

No. **54**

Mayo 2018

ISSN 2215 – 7816 (En línea)

Documentos de Trabajo

Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo

La profesión docente en Colombia:
normatividad, formación, selección y
evaluación

María Figueroa C., Sandra García J., Darío Malonado C.,
Catherine Rodríguez O., Ana María Saavedra P., Germán Vargas M.

Serie Documentos de Trabajo 2018

Edición No. 54

ISSN 2215 – 7816

Edición digital

Mayo de 2018

© 2018 Universidad de los Andes - Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo

Carrera 1 No. 19 -27, Bloque AU

Bogotá, D.C., Colombia

Teléfonos: 3394949, Ext. 2073

escueladegobierno@uniandes.edu.co

<http://egob.uniandes.edu.co>

Director Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo

Eduardo Pizano de Narváez

Autores

María Figueroa C., Sandra García J., Darío Maldonado C., Catherine Rodríguez O., Ana María Saavedra P., Germán Vargas M.

Jefe de Mercadeo y Comunicaciones, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo

Camilo Andrés Torres Gutiérrez

Gestora Editorial, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo

Angélica María Cantor Ortiz

Gestor de Comunicaciones, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo

Camilo Andrés Ayala Monje

El contenido de la presente publicación se encuentra protegido por las normas internacionales y nacionales vigentes sobre propiedad intelectual, por tanto su utilización, reproducción, comunicación pública, transformación, distribución, alquiler, préstamo público e importación, total o parcial, en todo o en parte, en formato impreso, digital o en cualquier formato conocido o por conocer, se encuentran prohibidos, y solo serán lícitos en la medida en que cuente con la autorización previa y expresa por escrito del autor o titular. Las limitaciones y excepciones al Derecho de Autor solo serán aplicables en la medida en se den dentro de los denominados Usos Honrados (Fair Use); estén previa y expresamente establecidas; no causen un grave e injustificado perjuicio a los intereses legítimos del autor o titular; y no atenten contra la normal explotación de la obra.

La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación *

Por: María Figueroa C.[†], Sandra García J.[‡], