determinado cuerpo de conocimientos e interpretación de la realidad en sus dimensiones históricas, sociales, culturales y éticas que

desarrollen los procesos académicos en un ambiente democrático, de valores humanos que lleven a promover el desarrollo de la solidaridad y la autoestima.

- **Idoneidad:** La idoneidad del maestro se centra en la pedagogía. El desarrollo de ésta en constante interacción con otros saberes ha permitido construir un espacio teórico y práctico que orienta el trabajo del maestro y traza caminos para renovar enfoques, modelos y métodos. Lo anterior no se puede desligar del debate histórico y epistemológico sobre la pedagogía
- **Excelencia y pertinencia:** La excelencia y la pertinencia del ejercicio profesional del docente están relacionados con la capacidad que los procesos de formación tienen para que el estudiante entre en contacto con el análisis y comprensión de las realidades que viven las sociedades de hoy desde lo sociopolítico, educativo, económico, científico, tecnológico, ecológico y cultural.

La formación de educadores se articula en torno a los problemas de la práctica convenientemente contextualizada y fundamentada, y se dirige a la preparación de sujetos competentes, capaces de tomar decisiones autónomas, de actuar de manera cooperativa, y de buscar alternativas a los problemas complejos de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Es decir, se orienta al diseño de los proyectos curriculares en el sentido de integrar la teoría y la práctica en todo el proceso formativo.

Cabe resaltar que la enseñanza se asume como un proceso de racionalidad crítica en el que el proceso de aprendizaje de la enseñanza se constituye en una reconstrucción social, considerando la enseñanza como una práctica social y al profesor como un intelectual comprometido. Este concepto de formación orientado a la indagación en la práctica busca un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula, considerando el proceso de enseñanza aprendizaje desde el punto de vista de un modelo ecológico, holístico, que consiste en tener en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución la comunidad, las bases implícitas subyacentes, las decisiones y les actitudes del profesorado en un contexto específico: la escuela y el aula. Se propugna un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y proyectos de intervención educativa y de formación.

- **Educabilidad.** En los programas de formación de educadores deben retomarse conceptos que pertenecen a la tradición pedagógica y han estado presentes en la producción de conocimiento pedagógico: La educabilidad y la enseñabilidad.

La educabilidad “designa la característica del hombre de ser sujeto objeto y destinatario de acciones educativas...dicho concepto incluye el estudio y comprensión de las estructuras bio - psíquicas y socio - culturales de la persona

tanto en su aspecto individual como colectivo y exige que tales estructuras sean entendidas desde la perspectiva universal que caracteriza al hombre como especie y desde la perspectiva histórica”

“El desarrollo actual del concepto de educabilidad ha dado origen a campos del conocimiento denominados antropología, pedagógica, psicología pedagógica y sociología pedagógica, en los cuales se integran aportes de la filosofía y de las ciencias empíricas, sociales y humanas”.

La educabilidad es una cualidad específicamente humana que consiste en el conjunto de disposiciones y capacidades que le permiten al educando recibir influencias y reaccionar ante ellas, para elaborar nuevas estructuras espirituales que lo personalizan y socializan.

Así pues, la educabilidad se caracteriza por ser:

- Personal: Es una exigencia individual que surge de la personalidad y la hominidad.
- Intencional: El sujeto dirige su vida de acuerdo a metas o ideales.
- Dinámica: Las potencialidades se convierten en actos.
- Necesaria: Sin ella el hombre se vería privado de la autorrealización, la personalización y la socialización

Con base en las anteriores características se puede conceptualizar que el hombre es educable porque:

1. Posee apertura, sabe hacia donde dirigirse al escoger entre varias opciones. Posee autoconciencia, haciendo posible el conocimiento sobre sí mismo, el proyecto hacia un deber ser.
2. Puede auto realizarse, tanto en la esfera del saber como en la relación personal.
3. Es capaz de aprendizaje, efectuándolo en la experiencia vivencial.
4. De acuerdo con el principio de convergencia, integra lo hereditario, el medio ambiente y la libre decisión.

A la educabilidad están ligadas las estructuras biopsíquicas y socioculturales del ser humano, así como las condiciones históricas de las personas situadas en un tiempo y en un espacio, ya que: éstas afectan el desarrollo de sus estructuras básicas.

Es importante resaltar que mediante el reconocimiento de las características de educabilidad se logra una formación para el desarrollo de capacidades como la

colaboración, la cooperación, la perseverancia, la atención y el trabajo en equipo, para el permanente desarrollo personal, institucional y social. Además, se genera una formación en la libertad, la equidad y el respeto mediante prácticas de solidaridad, diálogo, participación, independencia y autonomía, construidas sobre la base de un hondo conocimiento de sí mismo, de una comprensión integral de la realidad y de la generación de valores humanos.

Todo lo anterior busca conformar una sociedad basada en los principios de la confianza y la solidaridad, valores que tienden a perderse actualmente.

- **Enseñabilidad.** La enseñabilidad, como concepto se refiere a una característica de la ciencia “a partir de la cual se reconoce que todo conocimiento científico es enseñable, aportando las dimensiones de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad que porta en sí mismo según su naturaleza”.

En el marco epistemológico de cada ciencia se ubica la enseñabilidad. Los contenidos más importantes de una ciencia son sus interrogantes, sus problemas e hipótesis de solución; la formulación de una explicación científica conforma la estructura del saber científico, su funcionamiento y modos de organización del mismo saber desde el momento en que es concebido por el investigador para ser compartido intersubjetivamente.

La condición de su producción es la comunicabilidad y cada disciplina puede caracterizarse por las formas de comunicación al interior de cada comunidad científica. Tales paradigmas comunicativos sirven como garante y fundamento de la enseñabilidad de cada ciencia.

Así pues, la enseñabilidad se refiere a una característica de los conocimientos producidos por la humanidad y sistematizados en saberes, disciplinas o ciencias, que portan en sí sus dimensiones intelectual, ética y estética. La enseñabilidad es intrínseca a cada conocimiento y atraviesa el proceso propio de su devenir investigativo. Cada conocimiento *contiene* como rasgo fundamental su enseñabilidad, es decir, las características de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad.

Los conceptos de educabilidad y enseñabilidad permiten articular a la formación pedagógica de los maestros, los aportes de otras disciplinas y lograr la interdisciplinariedad en la formación profesional del educador, ya que la enseñabilidad de cada conocimiento, enlazada con la educabilidad, es *lo que* hace posible su enseñanza. Es decir, es la conversión de un conocimiento en versiones entendibles por el público en general y la conversión del mismo conocimiento para hacer posible el aprendizaje y la formación intelectual y moral.

2.3.1.1. **Fundamentos de la formación de educadores**

Los anteriores parámetros deben verse reflejados en la conformación de comunidades académicas, que articulen los resultados de sus reflexiones con las propuestas curriculares para los programas de licenciatura y las especializaciones en el campo educativo. Así pues, los programas de formación de educadores dan respuesta a las siguientes exigencias:

1. Conocimiento histórico del contexto socio - cultural del país.
2. Relación educación – cultura.
3. Conocimiento y comprensión de los fundamentos de la democracia participativa y la ética civil.
4. Dominio en los terrenos de la ciencia, la técnica, el arte y la vida profesional que le corresponde.
5. Filosofía e Historia de las ciencias y epistemología.
6. Dominio conceptual de las formas de aproximación a los objetos de conocimiento.
7. Conocimiento sobre disciplinas afines a la educación.
8. Desarrollo de competencias comunicativas.
9. Conocimiento y comprensión de los procesos de desarrollo autónomos.
10. Manejo de medios informáticos é interactivos.
11. Conocimiento de una segunda lengua.
12. Espíritu investigativo y creativo.

No se debe olvidar que formar en un conocimiento y formar para enseñarlo no es lo mismo. No con más conocimiento se perfecciona la enseñanza, pero si es indispensable para ella. Se requiere entonces, enfocar el conocimiento desde finalidades educativas y desde perspectivas pedagógicas (anexo d.).

Además de lo anterior, es indispensable tener en cuenta que en la Facultad se asume que “la formación actitudinal del estudiante no se produce solo en la cátedra, también cobra importancia la relación profesor-alumno, la relación alumno-alumno y la relación alumno-comunidad educativa, durante el proceso pedagógico y las distintas prácticas abiertas o cerradas, administrativas o académicas que subyacen a la institución educativa (currículo oculto o silencioso)”.

Asumiendo todo lo anterior es obligatorio que como Facultad de Ciencias de la Educación, se busque desarrollar los mejores esfuerzos orientados a garantizar una formación académica de alta calidad que imponga el hacer de los currículos, propuestas reales y formativas en un contexto de integralidad, de tal manera que se enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no se le

considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el que hacer técnico.

Como formadores de docentes es indispensable que se forme en aptitudes y actitudes que conlleven la educabilidad y la enseñabilidad en todas las acciones posibles. Sólo desde esta perspectiva se logrará entregar al país profesionales de la educación capaces de irradiar toda su gran esencia académica.

Dentro de éste gran marco de acción docente y pedagógica, los Programas de Formación Permanente, Diplomados, Perfeccionamiento Docente, Capacitación y Especialización en la Facultad de Educación de la Universidad Libre son oportunidades, herramientas y estrategias concretas formuladas para contribuir al mejoramiento de la calidad

2.3.2. Fortalezas y debilidades del servicio

Las siguientes son Las fortalezas y debilidades que lograron visualizarse a través del estudio de mercado abordando el cliente interno del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre.

Cuadro 1: Fortalezas y debilidades del servicio

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfoque globalizador (holístico). <ul style="list-style-type: none"> - Armónico. - Integral. ✓ Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. ✓ Innovación pedagógica. ✓ Novedad educativa específica (disciplinar). ✓ Profesorado idóneo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ingreso y posicionamiento en el mercado de los PFPD's. ✓ Procesos de investigación docente. ✓ Posicionamiento (liderazgo) de la competencia. ✓ Formas de contratación del profesorado. ✓ Docentes poco comprometidos.

Fuente: El autor. 2004

2.3.3. Estrategias de comercialización

En el plan de negocio, hablar propiamente de estrategia de comercialización como tal pareciera un contrasentido, ya que como se ha expuesto anteriormente, las características del sector empresarial, del negocio y del servicio no permiten adelantar procesos de comercialización para abordarse táctica o estratégicamente en principio con el cliente directo de primer nivel (Secretaría de Educación de Bogotá) o los clientes directos de segundo nivel (docentes en ejercicio del sector educativo oficial distrital) candidatos a participar en los programas.

2.3.3.1. Plan de penetración y comercialización en el mercado

Dado que el servicio objeto de negocio (unidad estratégica de negocio) que se está comercializando, desde ya tiene definido el nicho empresarial al cual se procura ingresar con la presentación de programas previamente diseñados, estructurados y pensados para el gremio trabajador de la docencia y la pedagogía adscritos a la S.E.D. mediante la dependencia correspondiente (Subdirección de formación de educadores -piso 10, oficina 10-07-, Comité Distrital de Capacitación Docente, Interventoría Académica e IDEP), durante los tiempos de convocatoria; el elemento que corresponde en el plan de negocio a los aspectos relacionados con las alternativas de penetración en el mercado y de igual manera a las alternativas de comercialización se reducen a crear (pensar), formular y dinamizar unas propuestas diferentes, innovadoras, viables y rentables que sean aceptadas por la Secretaría de Educación del Distrito y por lo tanto sean adquiridas a la Unidad Académica oferente, en éste caso, al Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre.

2.3.3.2. Estrategia de ventas

Las ventas a través de la estrategia de promoción de ventas, se convierten para el presente plan de negocio en una de las estrategias fuertes de penetración en el mercado del servicio de la capacitación permanente; gracias a la fortaleza encontrada desde los parámetros de presentación, calificación y puntuación para las diferentes propuestas radicadas que entran a chequeo técnico, estudio y posterior evaluación según los “Lineamientos del Plan de Desarrollo Local 2004 – 2008” en la S.E.D.; las ventas se llevarán a cabo mediante la oferta de programas a bajo costo para la Secretaría de Educación, como una promoción para la fuerza de ventas buscando que con las propuestas por ser integrales, novedosas y económicas reciban un mayor apoyo que las ya conocidas, costosas y tradicionales.

2.3.3.3. **Presupuesto**

Dadas las condiciones de presentación de los términos de referencia para la adjudicación (convocatoria a concurso) y las características del nicho empresarial, el presupuesto, entendido como factor y herramienta estratégica de penetración comercial, como tal, no está estipulado para la implementación de las alternativas de penetración, mercadeo y comercialización del servicio, lo cual equivaldría a cero, ya que para la “distribución” o prestación del servicio, que se hace de entidad a entidad y sin intermediación de ninguna índole, debido a que directamente la Secretaría de Educación Distrital (cliente específico), es la encargada de “comercializar” entre sus educadores (docentes-alumnos participantes directos de los programas ofrecidos como PFPD’s) las diferentes propuestas aceptadas para ser trabajadas en un período específico dentro de la programación del Plan de Desarrollo.

El presupuesto que el ejercicio de plan de negocio demanda es muy diferente del presupuesto requerido por la (s) propuesta (s) (rubro estipulado para el desarrollo total del proyecto pedagógico académico el cual inicia formalmente con la inscripción de aquellas personas que cumplen con el perfil exigido para hacer parte del programa, y finaliza con el proceso de acreditación (otorgamiento de los créditos ofrecidos para ascenso en el escalafón nacional docente) y la entrega de las memorias del programa.

2.3.3.4. **Estrategia de precios**

Se hace referencia en el mismo orden de ideas dentro de lo expresado en el plan de comercialización que la estrategia de precios es dada, específicamente, por el valor general del proyecto como, el cuál se convierte en una estrategia competitiva con respecto a los demás programas presentados para concurso por todas las otras instituciones oferentes de propuestas de PFPD’s.

2.3.3.5. **Análisis competitivo de precios**

Por constituirse el precio -expresado en el presupuesto general de las propuestas que debe indicar el valor total establecido- en uno de los indicadores de evaluación para las fases de radicación y estudio técnico, otorgando un puntaje específico (máximo 25 puntos), éste es un elemento esencial de competitividad en el mercado dentro de la competencia oligopólica¹⁹, en la cual todas las propuestas

¹⁹ Mercado con unos cuantos vendedores en estado de alerta con respecto a las dinámicas del mercado y los precios y las estrategias de la competencia. Kotler, P. y Armstrong, G. 1991.

oferentes son bastante sensibles a las estrategias y presupuestos establecidos por las otras; que aunque es criterio específico del evaluador en la emisión de su concepto dentro del análisis del proyecto dentro de la determinación de la viabilidad económica de la propuesta determina su aceptación o rechazo.

2.3.3.6. Condiciones de pago

Como tal, las condiciones de pago que son un instrumento que hace parte de las estrategias de precios, dependen enteramente de la competencia de la SED ya que ésta tiene definida su política de pagos en la asignación de los rubros de financiamiento y en el cómo adelanta los respectivos desembolsos de los programas aceptados para su implementación y desarrollo.

2.3.4. Estrategia de servicio

La garantía y el servicio postventa no sólo estarán supeditados al cumplimiento de las cláusulas del contrato licitatorio, sino también, a las acciones y momentos constitutivos del valor agregado que tienen cada uno de los programas los cuáles siempre deben buscar la satisfacción plena de los educadores-estudiantes participantes en los PFPD's y a la misma Secretaría Distrital de Educación quienes serán clientes importantísimos y participantes seguros de los nuevos programas presentados en el corto, mediano y largo plazo que adelante la unidad académica.

2.4. PLAN DE VENTAS

La venta del servicio ofrecido a la respectiva Secretaría de Educación, se llevará a cabo semestralmente después la publicación de la convocatoria a los respectivos organismos interesados en fortalecer los procesos pedagógicos y educativos del Distrito Capital, a través de sus diferentes instituciones educativas. Una vez adelantada cada una de las fases y momentos respectivos desde la radicación de los programas para chequeo técnico hasta la aceptación y firma del contrato, el Departamento de Educación Física como unidad académica oferente buscará ubicar en el mercado de propuestas de formación permanente para ser implementadas cada semestre, con mínimo de dos (2) programas se aspira a iniciar en marzo del 2005 y mantener el mismo número para el segundo ciclo del mismo año; para el año 2006 la aspiración es posicionar tres (3) propuestas durante cada ciclo y procurar lograr cuatro programas durante cada semestre en el año 2007; a partir del año 2008, conseguir la puesta en marcha y el desarrollo de cinco programas de PFPD's y mantenerlos hasta el año 2009.

2.4.1. Proyección de ventas

La proyección de ventas a cinco años es la siguiente:

Cuadro 2: Proyección de ventas

Cantidad de P.F.P.D.'s por año y por semestres	1.		2.		3.		4.		5.	
	2005 - 4		2006 - 6		2007 - 8		2008 - 10		2009 - 10	
	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre
	2	2	3	3	4	4	5	5	5	5

Fuente: El autor. 2004

CAPITULO III

3. ESTUDIO TÉCNICO

3.1. Ficha técnica del servicio

El servicio de capacitación, actualización y formación permanente para maestros en ejercicio de la Secretaría de Educación del Distrito, expresado a través de los Programas de Formación Permanente para Docentes -PFPD- que diseña, define y propone el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, es acorde con el Decreto Número 000709 del 17 de abril de 1996 emanado del MEN, el cual establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de Educadores y determina las condiciones de su mejoramiento profesional; internamente, es una herramienta estratégica profesional académica, pedagógica e investigativa que busca atender, transformar y desarrollar el ejercicio educativo en los diversos sectores del ámbito local, regional y nacional que corresponde con las demandas, necesidades y deseos de la población estudiantil, la sociedad y las culturas actuales que caracterizan nuestra nación, de manera que se viabilicen y proyecten los valores que nos caracterizan hacia el contexto internacional.

3.1.1. Estructura curricular de los PFPD's

Estructura curricular: Para el diseño de estudios del programa de formación y profesionalización, el departamento acoge los lineamientos curriculares (ver PEFACE), en donde se plantean tres ciclos continuos y secuenciales concebidos como momentos de desarrollo del proceso formativo de los futuros profesionales (técnicos, licenciados o gestores deportivos) en motricidad. MACROCONTEXTO, CONTEXTO PROFESIONAL (OCUPACIONAL) Y MICROCONTEXTO, con una duración de cinco semestres para el primero, dos semestres para el segundo y tres semestres para el tercero. En estos tres ciclos se hallan ubicadas las Áreas de Formación, Los Núcleos Transversales y los Ejes Temáticos, cimientos que le dan coherencia y congruencia al plan de estudios, estructurándolo y edificándolo como un currículum alejado del asignaturismo.

Según el documento del Proyecto Educativo de la Universidad y del de la Facultad de Ciencias de la Educación (P.E.I. – PEFACE), MACROCONTEXTO hace referencia a aquellos ámbitos del proceso formativo diseñados y orientados a la adquisición, apropiación y enriquecimiento de los fundamentos teóricos

necesarios, constituyentes de la naturaleza de cada una de las Áreas de Formación las cuales tienen el doble propósito de enseñar a aprender, como responsabilidad de los docentes, y el aprender a aprender, actividad cognitiva específica para los discentes, factor que lo involucra en procesos de apropiación teórica, cognitiva y metodológica de las ciencias, disciplinas y saberes (conocimientos) en la realización de estrategias de aprendizaje y gestiones de autoformación para la construcción crítica y reflexiva de su perfil personal, profesional y cultural.

Por CONTEXTO PROFESIONAL (OCUPACIONAL) se entiende aquella fase del proceso formativo encaminada a comprender y profundizar en las prácticas o saberes que se necesitan para desarrollar las competencias y desempeños fundamentales requeridos en el ejercicio profesional u ocupacional bien sea del discente como educador, instructor o técnico, o como gestor de eventos, programas u organizaciones.

Se define el MICROCONTEXTO como aquella parte del proceso formativo orientado a la profundización en los saberes y prácticas necesarias para desarrollar la didáctica específica que demanda la ciencia de la motricidad recurriendo para ello a la pedagogía, el proyecto pedagógico (ideal), el enfoque, los objetivos, las estrategias metodológicas, los criterios de evaluación, los recursos didácticos, la transversalidad, los desempeños y los contenidos conceptuales para el inicio del ejercicio profesional. Es a partir de éste ciclo, cuando formalmente el estudiante debe empezar a elaborar el proyecto que integre los saberes y las actividades propias de la investigación en el ámbito pedagógico o educativo con las de la práctica pedagógica. Como sucede con el ciclo del Macrocontexto, éste, también cuenta con el doble propósito de enseñar a enseñar (tarea específica de los docentes) y el aprender a enseñar (tarea específica de los discentes) debido a que los propósitos y las acciones están encaminadas a relacionar, analizar y estudiar la compleja realidad de la motricidad en el ámbito escolar, organizacional y comunitario local o regional.

3.1.2. Cualidades técnicas

El (los) programa (s) de PFPD es (son) una propuesta de formación, capacitación y actualización profesional que recogen los siguientes atributos:

- ✓ Innovador
- ✓ Creativo
- ✓ Emprendedor
- ✓ Empresarial rentable
- ✓ Armónico
- ✓ Viable

- ✓ Trascendente
- ✓ Holístico

3.1.3. Características técnicas

Los programas de PFPD que ofrece el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, están en concordancia con los parámetros que cubre el artículo III, de la Ley 115 de 1994 que establece que la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento docente comprende la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio; y con el artículo séptimo (7°) del segundo (2°) capítulo del decreto 000709 del Ministerio de Educación Nacional, que establece que “La formación permanente o en servicio esta dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo”.

Los programas se relacionan con el (las) área (s) de formación de los docentes y se constituirán en complemento pedagógico, investigativo y disciplinar de manera que faciliten la coordinación con el Proyecto Educativo Institucional donde laboran.

Son válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso y ascenso al Escalafón Nacional Docente.

Acogen a un amplio número de educadores de diferentes áreas de formación que en su ejercicio docente buscan trascender su campo disciplinar desde diversas miradas, recursos y metodologías con miras a que los aprendizajes y los conocimientos compartidos y desarrollados sean globales, integrales y pertinentes.

Estos programas buscan durante las diferentes fases de desarrollo del proyecto, la debida estructuración, implementación y consistencia de los diferentes factores que reúne la labor docente en cada uno de los múltiples escenarios de intervención pedagógica que caracterizan la cotidianidad de sus desempeños profesionales, para lo cual toda la acción esta centrada en los tres grandes contextos sobre los que se fundamenta el desarrollo de cada programa.

3.2. ESTADO DE DESARROLLO

El estado actual dentro del contexto Distrital de los PFPD presenta una oferta bastante amplia, pero que dentro de Las políticas de la SED y de cada una de las acciones surgidas de los diferentes Planes Territoriales presentados por las respectivas administraciones de los alcaldes mayores para cada uno de los períodos (anuales), desde el año 2000 se cualificaron los procesos de dicha oferta

a partir de los resultados de evaluación de impacto (1996 – 1999)²⁰ obtenidos y a través de las recomendaciones realizadas por la interventoría académica. Las anteriores acciones permitieron desarrollar unas estrategias específicas que llevaron a utilizar los resultados generados por los sistemas de información al ajuste de ofertas, a las demandas institucionales y a los intereses, necesidades y características laborales y profesionales de los docentes y los directivos docentes adscritos a la SED; se recogieron y sistematizaron los PFPD evaluados como “buenos”, para socializarlos como modelos, permitiendo de ésta manera la aproximación y familiarización de los lineamientos, fundamentos y principios de definición de un PFPD y se actualizó con base en la información recogida por la interventoría académica los resultados para la excelencia en la formulación de PFPD’s de calidad.

Como se mencionó con anterioridad, son varias las instituciones universitarias que en la actualidad están adelantando programas de PFPD en el Distrito Capital para la SED en Las diferentes localidades, como también son varias las instituciones universitarias y organismos de investigación educativa que participan en calidad de oferentes en cada una de las dos convocatorias que lleva a cabo la Secretaría de Educación del Distrito con el ánimo de continuar con su misión de facilitar los procesos de cualificación docente para los educadores a su servicio.

La Universidad Libre representada por la Facultad de Ciencias de la Educación, no ha asumido en los últimos años, desde ninguno de los departamentos que la integran, ésta particular y magnífica estrategia de mercadeo del sector educativo de Bogotá; dándose a conocer y propiciando los escenarios y oportunidades que desde su filosofía organizacional procura para la educación y la sociedad colombiana. Es ésta la oportunidad de adelantar dichos procesos ingresando, comprometiéndose y procurando estar a la vanguardia del liderazgo educativo no sólo de la capital del país, sino también, por que no, aprovechando las sedes que tiene a nivel nacional de gran parte del mercado nacional.

3.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO PARA LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO

A continuación se relacionan y describen cada uno de los elementos y aspectos que hacen parte del proceso para la debida prestación del servicio de educación y capacitación continuada para los trabajadores de la pedagogía aspirantes y seleccionados al programa del Distrito Capital.

²⁰ IDEP, diciembre de 2000 y SED, diciembre del mismo año.

3.3.1. Diseño del proceso tecnológico

Al analizar la unidad estratégica de negocio que el departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre ofrecerá a su principal cliente en Bogotá, la SED, se puede concluir que el proceso de prestación de servicios se centra en los cinco elementos esenciales del proceso administrativo en una organización: la planeación, la organización, la dirección el control y la coordinación de los proyectos de formación y capacitación permanente (anexo e y f).

Es desde la anterior estructura que se diseña el proceso productivo para la prestación del servicio de formación educativa permanente para la cualificación docente para la calidad.

3.3.2. Proceso de prestación de servicios de Formación Permanente para Docentes

Una vez detectada y analizada la oportunidad de negocio y definido el nicho empresarial y con ella la unidad estratégica de negocio, desde la investigación académica (red de educadores -investigadores-), laboral y de mercado, el coordinador de la (s) propuesta, diseña con su equipo de trabajo (coordinadores de área, contextos o dimensiones), los planes que permitan determinar los objetivos y el sentido que dé utilidad a la estrategia de implementación del marco rector del trabajo investigado para ser difundido en la comunidad académica, en primer lugar, especialmente, con quienes participen activamente de la propuesta en calidad de educadores (as)-estudiantes y posteriormente con los diferentes Grupos Académicos que participan de los diferentes programas y actividades del proyecto “Formación y Estímulos al Ejercicio Profesional Docente” que tiene la Secretaría de Educación Distrital en cabeza de la Subsecretaría Académica y la Subdirección de Formación de Educadores.

El paso siguiente es el de articular, formular y escribir el proyecto educativo del programa de PFPD, consistente en la elaboración del documento como tal, que debe cumplir con los requerimientos establecidos por la guía de presentación de PFPD de los diferentes programas, los cuales deben ser coherentes y consistentes con respecto a las políticas del Plan Sectorial²¹; la presentación del programa debe contener los siguientes aspectos: a). Presentación del programa, b). Trayectoria institucional, c). Descripción del programa, d). Presupuesto, e).

²¹ El presente Plan de Desarrollo 2004-2008, se denomina: “LA CIUDAD COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y LA ESCUELA COMO ESCENARIO CIUDADANO PARA QUE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES LOGREN MAS Y MEJOR FORMACIÓN”

Mecanismos de acreditación y f). Resumen de Las hojas de vida de los (as) responsables del programa, con lo anterior se efectúa la subsiguiente radicación, revisión para chequeo y estudio técnico y finalmente la evaluación del agente evaluador quién se encarga de darle una calificación al proyecto.

Conocidos los resultados de los programas seleccionados del grupo de instituciones y organizaciones oferentes, el representante legal de la universidad diligencia los documentos necesarios que comprometen a las partes a cumplir con cada una de las cláusulas del contrato y los respectivos desembolsos. La SED abre la convocatoria entre los docentes de los Centros Educativos Distritales a través de los CADEL ubicados en las diferentes localidades (20), quienes se inscriben por intermedio del director del centro y desde la Secretaría de Educación se notifica a la universidad oferente el candidato docente-educador autorizado para ser inscrito por parte de la institución universitaria.

3.3.3. Estructura y diseño operativo para la prestación del servicio

Desde la fase de inscripción (actividad que aparece en el cronograma de actividades de cada programa), hasta la culminación de cada uno de los módulos y sesiones estipuladas (clausura, certificación por la participación en el programa y acreditación de los participantes), la universidad, en cabeza del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación es la única responsable de adelantar y desarrollar cada uno y la totalidad de procesos incluyendo los de evaluación (hetero-evaluación, co-evaluación y para-evaluación).

3.3.3.1. Beneficios del servicio

Con el desarrollo de los anteriores objetivos específicos se atenderán las siguientes implicaciones:

√ Creación y promoción de competencias laborales empresariales para el sector educativo

Los centros de educación superior en su mayoría vienen subutilizando sus recursos e infraestructura con la que cuentan, centrandose especialmente sus unidades de negocio en el cumplimiento de los programas diseñados y ofrecidos a la población específica (universitarios de pregrado o postgrado) para la cual direccionaron su estrategia de mercado, dejando de cobijar a amplios sectores de la sociedad que tienen otros intereses y que en muchas oportunidades sólo lo

encuentran en programas educativos (no necesariamente universitarios), ofrecidos en el exterior. Es necesario que las instituciones de educación superior diversifiquen más su campo de acción a partir del estudio, investigación y el conocimiento certero de lo que ocurre concretamente en la sociedad, prueba de ello lo constituyen las convocatorias que realizan las secretarías de educación municipales y departamentales.

Es necesario romper con los viejos paradigmas cognitivos, cognoscitivos e intelectuales con los cuales el ser humano ha venido funcionando e interactuando con su medio socio – cultural, desconociendo la necesaria la potencialización de otras habilidades y destrezas que determinan dicha caracterización, excluyendo los nuevos y amplios conocimientos que científicamente se están haciendo en el campo de la neurología, las neurociencias, la psicología y la misma ciencia pedagógica.

√ Posibilitar la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo

Uno de los grandes retos que se plantean en la actualidad a las instituciones escolares en todos los niveles, es la urgente fundamentación y formación de personas capaces, críticas, creativas, productivas y con profunda visión empresarial con miras a transformar los paradigmas pertenecientes a la cultura del profesional asalariado que tanto estancamiento y retroceso produce al avance económico de los contextos sociales.

Hoy más que nunca y ahora más que siempre, el momento histórico urge de una educación permanente que propenda por el aprendizaje y la generación en el estudiantado de estrategias sólidas de pensamiento que les permita crear, solucionar y proponer otras formas, otras posibilidades de saber hacer, lo cual sólo es posible mediante el desarrollo del “pensamiento lateral” (A. De Bono), del “pensamiento divergente” (Andersen) y el desarrollo de los procesos cognitivos “pensamiento complejo” (E. Morin) entre muchas otras propuestas pedagógico – metodológicas para el trabajo interdisciplinario.

√ Estudio y fomento de estrategias, programas y propuestas pedagógicas exitosas

No sólo el campo de la docencia, sino todos los programas profesionales en los diferentes campos demandan constantes y permanentes espacios de capacitación y perfeccionamiento profesional, de tal manera, que se promueva la actualización

de informaciones y conocimientos que la investigación y el ámbito universitario posibilitan, abordan y profundizan para los diversos contextos con los que cuenta un país, una región o un área del saber profesional, del saber laboral.

√ Promoción y consolidación de equipos de trabajo investigativos y comunidades creativas

No cabe duda que la investigación en todos los campos del conocimiento en el contexto nacional es una de las áreas que mas nivel de atraso tiene y a la cual se le presta menos atención, sin embargo, es a la que le reconocemos ser la portadora de los recursos, instrumentos y herramientas con las cuales países como el nuestro lograrían salir mediante el avance tecnológico y económico del grado de subdesarrollo en el cual se encuentran postrados.

Las universidades con sus respectivas facultades en todo el país, cuentan con políticas claras (en el papel) de generación, estímulo y promoción de equipos investigativos que se desarrollen en el marco del proponer y encontrar caminos de solución a la crisis presentada en ésta área dentro de las organizaciones empresariales.

3.3.3.2 Denominación del programa

LA PEDAGOGÍA MOTRIZ (PAIDOMOTRICIDAD) EJE TRANSVERSAL INTER Y TRANSDISCIPLINARIO DEL CONOCIMIENTO DESDE EL NIVEL EDUCATIVO DE PRE-ESCOLAR HASTA EL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

- **Responsable del programa:** Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre
- **Coordinador del programa:** Miguel Ángel Alomía R.

Es el responsable de diseñar, estructurar y coordinar los componentes académicos, administrativos y logísticos del proyecto, de igual manera vela por la calidad y excelencia académica del trabajo, respondiendo por la puesta en marcha, ejecución y cumplimiento del mismo ante la Secretaría de Educación del Distrito.

- **Tutores:** Miguel Ángel Alomía Riascos, Beatriz Avilán Dávila, Gloria Isabel Velasco Ávila, Claudia Patricia Arévalo Rodríguez.

Cada uno (a) velará por el desarrollo de los módulos, los núcleos de indagación y los ejes programáticos que constituyen los espacios académicos que posibilitan el sentido de la propuesta, se ocupan del seguimiento, aplicación y evaluación de los desempeños realizados en el proceso de investigación, articulación e integración de los núcleos de indagación, el diseño, elaboración y presentación (socialización) del trabajo final que deben llevar a cabo las personas inscritas y participantes en el programa. Garantizan que los proyectos de investigación alimenten los PEI de las instituciones involucradas, efectuarán visitas a los centros educativos para conocer el respectivo PEI y coordinar de esta manera el trabajo de investigación con los asesores y directivos del P.F.P.D.. Cada tutor tendrá a su cargo un grupo de 15 estudiantes participantes del programa.

- **Caracterización del candidato al programa:**

Este P.F.P. D. Está dirigido en primera instancia a las profesoras de los hogares y centros comunitarios del ICBF (madres comunitarias), al profesorado de los jardines infantiles y centros educativos de preescolar (gateadores, caminadores, párvulos, pre-jardín, jardín y transición) del sector oficial, como privado de la ciudad de Bogotá y el Distrito Capital, bien sea que trabajen con una de las áreas específicas del conocimiento en particular o respondan por todas ellas de manera integral.

El programa está diseñado para atender una cobertura poblacional de sesenta (60) docentes – discentes que se encuentren laborando en cualquiera de las veinte (20) localidades donde tiene cobertura la Secretaría de Educación Distrital.

- **Perfil del candidato:**

Gracias al carisma y empatía que logran desarrollar las personas docentes que trabajan con los diferentes grupos de estudiantes pertenecientes a los distintos grados en los cuales está caracterizada la educación inicial en el país sobran las necesidades características que deben reunir quienes estén interesadas en acceder a la participación del programa de perfeccionamiento docente ofrecido por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre; sin embargo, mencionamos algunos atributos que poseen los profesionales comprometidos con el fortalecimiento y desarrollo de la educación preescolar que adelantarán éste programa:

- **Condiciones y prerrequisitos para la participación en el programa:**

Los (as) candidatos (as) que deseen acceder a la participación del programa deben estar plenamente inscritos y matriculados ante la oficina dispuesta por el Departamento para tal fin y cumplir con los requisitos necesarios (encontrarse laborando en uno de los centros educativos de educación preescolar pertenecientes al ICBF, a la Secretaría de Educación del Distrito (oficial o privado) entre otros.

- **Resumen de la propuesta**

El desarrollo del presente Programa de formación Permanente de Docentes se enmarca dentro de las acciones, principios, políticas y concepciones teóricas planteadas y enmarcadas en el Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación y el documento presentado ante el C.N.A. para la acreditación de los programas de Licenciatura en Educación Física, Educación Infantil y cada uno de los programas de “Licenciatura en Educación” que ofrece la Universidad Libre a través de su Facultad de Ciencias de la Educación, donde se conciben los principales medios con los cuales cuenta la Universidad Libre para incidir en la realidad educativa del país y contribuir así a la cualificación de los profesionales que ejercen la docencia desde las áreas del currículum educativo y / o las áreas complementarias y otras que en los actuales momentos buscan atender las prioridades del desarrollo humano.

Éste P.F.P.D. tiene por objeto el aportar herramientas pedagógicas que permitan la construcción de escenarios de intervención pedagógica innovadora, reflexiva, investigativa y trascendente, caracterizados como espacios comunicativos productivos, interactivos, inter y transdisciplinarios teniendo como función el abordar los problemas de la enseñabilidad y la educabilidad.

El programa está conformado por cuatro (4) módulos denominados Núcleos de indagación los cuales son la estrategia pedagógica curricular para integrar y articular las problemáticas seleccionadas, los conocimientos y las prácticas específicas (ciencia de la naturaleza humana, dimensión introyectiva, dimensión extensiva y la dimensión proyectiva). Los núcleos atienden tres (3) momentos cíclicos, continuos y secuenciales del proceso desarrollado en el programa de formación llamados: Macrocontexto que hace referencia a la epistemología, a las competencias, los principios, el método y la evaluación; el Contexto Ocupacional, estudia y profundiza lo relacionado con la ciencia de la pedagogía, y el Microcontexto se ocupa del ámbito local, del P.E.I. y de la comunidad específica.

La duración del programa de capacitación es de treinta y ocho semanas (38) con una intensidad horaria total de 270 horas de trabajo los días sábados.

3.3.4. Localización de la empresa

El Departamento de Educación Física y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre -Bogotá- se encuentran ubicados en la sede Campus del Bosque Popular -Calle 53 con Avenida Rojas- (carrera 66 A N° 53 – 40); sector perteneciente a la Localidad 10, Engativá (anexo c). Dicha sede se localiza en la zona de la capital de la república de Colombia que ha sido llamada “el corazón de la actividad física, cultural y recreativa de Bogotá”, por que en tal sector está ubicado el multicomplejo deportivo mas importante no sólo del país, sino de América Latina, como lo es el parque Simón Bolívar “pulmón recreo-deportivo de la ciudad”, el parque el Salitre, el Centro Deportivo de Alto Rendimiento y el Complejo Deportivo el Salitre (coliseo, velódromo, diamante de béisbol, entre otros).

3.3.5. Diseño de planta

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre cuenta al igual que las demás Facultades con instalaciones propias en la cuál, están ubicadas las oficinas correspondientes al personal administrativo compuesto por: Decanatura y su respectiva secretaria, la Secretaría Académica, la oficina de Registro y Control, la sala de recepción e información, veinticinco (25) aulas, el auditorio, el salón de expresión corporal (de los espejos), tres (3) salas de idiomas (laboratorios), el salón de profesores y dos laboratorios de química y biología. En el croquis que aparece en el anexo c, se hace una aproximación de la estructura del Campus del Bosque Popular.

3.4. NECESIDADES Y REQUERIMIENTOS

Para llevar a cabo la implementación del (los) programa (s) de PFPD a través del proyecto educativo de formación permanente, son necesarios los siguientes recursos:

▪ Recursos y requerimientos del proceso productivo

Como se tiene definida la unidad estratégica de negocio consistente en la cualificación, formación y educación permanente de profesionales y ésta se adelanta en las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la educación bajo la

coordinación del Departamento de Educación Física; el recurso fundamental para la prestación del servicio son las aulas previstas, constituyéndose como recursos complementarios, entre otros los siguientes: las salas de computo con equipos de adecuada tecnología (computadores multimedia), un aula múltiple, sala de biblioteca y sala de estudio individual y grupal, equipo de sonido, televisores, VHS, DVD, vídeo beam e impresoras.

▪ **Tecnología requerida**

Son necesarios para alcanzar un alto grado de competitividad y cultura organizacional en búsqueda de la excelencia, los más modernos equipos (computadores y procesadores multimedia) correspondientes con la tecnología apropiada (tecnología de punta) de tal manera que se responda y corresponda con las necesidades y satisfacciones que el servicio y el mercado requieren.

▪ **Capacidad instalada**

En busca de atender y responder a las necesidades de infraestructura y recursos físicos que requiere el ofrecimiento del servicio educativo superior y permanente en la comunidad estudiantil del Distrito Capital en general, pero, especialmente a la población capitalina residente en la Localidad 10, de engativá y las localidades circunvecinas el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación cuenta con una infraestructura de inigualables condiciones caracterizadas por: su sede estratégicamente ubicada, sus recursos y los servicios prestados a la comunidad académica del sector.

▪ **Sede del Bosque Popular**

La Universidad Libre con su sede ubicada en el Bosque Popular, cuenta con un amplio campus universitario en el que acoge para su funcionamiento además de la Facultad de Ciencias de la Educación y su Departamento de Educación Física, entre otros, con Las Facultades de Contaduría, Ingeniería y Derecho, cada una de las cuales cuenta con su propio edificio y modernas instalaciones de aulas, salas de informática, auditorios, biblioteca, laboratorios, oficinas de personal administrativo y salas de profesores. Se tiene además un completo escenario polideportivo con amplias zonas verdes; dicho espacio y los servicios que allí se prestan son compartidos y utilizados por los diferentes programas que aquí se imparten.

En ésta sede funciona también, en sus propias instalaciones, el Colegio de la Universidad Libre, en el cual se ofrecen los niveles de preescolar, educación básica y educación media. Tal institución se constituye en el principal centro de

prácticas pedagógicas de los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación

Tabla 1: Área total y capacidad instalada.

DESCRIPCIÓN ZONAS	Mts²
ZONAS PRIMER PISO	
Recepción	4,25
Secretaría Académica	4,64
Sala Docentes Investigación	5,42
Auditorio (120 personas)	40.20
Batería baños 4 (1 x mujeres y 1 x hombres)	6,17
Cafetería	20,45
Escalera	3,62
Pasillos transito	220,14
Salones	840.30
Oficina Jefe de Departamento	4.50
Sala de estudio y asesoría a estudiantes	3.50
AREA TOTAL PRIMER PISO	1.153,19
DESCRIPCION ZONAS	Mts 2
ZONAS SEGUNDO PISO	
Oficina Decanatura Facultad Ciencias de la Educ.	4,89
Sala de profesores	10,30
Batería baños profesores (hombres / mujeres)	3,56
Escaleras	5,40
Pasillos	9,87
AREA TOTAL SEGUNDO PISO	34,02
AREA TOTAL PROYECTO	1.187,213

Fuente: El Autor. 2004.

▪ **Biblioteca**

Cuenta con diferentes servicios de consulta e investigación destacándose entre otros los siguientes:

- ✓ 2.500 Títulos
- ✓ 3.672 Volúmenes y ejemplares en total
- ✓ 600 Tesis de grado

- ✓ 3.500 Tesis de profesionalización
- ✓ 200 Tesis de postgrados.

Amplio número de revistas: Colombia, Ciencia y Tecnología, Diálogo de saberes, Educación, Boletín Epidemiológico Nacional, Balance Social del Distrito.
Periódicos de circulación nacional: El Tiempo, La República, Portafolio, Expresión Libre (publicación institucional), El Espectador.
Diverso material del Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras.

▪ Recursos audiovisuales

Cuenta con un centro de ayudas audiovisuales en el que es importante destacar el siguiente material:

Grabadoras (mas de 15 -Sony y Panasonic-), equipos de sonido, proyector de 16 mm., televisores, VHS's, Betamax, DVD's, papelógrafos, láminas de biología (animal, vegetal y humana), láminas didácticas de Ciencias Sociales, proyector de diapositivas, computadores, impresoras, mimeógrafos y mesas de dibujo, entre muchos otros elementos.

▪ Laboratorios

Se destacan los laboratorios de química y biología con sus recursos necesarios; tres (3) salas pertenecientes al laboratorio de idiomas y ocho (8) salas pertenecientes a la Coordinación de Sistemas del Bosque Popular, departamento institucional encargado de los Recursos Informáticos.

▪ Mantenimiento

Aunque se necesita el recurso de mantenimiento en todos los componentes de la unidad estratégica de negocio, éste no se formula como aspecto específico del Plan de Negocio, ya que entra a hacer parte de las actividades regulares, cotidianas y periódicas que se deben adelantar y están bajo la responsabilidad de toda la unidad académica (Facultad de Ciencias de la Educación).

▪ Situación tecnológica de la empresa

Como ya se mencionó en uno de los anteriores apartados, el Departamento de Educación Física y en general, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre poseen los medios y todo el recurso tecnológico de avanzada (tecnología de punta) necesario para la prestación del servicio educativo a nivel de las mejores universidades del país, de América Latina y del mundo, donde sólo para los programas de pregrado y postgrado se cuentan con cinco (5) salas de

recursos informáticos dotadas con los mas modernos equipos y una alta tecnología.

▪ **Mano de obra operativa especializada requerida**

Este factor se tiene en cuenta y se requiere para la manipulación y administración de los equipos especializados que hacen parte del recurso de ayudas audiovisuales en los momentos especiales que se necesitan, de acuerdo con las dinámicas del proceso, las cuales vale la pena mencionar, sólo se utilizan en dinámicas específicas (sesiones magistrales, exposiciones y encuentros generales de toda la comunidad participante); estos profesionales especialistas como tal no hacen parte de los responsables de la propuesta, sino, que al igual que sucede con otros elementos de diferentes recursos, hacen parte del personal de recursos administrativos a cargo de la Universidad Libre (personal de nómina).

3.4.1. Material requerido para el proceso de prestación del servicio

Los materiales necesarios para adelantar todo el proceso para la prestación del servicio productivo está constituido especialmente por la papelería impresa (material fotocopiado –lecturas, certificados y diplomas) y por el material impreso mediante medio magnético (CDS para las memorias del programa).

Fundamentalmente los recursos materiales concretos que se requieren para la implementación y consolidación del proceso productivo están constituidos por marcadores de tinta no permanente (para tablero acrílico), señaladotes (láser) y borradores para dicho material (una docena de cada uno).

3.4.1.1. Relación de proveedores

A continuación se relaciona el cuadro de proveedores de los diferentes elementos y materiales que hacen parte de las necesidades y gastos operacionales del servicio formativo presentado.

Cuadro 3 : Listado de proveedores

MATERIAL	PROVEEDOR
Papelería (resma papel tamaño carta) (resma papel tamaño oficio) Papel periódico (pliego)	Panamericana S.A.
Marcadores para tablero acrílico Marcadores de tinta permanente Borradores para tablero acrílico CD's	Panamericana S.A.

Fuente: El autor, 2004

3.5. PLAN DE PRODUCCIÓN

Durante el período académico laboral, extracurricularmente, se llevan a cabo determinados espacios de encuentro (seminarios, talleres, simposios, conferencias, etc.) con el equipo de trabajo y otras personas (red de investigación) interesadas en estudiar e investigar la problemática educativa, no sólo del Distrito Capital, sino también de Cundinamarca (región), de Colombia (nación) y del mundo de donde surgen múltiples, proyectos y propuestas que deben ser trabajadas, analizadas e investigadas con el fin de mantener vivo el espíritu emprendedor, innovador y empresarial del sector educativo.

Desde allí se nutre el plan de producción para los siguientes momentos (plan de ventas anuales -ventas proyectadas para los siguientes períodos-) relacionados con el capítulo anterior; aunque, es de recordar que semestralmente (durante los meses de marzo y agosto) se realizan las respectivas convocatorias por parte de la SED, por lo tanto, el Departamento de Educación Física, en cabeza del coordinador de PFPD's y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, deben preocuparse y velar por diseñar una política de recopilación, mediante diferentes estrategias, de "buenos" trabajos de investigación ya elaborados y en procura de ser socializados con la comunidad académica distrital.

Así, logra mantenerse sensible y perceptible la producción del servicio de formación y capacitación.

3.6. PLAN DE COMPRAS

Para la estrategia de compras como tal, ésta se lleva a cabo de manera sencilla, es decir, se efectúa la adquisición de materiales una vez finalizada la fase relacionada con la admisión de los docentes-estudiantes que cumplen con los requisitos mínimos aplicados para la selección de candidatos resultante de los inscritos en las convocatorias realizadas por la SED.

Tabla 2: Plan de compras

MATERIALES		VALOR
✓	Marcador negro seco (docena)	▪ \$21.432".
✓	Marcador rojo seco (docena)	▪ \$21.432".
✓	Marcador azul seco (docena)	▪ \$21.432".
✓	Marcador verde seco (docena)	▪ (\$21.432".
✓	Marcador tinta permanente (media docena)	▪ \$31.584".
✓	Borrador de tablero acrílico (media docena)	▪ \$9.000".
✓	Resma de papel- diez (10) (tamaño oficio)	▪ \$120.000".
✓	Resma de papel – veinte (20) (tamaño carta)	▪ \$220.000".

Fuente: El autor. 2004

3.7. CRONOGRAMA DE LA PUESTA EN MARCHA DEL SERVICIO Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Tabla 3: Cronograma, puesta en marcha y ejecución del proyecto

Actividad	D I C I E M B R E	E N E R O / M A R Z O	1° S E M A N A	2° S E M A N A	3° S E M A N A	4° S E M A N A	5° S E M A N A	6° S E M A N A	7° S E M A N A	8° S E M A N A	9° S E M A N A	10 S E M A N A	11 S E M A N A	12 S E M A N A	13 S E M A N A	14 S E M A N A	15 S E M A N A	16 S E M A N A	17 S E M A N A	18 S E M A N A	19 S E M A N A	20 S E M A N A	21 S E M A N A	22 S E M A N A
Presentación Plan de Neg.																								
Presentación Propuestas																								
Radicación a SED.																								
Fase 1. Selección / Inscripción																								
Fase 2. Desarrollo																								
Módulo I Macrocontext																								
Módulo II Context. Esp.																								
Módulo III Microcontext																								
Tutorías y Acompañam.																								
Fase 3. Finalización / Acreditación																								

Fuente: El autor. 2004

CAPITULO IV

4. ORGANIZACIONAL

4.1. PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

Buscando que los agentes actores del posicionamiento organizacional e implementadores de los planes estratégicos sean promotores y protagonistas del equipo de trabajo y posean grandes capacidades en las competencias laborales que contribuyan al desarrollo de un pensamiento táctico y estratégico, bajo una cultura estratégica organizacional que favorezca cada uno de los siguientes direccionamientos planteados por la Unidad Académica Facultad de Ciencias de la Educación.

4.1.1. Misión de la Universidad Libre

La Universidad Libre como conciencia crítica del país y de la época, recreadora de los conocimientos científicos y tecnológicos, proyectados hacia la formación integral de un egresado acorde con las necesidades fundamentales de la sociedad, hace suyo el compromiso de propender por la identidad nacional colombiana, respetando y valorando la diversidad cultural, regional y étnica del país.

* Procurar la preservación del medio ambiente y el equilibrio de los recursos naturales.

* Inculcar en toda la comunidad Unilibrista el sentido y espíritu de pertenencia.

* Ser espacio para la formación de personas democráticas, pluralistas y tolerantes

4.1.2. Visión de la Universidad Libre

La Universidad Libre es una corporación de educación privada, que propende por la construcción permanente de un mejor país y de una sociedad democrática, pluralista, tolerante, e impulsadora del desarrollo sostenible, iluminada por los principios filosóficos y éticos de su fundador con liderazgo en los procesos de investigación, ciencia, tecnología y solución pacífica de los conflictos.

4.1.3. Misión de la Facultad de Ciencias de la Educación

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre inspirada en el idearium que le dio origen y en los principios fundamentales que orientan el actual desarrollo institucional, propende por la construcción permanente del Proyecto Educativo Nacional de la sociedad colombiana. Busca la excelencia, la calidad, la equidad, la pertinencia y el rigor académico de sus programas y sus procesos de formación, de investigación y de proyección social.

4.1.4. Visión de la Facultad de Ciencias de la Educación

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre centra su compromiso institucional en:

1. La realización de planes, proyectos y procesos de investigación que contribuyan a desarrollar el campo intelectual de la educación y la pedagogía y la conformación y consolidación de una comunidad científica de educadores.
2. El desarrollo de programas académicos, procesos educativos y estrategias innovadoras para la formación, profesionalización, calificación y perfeccionamiento de educadores en todos los niveles, modalidades y ámbitos del sistema educativo colombiano.
3. La formación integral del estudiante acorde con las características y necesidades del desarrollo científico, educativo, social y cultural del país y del mundo.

4.1.5. Principios de la Facultad de ciencias de la educación

El cumplimiento de la Misión de la Facultad de Ciencias de la Educación se orienta por los siguientes principios:

1. Formación integral de educadores, es decir, intelectual, espiritual, afectiva, axiológica, estética y física, que permita compromiso ético, integridad, idoneidad, capacidad de actuar con responsabilidad y autonomía en el ejercicio de la profesión docente.
2. Formación en actitudes que permitan continuamente aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, y en capacidades como la colaboración, la cooperación, la perseverancia, la atención y el trabajo en equipo, para el permanente desarrollo personal, institucional y social.

3. Formación en la libertad, la equidad y el respeto. mediante prácticas de solidaridad, diálogo, participación, independencia y autonomía, construidas sobre la base de un hondo conocimiento de sí mismo, de una comprensión integral de la realidad y de la generación de valores humanos

4. Desarrollo de la capacidad productiva de los seres humanos, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el logro de mejores niveles de vida. Comprometidos con la realidad educativa, económica, política y social colombiana.

5. Desarrollo del conocimiento a partir del sentido común, la abstracción, la experimentación y el análisis para lograr el pensamiento libre, reflexivo, crítico y creativo de los Integrantes de la comunidad, en permanente compromiso con la transformación social y educativa del país.

6. Organización en estructuras participativas que adopten prácticas modernas de gestión humana, basadas en el reconocimiento de la dignidad, en el pluralismo, en la diversidad, en la complementariedad en el logro de objetivos, en la integralidad de propósitos y acciones, en la solidaridad humana como una forma de encarar la complejidad social, y en el bienestar personal y familiar.

4.1.6. Propósitos de la Facultad de Ciencias de la Educación

La ejecución de la Misión y los Principios de la Facultad de Ciencias de la Educación se percibe en el desarrollo de los siguientes propósitos:

* Orientar su acción institucional hacia la realización de su misión y el cumplimiento de sus propósitos y objetivos, mediante la articulación coherente de las funciones de investigación, docencia y proyección social.

* Generar condiciones para articular la docencia y la investigación en todos los programas, de tal manera que se promueva la producción de conocimiento pedagógico y didáctico.

* Propugnar por la conformación de una comunidad educativa en torno al saber pedagógico, entendido éste como el producto de la Interrelación entre la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas, epistemología y la historicidad de la pedagogía, las realidades y las tendencias sociales y educativas, y las dimensiones ética, cultural y política de la profesión docente.

* Incentivar la creación y la ejecución de programas de pregrado, de postgrado y de formación permanente, que generen la producción, el desarrollo y la

transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, y que promuevan su aplicación del conocimiento en todos los campos para dar aportes a la solución de las necesidades educativas del país.

4.1.7. Objetivos de la Facultad de Ciencias de la Educación

La Facultad de Ciencias de la Educación logra llevar a cabo los propósitos a través de la realización de los siguientes objetivos:

- Definir criterios y procedimientos académicos y administrativos para el desarrollo de la investigación.
- Precisar programas estratégicos de investigación e innovación educativa.
- Conformar y consolidar núcleos de investigación en cada uno de los programas.
- Diseñar y desarrollar una línea de investigación educativa que lleve a la producción de conocimiento pedagógico y didáctico a través del desarrollo de diversos proyectos de investigación.
- Proyectar y fomentar programas de pregrado, de postgrado y de formación permanente en educación.
- Desarrollar procesos de renovación e innovación curricular permanentes.
- Desarrollar permanentemente procesos de evaluación académica.
- Crear espacios de practica que permitan la aplicación del conocimiento pedagógico en todos los campos para aportar soluciones a las necesidades educativas del país.
- Crear medios de divulgación y socialización del saber pedagógico y didáctico producido y recontextualizado por la comunidad académica de la Facultad.

4.1.8. Misión del Departamento de Educación Física

Coherente, congruente y consistente con la misión de la Facultad, el Departamento de Educación Física tiene como misión lo siguiente:

- El diseño, implementación y evaluación de programas, planes, proyectos y procesos de investigación en el campo de la Educación Básica dentro del área de

la Educación Física, la Recreación y el Deporte que permitan formar una comunidad de docentes estudiosos que puedan explicar el hecho social llamado Educación Física en el país.

- El diseño, realización y evaluación de programas de formación de docentes, sus procesos educativos y estrategias innovadoras, programas de profesionalización, actualización y perfeccionamiento docente en el área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.
- La formación y educación integral del estudiante a partir de una docencia activa que problematiza los contextos sociales, económicos, culturales y políticos en el campo internacional, nacional y local del conocimiento y el saber.

4.1.9. Visión del Departamento de Educación Física

El Departamento de Educación Física adscrito al la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, apoyado en los principios y fundamentos que las constituyen, auspicia el desarrollo del Proyecto Educativo Unilibrista en particular y de la Sociedad Colombiana en general buscando la calidad, pertinencia, rigor y perfeccionamiento de sus programas de formación, investigación y proyección social.

4.1.10. Propósitos del Departamento de Educación Física

Formar docentes de la Educación Básica con énfasis en la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

Actualizar e innovar la estrategias metodológicas y pedagógicas para los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Promover e implementar los programas de formación y actualización de docentes en ejercicio.

Diseñar y desarrollar la Línea de Investigación: Formación de maestros en Educación Física Básica.

Abrir y consolidar espacios para las prácticas pedagógicas y docentes que contribuyan por medio de la problematización al estudio y solución de necesidades educativas de las regiones y las localidades.

4.1.11. **Los programas académicos**

La visión, la misión, los principios, los propósitos y los objetivos constituyen el punto de referencia para la creación de programas de pregrado y postgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, es necesario presentar orientaciones específicas en cuanto a las funciones de docencia, de investigación, de proyección social, mediante un modelo pedagógico, sustentado en las concepciones de educación, de currículo, de pedagogía y de evaluación.

4.1.12. **Docencia**

La docencia en la Facultad se entiende como un proceso permanente de construcción de conocimiento, resultado de la interacción pedagógica entre profesor-estudiantes. De tal manera se busca coelaborar conocimiento lo que implica "una praxis intelectual en que el docente aplica su capacidad de comprensión y creatividad, y juntamente con los estudiantes, construye un diálogo en que todos se reconocen como sujetos capaces de reflexionar, de problematizar, de criticar, de confrontar; es decir, de interactuar dentro del respeto y el reconocimiento del otro".

En otras palabras, la docencia se realiza a través de acciones concretas que permitan reconocer las características de la educabilidad de los sujetos y de la enseñabilidad de las disciplinas y saberes. Así, el docente y el estudiante constituyen pilares para el desarrollo del proceso, mas no el proceso mismo. La educabilidad y la enseñabilidad se convierten en los objetivos primordiales del ejercicio de la docencia

Ahora bien, no se puede concebir la docencia ajena a la investigación. Por lo cual a Facultad hace propio el papel de docente-investigador, teniendo en cuenta que tan sólo a través de esta concepción se logra la permanente innovación en la actividad docente.

La función de la docencia se desarrollará en la Facultad a través de Programas de Licenciatura en preescolar, Licenciatura en educación básica y Licenciatura en educación media, en las áreas determinadas por la Ley General de Educación. Además, se desarrollarán programas de especialización y de maestrías en educación, así como diplomados y cursos de actualización docente. Estos serán ofrecidos en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, en las jornadas diurna y / o nocturna.

4.1.13. Investigación

La investigación en la Facultad busca "crear un espíritu investigativo en los estudiantes y docentes". En este sentido se desarrollan estrategias que apunten a generar una cultura de investigación en la comunidad educativa de la facultad y se adopta la investigación como eje fundamental del quehacer educativo en las diferentes áreas del conocimiento.

Dada la naturaleza de la Facultad, se asume la perspectiva de la investigación formativa; es decir, se propone una investigación que promueva la autorreflexión sobre la práctica y la apropiación de saberes ligados a la interacción pedagógica en el aula. Esta *investigación* "aunque sigue las mismas pautas metodológicas y se orienta por los mismos valores académicos de la investigación en sentido estricto, admite niveles diferentes de exigencia según se trate de tareas de plazo asumidas por los estudiantes, de un trabajo de grado o de posgrado o del estudio sistemático y continuado de algún problema de la educación o la pedagogía por parte de un equipo de docentes. A través de la investigación alternativa la educación es objeto de reflexión sistemática por parte de los docentes, sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia, y quien enseña se compromete también en el proceso de construcción y sistematización del saber que corresponde a su práctica."

Ahora bien, el campo educativo exige el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica, ya que se tiene como objeto de estudio los fenómenos educativos, es decir "un complejo sistema de comunicación que tiene lugar en un espacio institucional determinado donde se intercambian espontánea e intencionalmente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir expresar y actuar de quienes intervienen en el sistema". De tal forma investigar fenómenos educativos implica interpretar acciones para entender los significados construidos en la interacción.

La investigación educativa se distingue por el análisis de la educación en relación con otras prácticas sociales y por su comprensión de aquella, desde una dimensión global de la sociedad el Estado y las organizaciones sociales. Apunta hacia la comprensión crítica de la realidad escolar en su contexto y la fundamentación de las decisiones sobre políticas y planes educativos que se promueven desde las instancias de gobierno y la manera como circulan, se apropian, se recrean o se resisten.

La investigación pedagógica hace énfasis en el análisis de los procesos comprometidos en la formación de los sujetos sociales, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la relación de los sujetos con los saberes y las prácticas en contextos específicos. Está comprometida, además, con la

elaboración conceptual, teórica y epistemológica, en la perspectiva de ampliar y consolidar el saber pedagógico como soporte intelectual del maestro. Está relacionada entonces con la formación de una actitud científica de apertura y de sensibilidad sobre lo cotidiano, una actitud que busca profundizar en las condiciones del ejercicio profesional del maestro.

En la Facultad, la investigación y la práctica educativa constituyen un todo, en el que investigar implica educar y transformar los conocimientos, las actitudes, los comportamientos. Es decir, es una investigación sobre los procesos de educabilidad y de enseñabilidad en los contextos donde se generen estos procesos. (Se investiga el proceso en proceso). De esta forma se indaga el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen.

Dada la naturaleza de los fenómenos educativos, se propone una investigación que busca elaborar descripciones y abstracciones de los datos con el fin de interpretar y comprender la complejidad de la realidad educativa. En otras palabras, se propone realizar un "diseño de investigación flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales".

Además de lo anterior es necesario aclarar conceptos que permiten la planificación, la organización y el desarrollo de la investigación en la Facultad, a más de servirnos de punto de apoyo para la elaboración de programas.

1. **Línea de investigación:** construcción mental o construcción que conlleva la planificación, organización y programación del desarrollo de la actividad investigativa en una dirección determinada de trabajo, la cual se operacionaliza a través de proyectos referidos a uno o más problemas o temáticas de investigación.

2. **Problema de investigación:** aquellas situaciones de dificultad, conflicto, desconocimiento, necesidad, expectativa, que se presentan o conciben en los procesos educativos y que se ponen de manifiesto en alguna investigación que se realice para el caso, las cuales no se superan espontáneamente sino con el esfuerzo material y profesional del investigador.

3. **Proyecto de investigación:** plan y programa de trabajo sistemático, descriptivo y operativo, que se elabora para el conocimiento, tratamiento metodológico y solución a determinados problemas de investigación.

Dada la precaria tradición en este campo y la carencia de experiencias sistemáticas de investigación en nuestra Facultad, hemos optado por establecer una línea de investigación amplia y genérica, que se operacionalice en sublíneas o en proyectos de investigación específicos y pertinentes en los programas

académicos, según las condiciones y recursos existentes en cada uno de ellos. Esta decisión permite ir creando gradualmente las condiciones propicias para establecer y consolidar la investigación como actividad permanente del currículo, mediante la conformación de núcleos de docentes investigadores y el diseño de proyectos surgidos de los problemas identificados en los procesos formativos.

Con base en lo anterior la investigación gira en torno a los problemas que se presentan en los procesos de educabilidad y enseñabilidad en el aula, entendida ésta como espacio de interacción pedagógica. Esto constituye la fundamentación de la línea de investigación de la Facultad, cuyo propósito principal es producir conocimiento pedagógico y didáctico en las distintas disciplinas y saberes que contribuyen a la explicación del hecho educativo.

4.1.14. **Proyección social**

La proyección social en la Facultad se entiende como un conjunto de acciones que conlleven a la relación y al compromiso de la comunidad académica con los procesos educativos del país. Así pues la docencia y la investigación están encaminadas hacia la proyección social de la Facultad.

La Facultad asume el compromiso de generar otros espacios para la discusión sobre el desarrollo de los procesos de educabilidad y de enseñabilidad, lo que permitirá la confrontación de tal desarrollo al interior de la Facultad. De tal forma se realizarán seminarios, talleres, coloquios, etc., que nos permitan interactuar con entidades dedicadas a la formación de docentes, con instituciones escolares y con actores de las comunidades educativas del país.

La práctica educativa del estudiante constituye una acción concreta de proyección social. Por tanto, ésta se debe realizar en instituciones educativas concretas; al tiempo, se diseña y desarrolla un proyecto pedagógico que conlleve al enriquecimiento teórico y práctico de los procesos de educabilidad y de enseñabilidad en la institución educativa, así como al desarrollo de la línea de investigación de la Facultad. Así se busca que el aula y la escuela sirvan de laboratorios sociales para el estudio y no simplemente se conviertan en meros modelos para la práctica. Las prácticas constituyen un tiempo para el aprendizaje continuo sobre la enseñanza y sobre la escolarización y para la adquisición de hábitos de crecimiento autónomo en vez de un tiempo dedicado a la aplicación y demostración de conocimientos y técnicas adquiridas con anterioridad.

Además, la Facultad se propone continuar desarrollando programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento de docentes y otros profesionales:

talleres pedagógicos dirigidos s niños y adultos y asesorías educativas a instituciones.

La Facultad estudiará propuestas de compromiso académico con instituciones, siempre que éstas busquen la consolidación de una comunidad en torno a la pedagogía y a la investigación educativa.

4.1.15. **Modelo pedagógico y curricular**

Como institución de formación académica y profesional la Facultad desarrolla un modelo pedagógico que busca generar una nueva cultura académica fundamentada en la renovación de actitudes hacia el conocimiento, a la sociedad y la cultura. Es decir se concibe un modelo basado en "nuevas formas de trabajo interdisciplinario al abordar las relaciones entre la ciencia, a tecnología, la sociedad y la cultura". Este modelo pedagógico se sustenta en las concepciones de currículo, de pedagogía y de evaluación adoptados por la Facultad.

La Facultad adopta y promueve el diseño de un currículo integrado y flexible, que articule problemas, proyectos y ejes temáticos y que promueve la interdiscipliniedad y la investigación como postulados básicos. De tal forma, cada programa reflejará esta concepción en su plan de estudios. Además, se asume como objetivo la formación de un ciudadano capaz de reconocerse y reconocer al otro como individuo social. Sólo así lograremos dar cumplimiento a nuestra misión, es decir, a la formación integral del estudiante acorde con las características y necesidades del desarrollo científico, social, educativo y cultural del país y del mundo, además de integrar las características de educabilidad y enseñabilidad en los procesos académicos de nuestra Facultad.

Por tanto, a través de esta concepción de currículo, la Facultad se propone'

1. Reducir el aislamiento entre los contenidos.
2. Fomentar el desarrollo de espacios académicos interdisciplinarios.
3. Favorecer un aprendizaje más autónomo y auto reflexivo, que articule los problemas y necesidades del desarrollo, y sus implicaciones sociopolíticas, culturales, medioambientales, éticas y estéticas.
4. Permitir que la formación en *el* conocimiento esté unida al futuro papel *de* los estudiantes como ciudadanos participativos.
5. Inducir una pedagogía centrada en problemas que de cuenta de las profundas relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad, las artes y las humanidades.
6. Permitir interrelacionar lo científico y lo tecnológico.

Ahora bien, a cada tipo de currículum le subyace una pedagogía. A un currículum integrado subyace una pedagogía flexible, de carácter auto regulativo, que transforma las jerarquías y controles explícitos al tiempo que transforma los límites entre los espacios, los tiempos, los actos y las formas de comunicación-Se busca organizar nuevos contextos de aprendizaje, establecer relaciones más personalizadas, incrementar la autonomía del estudiante para la organización de sus actividades, hacer énfasis en nuevas formas de conocimiento, de construcción y de solución de problemas. A la vez, busca transformar los criterios explícitos de evaluación, hacia criterios múltiples y abiertos, superando el sometimiento exclusivo a la forma unilateral del examen. La secuencia y el ritmo flexibles, permiten al estudiante identificar y explorar nuevas áreas y nuevas oportunidades de aprendizaje. También pueden incluir reordenamientos organizativos que fomenten la participación, que estimulen el trabajo grupal, secciones con apoyo tutorial, talleres y otras formas más autónomas de estudio y de trabajo académico.

La Facultad no concibe la pedagogía sin la investigación educativa- Así consideramos que éstas constituyen un todo que nos identifica, nos hace autónomos y nos distingue de otras instituciones de formación profesional.

Finalmente, la evaluación como último componente del modelo pedagógico de la Facultad se concibe desde la perspectiva de la interpretación, el diagnóstico, el seguimiento de las diferentes actividades, las disposiciones e innovaciones del estudiante. Es decir, se deja de lado la evaluación de la repetición para generar procesos de evaluación de actos de invención que favorezcan la actualización de las interpretaciones de los estudiantes. Se adoptan modelos de evaluación cualitativa que conllevan la evaluación del proceso desarrollado por el estudiante.

Según lo anterior, la evaluación interviene en el proceso educativo en todas las fases del proyecto curricular y del proyecto pedagógico que le subyace. Evaluación del currículum, del proceso y desarrollo en la práctica, evaluación del diseño de la programación, evaluación de los profesores y de los alumnos, evaluación de los apoyos administrativos y financieros, evaluación de la institución y evaluación de los resultados. La evaluación adquiere un sentido totalizador, al contemplar el funcionamiento global de un proyecto y las circunstancias en que se desarrolla y concreta.

Desde este concepto, la evaluación se entenderá como un poderoso Instrumento de investigación de los núcleos de profesores, que mediante el análisis, la identificación, la recogida y el tratamiento adecuado de diversos datos, permita hacer valoraciones cualitativas y tomar decisiones sobre distintos aspectos así el proceso formativo y la evaluación se convierten en una exigencia interna del perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de la tarea docente y de los estudiantes Ello supondrá la participación de las personas y grupos que intervienen en ese proceso. Creemos que de esta manera la

evaluación puede asumirse como una responsabilidad ética, social y política inherente a la profesión de enseñar y no como una tarea técnica de medida, control y disciplinamiento.

Se trata entonces de establecer criterios y procedimientos diferenciados para la evaluación del currículo y en el currículo. En cuanto la evaluación que currículo, estos aspectos pueden o no formar parte del diseño curricular propiamente dicho (sin embargo lo consideramos deseable, además de estar contemplada como exigencia en la Ley 30 de 1992 y en el Sistema Nacional de Acreditación, entendida como instancia sistemática de autoevaluación, con el propósito de ofrecer al Estado y a la sociedad garantías de que los títulos profesionales que se expiden responden a criterios de calidad y a una capacidad probada de que el egresado podrá ejercer las funciones laborales para las que el título habilita). Pero además, y esto es lo más importante, para determinar si se han cumplido o no y hasta qué punto, las intenciones educativas que sustentan el proyecto curricular.

Por otra parte, está la evaluación en el currículo, es decir, la evaluación como componente curricular específico. Es la evaluación de los procesos educativos, la evaluación como actividad pedagógica y didáctica. Se trata de decidir si deben aparecer en el currículo, y en que forma, prescripciones sobre qué se debe evaluar, cuando y cómo hacerlo, referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ajustar progresivamente la intervención pedagógica a las necesidades formativas de la profesión y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

4.1.16. **Estructura curricular de los programas**

Los programas académicos concebidos como proyectos curriculares se organizarán en dos ciclos continuos y secuenciales, concebidos como momentos de desarrollo del proceso formativo de los educadores. El primero de ellos se refiere a los *Contextos de Aprendizaje* (duración 6 semestres en programas presenciales diurnos y 7 en los semipresenciales y nocturnos). El segundo se refiere a los *Contextos de Enseñanza* (duración 4 y 5 semestres respectivamente). En estos dos ciclos se ubican las Áreas de Formación, los Núcleos Problemáticos y los Ejes Temáticos que darán sentido al Plan de Estudios.

Entendemos por Contextos de Aprendizaje aquella parte del proceso formativo orientada a la adquisición y apropiación de los componentes fundamentales y necesarios identificados en cada una de las Áreas de Formación y teniendo en cuenta el nivel para el que se ofrece y el énfasis propio de cada proyecto curricular. Hemos identificado este ciclo bajo el doble propósito de *enseñar a aprender* (como tarea específica de los profesores) y *aprender a aprender* (como

tarea específica de los estudiantes), pues se busca involucrar al estudiante en procesos de apropiación teórica, conceptual y metodológica de las disciplinas y saberes, en la realización de prácticas de aprendizaje y experiencias autoformativas, en la construcción crítica y reflexiva de su identidad personal, profesional y social.

Entendemos por Contextos de Enseñanza aquella parte del proceso formativo orientada a la profundización en los saberes y prácticas necesarios para desarrollar las competencias fundamentales que se requieren para el ejercicio profesional, para iniciar la socialización profesional del estudiante como educador, es decir, para su inmersión activa y creativa en la realidad escolar. En este ciclo el estudiante deberá construir un Proyecto Pedagógico que integre, de manera coherente y sistemática, los saberes y las actividades propias de la investigación pedagógica con las de la práctica pedagógica. Hemos identificado este ciclo bajo el doble propósito de *enseñar a enseñar* (como tarea específica de los profesores) y *aprender a enseñar* (como tarea específica de los estudiantes), por cuanto los propósitos y acciones a realizar están referidos a problematizar la compleja realidad en una Institución escolar concreta, poniendo en juego toda la formación previa alcanzada hasta ese momento.

4.1.17. **Áreas de formación**

Comprenden el conjunto de ámbitos alrededor de los cuales es posible identificar los distintos aspectos que se consideran necesarios para la formación profesional integral de los educadores. Estos aspectos están referidos a los conocimientos disciplinares, pedagógicos y humanísticos, a los contextos, situaciones, prácticas e interacciones educativas, y a los problemas que surgen en la formación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Podemos agregar que en la formación de educadores surgen problemas particulares y específicos, que tienen que ver con la apropiación, recreación y producción del conocimiento, con la recontextualización de saberes en la escuela, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con los contextos socioculturales y escolares, con las condiciones del desempeño profesional de los educadores, entre otros, los cuáles es necesario identificar como objetos de investigación –*formación*, que orienten y guíen el diseño y posterior ejecución de cada proyecto curricular.

Para el diseño de los proyectos curriculares hemos identificado cinco Áreas de Formación:

▪ **Área de Formación Disciplinar o Específica.** Se busca el estudio crítico y reflexivo de los fundamentos históricos y epistemológicos de la disciplina o de los saberes interdisciplinarios propios de cada proyecto curricular. Se parte de la idea básica de que la apropiación adecuada y suficiente de estos conocimientos permite desentrañar las *condiciones de enseñabilidad* de los mismos.

Busca desarrollar en el estudiante competencias cognitivas de su especialidad, de tal forma que resuelva los interrogantes de qué aprender a aprender, para qué aprender a aprender, por qué aprender a aprender y cómo aprender a aprender.

▪ **Área de Formación investigativa.** Se busca brindar al estudiante los fundamentos teóricos y metodológicos propios de la lógica interna de producción de conocimientos de las disciplinas específicas o de los saberes interdisciplinarios, así como los fundamentos y las prácticas propias de la investigación educativa, pedagógica y didáctica. La investigación como praxis curricular, pedagógica y didáctica es la actividad principal de todo el proceso formativo, determinando en gran medida el carácter de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Integra las demás áreas de formación de tal manera que el estudiante aplique sus competencias en el desarrollo de la investigación sobre los problemas de los procesos de educabilidad y enseñabilidad. En otras palabras se pretende que el estudiante aplique sus conocimientos en procesos de búsqueda de nuevos conocimientos.

▪ **Área de Formación Pedagógica.** Partiendo de la concepción que establece la pedagogía como el saber triunfante de la profesión docente, contempla el desarrollo de los siguientes aspectos: la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía; la historia de las prácticas pedagógicas, los aportes de la psicología, la sociología y los demás saberes que contribuyen a la comprensión de los procesos educativos, la historia y el análisis de los problemas fundamentales de la profesión docente; los aspectos políticos, legislativos, organizativos y administrativos del sistema educativo y de las instituciones escolares; el análisis del contexto y de la cultura escolar.

El objetivo de la formación pedagógica y didáctica es mostrar los desarrollos de la pedagogía y las formas como los discursos y prácticas pedagógicas inciden en la construcción de modelos de enseñanza y aprendizaje. Se busca consolidar al maestro como intelectual de la educación y la pedagogía.

Propende por el desarrollo de competencias pedagógicas en el estudiante de tal forma que resuelva los interrogantes de qué aprender a enseñar, para qué aprender a enseñar, por qué aprender a enseñar y cómo aprender a enseñar.

Constituye un área de integración fundamental para el desarrollo del currículo ya que en la pedagogía como saber confluyen un conjunto de disciplinas, ciencias y tecnologías que caracterizan a una comunidad educativa.

▪ **Área de Formación Comunicativa.** Se busca proporcionar al estudiante un espacio académico para el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas en el campo de la lengua propia, las lenguas extranjeras y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con el propósito de transformar y mejorar los procesos educativos.

Desarrolla en el estudiante su competencia comunicativa de tal forma que lo convierta en un profesional con altos niveles de dominio y suficiencia en el manejo de su lengua propia y de una lengua extranjera. Además, forma un docente capaz de enfrentar y poner a su servicio las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su ejercicio profesional.

▪ **Área de Formación Ética y Estética.** Se busca proporcionar al estudiante los conocimientos y experiencias propicias para garantizar su formación integral e idónea como educador, concebido como un constructor de valores éticos, estéticos, educativos y culturales. Es un espacio académico que tiene como objetivo el desarrollo de la conciencia individual, profesional y social del educador. Se centra en el desarrollo de la educabilidad del estudiante para formar un ciudadano capaz de reconocerse y reconocer al otro como sujeto social en construcción.

4.1.18. **Núcleos problemáticos y ejes temáticos**

Según lo expuesto, las Áreas de Formación constituyen la base (de conocimientos y problemas) que articula, interrelaciona y da sentido a todos los demás componentes del vitae. Estas Áreas se estructuran como Núcleos Problemáticos (propios de una disciplina específica, de los saberes interdisciplinarios y profesionales, de la praxis educativa) que cada proyecto curricular identifique y delimite. Sin embargo, es deseable la existencia de algunos núcleos comunes a todos los proyectos con el propósito de garantizar una identidad mínima que caracterice la formación de educadores en nuestra Facultad. Los Núcleos Problemáticos se desglosan para su desarrollo académico en ejes Temáticos, como veremos más adelante.

Los núcleos Problemáticos son una estrategia curricular que integra y articula las diversas problemáticas seleccionadas, así como los conocimientos y las prácticas propias de los saberes específicos y pedagógicos necesarios para la comprensión, interpretación, explicación y solución de esos problemas, según las necesidades

del proceso formativo, es decir, según se refieran a los contextos de aprendizaje o a los contextos de enseñanza. Los Núcleos Problemáticos serán definidos y desarrollados por equipos de docentes investigadores, quienes los concebirán como objetos de investigación-formación y no simplemente como temas que se resuelvan en contenidos a enseñar. Se espera, por lo tanto, que cada Núcleo Problemático sea también desde su inicio un Núcleo de investigadores, o por lo menos que genere una dinámica académica que posibilite su creación posterior. Es decir, en el momento de operacionalización del currículo propio de cada programa académico.

El análisis de estos núcleos articuladores de problemas (especialmente el análisis de la relación entre los núcleos, de sus intersecciones) permite tomar decisiones sobre la identificación y selección de los ejes temáticos necesarios y pertinentes, los cuales se distribuirán mediante un sistema de créditos en los semestres que tenga cada plan de estudios. Los ejes temáticos deben ser concebidos como espacios académicos de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, que convocan a colectivos de profesores y estudiantes para realizar actividades de enseñanza y aprendizaje cooperativos, que integren permanentemente la teoría y la práctica.

Estos espacios académicos al concretarse como unidades didácticas abiertas y flexibles, podrán adoptar la modalidad de trabajo, las estrategias y los Procedimientos que se consideren más adecuados según los temas, las preguntas y los propósitos establecidos para cada momento del proceso formativo (a manera de ejemplos, podemos mencionar los siguientes: seminarios, talleres, coloquios, foros prácticas de laboratorio, prácticas de campo, prácticas de investigación).

Por estas razones, consideramos que el trabajo alrededor de núcleos problemáticos y ejes temáticos constituye una alternativa válida y posible para la transformación del currículo y de los procesos académicos en los programas de formación de educadores, superando el carácter restringido, rutinario, aislado y enciclopédico que comportan las estructuras cuniculares diseñadas mediante materias o asignaturas.

Con el propósito de garantizar la identidad de los procesos formativos en los distintos proyectos curriculares de la Facultad de Ciencias de la Educación se han establecido unos núcleos comunes, complementarios de los núcleos específicos que establezca cada proyecto curricular, según el Énfasis que va a desarrollar.

A continuación, se sugieren los siguientes Núcleos Problemáticos Comunes y sus correspondientes Ejes Temáticos, con la asignación de créditos:

- Contexto Educativo: Educación y Sociedad (2); Sistema Educativo Colombiano (2); Políticas y Legislación Educativa Colombiana (2); Historia de la Educación en Colombia (2).
- Contexto Escolar Organización, Administración y Gestión Escolar (2); Currículo y Evaluación Escolar (2); Escuela y Comunidad Educativa (2).
- Contexto Profesional; de la Docencia: Profesionalidad Docente (2); Ética y Docencia (2).
- Desarrollo Humano: Socialización y Aprendizaje (2); Teorías Cognitivas del Aprendizaje (2); Educación y Valores (2); Educación y Cultura Artística I y II (3); Educación y Cultura Física I y II (3).
- Desarrollo Comunicativo: Lengua Propia I y II (2); Lengua Extranjera I, II y III (3); Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (Informática General (2); Informática Aplicada (2); Medios y Recursos Educativos (2); Educación y comunicación (2).
- Formación Pedagógica e investigativa: Historia y Epistemología de la Pedagogía (2); Modelos Curriculares y Pedagógicos Aplicados (2); Didácticas Específicas (2); Investigación Educativa (2); Investigación Pedagógica y Didáctica (3); En el desarrollo de estos ejes se tratarán los aspectos generales de la temática planteada y los aspectos específicos que requiera cada programa académico

4.1.19. Sistema de créditos

La operacionalización de los planeamientos curriculares expuestos anteriormente requiere una valoración del trabajo académico en créditos, tanto para las Áreas de Formación como para los demás componentes de la estructura curricular expresados en cada Plan de Estudios. La lógica de esta distribución en créditos se fundamenta en los conceptos de integralidad, flexibilidad, interdisciplinariedad, pertinencia social, institucional y académica de los proyectos curriculares así como en los propósitos e intenciones educativas que configuran el modelo curricular y pedagógico: Investigación y evaluación permanentes en todo el proceso formativo, articulación docencia-investigación articulación teoría-práctica, relación universidad-escuela-comunidad, formas de trabajo cooperativo que fomenten creatividad, la autonomía y el autoaprendizaje.

Se trata de agrupar, de organizar los componentes curriculares de manera tal que promuevan nuevas formas de integración de saberes, prácticas y actividades educativas, donde los espacios y los tiempos de enseñanza y aprendizaje no se

dividan en materias rígidas, cerradas y aisladas, sino en espacios académicos flexibles alrededor de problemas, temas, preguntas, proyectos e ideas integradoras que generen nuevas formas de interacción pedagógica, nuevas formas de comunicación y de acción transformadora.

Un Crédito equivale a 45 horas de trabajo académico por semestre la dedicación de profesores y estudiantes se establecerá atendiendo a la distinción entre *actividades presenciales, de tutoría y de trabajo autónomo*, pero también teniendo en cuenta las consideraciones pedagógicas relativas a la especificidad de los problemas de conocimiento abordados en cada proyecto curricular, a las estrategias y procedimientos acordados, a los propósitos, objetivos y logros a alcanzar en cada ciclo de formación.

Los *Proyectos Curriculares de Pregrado* tendrán un mínimo de 160 créditos, distribuidos en los 10 o 12 semestres de duración según la modalidad del programa respectivo. Para mantener la condición de estudiante regular, se deberá cursar un mínimo de ocho (8) créditos por semestre.

También se estableció una distribución porcentual de créditos para las Áreas de Formación, así: Disciplinar (30%), investigativa (20 %), Pedagógica (30 %), Comunicativa, Ética y Estética (20 %). Para esta distribución es necesario tener en cuenta que al establecer los núcleos problemáticos y los ejes temáticos definitivos, serán los contenidos, los procedimientos y las actividades a realizar las que determinen los porcentajes reales en el plan de estudios de cada programa.

Para los *Proyectos Curriculares de Especialización* se ha previsto un mínimo de 32 créditos, distribuidos según la organización establecida por cada programa (dos semestres o cuatro trimestres de duración). Las especializaciones que se ofrezcan en la modalidad a distancia analizarán la duración mas adecuada de acuerdo con sus características y necesidades particulares. En cuanto a la distribución porcentual por áreas de formación será apenas un referente, dada la estructura curricular de síntesis que caracteriza a estos programas.

4.1.20. **Programas a distancia**

La Facultad de Ciencias de la Educación, en concordancia con las nuevas exigencias que plantea el desarrollo social y educativo, ha previsto adecuar su estructura académica y administrativa para realizar Programas a Distancia, estableciendo en su Plan de Desarrollo las previsiones necesarias para la adquisición de equipos y la capacitación de personal docente para tal fin.

Este propósito supone la formulación de estrategias orientadas a la renovación y adecuación de los currículos, la innovación en los métodos de enseñanza y el acceso a conocimiento mediante la aprehensión y aplicación tecnológica y científica al servicio de este. Se trata de construir un modelo interactivo de aprendizaje a distancia, apoyado en recursos multimediales, que permita el desarrollo del proceso de aprender a aprender, así como el del control del ritmo y calidad del aprendizaje por el propio estudiante. Esta meta cuestiona el paradigma de la transmisión de la información y sugiere su cambio por uno que promueva la formación y el aprendizaje autónomo del estudiante, apoyado en nuevas tecnologías y en modelos pedagógicos alternativos.

Nuestro análisis se apoya en la siguiente formulación general: la educación presencial y la educación a distancia no pueden considerarse como dos sistemas separados, sino como un continuo en uno de cuyos extremos, la educación presencial, el estudiante y el profesor coinciden en el tiempo y comparten la interacción pedagógica en el mismo lugar; y en es otro extremo, el estudiante tiene mayor autonomía y se nutre de información que llega preferencialmente por medios impresos, electrónicos y magnéticos. Entre estos dos extremos oscilan diferentes modos de organización de la educación y el aprendizaje dando origen a denominaciones como educación presencial, educación semipresencial, educación a distancia, educación virtual. Sin embargo consideramos que independientemente de los medios que emplee el sistema educativo, lo importante es que como resultado se desarrollen las habilidades, estrategias, conocimientos, actitudes y prácticas necesarias al aprendizaje autónomo.

Según lo anterior, la educación a distancia cumple una función social caracterizada por los siguientes aspectos:

- Utiliza la distancia física entre maestro y alumno como estrategia para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Implica nuevos roles para maestros y alumnos: el alumno es el protagonista del proceso de aprender el saber, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender haciendo; el maestro asume el papel de facilitador del proceso.
- Está basada en la aplicación de tecnologías para el aprendizaje, lo cual requiere de la selección y aplicación del conocimiento más actualizado y pertinente de la pedagogía, la psicología y demás ciencias y disciplinas propias de cada programa.
- Requiere de unos sistemas de información y comunicación ágiles, confiables, oportunos y eficientes

- Selecciona líneas temáticas acordes con la situación real de la población y los contextos en que se desenvuelve.
- Promueve la creación de diversos escenarios pedagógicos, sincrónicos y asincrónicos para el aprendizaje, tales como: estudio individual, trabajo grupal, participación en seminarios y talleres investigativos, sistemas tutoriales, espacios de acompañamiento, asesoría personal y grupal, y vivencia de la autoevaluación y la evaluación como oportunidades de aprendizaje.

Además, en una perspectiva social, la educación a distancia:

Fomenta el desarrollo educativo local, regional y nacional, permitiendo el ingreso a la universidad de la población, sin alejarse de sus labores productivas del medio en el cual trabaja, evitando así la migración a las grandes ciudades.

Promueve la socialización del conocimiento que había tenido cierto carácter elitista, llegando a sectores poblacionales tradicionalmente privados de posibilidades educativas.

Estimula la democratización de la educación superior, favoreciendo a una población que por diversas razones no había tenido posibilidad de ingresar a ella.

En concordancia con el modelo pedagógico adoptado por la Facultad de Ciencias de la Educación para todos sus programas académicos, la particularidad de los programas educativos a distancia o apoyados en medios virtuales consiste en situarlo dentro de la perspectiva general del mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las disciplinas, aprovechando el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTCI), y en la creatividad para desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas a este proceso formativo.

En este sentido, el modelo pedagógico permitirá analizar la coherencia entre el programa de formación educativa, los cursos por implementar, los materiales didácticos, la tutoría, el acompañamiento y el seguimiento, el trabajo académico de los estudiantes, la evaluación, la interactividad y los medios sincrónicos y asincrónicos presentes en el modelo. Las NTCI pueden concebirse como objetos transversales de los elementos anteriores, pero no en forma independiente sino como constitutivos de un nuevo proceso pedagógico total.

Como primera aproximación a esta modalidad, la Facultad de Ciencias de la Educación adoptó la decisión de presentar inicialmente tres programas de especialización para obtener la Acreditación Previa. La información pertinente a estos se encuentra en la documentación correspondiente a cada programa.

4.1.21. **Perfil del egresado**

Acorde con el Proyecto Educativo de la Facultad y con el Proyecto Educativo de la Universidad Libre, se pretende entregar al país un profesional de la Educación con capacidades para "analizar, indagar e investigar" creativamente con visión histórica y universal, que articule saberes y destrezas profesionales con la dimensión social de las comunidades y los sectores empresariales".

Además, se busca formar un profesional conciente de su compromiso social, con principios de libertad, equidad y respeto para ser un agente de prácticas de solidaridad, diálogo, participación, independencia y autonomía; un profesional con capacidades como la colaboración, el trabajo en equipo, la cooperación, la perseverancia y la atención. Es decir, capaz de liderar procesos que generen confianza y solidaridad en distintas comunidades.

Para efectos de organización dividimos el perfil de egresado de la Facultad en dos dimensiones: Profesional, es decir el conjunto de los principales dominios o competencias cognitivas y valorativas, y habilidades o destrezas profesionales del egresado; y Ocupacional, los principales roles de desempeño laboral.

▪ **Perfil personal**

- Excelente calidad humana.
- Asumir su compromiso de liderazgo, gestor y formador con responsabilidad, integridad e idoneidad.
- Pensamiento autónomo, crítico y creativo.
- Investigador: conocedor de la realidad local, regional y nacional.
- Comprometido con la construcción de una sociedad democrática.
- Capacidad de toma de decisiones, autogestión, actuación cooperativa y servicio social.

▪ **Perfil profesional**

- Profesional administrador de los procesos educativos, que esté en capacidad de planear, organizar, dirigir y controlar el trabajo para promover cambios y provocar innovaciones positivas. En otras palabras, educadores que perciban los

procesos que suceden a su alrededor y busquen los mejores procedimientos para intervenir crítica e innovativamente en ellos, que se concreten y perciban como profesionales y como intelectuales

- Profesional pedagogo e investigador que reflexione críticamente sobre experiencias en el aula, identifique los problemas y formule soluciones para, de ésta manera, contribuir con ideas y estrategias novedosas a su propio desarrollo y al desarrollo de la profesión en general y de la Educación Colombiana.
- Profesional consciente de las características de su propio contexto, que impulse al cambio autónomo y comprometido de la educación en sus propias regiones e instituciones.
- Profesional recontextualizador de los saberes, es decir, capaz de recontextualizar un determinado cuerpo de conocimientos del contexto de producción con miras a su apropiación en otro contexto cultural distinto.
- Profesional que desarrolle la competencia comunicativa en lengua propia y en lengua extranjera, para garantizar el acceso a las fuentes del conocimiento científico y tecnológico. Que conozca el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y esté en capacidad de aplicarlas en su ejercicio profesional.

▪ Perfil ocupacional

- Profesional de la educación capaz de ejercer la docencia en los niveles y en las áreas de su especialidad.
- Profesional competente para proponer, diseñar y realizar proyectos de investigación educativa y pedagógica.
- Profesional con capacidad para diseñar, experimentar y adoptar métodos adecuados a los niveles, modalidades y áreas del Sistema Educativo Colombiano.
- Profesional capacitado para detectar, investigar y solucionar problemas de los procesos educativos.
- Profesional que pueda supervisar, dirigir y ejecutar programas de nivelación, capacitación y actualización.

- Profesional que tenga capacidad para interpretar y aplicar las normas y disposiciones de los organismos nacionales e internacionales.
- Profesional competente para diseñar y adecuar manuales de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades regionales, los niveles y las modalidades en que se ha de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2. CONCEPTO DEL NEGOCIO – función empresarial

La formación permanente de docentes para el Departamento de Educación Física es un constructo de sistemas debidamente relacionado en el cual sistema (educativo), estado (nación-sociedad) y gremio profesional, los cuales conforman toda la macroestructura que mantiene, altera o mejora los tipos de relaciones entre todos los sujetos-actores-agentes-protagonistas de dichos sistemas.

La formación permanente de docentes por muchos ha sido caracterizada como un mecanismo de regulación social, de igual manera ha sido catalogada también como un mecanismo de producción de conocimientos y por lo tanto de aprendizajes.

En la formación permanente de docentes del Departamento de Educación Física confluyen la investigación y las prácticas educativas profesionales – docentes; donde se incluyen las instituciones y las relaciones entre ellas, entre todos los sujetos partícipes y entre ellas y estos últimos. Por lo tanto, en dicha tarea, estrategia y herramienta se posibilitan los múltiples aprendizajes y las diversas formas de sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas, como de formación e intervención institucional.

El Departamento de Educación Física en todo su marca estructural busca ser coherente no sólo con los principios filosóficos de la organización entera como tal, como también con los lineamientos estructurales de la unidad académica denominada Facultad de Ciencias de la Educación.

4.3. ANÁLISIS D.O.F.A. DE LA ORGANIZACIÓN

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre posee una amplia experiencia en el campo de la educación, la formación y la capacitación permanente de los educadores, en distintas áreas del conocimiento científico y humanístico. Su moderno desarrollo académico de avanzada le permite asumir el reto de ampliar y diversificar la oferta atendiendo la demanda de programas y servicios, con el propósito de contribuir a mejorar los procesos de formación y

desarrollo profesional de los docentes y la calidad del sistema educativo local, regional y nacional.

4.3.1. Diagnóstico estratégico

A continuación se hace un análisis tanto de fortalezas y debilidades internas de la organización, así como de las amenazas y las oportunidades que enfrenta la misma.

▪ **Fortalezas**

Las actividades técnicas, así como los atributos tecnológicos con los que cuenta el Departamento de Educación Física y la Facultad de Ciencias de la Educación basados en los principios corporativos son las siguientes:

- Novedoso modelo curricular.
- Trabajo inter y transdisciplinario.
- Experiencia y reconocimiento en el sector educativo (mercado) con sus programas debidamente acreditados.
- Amplia fundamentación en la formación docente.
- Formación académica de calidad.
- Cultura investigativa.

▪ **Debilidades**

- Dificultades financieras.
- Contratación, remuneración e incentivos del profesorado.
- Cargas laborales.
- Proyección social e interacción con la localidad 10° (Engativá) y barrios que la componen.

▪ **Oportunidades**

- Programas pertinentes y relacionados específicamente con el área disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.
- Profesionales idóneos, expertos y conocedores del campo disciplinar.
- Desarrollo tecnológico – investigación en el campo de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.
- Procesos educativos de mejor calidad.
- Extensión de los programas del Departamento de Educación Física, de la Facultad de Ciencias y de la Universidad Libre.

- **Amenazas**

- Alta competitividad en el mercado de la educación continua -PFPD-
- Resistencia al cambio formativo y educativo en el área de la Educación Física.

4.4. CARGO Y FUNCIONES A DESEMPEÑAR EN EL PROGRAMA

4.4.1. Coordinador de programas de Perfeccionamiento Docente

Es el emprendedor (estratega), encargado de liderar esta unidad académica dentro de la estructura del Departamento de Educación Física y para la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Libre; lidera el área que puede constituirse en un staff de la unidad de posgrados o de la escuela de docentes, de tal manera que esté en una permanente correlación con las tres dependencias de la estructura organizativa y / o como un área de la división de “Gerencia y Proyección social” o de “Docencia Universitaria” rediseñadas y recontextualizadas, hacia la primera idea, considero que su función es bien significativa, pero no es aprovechada en toda su magnitud.

4.4.2. Coordinadores de área (contextos o dimensiones)

Son tres agentes líderes de vital importancia en el direccionamiento operativo de la propuesta materializada en los diferentes planes de acción. Estos profesionales de diferentes disciplinas del conocimiento (ciencias) serán los encargados de estructurar armónicamente el macrocontexto, el microcontexto y el contexto propiamente dicho con los módulos, dominios y núcleos temáticos a desarrollar a lo largo del proceso de formación permanente, capacitación y actualización.

4.4.3. Tutores y / o profesores acompañantes

Docentes del Departamento de Educación Física, responsables de acompañar los procesos de los participantes que acceden a los programas; uno (1) por cada quince (15) estudiantes – docentes participantes de los programas de tal manera que se encarguen de correlacionar las propuestas de desarrollo planteadas, con el área de trabajo del (los) programa (s), con la (s) línea (s) de investigación y los proyectos que persigue la Facultad.

4.4.4. Secretaria

Cumple con las funciones de diligenciar, organizar y dar curso a la correspondencia e información considerada importante y que el coordinador junto a su equipo de acompañantes debe utilizar para la toma de decisiones de gestión bien sea ante la universidad o con otras instituciones con la cual se establezcan relaciones.

Cuadro 4: Perfil de cargos para coordinación general de propuestas

CARGO:	COORDINADOR GENERAL	NIVEL EN LA ORGANIZACIÓN: Táctico-estratégico
PERFIL: Licenciado (a) en ciencias de la educación o profesional universitario con gran experiencia en administración de instituciones educativas con conocimientos en el sector educativo, especialmente en el ámbito universitario. Experiencia mínima de 2 años en administración de proyectos educativos, mayor de 30 años. Buen conocimiento de la investigación de proyectos educativos a nivel universitario e instituciones escolares.		
FUNCIONES: Planificar, diseñar, formular, verificar y controlar el desarrollo de la gestión administrativa y cumplimiento de los objetivos generales y específicos organizacionales. Reportar resultados de tipo operacional al Departamento de Educación Física y a la Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación.		
REPORTA A: Jefe de Departamento de Educación Física y a Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación.		
LE REPORTAN : Coordinador de área, Tutores y / o profesores del área y Secretaria		
ÁREA A TRABAJAR: Investigación, proyectos y programas de PFPD's		

Fuente: El autor. 2004

Cuadro 5: Perfil de cargo para coordinación de áreas.

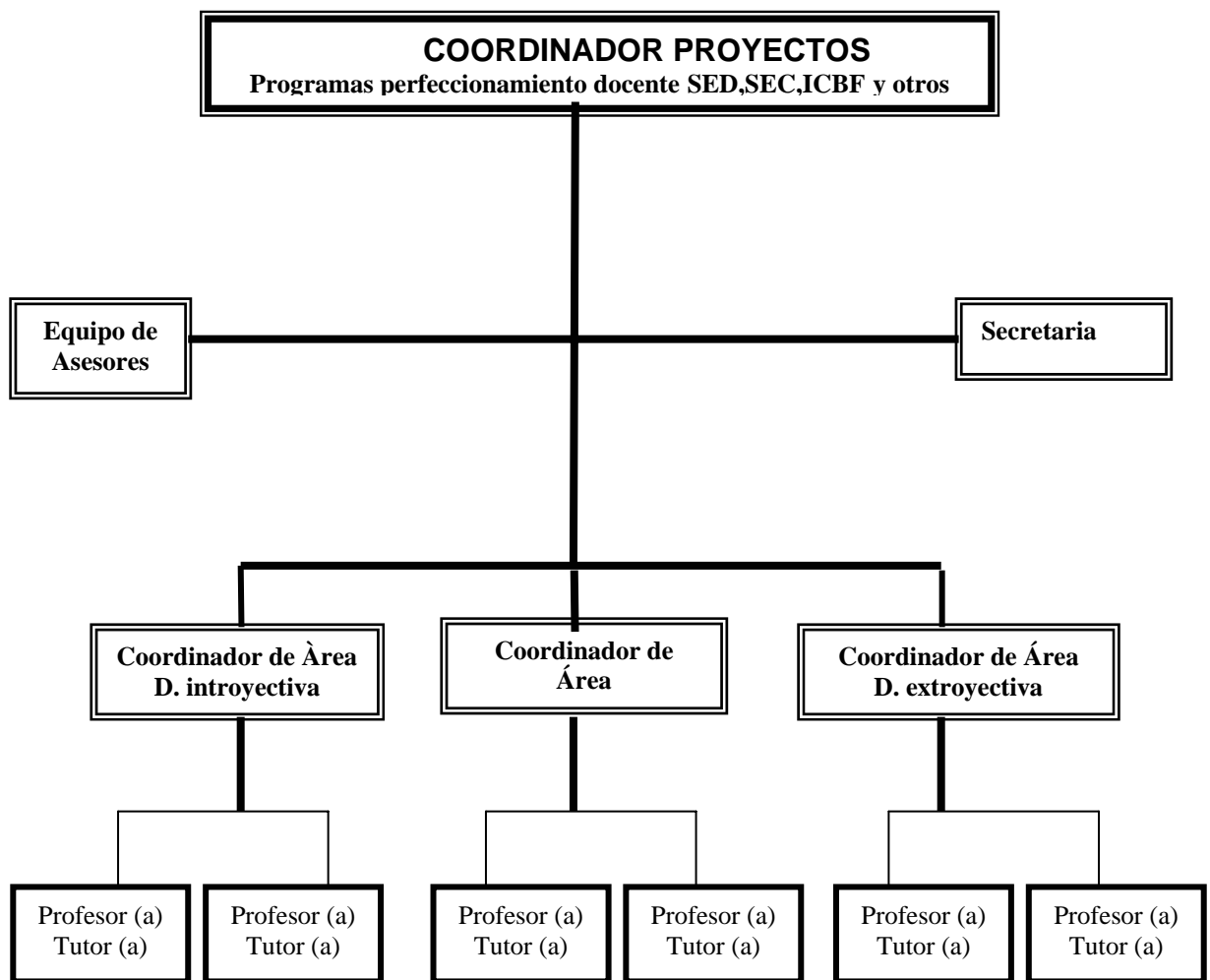
CARGO:	COORDINADOR DE ÁREA	NIVEL EN LA ORGANIZACIÓN	2 Táctico
PERFIL: Licenciado (a) en Educación Física con postgrado (maestría en educación). Experiencia en coordinación de personal docente, mayor de 25 años. Buena relaciones interpersonales. Amplio conocimiento del área.			
FUNCIONES: Coordinar en conjunto con el Coordinador General las diferentes propuestas a desarrollar en el ámbito de la Educación Física como área de conocimiento disciplinar. Velar por el cumplimiento y desarrollo de los proyectos y procesos; Responsable ante la Coordinación General de los programas de la gestión desarrollada en el área y las dimensiones relacionadas con ella. Coordinar el trabajo en cuanto a la calidad y las dinámicas planteadas para el desarrollo del mismo con el profesorado a su cargo.			
REPORTA A: Coordinador General			
LE REPORTAN: Profesores tutores y acompañantes y secretaria			
AREA A TRABAJAR: Programas y proyectos diseñados			

Fuente: El autor. 2004

4.5. ORGANIGRAMA DE LA COORDINACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA DOCENTES

PLAN DE NEGOCIOS PARA EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FIGURA 1: Organigrama de la oficina de Coordinación de Programas de Formación Permanente para Docentes



Fuente: El autor. 2004

CAPITULO V

5. INFORMACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA

Como punto principal para hacer las proyecciones financieras, éste se lleva a cabo a partir del análisis y pronóstico de la cantidad de servicios a realizar durante un semestre de acuerdo con los programas o proyectos a ofrecer, teniendo en cuenta las propuestas presentadas y radicadas por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación mediante las convocatorias, de manera tal que sean aprobadas por la Secretaría de Educación del Distrito; se tomó como base a proyectar, el número de servicios a atender para los primeros dos “semestres” (primer año), y los cuatro años siguientes, ocho (8) “semestres”. Estos cálculos se presentan la Tabla 4. Calculando la cantidad servicios para el Año1 (cuatro en total).

En la Tabla 5. Cálculo Cantidad de Servicios para Año 2, Año 3, Año 4, Año 5, se muestran los datos calculados para la penetración por parte del servicio proyectado de acuerdo a un factor con respecto al año anterior, los cuales están dados para el caso del año dos un incremento del 0%, para el año tres un incremento del 3%, para el año cuatro un 2% y para el año 5 un 2%. De forma similar, se proyecta la cantidad de servicios, con incremento para el año dos el 6%, para el año tres 5%, para el año cuatro el 4% y para el año cinco 4%.

Para el cálculo de los ingresos totales, se definió un precio inicial de cada servicio de acuerdo a un comparativo con los precios del mercado existente, incrementando el mismo anualmente en un porcentaje de acuerdo al comportamiento de la inflación, para lo cual se observaron inicialmente las variaciones porcentuales de los últimos años de acuerdo al DANE.

De acuerdo con este comportamiento y su tendencia, se determinó un valor de incremento en precios para el segundo año en el 6.5%, para el tercer año en 6%, para el cuarto año en 5,75% y para el quinto año en 5.5%. Estos porcentajes son cercanos a los estimados por el Gobierno como inflación anual.

Los ingresos proyectados para los primeros dos semestres y los cuatro años siguientes se presentan en las Tablas siguientes. Ingresos Proyectados Año 1 (Tabla 5) e Ingresos Proyectados Año 2, Año 3, Año 4 y Año 5 (Tabla 6).

5.1. FLUJO DE CAJA

Por las características del negocio de Formación Permanente para Docentes en ejercicio, vinculados a la Secretaría de Educación Distrital, es necesario hacer el flujo de caja con los elementos que aplican en la estimación de éste elemento contable, en el que sólo se puede estimar la cantidad de dinero que sale inicialmente para pago de efectos notariales, ingresa luego por parte del contratista el efectivo equivalente a los primeros 30% de la totalidad del valor del proyecto, como lo determina la cláusula; luego egresan dineros correspondientes a la compra de materiales (marcadores para tablero acrílico, borradores para el mismo e implementos para oficina y papelería), debido a que no se maneja ningún rubro en efectivo de cartera durante ninguno mes de los cinco años resulta una operación contable muy simple. Existe como inversión inicial para comenzar el negocio, no en cuanto a compra de activos, ni gastos de adecuación, como ya se mencionó en el tercer capítulo, relacionado con el estudio técnico, ni grandes gastos de puesta en funcionamiento como los costos de los insumos iniciales, a pesar de tener en cuenta unos gastos de arrendamiento y de servicios por parte de la Universidad y específicamente por parte de la Facultad de Ciencias de la Educación (a través de su representante legal – Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación), pero si, los respectivos gastos notariales y administrativos los cuales empiezan a considerarse desde el primer año (momento en el cual se firman ante un notario los términos del contrato).

Nota: cabe destacar que el monto de los gastos notariales equivalen al 10% del valor total del contrato (proyecto aprobado).

Para el inicio de actividades las partes comprometidas en el contrato llevan a cabo el pago estipulado para adelantar los servicios notariales para comenzar operaciones. De acuerdo a lo anterior, el flujo de caja para el periodo cero arroja un valor de efectivo disponible para iniciar operaciones de \$8'000.000.00.

Para obtener los datos de los flujos de caja elaborados a partir del primer mes en el año 1, se consideraron los ingresos por ventas estimadas (dos (2) proyectos de PFPD).

En la estimación de los costos, se han clasificado de acuerdo con la función en la que se incurren, de la siguiente forma:

5.1.1. Costos de Arrendamientos y otros servicios: Para el Departamento de Educación Física y especialmente para la Coordinación de Programas de Formación Permanente, son aquellos que se generan en el proceso desde que se

inicia la prestación del servicio hasta el total desarrollo del proceso y proyecto terminado, es decir el servicio finalizado. A continuación se detallan:

⇒ Arrendamiento: de la infraestructura (planta física) y equipos que se requieren para la prestación de todo el servicio.

⇒ Alquiler del servicio administrativo, de aseo, instalación y manejo de equipos de sonido, proyección y video, así como los relacionados con los costos indirectos de la prestación del servicio (los que intervienen indirectamente para la prestación del servicio, entre los que se cuenta el mantenimiento de los equipos relacionados con la prestación del servicio, depreciación de equipos, etc.) que prestan las personas especializadas dedicadas directamente a cumplir éste servicio en toda la Facultad de Ciencias de la Educación.

⇒ Gastos de Administración: Los cuales se originan en el área administrativa, como, salarios, aportes de ley del Coordinador General, los Coordinadores de área, los profesores tutores, la secretaria (honorarios), papelería, impuestos.

En la Tabla 4. Flujo de Caja Año 1, se presenta la proyección del flujo de caja para los primeros “dos semestres” en el cual se han incluido las entradas y salidas de dinero por los diversos conceptos para el cumplimiento de las obligaciones.

Tabla 4. Flujo de Caja Año 1

Servicio / producto	Mes 0	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
SALDO INICIAL	0	80.000.000	71.000.000	78.856.000	102.712.000	86.712.000
Ingresos a Caja	80.000.000					
Servicios						
P.F.P.D. N° 1		-	12.000.000	12.000.000		16.000.000
P.F.P.D. N° 2		-	12.000.000	12.000.000		16.000.000
Total ingresos por servicios			24.000.000	24.000.000	0	32.000.000
Aportes de socios		-				0
Otros Ingresos		-				0
Subtotal Ingresos a Caja			24.000.000	24.000.000	0	32.000.000
Egresos de Caja						
Ventas		8.000.000		-	0	-
Total costos ventas		8.000.000	0	0	0	0
Gastos administrativos						
Pago Nómina			-		0	21.000.000
Arrendamientos mantenimiento		1.000.000	16.000.000	0	16.000.000	0
Otros gastos administrativos				0	0	0
Total gastos administrativos		1.000.000	16.000.000	0	16.000.000	21.000.000
Impuestos			144.000	144.000	0	192.000
Total flujo de caja operacional		- 9.000.000	7.856.000	23.856.000	-16.000.000	10.808.000
Flujo de caja final	80.000.000	71.000.000	78.856.000	102.712.000	86.712.000	97.520.000

Servicio / producto	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	TOTAL AÑO 1
SALDO INICIAL	97.520.000	88.520.000	96.376.000	120.232.000	104.232.000	80.000.000
Ingresos a Caja						
Servicios						
P.F.P.D. No.1						40.000.000
P.F.P.D. No.2						40.000.000
P.F.P.D. N° 3	-	12.000.000	12.000.000		16.000.000	40.000.000
P.F.P.D. N° 4	-	12.000.000	12.000.000		16.000.000	40.000.000
Total ingresos por servicios		24.000.000	24.000.000	0	32.000.000	160.000.000
Subtotal Ingresos a Caja	-	24.000.000	24.000.000		32.000.000	
Egresos de Caja	-					
Ventas						
Total costos ventas	8.000.000					16.000.000
Gastos administrativos:						
Pago Nómina	0		0		21.000.000	42.000.000
Arrendamientos, adecuaciones y mantenimiento y	0	16.000.000	0	16.000.000		32.000.000
Otros gastos administrativos	1.000.000		0		24.000.000	25.000.000
Total gastos administrativos	1.000.000	16.000.000	0	16.000.000	45.000.000	132.000.000
Impuestos		144.000	144.000	0	192.000	960.000
Total flujo de caja operacional	-9.000.000	7.856.000	23.856.000	-16.000.000	-13.192.000	11.040.000
Flujo de caja final	88.520.000	96.376.000	120.232.000	104.232.000	91.040.000	91.040.000

En la Tabla 5. - Flujo de Caja Proyectado. Año 2, año 3, año 4 y año 5, se presentan los ingresos y egresos de efectivo proyectados.

Tabla 5. Flujo de Caja Proyectado	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	AÑO 5
Servicio / producto	Ingreso	Ingreso	Ingreso	Ingreso
SALDO INICIAL	91.040.000	179.702.600	300.577.520	450.678.428
<u>Ingresos a Caja</u>				
Servicios				
Total ingresos por servicios	254.400.000	342.400.000	428.000.000	428.000.000
Subtotal Ingresos a Caja	254.400.000	342.400.000	428.000.000	428.000.000
<u>Egresos de Caja</u>				
<i>Costo de servicio</i>	25.440.000	34.240.000	42.800.000	42.800.000
Total costos ventas	25.440.000	34.240.000	42.800.000	42.800.000
<i>Gastos administrativos</i>				
Pago Nómina	42.291.000	56.076.120	71.003.564	71.003.564
Arrendamientos	96.480.000	129.154.560	161.527.528	161.527.528
Adecuaciones y mantenimiento	0	0	0	0
Otros gastos administrativos	0	0	0	0
Total gastos administrativos	138.771.000	185.230.680	232.531.092	232.531.092
Impuestos	1.526.400	2.054.400	2.568.000	2.568.000
Total flujo de caja operacional	88.662.600	120.874.920	150.100.908	150.100.908
Flujo de caja final	179.702.600	300.577.520	450.678.428	600.779.336

Tabla 6. Balance general proyectado.

BALANCE GENERAL (proyectado para el año 2 mas el 6% y el resto el 7%)		AÑO 0	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	AÑO 5
ACTIVO							
Activo Corriente							
Efectivo		80.000.000	91.040.000	179.702.600	300.577.520	450.678.428	600.779.336
	Subtotal activo Corriente	80.000.000	91.040.000	179.702.600	300.577.520	450.678.428	600.779.336
Propiedad, Planta y Equipo		0	0	0	0	0	0
Muebles y Enseres		0	0	0	0	0	0
Maquinaria y Equipo		0	0	0	0	0	0
Gastos preoperativos		0	24.000.000	19.200.000	14.400.000	9.600.000	4.800.000
- Amortización gastos preoperativos		0	4.800.000	4.800.000	4.800.000	4.800.000	4.800.000
	Subtotal activo fijo neto:	0	19.200.000	14.400.000	9.600.000	4.800.000	0
TOTAL ACTIVO		80.000.000	110.240.000	194.102.600	310.177.520	455.478.428	600.779.336
PASIVO							
Pasivo Corriente							
Impuestos por pagar		0	0	0	0	0	0
	Subtotal pasivo corriente:	0	0	0	0	0	0
Obligaciones Financieras L.P.		0	0	0	0	0	0
TOTAL PASIVO		0	0	0	0	0	0
PATRIMONIO							
Aportes		80.000.000	80.000.000	80.000.000	80.000.000	80.000.000	80.000.000
Utilidad del ejercicio		0	30.240.000	83.862.600	116.074.920	145.300.908	145.300.908
Utilidades acumuladas		0	0	30.240.000	114.102.600	230.177.520	375.478.428
PASIVO + PATRIMONIO		80.000.000	110.240.000	194.102.600	310.177.520	455.478.428	600.779.336

Tabla 7. Estado de resultados.

ESTADO DE RESULTADOS (proyectado para el 2 año el 6% y para el resto el 7%)

	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	AÑO 5
Servicio / producto					
Ingresos					
Servicios	160.000.000	254.400.000	342.400.000	428.000.000	428.000.000
TOTAL INGRESOS	160.000.000	254.400.000	342.400.000	428.000.000	428.000.000
Costo de ventas					
<i>Costo de servicios</i>	16.000.000	25.440.000	34.240.000	42.800.000	42.800.000
Total costos ventas	16.000.000	25.440.000	34.240.000	42.800.000	42.800.000
<i>Gastos administrativos</i>					
Pago Nómina	42.000.000	42.291.000	56.076.120	71.003.564	71.003.564
Arrendamientos	32.000.000	96.480.000	129.154.560	161.527.528	161.527.528
Adecuaciones y mantenimiento	33.000.000	0	0	0	0
Otros gastos administrativos	5.800.000	4.800.000	4.800.000	4.800.000	4.800.000
Total gastos administrativos	112.800.000	143.571.000	190.030.680	237.331.092	237.331.092
Impuestos	960.000	1.526.400	2.054.400	2.568.000	2.568.000
UTILIDAD OPERACIONAL	30.240.000	83.862.600	116.074.920	145.300.908	145.300.908

5.2. ESTADO DE RESULTADOS

En la Tabla 8. Estado de Pérdidas y Ganancias Proyectado, se presenta la información preparada en la que se incluyen los ingresos, gastos e impuestos correspondientes a cada uno de los cinco años proyectados, para determinar cuanto dinero se espera ganar durante el periodo dado.

5.3. BALANCE GENERAL

Con el fin de conocer la situación patrimonial al finalizar cada año y determinar la relación activo pasivo del negocio, se han efectuado las proyecciones del Balance General a cinco años, igualmente se tomó como punto de partida del periodo cero, considerando los items correspondientes al inicio del negocio, las cuales se presentan en la Tabla 7.

5.4. ANÁLISIS FINANCIERO

De acuerdo con los resultados arrojados por el estudio económico y financiero de la presente investigación, se extrae, que al finalizar el año 2005, se proyecta una Utilidad Neta de \$ 91'040.000. La rentabilidad sobre ventas en el primer año será inmensamente superior a la inversión inicial, lo cual indica que el proyecto es viable, ya que generará un 90% de utilidades brutas, o por cada peso que éste vende genera un 90% de utilidades. Para el segundo año se tendrá una rentabilidad sobre ventas del 90%, manteniéndose esta tendencia sobre los siguientes años.

El nivel de endeudamiento, no existirá ya que según el balance general el proyecto es financiado en un 100% por los socios (inversionistas).

En la rotación de activos éstos rotarán 1,45 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos se generarán 1,45 en ventas. Para el año 2 = $254'400.000 / 194'102.600 = 1,31$, los activos rotarán 1,31 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos generarán 1,31 en ventas. Para el año 3 = $342'400.000 / 177'520.000 = 1,92$, los activos rotarán 1,92 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos generarán 1,92 en ventas. Para el año 4 = $428'000.000 / 455'478.428 = 0,93$, los activos rotarán 0,93 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos le generarán 0,93 en ventas. Para el año 5 = $428'000.000 / 600'779.336 = 0,71$, los activos rotarán 0,71 veces, o por cada peso que se invierta en el proyecto en activos le generarán 0,71 en ventas.

Como se mencionó con anterioridad, el capital con el cual iniciará labores de Formación Permanente para Docentes en Ejercicio de la Secretaría de Educación Distrital, será el equivalente al 10% de la totalidad de los programas aprobados (2) por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, ocho millones de pesos m/cte. (\$ 8'000.000.00), el cual será aportado por la Universidad Libre, teniendo como su Representante Legal a la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Dra. María Teresa López V., o a quién ella designe; (Jefe de Departamento de Educación Física, Lic. Marco Vinicio Gutiérrez C. o quién haga las veces de Coordinador General de los Programas de Investigación en Educación Física, Recreación y Deporte del Departamento.)

CAPITULO VI

6. ESTUDIO LEGAL

En el ámbito legal, la empresa Universidad Libre, sede principal Bogotá con sus respectivas seccionales a lo largo de la geografía nacional y en las principales ciudades del país, está constituida como una empresa de Responsabilidad Limitada debido a que la empresa fue constituida por un número de socios determinado, menos de veinticinco (25) socios, quienes aportaron el capital de constitución deseando que su responsabilidad fuese limitada al capital aportado.²² El nombre de la sociedad tal y como aparece en sus registros de reconocimiento de personería jurídica por resolución del Ministerio de Educación Nacional es Universidad Libre que ofrece varios programas a través de sus diferentes Facultades.

Fue constituida ésta Institución Universitaria con capital privado aportado por los socios.

Por el tamaño de la empresa en los actuales momentos y por el monto de sus activos, esta organización se clasifica como tal ya que cuenta con una amplia planta de personal directivo, académico y administrativo.

6.1. OBLIGACIONES LABORALES

El aspecto legal relacionado con las obligaciones laborales es un punto de suma atención, ya que aunque es un servicio que presta la institución a través de una de sus subunidades académicas en la Unidad de Ciencias de la Educación, contractualmente demanda un tratamiento diferente y especial por las particularidades del servicio y las políticas establecidas institucionalmente para el cumplimiento de los fines determinados.

6.2. CONTRATO DE TRABAJO

Debido al carácter temporal de los proyectos y a las particularidades de mercadeo y penetración en el mercado, sólo es posible vincular temporalmente a las personas encargadas del desarrollo de los proyectos, diferentes a los

²² La creación de sociedades de responsabilidad limitada está regida por las disposiciones del Código de Comercio Libro 2 Título V – De la sociedad de responsabilidad limitada, Arts. 353 - 372.

representantes legales, tanto del Departamento de Educación Física, como de la Facultad de Ciencias de la Educación; se recurre a la figura contractual de prestación de servicios para alcanzar una mejor viabilidad y rentabilidad del negocio.

6.3. PRESTACIONES SOCIALES

Para el cumplimiento de todas las prestaciones sociales exigidas por la ley, los docentes, secretaria, coordinadores de área y coordinador general del proyecto deberán contar con las siguientes afiliaciones:

- Afiliación a Pensiones y Cesantías
- Afiliación a la E.P.S.
- Afiliación a la A.R.P.

6.4. APORTES PARAFISCALES

El artículo 108 del Estatuto Tributario establece la obligación por parte del empleador de administrar la deducción por salarios, teniendo la obligación de pagar subsidio familiar y hacer aportes al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), al Instituto de Seguros Sociales (ISS) y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

CONCLUSIONES

- La oportunidad de negocio visualizada y establecida para la elaboración del diseño y formulación del Plan de Negocio a nivel Educativo para el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre se contempló a partir de tener en cuenta la necesidad de una educación permanente y una formación continua. Hoy mas que nunca se requiere en todos los campos profesionales del aprovechar la oportunidad que tienen las instituciones universitarias, de ocuparse de la formación y desarrollo de la perfectibilidad del gremio educador, ya que para hacer carrera dentro del gremio docente, oficialmente, la única herramienta a tenerse en cuenta, es la establecida por la Constitución Nacional y la Ley General de Educación que se complementan con el Decreto 000709 del 17 de abril de 1996.

- Por la carencia de ideas, un adecuado y riguroso trabajo emanado de un departamento de investigación y la seriedad para adelantar propuestas y trabajos novedosos; las facultades de educación de las instituciones universitarias, poca atención han brindado a las comunidades académicas de todos los niveles educativos, desaprovechando la oportunidad de ofrecer propuestas y programas que satisfagan las necesidades que el mundo, la sociedad y la cultura de la información, el conocimiento, el mercado laboral e inclusive la recreación y el sano esparcimiento están demandado para todas las personas. Esto es una gran oportunidad que el Departamento de Educación Física y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre debe aprovechar ejecutando proyectos novedosos y exitosos que satisfagan los gustos y necesidades de los diferentes grupos poblacionales no capitalinos, sino también, de los relacionados con aquellas poblaciones donde la Universidad Libre cuenta con seccionales, como también en las regiones de influencia de dichos centros.

- La creación de una nueva unidad de negocio en el Departamento de Educación Física de la Universidad Libre buscando penetrar un mercado específico para el posicionamiento de determinados productos y servicios es, en conclusión, un proceso que exige al empresarismo y a la empresarialidad de toda una amalgama de conocimientos multidisciplinarios que no son fáciles de adquirir; este tipo de tesis de grado permite al futuro empresario pensar y poner en práctica los conocimientos que la Maestría en Administración de la Universidad de la Salle ha proporcionado con respecto a la diversidad de temas como: mercadeo, finanzas, recursos humanos y producción entre otros, así, el aprender a aprender, el saber y el saber hacer (dimensionando el proyecto de creación de empresas), se logra, con una mayor preparación para el momento en que se consolida la idea.

- La elaboración del Plan de Negocio para el Departamento de Educación Física de la Universidad Libre dirigido a la formación permanente de docentes en ejercicio, posibilitará según el estudio de mercado (análisis del macrocontexto) el posicionamiento institucional de la Universidad Libre dentro del mercado de la educación continuada (para la comunidad en general vs ASCOFADE), el mejoramiento continuo profesional (gremio de los educadores físicos, de preescolar, básica primaria y de educación especial) y la capacitación docente dentro del ámbito de la educación capitalina (S.E.D.), el M.E.N. y otros organismos nacionales e internacionales que se ocupan del que-hacer educativo.
- El diseño y elaboración de Plan de Negocio permitió a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre tomar la decisión de desarrollar, según los estudios técnico y organizacional, varios programas de formación permanente para docentes en ejercicio dirigidos desde la oficina de investigación, la cual pertenece a la Facultad y coordina las acciones para todos los departamentos que la componen a través de sus líneas de investigación.
- Según los nuevos servicios diseñados para su funcionamiento (PFPD's), de acuerdo con el estudio y análisis de cada uno de los capítulos que constituyen el presente Plan de Negocios; por parte de la Facultad de Ciencias de la Educación, se creó la dirección de investigaciones pedagógicas la cual se ocupará de asesorar y dirigir las diferentes líneas y sublíneas de investigación sobre las cuales transitará cada departamento con el ánimo de enriquecer las propuestas resultantes que a la postre nutrirán las diferentes propuestas de formación permanente que la Universidad Libre ofertará ante la S.E.D..
- Se mostró y demostraron a las directivas de la Facultad de Ciencias de la Educación la viabilidad y factibilidad del negocio de la formación permanente de docentes en ejercicio a través de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, mediante el ejercicio del análisis económico y financiero en los cuales se evidenciaron grandes dividendos en los programas ofertados semestral y anualmente durante el tiempo proyectado como puede corroborarse con los flujos de caja inicial y proyectado, así como con los balances.

RECOMENDACIONES

- A la Universidad Libre, que posibilite y facilite las acciones y los recursos que permitan ampliar las unidades de negocio que ya se tienen de tal manera que se dinamice el proyecto institucional de proyección social y comunitaria en la línea de la empresarialidad.
- A la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, que favorezca la implementación de múltiples estrategias institucionales para la creación de redes de estudio y conocimiento en los diferentes ámbitos educativos de la Universidad (estudiantes, educadores e investigadores), de tal manera que se alimenten y correlacionen las temáticas, conocimientos e investigaciones adelantadas y conocidas desde la oficina (dirección) de investigación.
- Al Departamento de Educación Física de la Universidad Libre, a organizar y crear espacios y ambientes de consulta, estudio e investigación relacionados con los profesionales de la educación física y de otros campos profesionales que se ocupan de la actividad física. Igualmente el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre debe adelantar gestiones conducentes al estudio, investigación, análisis y creación de programas de postgrado y educación avanzada disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar con enfoque integral y empresarial.
- A los nuevos empresarios, es necesario ingresar al mercado empresarial con la máxima información y conocimiento posible, organizado y analizado. Para ello, recurrir a la utilización y elaboración del ejercicio investigativo de la herramienta del Plan de Negocio, aunque implica un gran esfuerzo previo, puede convertirse en la carta de navegación mas adecuada que garantizará que el éxito del negocio sea mas viable y factible cuando se emprenda realmente a corto y mediano plazo.
- A los estudiantes de la maestría, a comprometerse realmente con la Universidad, la academia (educación y capacitación permanente y continua) y con los procesos de investigación en la línea vocacional y profesional en la cual se tienen fortalezas (conocimientos). De igual manera, buscar alcanzar procesos de mejoramiento continuo, innovación y creatividad basados en la proactividad; siendo críticos en todos los espacios y contextos de interacción profesional y académica.
- A los educadores, que busquen complementar el campo de la profesión docente con los estudios y conocimientos administrativos ya que éstos permiten

ampliar el horizonte profesional específico, sino que también, favorecen las competencias formativas de sus discípulos en cualquiera de los niveles de desempeño académico.

- Al programa de Maestría en Administración de la Universidad de la Salle, que se hagan todos los esfuerzos posibles, para que se logre la acreditación del programa nuevamente, ante el CNA y el ICFES, posibilitando de ésta manera que la cultura del emprendimiento, y de la empresarialidad llegue a amplios sectores de la población profesional para los diferentes campos laborales.
- A la Universidad de la Salle, que procure aprovechar de una mejor manera la infraestructura física que posee, logrando diferentes y novedosos programas, tanto de pregrado como de postgrado; esforzarse por conseguir una planta de docentes profesionalmente capacitados, emprendedores dentro del campo del saber, del conocimiento y de la investigación universitaria y que administrativamente se consiga estratégicamente integrar mas eficientemente a su comunidad de egresados de todos los programas.

BIBLIOGRAFIA

Aguerrondo, Inés. América Latina y el Desafío del Tercer Milenio. Educación de mejor Calidad con menores costos, PREAL, Enero 1998.

ALCARAZ, Rafael. El emprendedor de éxito. Guía para planes de negocios. Segunda edición. McGraw Hill. México. 2001.

BERNAL TORRES, César Augusto. Metodología de la investigación para administración y economía. Prentice Hall. 2000.

CAMARA DE COMERCIO DE BOGOTA. Guías de consulta rápida para crear empresa. Módulo 3. De la idea a la acción. Ed. Nueva Empresa. Abril de 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. Administración en los nuevos tiempos. Bogotá D.C. Ed. McGraw Hill. 2002.

DIAZ DE SANTOS. El plan de negocios. Un sistema de trabajo imprescindible para facilitar la continuidad, desarrollo, crecimiento y rentabilidad de su empresa. Madrid, España. Ediciones Díaz de Santos, S.A. 1994.

De la Torre, Saturnino. Como innovar en los centros educativos. Estudio de casos. Barcelona, Educación al día. 2000.

KOTLER P. y ARMSTRONG G. Fundamentos de mercadotecnia. 2º Edición. Prentice Hall. 1991.

LAMBIN, Jean Jacques. Marketing estratégico. Tercera edición. Madrid. Ed. McGraw Hill. 1995.

La Nota Económica , Guía de las mejores Universidades del 2004. 2ª Edición,

la Nueva Educación, Prolibros, 1995. SILVA DUARTE, Jorge Enrique. Cómo iniciar su propio negocio. El perfil del empresario. Una guía para crear empresa. Bogotá D.C. Escuela de administración de Negocios. 2002.

Moreno M, Heladio. Ensayos sobre conceptos básicos de la profesión docente. Pedagogía y educación. Bogotá, 1996.

Molina, Carlos Gerardo. 1980 – 1995: Un período de transición en la educación de Colombia . Nueva Historia de Colombia, Tomo IX. Planeta, Bogotá 1998.

Serna Gómez, Humberto. Gerencia Estratégica. Bogotá 1997.

ANEXOS

Anexo: A

SER EMPRESARIO

“Todo ha sido hecho por gente normal, corriente, como usted y yo porque todos tenemos necesidad de crear, de dejar una huella de nuestro paso por el mundo, y a pesar de que muchos digan que no, si es posible cambiar la realidad. Si no hubiera existido gente que tiene capacidad de emprender, el mundo no sería lo que es hoy”.

Mauricio Molano Camacho

Las comunidades, localidades, ciudades y regiones comprometidas con el desarrollo político, económico, social y cultural y por lo tanto con el bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos, en los actuales momentos urgen de adelantar acciones y procedimientos que conduzcan a la generación, estructuración y consolidación de empresas; ya que éstas se constituyen en fuente generadora de riqueza para los involucrados directa e indirectamente en sistemas y organismos de democratización de oportunidades, privilegios y dinero, de tal manera que se logre cumplir con objetivos individuales, grupales y sociales ocurridos en tiempos y espacios en los que se armonicen las necesidades de cambio, la innovación, el ingenio, las cualidades, el esfuerzo y la disciplina, así como, el empleo formal, el mejoramiento continuo y el rendimiento perfectible de las personas.

El actual momento histórico que vive el país, y mas específicamente en materia socio-económica (también los países latinoamericanos, y todos aquellos catalogados en vía de desarrollo), afrontan como uno de sus problemas mas graves el del empleo, desempleo y subempleo, haciendo crítica las cada vez mas paupérrimas oportunidades de mejoramiento del mercado laboral; esperanzadoramente, como acontece en toda crisis, refiriéndonos específicamente al ámbito de la multidimensionalidad humana, se extraen las virtudes y capacidades creativas, trascendentes e inconformistas, surgiendo el emprendimiento y el deseo de crear empresa (ser empresario) como solución de incremento de la base organizacional, con los beneficios agregados como: mayor, mejor y diferentes formas de generar riqueza, mejor distribución del ingreso y los aportes que se dan para la superación de la pobreza y el desempleo.

De las cualidades atribuidas al hombre y mujer colombianos, mundialmente se le destacan el empuje, ingenio, ímpetu y capacidad de trabajo; desde el contexto

educativo formal, no formal e informal; es perentoria la necesidad de desarrollar y consolidar racional, metódica y científicamente en la mentalidad de nuestra población la proactividad, la visión empresarial y emprendedora y el trabajo cooperativo, es decir el trabajo en equipo.

“Sin empresas sólidas, estables y productivas, resulta muy difícil que una comunidad se desarrolle, supere sus dificultades y garantice buenos niveles de vida a sus habitantes”²³

El emprendimiento de proyectos empresariales ha animado y ha prevalecido en el espíritu inconforme, innovador y aventurero no sólo de los jóvenes, o una cultura (regional) en especial, sino que se constituye hoy día en una de las habilidades, destrezas, desempeños y competencias que todo futuro buen profesional debe poseer en su perfil: “actitud dinámica, capacidad de riesgo moderado y mucha decisión”²⁴ como estrategia sólida para combatir la “empleomanía”, es decir, la actitud y preferencia por la dependencia, la estabilidad salarial y el trabajo asalariado.

Tal y como lo plantea Mauricio Molano C²⁵., “se necesitan más empresarios, mas personas para crear riqueza, para utilizar sabiamente los recursos y las oportunidades existentes en el país y en el mundo, para crear bienes y servicios valorados y necesarios”. Los organismos gubernamentales y las entidades educativas (familia, barrio, comunidad e instituciones), debieran ocuparse mas por desarrollar en mas personas la sensibilidad y perceptibilidad de las oportunidades que brinda el mundo empresarial hoy.

La formación del espíritu empresarial debe constituirse en un imperativo que haga parte de las habilidades, destrezas, desempeños y competencias formadas desde la casa, el preescolar y las instituciones educativas, de tal manera que configuren las herramientas de actuación, comprensión, aprehensión y conocimiento del mundo actual y venidero para nuestras jóvenes generaciones. Los valores propios de dichas personas debieran estar configurados por conocimientos, saberes (praxiologicos), conductas y comportamientos necesarios para la realización de sueños y utopías, a través del desarrollo de las oportunidades económicas, sociales y culturales de consumo y / o de servicio.

Jorge Hernán Cárdenas²⁶, referido reseña lo siguiente con respecto a la formación y características de la mentalidad empresarial “debe forjarse y entenderse como

²³ Germán Jaramillo Rojas. Presidente Cámara de Comercio de Bogotá; en presentación del libro “Descubra el empresario que hay en usted”. Cámara de Comercio de Bogotá. Molano Camacho Mauricio.1999.

²⁴ Germán Jaramillo R. Ibid.

²⁵ Ibid

²⁶ En la introducción del mismo texto referido.

un conjunto de paradojas y dilemas que el empresario debe discernir y superar en cada caso: ambigüedad e incertidumbre vs rigor y planeación; creatividad vs análisis disciplinado y sistemático; paciencia y perseverancia vs urgencia e inminencia; innovación y cambio vs sistematización y estandarización; existencia del riesgo vs mitigación y manejo del riesgo; organización y administración formal vs flexibilidad y apertura²⁷

Es a través de los procesos educativos como la sociedad y la cultura establecen, modifican, perpetúan y transforman las concepciones e interpretaciones del mundo, estableciendo valores y principios (paradigmas) que se encargan de adaptar, estimular, desestimular y / o incorporar a los jóvenes por actitudes y comportamientos que la sociedad procura sean asimilados.

Los centros educativos, donde se imparten aprendizajes – enseñanzas de tipo formal, no formal e informal como: escuelas, colegios, institutos, academias y universidades (facultades) entre otras, se convierten día a día en escenarios, ámbitos y dinámicas de reflexión e interacción académica, social y cultural en donde los que interactúan intercambian situaciones (experiencias), saberes e informaciones (ideas), sueños, utopías y desamores (idealización de nuevos mundos) para la construcción de conocimientos acerca del hecho económico y de desarrollo de su potencial que los proyecte en la realización personal, familiar y profesional.

La academia (facultades universitarias) debe concebirse como un complejo sistema de redes organizacionales comprometidas con la formación permanente, la capacitación y actualización de emprendedores, líderes y dirigentes que comparten principios y valores éticos coherentes, consecuentes y congruentes con la responsabilidad, la productividad y el compromiso (solidaridad).

La formación permanente, la actualización y la capacitación académica universitaria debe promover y desarrollar la corriente del pensamiento global, integral, armónico y complejo (holismo) en la que el desarrollo humano y la economía alternativa sea pensada desde lo social, lo cultural, lo ético, el mercado y el conocimiento (científico, popular y local).

Como lo expresa Miguel Antonio Ramón²⁸ en lo relacionado con la cultura de las organizaciones en la era de la globalización y el neoliberalismo, ahora mas que nunca; “en esta sociedad solidaria, la dimensión política debe traducirse en una autentica democracia real y participativa; la dimensión social debe encarnar los principios de igualdad de oportunidades, equidad y justicia social; la dimensión

²⁷ Ibid. Decano Administración de Empresas, Universidad de los Andes.

²⁸ Formación de Educadores para la Economía Solidaria. Editorial Libros y Libres. Bogotá. 1995.

económica debe responder a los principios de autogestión empresarial para la transformación productiva en una economía humana, libre y solidaria; la dimensión ecológica debe expresarse en una conciencia ambiental que utilice racionalmente los recursos, respete los procesos vitales y preserve Las áreas de importancia ecosistémica. De igual manera, la dimensión cultural debe recuperar los valores de la ética de la solidaridad responsable, mediante la autogestión e interacción formativa, creativa y productiva”.

¿Cuándo surge la empresarialidad?

La empresarialidad, como resultado de la puesta en marcha o el cumplimiento de los sueños, metas, objetivos o propósitos del agente emprendedor (empresario), surge cuando se toma conciencia del hecho de satisfacer unas necesidades comunitarias, locales, regionales, nacionales o internacionales no satisfechas; las cuales pueden compartirse mediante la comercialización o producción; aprovechando las capacidades de fuerza laboral, el poder de la autogestión económica y la autoregulación metódica, reflexiva, crítica y creativa dentro de un contexto socio - político.

▪ Principios de la empresarialidad

El quehacer específico del emprendimiento o funcionalidad de la empresarialidad se orienta de acuerdo con los siguientes principios:

⇒ Valoración de la persona humana, reconociendo y destacando la libertad y la capacidad del hombre y la mujer como seres perfectibles, capacitados para tomar decisiones, transformar y construir su mundo, cambiar e innovar los sucesos que se dan en situaciones reales para direccionar su propia historia, haciendo el mejor uso de su potencialidad y capacidad cognitivo – cognoscitiva e intelectual (representación mental).

⇒ Autorrealización protagonista y económica, reconociendo en las personas su capacidad de ser sujetos – protagonistas de sus propios proyectos de vida, asumiendo con responsabilidad sus cualidades de perfectibilidad, autogestión, empresarialidad y productividad en cualquiera de los ámbitos del quehacer empresarial (productor, consumidor o propietario).

⇒ Participación y dirección organizada y solidaria, en el sentido de ejercitar la “libertad, la autonomía comunitaria y la autodeterminación de Las personas para tomar decisiones y organizar sus propias instituciones”²⁹ y para la promoción del trabajo en equipo.

⇒ Propiedad de los medios de producción y / o comercialización, fundamentados en el principio universal que considera al trabajo como fuente

²⁹ Ibid

originaria de la propiedad y ésta criterio fundamental para la realización del trabajador; destacando dentro de los factores productivos el mas dinamizador de todos el conocimiento científico-tecnológico.

⇒ Preservación del medio ambiente y promoción de la cultura ecológica, en términos del desarrollo de unos valores y una ética ambiental, valorando la interacción de los comportamientos humanos con la naturaleza, el medio y los recursos tecnológicos donde el desarrollo humano es integral y armónico.

⇒ Valores éticos y axiológicos como guías de acción, teniendo en cuenta que la finalidad social de la producción y comercialización es la distribución equitativa de los bienes y beneficios obtenidos en los procesos económicos.

▪ **Habilidades empresariales**

Mauricio Molano Camacho, en su ya citado texto relaciona doce (12) de Las principales habilidades que debe poseer un autentico empresario, aquí se mencionan como un reconocimiento al esfuerzo del ejercicio académico de la Cámara del Comercio de Bogotá y por el realizado en la promoción de la cultura empresarial:

- ✓ Riesgo.
- ✓ Modelos mentales.
- ✓ Innovación.
- ✓ Información.
- ✓ Logro.
- ✓ Habilidades humanas y sociales.
- ✓ Visión.
- ✓ Concentración.
- ✓ Autocontrol.
- ✓ Planeación.
- ✓ Fe.

El desarrollo de Las anteriores habilidades, sin una actitud y un esfuerzo constantes no garantizarán el éxito, pero con seguridad, facilitarán enormemente las cosas para iniciar procesos de emprendimiento.

Por todo lo anterior se justifica que la educación nacional, las universidades colombianas y en especial la Facultad de Educación de la Universidad Libre en coherencia con su direccionamiento y cultura estratégica se ocupe de la formación y la educación para la empresarialidad.

B.

B. Anexo

DEMANDA, OFERTA E INDICADORES DE INGRESO A LA EDUCACION SUPERIOR POR MODALIDAD EDUCATIVA, 1985, 1993, 1997

Modalidad	Año	Numero		Indicadores			Periodo	Crecimiento anual %		
		Solicitud	Cupos	Matricula 1er curso	Solicitud matricula 1er curso	Cupos matricula 1er curso		Solicitud	Cupos	Matricula 1er curso
Técnica Profesional	1985	21.746	27.289	16.928	1,28	1,61	85-93	4,7	4,1	1,2
	1993	29.985	36.288	18.530	1,62	1,96	93-97	10,3	0,5	8
	1997	17.688	35.600	12.626	1,4	2,82	85-97	1,6	2,5	2,1
Tecnología	1985	44.674	31.817	28.288	1,58	1,12	85-93	5,7	13,5	2,6
	1993	65.155	66.191	34.130	1,91	1,94	93-97	3,2	2,3	4,7
	1997	56.886	72.189	40.490	1,4	1,78	85-97	2,3	10,6	3,6
Universidad	1985	218.936	103.602	95.528	2,29	1,08	85-93	8,2	5	3,4
	1993	362.810	145.260	121.781	2,98	1,19	93-97	6,3	21,8	16,2
	1997	454.015	272.125	200.556	2,26	1,36	85-97	8,9	13,6	9,2
Postgrado	1985	8.567	6.383	4.746	1,81	1,34	85-93	20,9	23,7	23,1
	1993	22.861	18.471	13.507	1,69	1,37	93-97	38	55,6	57,3
	1997	57.593	59.514	44.456	1,3	1,34	85-97	47,7	69,4	69,7

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

Anexo B1

NUMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR POR CARÁCTER ACADEMICO

	AÑO	TOTAL	UNIVERSIDAD	INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS	INSTITUCIONES TECNOLOGICAS	INS. TECNICA PROFESIONAL
Numero de instituciones						
TOTAL	1985	225	70	59	34	62
	1993	255	87	61	55	52
	1997	269	93	65	59	52
OFICIALES	1985	69	30	18	12	9
	1993	77	36	14	17	10
	1997	82	39	14	18	11
PRIVADAS	1985	156	40	41	22	53
	1993	178	51	47	38	42
	1997	187	54	51	41	41
Participación porcentual						
OFICIALES	1985	31%	43%	31%	35%	15%
	1993	30%	41%	23%	31%	19%
	1997	30%	42%	22%	31%	21%
PRIVADAS	1985	69%	57%	69%	65%	85%
	1993	70%	59%	77%	69%	81%
	1997	70%	58%	78%	69%	79%
Crecimiento anual %						
TOTAL	1985-93	1,67	3,04	0,42	7,72	2,02
	1993-97	1,37	1,72	1,64	1,82	
	1985-97	1,63	2,74	0,85	6,13	1,34
OFICIALES	1985-93	1,45	2,50	2,78	5,21	1,39
	1993-97	1,62	2,08		1,47	2,50
	1985-97	1,57	2,50	1,85	4,17	1,85
PRIVADAS	1985-93	1,76	3,44	1,83	9,09	2,59
	1993-97	1,26	1,47	2,13	1,97	0,60
	1985-97	1,66	2,92	2,03	7,20	1,89

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.2 Anexo: B.2

NUMERO DE PROGRAMAS POR MODALIDAD EDUCATIVA, 1985, 1993, 1997

	AÑO	NUMERO			
		TOTAL	DIURNA	NOCTURNA	A DISTANCIA
TOTAL NACIONAL	1985	1936	1296	561	79
	1993	2689	1812	769	108
	1997	4375	2978	1262	135
OFICIALES	1985	882	681	146	55
	1993	1052	818	171	63
	1997	1571	1241	260	70
PRIVADOS	1985	1054	615	415	24
	1993	1637	994	598	45
	1997	2804	1737	1002	65
Crecimiento % anual					
	Periodo	total	Diurna	Nocturna	A distancia
TOTAL NACIONAL	1985-93	4,9	5	4,6	4,6
	1993-97	15,7	16,1	16	6,3
	1995-97	10,5	10,8	10,4	5,9
OFICIALES	1985-93	2,4	2,5	2,1	1,8
	1993-97	12,3	12,9	13	2,8
	1995-97	6,5	6,9	6,5	2,3
PRIVADOS	1985-93	6,9	7,7	5,5	10,9
	1993-97	17,8	18,7	16,9	11,1
	1995-97	13,8	15,2	11,8	14,2

Fuente: Estadística de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.3.

Anexo: B.3.

NUMERO DE PROGRAMAS POR JORNADA , 1985, 1993, 1997

Modalidad	Año	Total	Diurna	Nocturna	A distancia
		Numero			
TOTAL NACIONAL	1985	1936	1296	561	79
	1993	2689	1812	769	108
	1997	4375	2978	1262	135
OFICIALES	1985	882	681	146	55
	1993	1052	818	171	63
	1997	1571	1241	260	70
PRIVADOS	1985	1054	615	415	24
	1993	1637	994	598	45
	1997	2804	1737	1002	65
		Crecimiento % anual			
	Periodo	Total	Diurna	Nocturna	A distancia
TOTAL NACIONAL	1985-93	4,9	5	4,6	4,6
	1993-97	15,7	16,1	16	6,3
	1995-97	10,5	10,8	10,4	5,9
OFICIALES	1985-93	2,4	2,5	2,1	1,8
	1993-97	12,3	12,9	13	2,8
	1995-97	6,5	6,9	6,5	2,3
PRIVADOS	1985-93	6,9	7,7	5,5	10,9
	1993-97	17,8	18,7	16,9	11,1
	1995-97	13,8	15,2	11,8	14,2

Fuente: Estadística de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.4.

Anexo:B.4.

NUMERO TOTAL DE MATRICULADOS POR NIVEL EDUCATIVO Y SECTOR. PRIMER PERIODO ACADEMICO, 1985, 1993, 1997

Nivel	Año	Numero			Distribución porcentual		periodo	Crecimiento % anual						
		total	Oficial	privado	oficial	privado		total	oficial	privado				
total	1985	391490	156317	235173	40%	60%	1985-93	5	2,8	6,5				
	1993	547468	190854	356614	35%	65%					1993-97	10,3	7,9	11,5
	1997	772291	251003	521288	33%	67%					1985-97	8,1	5	10,1
pregrado	1985	383640	153021	230619	40%	60%	1985-93	4,8	2,6	6,3				
	1993	530561	184585	345976	35%	65%					1993-97	8,9	6,7	10
	1997	718684	234124	484560	33%	67%					1985-97	7,3	4,4	9,2
postgrado	1985	7850	3296	4554	42%	58%	1985-93	14,4	11,3	16,7				
	1993	16907	6269	10638	37%	63%					1993-97	54,3	42,3	61,3
	1997	53607	16879	36728	31%	69%					1985-97	48,6	34,3	58,9

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.5.

Anexo: B.5.

NUMERO TOTAL DE MATRICULADOS POR MODALIDAD DE FORMACION, PRIMER PERIODO ACADEMICO, 1985, 1993, 1997

Modalidad	total matriculados			distribución porcentual			Crecimiento anual %		
	1985	1993	1997	1985	1993	1997	1985	1993	1997
Técnica profesional	31802	38279	34925	8%	7%	5%	2,5	2,2	0,8
Tecnología	40156	81231	92737	10%	15%	12%	12,8	3,5	10,9
Universitaria	311682	411051	591022	80%	75%	77%	4	10,9	7,5
Postgrado	7850	16907	53607	2%	3%	7%	14,4	54,3	48,6
Especialización		11165	47136		66%	88%		80,5	
Maestría		5718	6366		34%	12%		2,8	
Doctorado		24	105		0%	0%		84,4	
Total	91490	547468	772291	100%	100%	100%	5	10,3	8,1

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.6.

Anexo: B.6.

NUMERO TOTAL DE MATRICULADOS POR JORNADA 1985- 1997. PRIMER PERIODO ACADEMICO

AÑO	TOTAL	DIURNA	NOCTURNA	A DISTANCIA
1985	391490	243,504	121,787	26199
1993	547468	333,417	165,862	48489
1997	772291	461,567	232,791	77933
Crecimiento anual (%)				
1985-93	5	4,6	4,5	10,5
1993-97	10,3	9,6	10,1	15,4
1985-97	8,1	7,5	7,6	16,5

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.7.

Anexo: B.7.

NUMERO TOTAL DE MATRICULADOS POR AREA DEL CONOCIMIENTO 1985-1997.PRIMER PERIODO ACADEMICO

AREA DEL CONOCIMIENTO	NUMERO			DISTRIBUCION PORCENTUAL			CRECIMIENTO ANUAL %		
	1985	1993	1997	1985	1993	1997	1985	1993	1997
Agronomía, veterinaria y afines	10865	15011	12966	3%	3%	2%	4,8	3,4	1,6
Bellas artes	8765	17128	20674	2%	3%	3%	11,9	5,2	11,3
Ciencias de la educación	74783	82249	121267	19%	15%	16%	1,2	11,9	5,2
Ciencias de la salud	39904	47916	65877	10%	9%	9%	2,5	9,4	5,4
Cies sociales, derecho, políticas	48405	61155	93364	12%	11%	12%	3,3	13,1	7,7
Economía , admón., contaduría	104334	166631	238867	27%	30%	31%	7,5	10,8	10,7
Humanidades y cc. Religiosas	2677	3996	4662	1%	1%	1%	6,2	4,2	6,2
Ingenierías, Arquitectura, afns	95280	143157	201624	24%	26%	26%	6,3	10,2	9,3
Matemáticas, ciencias naturales	6477	10125	12990	2%	2%	2%	7	7,1	8,4
Total	391490	547468	772291	100%	100%	100%	5	10,3	8,1

Fuente: Estadísticas de Educación Superior.
Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.8. Anexo: B.8.

NUMERO TOTAL DE MATRICULADOS POR AREA DEL CONOCIMIENTO Y SECTOR. PRIMER PERIODO ACADÉMICO. 1997

Área del Conocimiento	Numero		Distribución		
	Total	Oficial	Privado	Oficial	Privado
Agronomía, veterinaria y afines	12966	7831	51325	60%	40%
Bellas artes	20674	3457	17217	17%	83%
Ciencias de la educación	121267	58185	63082	48%	52%
Ciencias de la salud	65877	22876	43001	35%	65%
Ciencias soc., derecho, cs políticas	93364	19833	73531	21%	79%
Economía, admón., contaduría afines	238867	52978	185889	22%	78%
Humanidades y ccs. Religiosas	4662	2754	1908	59%	41%
Ingeniería, arquitectura y afines	201624	73544	128080	36%	64%
Matemáticas y ciencias naturales	12990	9545	3445	73%	27%
Total	772291	251003	521288	33%	67%

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes.

B.9.

Anexo: B.9.

PLAZAS DOCENTES SEGÚN TIEMPO DE DEDICACION POR SECTOR 1985-1997

Dedicación	Total			Oficial			Privado.		
	1985	1993	1997	1985	1993	1997	1985	1993	1997
	Numero								
Tiempo completo	12075	14148	16743	9109	9444	9862	2966	4704	0,887
Tiempo parcial	4808	5887	7184	1711	2227	2564	3097	3660	0,62
Cátedra	26344	35761	53639	6378	8227	12082	19966	27534	41557
Tota	43227	55796	77566	17198	19898	24508	26029	35898	53058
	Distribución % Columna								
Tiempo completo	28%	25%	22%	53%	47%	40%	11%	13%	13%
Tiempo parcial	11%	11%	9%	10%	11%	10%	12%	10%	9%
Cátedra	61%	64%	69%	37%	41%	49%	77%	77%	78%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes

B.10.

Anexo: B.10.

PLAZAS DOCENTES SEGÚN TITULO POR SECTOR, 1985-1997

Titulo	Total			Oficial			Privado		
	1985	1993	1997	1985	1993	1997	1985	1993	1997
No profesional	9498	10321	11465	4615	4128	3273	4883	6193	192
Profesional	20962	27884	36675	6864	7972	11088	14098	19912	25287
Especialización	5815	8223	17831	2340	2924	5421	3475	5299	12410
Maestría	5739	8207	10247	2829	4341	4205	2910	3866	6042
Doctorado	1213	1161	1648	550	533	521	663	628	1127
Total	43227	55796	77566	17198	19898	24508	26029	35898	53058
Distribución % columna									
No profesional	22%	18%	15%	27%	21%	13%	19%	17%	15%
Profesional	48%	50%	47%	40%	40%	45%	54%	55%	48%
Especialización	13%	15%	23%	14%	15%	22%	13%	15%	23%
Maestría	13%	15%	13%	16%	22%	17%	11%	11%	11%
Doctorado	3%	2%	2%	3%	3%	2%	3%	2%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales respectivos. Icfes

B.11. Anexo: B.11.

RELACION ALUMNOS DOCENTE, 1985-1997

Tipo de establecimiento	Plazas de docentes equivalentes tiempo completo 1/			Matricula total			Alumno / docente equivalente tiempo completo		
	1985	1993	1997	1985	1993	1997	1985	1993	1997
Numero									
total Nal	21065	26032	33745	391490	547468	772291	18,6	21	22,9
Oficial	11559	12614	14165	156317	190854	251003	13,5	15,1	17,7
Privado	9506	13418	19580	235173	356614	521288	24,7	26,6	26,6
	Crecimiento % anual								
	1985-93	1993-97	1985-97	1985-97	1993-97	1985-97	1985-93	1993-97	1985-97
Total Nal	2,9	7,4	5	5	10,3	8,1	1,6	2,2	1,9
Oficial	1,1	3,1	1,9	2,8	7,9	5	1,5	4,3	2,6
Privado	5,1	11,5	8,8	6,5	11,5	10,1	0,9	0	0,6

Fuente: Estadísticas de Educación Superior. Resúmenes anuales. Icfes. Cálculos Misión Social. DNP

B.12.

Anexo: B.12.

TASAS DE ASISTENCIA DE LA POBLACION DE 18 A 24 AÑOS Y COBERTURA DE EDUCACION SUPERIOR 1985-1999

Años	Asistencia población 18 - 24 años									
	Ning. Ed.	Primaria	No asisten Secundaria	Superior	Total	Primaria	Secundaria	superior	Total	
1985	5,9	36	33	1,5	76,4	3,3	15,6	4,8	23,6	
1993	4,3	33,7	33,9	2,6	74,6	0,6	16,1	8,7	25,4	
1997	2,9	26,3	39,8	2,7	71,6	0,2	13,5	14,7	28,4	
1999	2,7	23,3	44,4	3,3	73,7	0,2	11,2	14,9	26,3	
	Cobertura de educación superior									
	Tasa bruta	tasa neta	diferencia TB-TN	Extraedad menor 18 años		Extraedad menor 24 años				
1985	8,6	4,8	3,8	0,1		3,7				
1993	15,7	8,1	7,6	0,4		7,2				
1997	24	14,6	9,4	1,2		8,2				
1999	23,5	14,9	8,6	1,2		7,4				

Fuentes: censos de población 1985 y 1993. Encuesta Nacional de Hogares. Sept. 1997, 1999. Cálculos de la Misión Social - DNP

B.13.

Anexo: B.13.

TASA DE ASISTENCIA DE LA POBLACION DE 18 A 24 AÑOS Y COBERTURA BRUTA Y NETA
POR SEXO, 1985-1999

Año	Tasa de Asistencia		Cobertura bruta		Cobertura neta		
	Hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	
1985		26	21	10	7	6	4
1993		24	27	16	16	8	9
1997		28	28	23	25	13	15
1999		27	26	22	24	14	16

Fuentes: censos de población 1985 y 1993. Encuesta Nacional de Hogares. Sept 1997, 1999. Cálculos de la Misión social. DNP

B.14.

Anexo: B.14.

TASAS DE ASISTENCIA DE LA POBLACION DE 18 A 24 AÑOS Y DE COBERTURA POR SEXO Y TOTAL,
SEGÚN QUINTIL DE INGRESOS PER CAPITA, 1997

QUINTIL	TASA DE ASISTENCIA			TASA DE COBERTURA BRUTA			TASA DE COBERTURA NETA		
	hombre	mujer	total	Hombre	mujer	total	hombre	mujer	total
1	21	20	20	3	4	4	3	2	2
2	23	22	23	8	11	10	6	6	6
3	21	27	24	17	19	18	9	11	10
4	27	31	29	32	44	38	17	20	19
5	59	60	60	92	106	99	53	53	53
C	0,15	0,164	0,157						
P	-0,188	-0,20	-0,195						

Fuente: Encuestas de Calidad de vida. 1997. Cálculos de la Misión Social- DNP

B.15.

Anexo: B.15.

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA ASISTENCIA A EDUCACION SUPERIOR POR SECTOR Y QUINTIL DE INGRESO PER CAPITA, 1997

Quintil	distribución por sector			distribución por quintil		
	oficial	Privado	total	oficial	privado	total
1	4	2	2	45	55	100
2	8	7	7	32	68	100
3	20	10	13	45	55	100
4	28	26	26	32	68	100
5	40	55	51	24	76	100
total	100	100	100	30	70	100
C	0,377	0,502	0,465			
P	-0,414	-0,539	-0,502			

Fuente. Encuesta de Calidad de Vida. 1997. Cálculos de la Misión social.

B.16.

Anexo: B.16.

PESO DE LA EDUCACION SUPERIOR EN LA EDUCACION DE LA PEA Y ESCOLARIDD PROMEDIO DE LA PEA, 1985- 1999

Años	Peso de la educacion superior en la educacion de la PEA 1/			Escolaridad promedio de la PEA 2/		
	total	hombres	Mujeres	total	hombres	mujeres
1985	15%	15%	15%			
1987	16%	16%	16%			
1989	18%	18%	18%			
1991	19%	18%	20%	6,5	6,1	7,2
1993	18%	18%	19%	6,8	6,4	7,6
1995	19%	18%	21%	7,1	6,6	7,9
1997	23%	22%	24%	7,1	6,8	8,2
1999	23%	23%	24%	7,5	7	8,3

Fuente : ENH- Dane Sept. Calculos DIOGS- DDS-DNP.

Anexo: B.17.

B.17.

TASA DE DESEMPLEO DE PERSONAS CON EDUCACION SUPERIOR 7 PRINCIPALES AREAS METROPOLITANAS 1985-1999

Años	total		hombres		mujeres	
	Superios incompleta	Superior completa	Superior Incompleta	Superior completa	Superior incompleta	Superior completa
1985	15,5	7,2	12,4	5,3	19,2	10,9
1987	11,7	5,4	10,2	4,1	13,4	7,7
1989	9	4,3	7,5	2,7	10,8	7
1991	9,5	4,9	6,7	3,3	12,2	7,2
1993	7,4	3,5	5,1	2,4	9,9	4,9
1995	10,1	4,6	8,4	3,5	11,7	6
1997	12	6,1	10,3	5	13,7	7,3
1999	20,7	10,5	19,7	9	21,6	12,3

Fuente: ENH Septiembre - Dane. Calculos DDS - DEI - DNP.

Anexo: B.18.

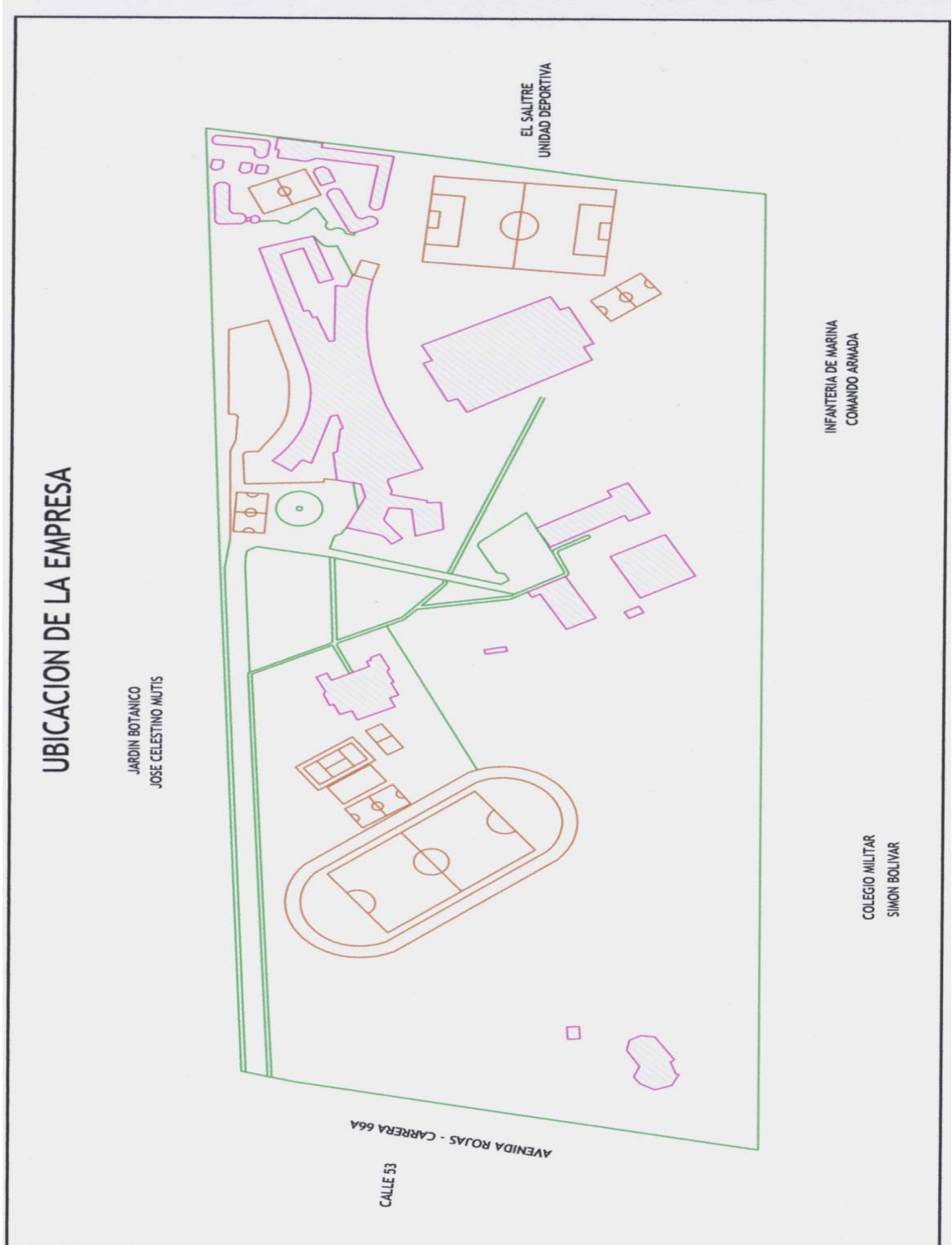
B.18.

SALARIO REAL DE PROFESIONALES . 1985- 1997. PRINCIPALES AREAS METROPOLITANAS

Años	Salarios (\$ de 1999)			Total	indice de crecimiento		Diferencia salarial entre sexos
	total	Hombres	mujeres		hombres	mujeres	
1985	1091044	1282497	774350	100	100	100	1,66
1987	979235	1128427	761897	89,7	88	98,4	1,48
1989	1060676	1259806	775864	97,2	98,2	100,2	1,62
1991	949703	1110754	737084	87	86,6	95,2	1,51
1993	1060660	1233251	870141	97,2	96,2	112,4	1,42
1995	1238137	1527074	931179	113,4	119,1	120,3	1,64
1997	1197412	1404761	978256	109,7	109,5	126,3	1,44
1999	1335363	1555436	1113999	122,3	121,3	143,9	1,4

Fuente: ENH Septiembre . Dane . Calculos DDS - DEI - DNP.

C. Anexo C: LOCALIZACIÓN DE LA EMPRESA



D. **Anexo: D.** “Por lo cual se establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de Educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional”

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Decreto Número 000709
(17 de Abril de 1996)

“Por lo cual se establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de Educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional”

El presidente de la Republica de Colombia

En uso de las facultades constitucionales y legales, en especial de las conferidas en el numeral II del articulo 189 de la Constitución Política y en desarrollo de lo dispuesto en el capitulo 2º del Título de la Ley 115 de 1994.

Decreta:

Capitulo 1

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 1º

El presente decreto señala las orientaciones, los criterios y las reglas generales para la organización y el desarrollo de programas académicos y de perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores, para prestar el servicio en los distintos niveles y ciclos de la educación formal, en la educación no formal y de la educación informal, incluidas las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones.

Igualmente establece las condiciones que deben reunir estos programas para ser tenidos en cuenta como requisito exigido a los educadores para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, de conformidad con lo establecido por la Ley 115 de 1994 y el Estado Docente.

La formación de educadores para el servicio público de la educación superior, se regirá por las disposiciones legales y reglamentarias al respecto.

ARTICULO 2º.

La formación de educadores debe fundamentarse en los fines y objetivos de la educación, establecidos en la Ley 115 de 1994 y en especial atenderá los fines generales que orientan dicha formación, señalados en el artículo 109º de la misma Ley.

Tendrá en cuenta, además, la trascendencia que el ejercicio de la profesión de educador tiene sobre la comunidad local y regional.

La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional.

ARTICULO 3º.

Los programas académicos para la formación de pregrado y postgrado de educadores deberán atender las reglas generales contenidas en este decreto, además de los requisitos de creación y funcionamiento que establezca el Gobierno Nacional, a propuesta del Consejo Nacional de Educación superior -CESU- o que determine el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Escuelas Normales Superiores.

Capítulo 2

PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES

ARTICULO 4º.

De conformidad con el artículo 111º de la Ley 115 de 1994, profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio.

ARTICULO 5º

La formación inicial y de pregrado esta dirigida a la preparación de profesionales en educación, para el ejercicio de la docencia en el servicio publico educativo.

La formación de pregrado será impartida por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, a través de programas academicos que conduzcan al titulo de licenciados.

También las Escuelas Normales Superiores, como unidades de apoyo académico, podrán atender la formación inicial de educadores para prestar el servicio en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, sin desmedro de lo ordenado en el inciso cuarto del articulo 8º del decreto 2903 de 1994.

ARTICULO 6º

La formación de postgrado esta dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores, a nivel de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado en educación, en los términos del articulo 100 de la Ley 30 de 1992.

Corresponden a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, ofrecer programas de formación de postgrado a los educadores, siempre y cuando se encuentren facultados por la Ley o autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con lo dispuesto, en el parágrafo del articulo 21º de la Ley 30 de 1993.

ARTICULO 7º

La formación permanente o en servicio esta dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio publico educativo. Los programas estarán relacionados con el área de formación de los docente., constituirán complementación pedagógica, investigativa y disciplinar y facilitaran la construcción y ejecución del Proyecto educativo institucional.

Estos programas serán validos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso y el ascenso en el Escalafón nacional Docente, si cumplen con lo dispuesto en el capitulo IV del presente decreto y son ofrecidos por las universidades u otras instituciones de educación superior,

directamente por su facultad de educación o su unidad académica dedicada a la educación o, en general, a través de los demás programas académicos que en ellas se ofrezcan.

Los organismos o instituciones de carácter académico y científico o de dedicados a la investigación educativa, legalmente reconocidos, podrán ofrecer programas de formación permanente o en servicio, previo convenio o mecanismo semejante con las instituciones de educación superior que reúnan los requisitos mencionados en los incisos inmediatamente anteriores, para la correspondiente tutoría.

Las Escuelas Normales Superiores podrán igualmente ofrecer programas de formación permanente o en servicios dirigidos a los educadores que se desempeñan en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, cuando así lo disponga el respectivo convenio suscrito con la institución de educación superior, de conformidad con lo establecido en el decreto 2903 de 1994.

PARAGRAFO. Constituyen igualmente formación permanente o en servicio, los cursos ofrecidos por instituciones y organismos internacionales o los realizados por instituciones de educación superior del exterior, reconocidas de acuerdo con las normas que rigen en cada país, cuya finalidad sea la actualización y perfeccionamiento de educadores.

ARTICULO 8º.

Todos los programas de formación de educadores se estructuraran teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos:

1.1 Formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.

2.2 Formación disciplinar específica en una área del conocimiento que lleva a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.

3.3 Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.

4.4 Formación deontológica y en valores humanos que promuevan la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los

educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

PARAGRAFO.

Los programas dirigidos a la formación de etnoeducadores deberán tener en cuenta, además, lo dispuesto en el decreto 804 de 1995.

Capitulo 3

INVESTIGACION PEDAGOGICA

ARTICULO 9º.

Las Secretarías de Educación Departamentales y Distritales, con la asesoría de los respectivos Comités de Capacitación de Docentes a que se refiere el capítulo V de este decreto, en desarrollo de sus políticas de mejoramiento de la calidad educativa, organizarán programas dirigidos a fomentar estudios científicos de la educación, con el objeto de fortalecer la formación personal y profesional de los educadores que prestan el servicio a su territorio.

Estos programas deberán estimular innovaciones educativas y propuestas de utilidad pedagógica, científica y social, cuya aplicación permita el mejoramiento cualitativo del Proyecto Educativo Institucional y, en general del servicio público educativo.

ARTICULO 10

Para el desarrollo de los programas de investigación a que se refiere el artículo inmediatamente anterior, los educadores o los establecimientos que presten el servicio educativo formal, podrán presentar ante la secretaria de educación departamental o distrital, las correspondientes propuestas.

Recibidas éstas y oído el concepto del Comité de Capacitación de Docentes, sobre su ajuste a los criterios y condiciones establecidos en los programas mencionados, las propuestas que cumplan tales requerimientos serán remitidas para evaluación y aprobación de la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología que atienda la respectiva entidad territorial. Las propuestas de investigación aprobadas, se ejecutarán con la asesoría de una institución competente de las definidas en los artículos 5º 6º y 7º de este decreto, si así lo dispone dicha comisión.

ARTICULO 11

Los departamentos y distritos, con la asesoría de los respectivos comités de capacitación de docentes, reglamentarán lo dispuesto en este capítulo y podrán disponer en su presupuesto, recursos para adelantar y difundir los estudios científicos de educación que así lo ameriten, de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología.

Capítulo 4

REGLAS GENERALES PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES COMO REQUISITO PARA LA INCORPORACION Y ASCENSO EN EL ESCALAFON NACIONAL DOCENTE

ARTICULO 12º

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 110, de la Ley de 1994, todos los programas académicos para la formación de docentes, ofrecidos por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean facultades de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, deberán adelantar obligatoriamente el proceso de evaluación que lleve a la acreditación previa de dichos programas, atendiendo las políticas que en lo pertinente adopte el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU.

Para el caso de la Escuelas Normales Superiores, la acreditación previa obligatoria se hará de conformidad con los requisitos mínimos de infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección que establezca el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo con el reglamento del Sistema Nacional de Acreditación a que se refiere el artículo 74º de la Ley 115 de 1994.

ARTICULO 13º.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 7º del presente decreto, la formación permanente o en servicio se ofrecerá como programas estructurados, continuos y organizados en el tiempo, de tal manera que atiendan los criterios generales señalados en este reglamento, permitan su actualización y puedan satisfacer el requisito de capacitación exigido al educador para poder ascender de un grado a otro en el Escalafón Nacional Docente.

Dichos programas deberán ser previamente registrados ante el Comité de Capacitación de Docentes Departamental o Distrital, en donde cumpla o pretenda cumplir actividades académicas la institución oferente con anticipación no menor

de seis (6) meses, en relación con la fecha prevista para la iniciación de los mismos.

Los cursos a que se refiere el párrafo del artículo 7º de este decreto, no requerirán del registro previo ordenado en el inciso anterior, pero deberán ser aceptados por el respectivo Comité de Capacitación de docentes Departamental o Distrital, en donde preste sus servicios al educador que los haya cursado.

Los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro o aceptación que deben reunir los programas de formación permanente o en servicio, serán definidos por el respectivo comité.

Los procedimientos para su estudio, registro, aceptación u objeción se regirán en lo pertinente por lo dispuesto en el código Contencioso Administrativo.

ARTICULO 14º.

Salvo lo dispuesto en los artículos 17º y 19º del presente reglamento, el registro de un programa de formación permanente o en servicio, la certificación expedida por la institución competente en los términos de los artículos 5º, 6º, 7º y 16º, de este decreto y la constancia del rector o director del establecimiento educativo sobre el campo de desempeño del docente, constituirán los únicos requisitos para que la respectiva Junta Seccional de Escalafón acepte la formación permanente recibida, para efectos de acreditar el curso de capacitación exigido para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

Los programas de formación permanente o en servicio que atiendan al docente, deben responder a su área de formación profesional o constituir complementación pedagógica para el mejoramiento de su desempeño como educador. Las certificaciones que se les expidan a su finalización, tendrán una validez de cuatro (4) años, para efectos del ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

ARTICULO 15º

Para efectos de dar cumplimiento al requisito de capacitación para ingreso y ascenso de los educadores titulados a los distintos grados del Escalafón Nacional Docente, ordenado en el artículo 10º, del decreto Extraordinario 2277 de 1979, o para el ascenso de los educadores escalafonados en virtud de lo dispuesto en los capítulos VIII y IX del mismo decreto y en el artículo 209 de la Ley 115 de 1994, el curso que allí se regula, se entiende como un programa de formación permanente o en servicio o como una investigación en el campo de la educación de las

reguladas en el capítulo inmediatamente anterior cuya culminación o ejecución, según sea el caso, puede dar lugar al otorgamiento de créditos académicos.

Un crédito académico es aquella medida equivalente a una intensidad de cuarenta y cinco (45) horas de trabajo dentro de un programa, tiempo durante el cual se desarrollaran actividades presenciales y no presenciales que incluyen, entre otras, talleres pedagógicos, seminarios, prácticas supervisadas y proyectos educativos.

ARTICULO 16º.

Los profesionales que hayan obtenido un título distinto al de licenciado en educación y que por necesidades del servicio ejerzan la docencia en la educación por niveles y grados, podrán ser inscritos en el escalafón nacional docente, en el grado correspondiente, de acuerdo con el Estatuto Docente, siempre y cuando hayan cursado y aprobado programas especiales de estudios pedagógicos que tengan una duración, no inferior a un (1) año y que estos sean ofrecidos por las universidades y demás instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación.

Los comités de capacitación de docentes determinaran la intensidad presencial mínima que deben dichos programas, para efectos del registro previo regulado en este capítulo.

ARTICULO 17º.

Cuando el docente o los docentes que hayan participado efectivamente en un estudio científico de la educación, desarrollado de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 9º y 10º, de este decreto, aspiren a acreditarlo como requisito de capacitación para ascenso en el Escalafón Nacional Docente, deberán presentar el informe final de la investigación realizada, a la Secretaria de Educación Departamental o Distrital respectiva.

Recibido el informe, la Secretaria de Educación solicitará su evaluación y calificación de la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología, y si esta fuere favorable, dicha Comisión otorgará, a los docentes que hayan adelantado la investigación, un número de créditos válidos para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente que pueden oscilar entre 5 y 11, según la profundidad y trascendencia de la misma.

La certificación que al respecto expida la Comisión tiene igual valor que los requisitos exigidos en el inciso primero del artículo 14º de este decreto.

ARTICULO 18º

Los educadores con título docente, a quienes de acuerdo con el Estatuto Docente, se les exige cursos como requisito de capacitación para ascenso en el Escalafón Nacional Docente, se les exige cursos como requisito de capacitación para ascenso en el Escalafón Nacional Docente, deberán obtener el siguiente número de créditos, atendiendo lo dispuesto en este decreto, así:

Para el primer ascenso que requiera curso a partir de la inscripción, cinco (5) créditos.

Para el segundo ascenso que requiera curso a partir de la inscripción, seis (6) créditos.

Para el tercer ascenso que requiera curso a partir de la inscripción, siete (7) créditos.

PARAGRAFO.

Los profesionales a que se refiere el artículo 16º de este decreto, se atenderán a lo dispuesto en este artículo para efectos del ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

ARTICULO 19º.

Los bachilleres pedagógicos y los normalistas superiores que adelanten programas de formación de pregrado en educación, podrán hacer valer, por una sola vez, la formación parcial correspondiente a dos (2) semestres o un (1) año académico completo, siempre y cuando los haya aprobado, como requisito de capacitación para el ascenso al grado inmediatamente siguiente del Escalafón Nacional Docente que exija curso de acuerdo con su título.

Igual derecho tendrán los licenciados o profesionales escalafonados que adelanten programas de formación de postgrado en educación.

En este evento, para comprobar el cumplimiento del requisito de capacitación se deberá presentar ante la Junta Seccional de Escalafón de la respectiva jurisdicción, e certificado de la institución en donde adelanta los estudios.

Capítulo 5

DE LOS COMITES TERRITORIALES DE CAPACITACION DE DOCENTES.

ARTICULO 20

De conformidad con el artículo 111º de la Ley 1994, en cada Departamento y Distrito se creara un Comité de Capacitación de Docentes que estará bajo la dirección de la Secretaria de Educación respectiva.

A este Comité se incorporan de manera permanente, representantes de las Universidades, de las Facultades de la Educación, de las Escuelas Normales Superiores y de los centros especializados en investigación educativa, con sede o influencia en la respectiva entidad territorial y del correspondiente Centro Experimental Piloto o del organismo que haga sus veces.

Para el efecto, el Departamento o el Distrito expedirá el correspondiente reglamento que fije, entre otros aspectos, su composición, sus funciones específicas, los mecanismos de designación y el perfil de sus miembros, el periodo en que actuaran como tales, su reelección, la frecuencia de las sesiones, la integración del quórum, la sede de funcionamiento y las demás disposiciones sobre su organización interna.

El Secretario de Educación Departamental o Distrital determinará la dependencia de su despacho que ejercerá la Secretaria Técnica permanente de dicho comité.

De conformidad con lo establecido en el artículo 148º de la Ley 115 de 1994, el reglamento que expida el Departamento o Distrito deberá ser remitido a la Secretaria Técnica del Ministerio de Educación Nacional.

ARTICULO 21º.

Para la fijación de las funciones específicas del Comité de Capacitación de Docentes, los departamentos y distritos tendrán en cuenta del siguiente ámbito:

La identificación y el análisis y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción.

La formulación de propuesta de políticas para la elaboración del plan de formación de educadores de la respectiva entidad territorial departamental o distrital.

La definición de criterios para el seguimiento, control y evaluación de los planes de formación de los educadores del departamento o distrito.

La definición de mecanismos para la organización y actualización del registro de programas de formación de educadores.

La formulación de criterios para el seguimiento y verificación de los programas registrados.

Las funciones señaladas en el presente decreto, como propias del Comité.

Capitulo 6

DISPOSICIONES FINALES Y VIGENCIA

ARTICULO 22

De acuerdo con lo dispuesto en la Ley 152 de 1994 y en el correspondiente Plan Nacional de Desarrollo, el gobierno Nacional, en la elaboración del proyecto de presupuesto para cada vigencia, propondrá la destinación de los recursos para la operación cofinanciada con las entidades territoriales, del programa de crédito educativo para la formación de pregrado y postgrado en educación del personal docente del servicio educativo estatal, ordenado en artículo 135º, de la Ley 115 de 1994.

ARTICULO 23º.

Las entidades territoriales, en razón de las competencias otorgadas por la ley 60 de 1993 para la administración del servicio educativo, incorporan en sus respectivos planes sectoriales anuales de desarrollo educativo, los programas y proyectos que permitan facilitar y financiar la formación permanente o en servicio de los educadores vinculados a la educación estatal, en su territorio.

Para tales efectos, tendrán en cuenta la propuesta del plan anual de formación de educadores que apruebe la Junta Departamental o distrital de educación, a más tardar en el mes de octubre de cada año, con fundamento en las recomendaciones del respectivo comité de capacitación de docentes y en las solicitudes particulares de los establecimientos educativos de su jurisdicción.

Esta propuesta deberá contener acciones y programas de formación específica para el ejercicio profesional docente, en todos los componentes de la estructura del servicio educativo y para la atención educativa a poblaciones, según lo dispuesto en la ley 115 de 1994.

ARTICULO 24

A mas tardar dentro de los dos (2) meses siguientes a la expedición del presente decreto, las juntas de Educación Departamentales y Distritales, aprobaran o ajustaran, según sea el caso, los planes de formación de educadores para el año 1996, teniendo en cuenta las normas de este reglamento y los recursos presupuestales apropiados para tal fin, en la misma vigencia.

ARTICULO 25

Todos los educadores vinculados al servició publico educativo, tanto estatales como privados, tendrán acceso a los programas de formación permanente o en servicio en cuya organización participen los comités de capacitación de docentes, en las condiciones que para el efecto determine la entidad territorial.

ARTICULO 26

De conformidad con lo establecido en el literal C., numeral 4 del articulo 148 de la ley 115 de 1994, el ministerio de educación Nacional, mediante circulares y directivas, proporcionara criterios y orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto.

ARTICULO 27

Los programas de formación permanente o en servicio deberán ofrecerse preferencialmente, durante los periodos determinados en el calendario académico, como tiempo de receso o de vacaciones estudiantiles.

ARTICULO 28

Los programas de profesionalización de bachilleres no escalafonados que vienen adelantándose en las entidades territoriales a través de los centro experimentales piloto, de acuerdo con los criterios establecidos en la resolución 566 de 1994, continuaran desarrollándose hasta el vencimiento del plazo otorgado a tales educadores para su profesionalización.

ARTICULO 29 TRANSITORIO

Mientras el consejo Nacional de Educación Superior -CESU- adopta las políticas para la acreditación previa de los programas de formación de docentes ofrecidos

por las universidades y, demás instituciones de educación superior a que se refiere el inciso primero del artículo 12º, del presente decreto, bastara, con la solicitud que se formule para tales efectos, ante el consejo Nacional de Acreditación, atendiendo las disposiciones al respecto.

De igual manera, mientras el Ministerio de educación Nacional reglamenta lo pertinente, la acreditación previa de los programas de formación inicial de docentes ofrecidos por las escuelas Normales Superiores, se surtirá y otorgara en el mismo acto de aprobación del Plan Territorial de Reestructuración de las escuelas normales.

ARTICULO 30

El presente decreto rige a partir de la fecha de su expedición y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias, en especial del decreto 2762 de 1980 y las normas que lo desarrollen, el capítulo VI del decreto 259 de 1981 y el decreto 2647 de 1984.

Publíquese y cúmplase

Dado en santa fe de Bogotá, D.C., a 17 de abril de 1996

La Ministra de Educación Nacional
MARIA EMMA MEJIA VELEZ

E. ANEXO: E. Antecedentes Jurídicos de los Pfpd

- El numeral primero del artículo 4º de la Ley 60 de 1993, establece que son competencias de los Distritos “promover y evaluar la oferta de capacitación de acuerdo con los desarrollados curriculares y pedagógicos y facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos, vinculados a los establecimientos educativos de su jurisdicción”.
- Los numerales b y h del artículo 151 de la Ley 1994 señalan, como funciones de las Secretarías de Educación, el establecimiento de políticas, planes y programas de educación, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y la programación de las acciones de capacitación del personal docente y administrativo estatal.
- El artículo 111 de la Ley 115 determina que se debe crear un Comité de Capacitación de Docentes, bajo la dirección de la respectiva Secretaría de Educación, en cada una de las entidades territoriales, dicho comité tendrá a su cargo la actualización, especialización e investigación en áreas del conocimiento y la formación pedagógica y de proyectos específicos. Para desarrollar las actividades anteriores, la respectiva entidad arbitrará los recursos provenientes del situado fiscal, de las transferencias y de los recursos propios, de conformidad con la Ley 60 de 1993.
- El artículo 158 de la Ley 115 señala que a la Junta Distrital de Educación – JUDI-, le compete aprobar los planes de profesionalización, especialización, actualización y perfeccionamiento, dirigidos al personal docente y administrativo, que presente la Secretaría de Educación, de acuerdo con las necesidades de la entidad territorial.
- El decreto 709 de 1996 establece el reglamento general para desarrollar programas de formación de educadores y crear condiciones para el mejoramiento profesional. Así mismo, el artículo 7º define la formación en servicio; los artículos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19 establecen las reglas generales para el reconocimiento de los programas de formación de educadores, como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente; los artículos 20 y 21, reglamentan la constitución y funciones de los Comités Territoriales de Capacitación de Docentes; y el artículo 23 establece la formación y contenidos mínimos del Plan territorial de capacitación de Docentes en servicio, como parte componente del plan sectorial anual.
- En el decreto 3012 de diciembre de 1997, el Ministerio de Educación Nacional determina que las escuelas normales pueden iniciar su proceso de reestructuración como escuela normal superior y plantea la necesidad de crear las condiciones especiales para que las normales en proceso de reestructuración puedan ser aprobadas como escuela normal superior y

operar cabalmente como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes. En este decreto se determina, que las escuelas normales superiores son institucionales educativas que operaran como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores, para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, teniendo en cuenta lo dispuesto en los artículos 104º y 109º de la Ley de 1994 y las necesidades educativas y de personal docente de su zona de influencia.

- El artículo 2º establece las finalidades de la escuela normal superior, el artículo 4º presenta los núcleos del saber que deben contemplar los programas de formación y los procesos curriculares. El artículo 13º determina los objetivos de la acreditación de las escuelas normales superiores.
- Con el acuerdo N° 2, la JUDI aprueba en la reunión de día 1º de noviembre del 2000 el Plan de Formación Permanente del Personal Docente y Directivo Docente en el Servicio Educativo de Santa Fe de Bogotá, para el año 2000 – 2001.

F.

Anexo F: Plan Territorial de Formación Permanente
de Docentes y Docentes Directivos

2004

LUIS EDUARDO GARZÓN
Alcalde Mayor de Bogotá D. C.

ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES
Secretario de Educación del Distrito

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO
Subsecretario Académico

ÁNGEL PÉREZ MARTINEZ
Subsecretario Administrativo

CATALINA VELASCO CAMPUZANO
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

CECILIA RINCÓN BERDUGO
Directora de Evaluación y Acompañamiento

MARINA ORTIZ LEGARDA
Subdirectora de Formación de Educadores

Con los aportes de:

Comité Distrital de Capacitación Docente

Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
Secretaría de Educación Distrital

Universidades y Entidades oferentes de Programas de Formación
Maestros y maestras del Distrito Capital

Comité Distrital de Capacitación Docente

Mireya Leudo Arenas
Instituto para el Desarrollo Pedagógico y la Investigación Educativa

José Manuel Flórez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Huberto Obando
Universidad Minuto de Dios

Gerardo Andrés Perafán
Universidad Pedagógica Nacional

María Teresa López
Universidad Libre

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional

Carlos Miñana
Universidad Nacional

Dino Segura
Corporación Escuela Pedagógica Experimental

José Antonio Ruiz
Asociación de Colegios Militares

Armando Calderón
Asociación de Rectores de Colegios Distritales

María Francy Zalamea
Sindicato de Directivos Docentes

Luzardo Peñate
Unión de Supervisores del Distrito

Clara Guarín
Asociación Distrital de Educadores

Carmen Elvira Soler
Asociación Distrital de Educadores

Stella Olaya
Asociación Distrital de Educadores

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1. ORIENTACIONES DEL PLAN

- (a) 1.1 La formación de maestros en el mundo actual
- (b) 1.2 La formación de maestros en el panorama nacional

1.3 Formación de maestros e investigación

2. POLÍTICAS

- 2.1 Lineamientos generales
- 2.2 Objetivos del Plan de Formación Permanente de Docentes
- 2.3 La formación de docentes y directivos docentes y su articulación con las líneas generales de política

3. PROYECTOS Y ACTIVIDADES

- 3.1 Formación permanente
- 3.2 Estímulos al ejercicio profesional docente

4. NIVELES DE PARTICIPACIÓN

- 4.1 Secretaría de Educación Distrital: Nivel Central
- 4.2 Secretaría de Educación Distrital: Nivel Local
- 4.3 Las Instituciones Educativas
- 4.4 Las Universidades, Normales Superiores y demás Entidades Ofertantes de Programas de Formación
- 4.5 El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN 2004 *Formación Permanente de docentes y Estímulos al ejercicio profesional de la enseñanza*

PRESENTACIÓN

De acuerdo con el 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”, todas las entidades territoriales deben formular un plan de formación de educadores teniendo en cuenta la identificación y análisis de las prioridades sobre necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los docentes y docentes directivos.

En esta oportunidad, como comunidad académica interesada en fortalecer la educación de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, proponemos un Plan Territorial de Formación que valore el saber de docentes y docentes directivos, reconozca su papel como sujetos portadores de saber y promueva su desarrollo profesional, en el horizonte del Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008 “LA CIUDAD COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y LA ESCUELA COMO ESCENARIO CIUDADANO PARA QUE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES SE FORMEN MÁS Y MEJOR”

En ese sentido, el Plan Territorial 2004- 2008 *Formación permanente de docentes y estímulos al ejercicio profesional*, busca reflejar el sentir de docentes y docentes directivos, de instituciones educativas, universidades y centros de investigación interesados en fortalecer los procesos pedagógicos de las instituciones educativas, hacia la construcción de una cultura que favorezca la democratización de la vida escolar y garantice el fortalecimiento pedagógico de los Proyectos educativos institucionales, en una dinámica que privilegie y potencie el valor pedagógico de los escenarios ciudadanos.

Artículo II. 1. ORIENTACIONES DEL PLAN³⁰

(a) 1.1 La formación de maestros en el mundo actual

La presente propuesta de política para la formación de los educadores en Bogotá considera el *contexto* como el elemento que determina los lineamientos que la sustentan. Aspectos como la globalización, las dinámicas generales de la sociedad actual y de la institución escolar, la ciudad, los sujetos, los medios de comunicación, las tecnologías de la información, la comunicación, la pedagogía, los saberes y la investigación conforman el ámbito en el que surgen cada vez mayores demandas a la formación de docentes y docentes directivos.

Garantizar la subsistencia de todos los seres humanos y construir códigos de convivencia que respeten la vida, se constituyen en retos para la sociedad actual; en ese proceso, la formación de los educadores cobra una gran importancia, aún más cuando se requiere la conformación de sociedades orientadas a promover la emancipación de cada sujeto y el desarrollo de la humanidad en su conjunto.

A pesar de los avances del último siglo, que abren posibilidades de comunicación e interacción, son pocos los seres humanos que participan en los destinos de sus pueblos, o que deciden acerca de sus propias vidas. Ante ese panorama se hacen aún más evidentes las preguntas por el papel de la educación, por el alcance real de la labor de la escuela y por el sentido de la práctica pedagógica; todo ello constituye un panorama retador para plantear posibilidades abiertas y complejas de formación de educadores que participen de manera efectiva en la construcción de una nueva sociedad.

(b) 1.2 La formación de maestros en el panorama nacional

El maestro actual debe estar en condiciones de ubicar su propia práctica y establecer los límites y relaciones de la escuela con otros medios y agencias que también educan. Su papel como educador no se agota en la práctica, pues la producción de conocimiento pedagógico y educativo es inherente al ejercicio profesional mismo; ello se enmarca en el hecho de que el reconocimiento de una ocupación como campo profesional se debe, en parte, a que las prácticas estén apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborado sistemáticamente.

Para atender la situación descrita, se hace necesario el diseño de políticas de formación que incluyan el fortalecimiento integral de los educadores en términos laborales, académicos y humanos. Pero además, la actualización, el apoyo a la

³⁰ Tomado de “Documento de Trabajo de la Subcomisión de Política del Comité Distrital de Capacitación Docente” SED, 2003 (Rodríguez José Gregorio; Olaya, Stella; Dussàn, María Cristina; Noguera, Carlos)

investigación e innovación, el mejoramiento del ambiente escolar, y el acceso a nuevas tecnologías y medios educativos son asuntos que deben estar contenidos en una política de formación que consulte el compromiso de maestros y maestras en su propio desarrollo profesional, en el marco de las estrategias de fortalecimiento educativo de orden institucional y regional.

Dentro del contexto político y económico de globalización y economía de mercado, los principales organismos intergubernamentales han fortalecido su intervención en los asuntos educativos a través de convocatorias internacionales para convenir estrategias y políticas educativas globales. En ese sentido nuestro país ha participado en las Cumbres mundiales convocadas por la UNESCO a nivel mundial, y por OREALC y PREAL a nivel regional y ha adquirido compromisos en la atención de propósitos regionales como alfabetización, educación a la mujer, satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y escolaridad hasta grado noveno, entre otros, pues el fortalecimiento de los procesos educativos en los diferentes países requiere, de acuerdo con las conclusiones, de algunos elementos de reorientación de la formación de los docentes que se consideran necesarios para mejorar su articulación con el desarrollo social, cultural y científico de los pueblos.

Artículo III.

Pensar la escuela en este contexto significa, entonces, dar cuenta de la manera como cada institución tramita las distintas tensiones que la constituyen: cómo define sus fronteras con la vida extra-escolar (el mundo, el país, la ciudad, su localidad, su comunidad barrial, los medios de comunicación), cómo se relaciona con los saberes, con los conocimientos, cómo resuelve su papel formativo, qué tipo de fuerzas intervienen en ella, cómo gestiona las relaciones interpersonales, en fin, cuál sería la cartografía de su vida cotidiana.

Las condiciones de existencia de las instituciones escolares y sus posibilidades de cambio, constituyen, por lo tanto, un elemento fundamental para la formulación de una política que pretenda transformar la cultura y las prácticas de los educadores.

1.3 Formación de maestros e investigación

La investigación educativa y pedagógica ha logrado importantes avances durante las tres últimas décadas en Colombia. En sintonía con algunos modelos internacionales, y como efecto de una dinámica particular, la comunidad educativa nacional ha logrado consolidar un campo de producción teórica alrededor de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y las ciencias, del maestro, la escuela, la infancia y los jóvenes. En particular, es de resaltar la presencia de un conjunto significativo de discusiones, debates y estudios alrededor del sentido, propósitos y posibilidades de la pedagogía como disciplina y sobre su estatuto epistemológico y su papel cultural, social y político.

Nuevas realidades y nuevos problemas aparecen en estos años. La utilización de nuevas metodologías y el aporte de disciplinas distintas a la sociología, en particular la historia y los estudios de corte epistemológico y etnográfico, contribuyeron a crear un paisaje bien distinto al que había dibujado la investigación de las décadas anteriores. La reflexión pedagógica había sido relegada con la consolidación de las facultades de educación después de la década de los años treinta del siglo pasado. El maestro pasó de sujeto de la pedagogía a sujeto de un conjunto de saberes denominado Ciencias de la Educación entre las que se destacaron la sociología de la educación, la etnología, la administración educativa y la filosofía de la educación. La década de los ochenta permitió retomar las reflexiones olvidadas sobre la pedagogía, pero ahora de una manera distinta, pues apuntó a dilucidar elementos concernientes a su papel e importancia en la formación de las nuevas generaciones.

Los estudios e investigaciones realizados durante las últimas dos décadas han permitido a las distintas comunidades académicas ir delimitando, caracterizando y abordando objetos de estudio y problemáticas particulares alrededor de la educación, la pedagogía y la didáctica en el contexto nacional y local, de tal suerte que la orientación de la formación de docentes cuenta hoy con un conjunto significativo de información y referentes teóricos para repensar sus fundamentos y prácticas.

De acuerdo con el panorama anterior, podría afirmarse que el Distrito Capital cuenta con un conjunto importante de referentes teóricos y de información empírica que contribuirá de manera significativa a la orientación de la toma de decisiones políticas sobre la formación permanente de docentes.

Así, el estudio de la profesión y del oficio de educador, analizando sus sentidos, prácticas, contextos, situación social, cultural, laboral y de bien-estar constituyen aspectos fundamentales de una formación que busque dignificar al maestro y enorgullecerlo de su misión y de sus tareas.

Artículo IV. 2. POLÍTICAS

2.1 Lineamientos generales

En los últimos años, como consecuencia de la aplicación de políticas que han privilegiado los resultados y la eficiencia del sistema educativo sobre el bienestar y el reconocimiento de los sujetos que en él intervienen, el ejercicio de la docencia ha devenido más notoriamente en una práctica aislada que no trasciende en la

búsqueda de soluciones a los problemas pedagógicos y administrativos que enfrentan las instituciones educativas y las localidades. Los docentes se mueven, por ello, en un ambiente de desconocimiento de su autonomía intelectual, de su rol de profesionales de la educación y de su capacidad para participar en las decisiones que se toman sobre el rumbo de la labor educativa tanto en su institución como en su localidad.

Por esta razón, los Programas de Formación se proponen en adelante fortalecer principalmente un proceso según el cual la práctica docente vaya dejando de manera paulatina su carácter de trabajo individual invisible para el resto de la institución, y vaya adquiriendo el de praxis colectiva que reflexiona, comparte saberes, estudia y logra producciones conjuntas para la educación y la pedagogía. El tipo de Formación de maestros(as) que propone la SED para el período 2004 – 2008 se orienta hacia la recuperación de la voz de docentes y docentes directivos; hacia el fortalecimiento de su autoestima a través del enriquecimiento de su saber y de su horizonte conceptual como pedagogos y hacia la recuperación de la certeza sobre el valor e importancia de sus aportes a las reformas que la educación necesita.

En esa perspectiva, la formación de los educadores del Distrito Capital tendrá como base las cinco líneas generales que sustentan el Proyecto educativo de Bogotá: a) La materialización del derecho a la educación; b) El fortalecimiento de la educación pública y de la institución educativa; c) La reorientación pedagógica de la calidad de la educación; d) El reconocimiento de los sujetos que participan de la política educativa pública; e) Una mejor gestión y el logro de mayores recursos para la educación.

2.2 Objetivos del plan de Formación permanente de docentes.

2.2.1 Objetivos generales

- Construir un sistema Distrital de formación para los educadores de la ciudad que posibilite de manera abierta y flexible la actualización y el perfeccionamiento requerido según las necesidades institucionales, los niveles educativos, el tipo de población atendida y las funciones que realicen los educadores, ya sea de enseñanza, de docencia directiva, de orientación escolar o de supervisión educativa.
- Hacer realidad el RECONOCIMIENTO a los sujetos de la educación, en particular a los docentes y directivos docentes del Distrito Capital, a través de la puesta en marcha de actividades y acciones que fortalezcan su identidad como profesionales de la educación, que los posicione como portadores de saber y

constructores de cultura y haga visible su capacidad para aportar en el diseño de política educativa.

- Dinamizar formas de construcción y apropiación del sentido pedagógico de la estrategia “LA CIUDAD COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y LA ESCUELA COMO ESCENARIO CIUDADANO” en la perspectiva de construir metodologías alternativas para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, mediante modelos y estilos de gestión directiva que además fortalezcan la participación democrática de los padres de familia y de la comunidad educativa en general.
- Asumir la formación de los docentes como un proceso de conformación de comunidad académica apoyado por las Facultades de educación de universidades oficiales y privadas, basado en las necesidades institucionales e individuales de los maestros y maestras en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, según el tipo de población atendida y teniendo en cuenta las acciones educativas adelantadas por la Docencia directiva, la orientación escolar y la supervisión educativa.

2.2.2 Objetivos específicos

- Fortalecer y cualificar el discurso y la práctica pedagógica de docentes y docentes directivos mediante Programas de formación y Procesos de acompañamiento y asesoría que tengan como referente principal sus iniciativas pedagógicas, sus innovaciones educativas y sus investigaciones de aula.
- Promover procesos de actualización en los campos disciplinar y didáctico con enfoques innovadores de carácter interdisciplinar y transdisciplinar.
- Articular la formación inicial y de postgrado de las Escuelas normales y las Facultades de educación, con la actualización en servicio, la Formación permanente de docentes y las políticas educativas de la administración.

2.3 La formación de docentes y su articulación con las líneas generales de política

Las orientaciones que guiarán el desarrollo del proyecto “FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES Y ESTÍMULOS AL EJERCICIO PROFESIONAL” se ubicarán en la perspectiva planteada por cada una de las líneas de política, por cuanto:

- La materialización del derecho a la educación se traduce no solo en la oportunidad que deben tener todos los niños, niñas y jóvenes de acceder al

sistema educativo, sino en la capacidad de retención que el sistema muestre. Dicha capacidad toma forma en las condiciones de vida institucional que se ofrezca a los estudiantes, dentro de las cuales las prácticas pedagógicas ocupan lugar preponderante. La Formación de docentes y docentes directivos apuntará, por tanto, al diseño de proyectos de innovación e investigación que transformen la institución educativa en un lugar que ofrezca dinámicas de conocimiento y convivencia pertinentes a las expectativas culturales y laborales de los estudiantes y le otorguen sentido al hecho de permanecer en las aulas hasta culminar el ciclo educativo formal.

- La Formación permanente de docentes estará orientada a la apropiación, por parte de la comunidad educativa en su conjunto, del sentido de la educación como bien cultural, que debe llegar a todos y todas sin importar si su origen es oficial o privado. Se trata, en todo caso, de quitarle a la educación su carácter de factor de segregación y exclusión y fortalecer, en cambio, su papel como instrumento de integración social, como medio para asegurar personas más integrales y felices y como herramienta que prepara para un mejor desenvolvimiento ocupacional y laboral a los ciudadanos. El fortalecimiento de la institución educativa se articula principalmente con el ejercicio cada vez más firme y cierto de la autonomía institucional razón por la cual la formación de docentes y docentes directivos tendrá como uno de sus pilares el desarrollo de iniciativas, la búsqueda de acuerdos y la conformación de escenarios que, dentro de los marcos que establece la ley, posibiliten la transformación pedagógica de las instituciones educativas.
- La reorientación pedagógica de la calidad de la educación está articulada a la remoción de los factores que obstaculizan que todos los niños, niñas y jóvenes de la ciudad puedan recibir una educación de calidad. En este sentido, la formación de los docentes atenderá el fortalecimiento de los factores pedagógicos relacionados con la enseñanza, los contenidos de los planes y programas curriculares y la creación de los ambientes escolares de aprendizaje. La evaluación de la calidad de la educación será objeto de reflexión permanente en la perspectiva de atender no solo el componente de indicadores sino principalmente la evaluación de los procesos pedagógicos y de enseñanza.
- De manera más particular, los lineamientos básicos de la Formación de Maestros se ubicarán en la perspectiva de la cuarta línea general, a saber, el RECONOCIMIENTO a los sujetos con especial énfasis en el RECONOCIMIENTO a los docentes y docentes directivos. Ese reconocimiento a los docentes

como sujetos del acto educativo adquiere dos dimensiones dentro de la aplicación de las nuevas líneas de política:

Una dimensión es hacer visible los innumerables intentos individuales que muchos educadores están realizando en sus instituciones por mejorar su práctica, por transformar sus formas de enseñar. Esa visibilización de los proyectos innovadores o de investigación que los docentes están adelantando servirá de principal punto de referencia para el diseño de los programas de formación permanente que se ofrecerán durante los próximos 4 años, pues éstos tendrán como finalidad la de asesorar y enriquecer los procesos de formación que los maestros estén gestando desde su propia práctica.

Otra dimensión es la que deberá surgir de una actitud solidaria de los y las docentes tanto en los proyectos individuales como en los grupales y que se reflejará en la decisión y el compromiso de involucrar a otros docentes en los proyectos en marcha, y en hacer extensivo a toda su institución y a su localidad el conocimiento pedagógico adquirido.

- El fortalecimiento de la gestión pedagógica de las instituciones educativas y las localidades será también asunto de interés central para la Formación Permanente de docentes. Tanto los PFPD como los procesos de apoyo a las organizaciones de saber pedagógico tendrán como uno de sus referentes la evaluación y rendición de cuentas sobre los resultados de la política educativa y del desempeño de las instituciones educativas.

(a) 3. PROYECTOS Y ACTIVIDADES

El proyecto “FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES Y ESTIMULOS AL EJERCICIO PROFESIONAL”, que forma parte del Plan Sectorial de Educación 2004-2008, dentro del Eje Social del Plan de Desarrollo, será atendido a través de los siguientes programas:

- 3.1 Formación Permanente de Docentes
 - 3.1.1 Programas de Formación Permanente PFPD
 - 3.1.2 Apoyo a organizaciones de saber pedagógico
 - 3.1.3 Apoyo a procesos de innovación e investigación pedagógica
 - 3.1.4 Programas de actualización en pedagogía y diversas temáticas disciplinares
- 3.2 Reconocimiento y estímulos ejercicio profesional docente
- 3.1 Formación permanente

3.1.1 Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD.

Se trata de una actividad que continúa siendo básica dentro de la política de Formación de docentes y docentes directivos. Su ejecución tendrá como referentes básicos los lineamientos trazados por el Decreto 709/96 en lo que tiene que ver con campos de formación y apoyo a la investigación pedagógica, y las premisas y orientaciones generales que se plantean a continuación.

3.1.1.1 Un Programa de Formación Permanente de Docentes PFPD es una propuesta de un Grupo Académico (GA) de una Universidad o Centro de Formación, que orienta y fundamenta los procesos de formación de maestros, individualmente o por grupos, por institución o localidad. El GA orienta la realización de un conjunto de actividades de actualización, innovación e investigación relacionadas con las diferentes temáticas propias de dinámica de los PEI y en particular de las áreas curriculares. Un Grupo Académico es un conjunto de profesionales con intereses intelectuales afines, que investigan, reflexionan, hacen aportes a la Formación de docentes y se han constituido como equipo con antelación a la puesta en marcha del PFPD.

3.1.1.2 Los Grupos Académicos ofrecen los PFPD en el horizonte programático del Plan que busca fortalecer las relaciones Ciudad-escuela. Las instituciones acompañantes pondrán a disposición de los maestros todo su potencial formativo, según las temáticas pedagógicas y disciplinares que demanden las rutas trazadas por el grupo de maestros.

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

3.1.1.3 Los Grupos Académicos (GA) diseñarán y ejecutarán los Programas de Formación atendiendo a las siguientes orientaciones:

- Cada grupo de maestros(as) va programando sus propias actividades de actualización, innovación e investigación en temas afines a la especificidad del PFPD en el que está(n) inscrito(s).
- Los GA asesoran al maestro(a) o grupo de maestros(as) en la selección de dichas actividades en los diferentes escenarios de la ciudad, del país o del

exterior, desde donde pueden avanzar en su proceso de formación permanente.

- Los GA garantizan los encuentros de socialización donde los maestros(as) o grupos de maestros(as) presentan informes de avance del proceso de formación.
- Los GA ofrecen espacios y orientan la profundización en temas de interés general para todo el grupo inscrito en el PFPD.
- Los GA ofrecen espacios de discusión que favorezcan la producción escrita.
- Los GA orientarán con criterio flexible, amplio, interdisciplinario y transdisciplinario la asesoría, el acompañamiento (tutorías) y la fundamentación en torno a los procesos de formación permanente que los integrantes van estructurando.
- Los PFPD serán ofrecidos en todas las áreas y atenderán las necesidades del PEI en lo disciplinar y en lo pedagógico.
- La SED se compromete a crear los espacios de socialización entre los oferentes de los PFPD (Seminario permanente de universidades) para hacer intercambios, discutir, monitorear y evaluar los aportes que los Programas de Formación hacen a las políticas educativas, al desarrollo de los PEI, al diseño y ejecución de Planes educativos locales y al desarrollo de la relación Ciudad-escuela en la perspectiva del proyecto educativo de la ciudad.
- Los resultados que se obtengan de la ejecución de los PFPD estarán articulados al surgimiento o consolidación de organizaciones de saber pedagógico. Durante el desarrollo del PFPD los GA promoverán el encuentro de saberes entre los maestros(as) inscritos en otros PFPD que estén involucrados en líneas de trabajo parecidas o análogas; lo anterior con el fin de dinamizar la organización de Redes o de otro tipo de colectivos que trabajen conjunta y permanentemente por la cualificación de su práctica. Este aspecto de la Formación debe aparecer explicitado en el Informe final.
- De igual manera, los GA incluirán en su informe final de ejecución del PFPD la información relacionada con los proyectos que se identifiquen como aquellos que muestran indicios evidentes de claridad conceptual y metodológica y de posibilidad de mantenerse en el tiempo, pues ellos serán también objeto de acompañamiento y asesoría.
- Los PFPD se constituirán, igualmente, en los generadores de una dinámica académica y de producción pedagógica que le de sentido a la aplicación de la política de reconocimiento y estímulos a la labor docente. Los estímulos serán otorgados, principalmente, como reconocimiento y apoyo a procesos colectivos de autoformación que muestren una estructura coherente y

estable y que demuestren su interés y compromiso en la transformación pedagógica de su(s) institución(es).

3.1.2 Apoyo a organizaciones de saber pedagógico

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

El fortalecimiento de las organizaciones de saber pedagógico se constituirá en la forma de dinamizar la construcción de comunidad académica de docentes y directivos docentes, a través de procesos de socialización de experiencias y de identificación de intereses comunes que permitan el diseño y ejecución de proyectos de innovación e investigación que apunten a la cualificación de los procesos pedagógicos y educativos.

3.1.3 Apoyo a procesos de innovación e investigación pedagógica

De igual manera, los proyectos innovadores y de investigación en el aula que muestren permanencia en el tiempo y requieran de apoyo académico y administrativo para su fortalecimiento, tendrán también la asesoría de una universidad o Centro de investigación contratado por la Secretaría de Educación en la perspectiva de cualificar y potenciar su capacidad de producir conocimiento pedagógico. El apoyo se adelantará en coordinación con el IDEP que apoyará, a través del Laboratorio de pedagogía, experiencias de frontera y, a través del observatorio, investigaciones que den cuenta de la riqueza pedagógica de la ciudad y permitan realizar análisis comparados a nivel nacional e internacional.

3.1.4 Programas de actualización

Los programas de actualización se plantean como opciones de formación que pueden ser válidos para ascender en el escalafón, certificándolos a través de las universidades o entidades oferentes de un PFPD. Constituyen la oportunidad para

que docentes y docentes directivos del Distrito Capital accedan a cursos, seminarios, foros, talleres y diversas actividades de carácter académico, con el fin de fortalecerse en temáticas pedagógicas y disciplinares que reviertan en la transformación de sus prácticas y de sus instituciones. La Sed ofrecerá este tipo de actividades de formación y promoverá la participación de otras entidades de orden oficial y privado, con el fin de configurar una oferta amplia y variada en la que los docentes encuentren la posibilidad de configurar Rutas de formación que respondan tanto a sus intereses de desarrollo profesional como a su compromiso con el fortalecimiento del PEI de su institución.

3.2 Reconocimiento y estímulos al ejercicio profesional docente

Como sujetos de derecho y como profesionales los docentes y directivos docentes serán objeto de una política de estímulos y reconocimiento que reivindique su rol ante la sociedad y subraye su contribución a la construcción de la ciudad y la sociedad; en ese sentido, se promoverá y apoyará la participación de docentes y directivos docentes en eventos de carácter académico, se publicarán las experiencias pedagógicas más significativas y se apoyará la formación permanente y de postgrado mediante las comisiones de estudio.

Las actividades previstas para reconocer y estimular el trabajo de los docentes son esencialmente cinco (5), todas ellas articuladas a la producción pedagógica de docentes y directivos docentes:

- Participación en eventos académicos en la ciudad de Bogotá.
- Participación en eventos académicos fuera de la ciudad de Bogotá y en el exterior.
- Sistematización y socialización de experiencias pedagógicas.
- Comisiones de estudio en el país (fuera de Bogotá) y en el exterior.
- Publicación de experiencias pedagógicas.

En resumen, tanto la participación de maestras y maestros en cualquiera de las actividades de formación descritas, como el acceso a los estímulos mencionados tendrán como premisas básicas las siguientes:

- Fortalecimiento de la enseñanza como una actividad profesional que supone, asimismo, el reconocimiento de la pedagogía como disciplina y de los docentes y directivos docentes como profesionales con autonomía intelectual.

- Recuperación de la voz de los docentes para el diseño de política educativa, para el análisis de la problemática de su institución y del sector en general, y para la formulación de propuestas de solución.
- Oportunidad que tendrán los docentes y directivos docentes de identificar sus necesidades de formación y diseñar de manera individual o grupal, su propio programa de formación permanente para cuyo desarrollo tendrán la asesoría de una Universidad o Centro de formación a través de un PFPD.
- Participación, en igualdad de condiciones, en el proceso de obtención de estímulos que serán otorgados a los docentes y directivos docentes como reconocimiento a la calidad de su trabajo, reflejado principalmente en su compromiso solidario con el mejoramiento de la educación y la enseñanza, en su institución educativa, en otras instituciones y con otros maestros.

4. NIVELES DE PARTICIPACIÓN

4.1 Secretaría de Educación Distrital: Nivel Central

La Secretaría de Educación, hará difusión de los lineamientos de política de formación y creará las condiciones necesarias para fortalecer las estrategias previstas en el actual plan.

Una labor importante con miras a hacer posibles los planteamientos formulados, será la de hacer alianzas interinstitucionales e intersectoriales para llevar a cabo proyectos de formación docente de acuerdo con las características de cada contexto educativo.

En este sentido, se promoverá la identificación de experiencias significativas en las localidades, se impulsarán especialmente las redes y los encuentros de maestros y se trabajará conjuntamente con los CADEL en la formulación de proyectos de formación local.

Igualmente la integración entre dependencias del nivel central será definitiva para desarrollar de manera articulada y pertinente los procesos de formación de educadores. Recursos como RedAcadémica y la infraestructura tecnológica REDp con la que se cuenta actualmente, servirán de medios para la oferta de formación virtual y la publicación de proyectos de aula y de producciones académicas realizadas por los grupos de estudio e investigación educativa integrados por docentes y directivos docentes tanto del sector oficial como privado, como una forma de dar a conocer la labor académica y la gestión adelantada por las instituciones educativas. También serán un medio importante de consulta sobre las necesidades de formación de los docentes, las instituciones y las localidades.

Desde el nivel central se organizará la Cátedra de Pedagogía “Bogotá una gran escuela”, que se constituye en el ámbito de construcción del soporte conceptual de las relaciones Escuela-ciudad, Ciudad-escuela. Además, la Secretaría de Educación dará a conocer periódicamente un Directorio actualizado sobre la oferta educativa de la ciudad y sobre la oferta de actividades para la formación permanente de docentes y docentes directivos.

4.2 Secretaría de Educación Distrital: Nivel Local

El CADEL podrá elaborar un Plan Académico Local, acompañado de un plan operativo que permita el desarrollo de acciones formativas gestionadas por la misma localidad. Cobran especial importancia en este escenario, la realización de encuentros académicos locales desarrollados por los maestros y el interés en la cualificación de su saber disciplinar.

Igualmente, la socialización de experiencias significativas, se convierten en un referente para el diálogo sobre los logros y las prioridades de las Instituciones Educativas de la localidad. La organización de foros, redes de maestros, grupos de estudio, grupos de investigación, mesas de trabajo, etc., implican una lectura diferente del CADEL y un trabajo de autogestión y reconocimiento de la labor académica adelantada en cada una de las Instituciones Educativas del Distrito.

Los CADEL darán a conocer periódicamente un directorio actualizado sobre la oferta educativa de la localidad y sobre la oferta de actividades para la formación permanente de docentes y docentes directivos

4.3 Las Instituciones Educativas

Las Instituciones Educativas se plantean nuevos retos; las exigencias del mundo contemporáneo requieren de educadores cada vez más cualificados en su disciplina específica y formados en temas transversales que cotidianamente habitan la escuela: Convivencia ciudadana, informática educativa, manejo del inglés como segunda lengua, sexualidad, didácticas de las disciplinas, entre otros.

Es responsabilidad del Rector(a), proponer a los docentes que asistirán a los programas de formación (Ley 715 del 2001); sin embargo, mediante el proceso de fortalecimiento institucional, los Consejos Directivos son los llamados a movilizar el tema de la formación de los docentes de acuerdo con el contexto específico de cada Institución Educativa.

Las entidades deben iniciar un camino de reconocimiento de sus fortalezas y los puntos en los que deben trabajar con miras a su mejoramiento continuo. Las instituciones deben promover programas de formación y crear las condiciones para que los maestros y maestras participen en eventos de actualización, seminarios, talleres, encuentros de maestros, PFPD y redes, en beneficio de la comunidad educativa.

Las instituciones educativas darán a conocer a los integrantes de la comunidad educativa la oferta institucional de formación.

4.4 Las Universidades, Normales Superiores y demás Entidades Oferentes de Programas de Formación

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

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

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

Con la idea de aportar desde los distintos escenarios al reconocimiento del educador como profesional de la educación, es viable pensar en mesas de trabajo interinstitucional donde se planteen temas cruciales en la formación inicial de los futuros educadores como el uso de nuevas tecnologías, el manejo del inglés como segunda lengua y la producción textual, entre otros, y temas relacionados con la formación de docentes en ejercicio como la actualización disciplinar y

didáctica, que sin ser excluyentes de una población o de otra, deben considerarse ampliamente en el campo de la formación de educadores.

4.5 El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

EL IDEP apoyará la reflexión, la crítica propositiva y la elaboración conceptual de propuestas de transformación pedagógica que permitan asumir las políticas educativas desde las realidades de los maestros a través de la identificación, acompañamiento, consolidación y fortalecimiento de los desarrollos investigativos y académicos de los educadores.

En la misión de indagar y profundizar en la comprensión de los objetos de estudio que constituyen el discurso pedagógico, el IDEP buscará desarrollar y fomentar la investigación educativa en la perspectiva de un Observatorio Pedagógico para la ciudad de Bogotá, que posibilite la construcción de un mapa vivo de las experiencias, y de la manera como se van desarrollando las redes y relaciones que se construyen en la comunidad educativa Distrital.

El mapa será a su vez un instrumento útil para contrastar con experiencias en el interior o fuera del país que ayuden a valorar la pertinencia y el sentido de lo que se ha rastreado en el Distrito. Así, el observatorio se constituirá en un punto de referencia para el estudio de las políticas educativas y en un espacio de reflexión pedagógica para los maestros y maestras, para los sujetos y las instituciones que intervienen en el proceso. En ese sentido, el IDEP será un referente permanente para la Secretaría de Educación, los educadores y en general la ciudad, a partir del cual se podrán monitorear los avances de la política educativa y las iniciativas que los diferentes actores involucrados en el proceso vayan desarrollando.

El IDEP habrá de facilitar las condiciones teóricas y prácticas para que los actores de las experiencias identificadas puedan avanzar en su búsqueda, con el fin de ser reconocido como el Laboratorio pedagógico de la ciudad en el que se cultivarán las experiencias de frontera relacionadas con el horizonte del Plan de Desarrollo Educativo de la Ciudad. Las experiencias que el IDEP apoye deberán cuidar que su innovación provenga de su creatividad y no de su excepcionalidad.

De igual forma el Instituto se preocupará por generar espacios de formación, debate y socialización pedagógica, para que los maestros, junto con el resto de la comunidad académica, puedan dar a conocer y consolidar los saberes, las construcciones teóricas, las preguntas y argumentos que surgen como fruto de su

accionar y reflexión educativa. Estas actividades formarán parte, entre otras, del diseño, montaje y funcionamiento del Centro de Memoria pedagógica con el cual el IDEP se propone reconstruir la historia educativa y pedagógica de la ciudad con el fin de aportar a la construcción del discurso y la práctica pedagógica y la constitución de identidad educativa y pedagógica de la ciudad y sus maestros.

a) *INVERSIÓN 2004*

PROYECTO	COMPONENTES	INVERSIÓN
Formación Permanente de Docentes y estímulos al ejercicio profesional en función de la transformación pedagógica de la institución escolar y la enseñanza.	Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD	\$ 600.000.000
	Acompañamiento a las Organizaciones de saber pedagógico y las experiencias de innovación e investigación educativa	\$ 100.000.000
	Reconocimiento y estímulos al ejercicio profesional docente	\$ 292.000.000
	Programas de actualización	\$ 168.000.000
	<i>i) TOTAL</i>	\$1.160.000.000

b)

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP

PROYECTO	INVERSIÓN
Diseño, montaje y funcionamiento del Laboratorio Pedagógico de Bogotá D. C.	\$ 349.400.000
Diseño, montaje y funcionamiento del Observatorio Pedagógico de Bogotá D. C.	\$ 550.000.000
Diseño, montaje y funcionamiento del Centro de Memoria Pedagógica de Bogotá D. C.	\$ 500.000.000

Artículo V. CRONOGRAMA DE SEGUIMIENTO 2004

FECHAS	ACTIVIDADES
Mayo	Aprobación del Plan Territorial
Junio 1 – 15	Edición e impresión del Plan Territorial
Junio 15 – 30	Distribución y socialización del Plan Territorial de Formación 2004, a los IED, Universidades, Centros de Investigación en Educación, maestros y maestras y miembros de la comunidad comprometidos con la formación permanente de docentes
Junio a septiembre	Evaluación permanente del Plan Territorial vigente
Octubre 1 – 15	Presentación de la evaluación del Plan Territorial al Comité Distrital de Capacitación Docente y elaboración, por parte del comité, de recomendaciones para el nuevo plan
Octubre 15 – 30	Formulación, del nuevo Plan Territorial, atendiendo a las recomendaciones del CDCD
Noviembre Diciembre	Aprobación y publicación del Plan Territorial de Formación 2005

PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES Y
DOCENTES DIRECTIVOS

2004

FORMACIÓN Y ESTIMULOS
AL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA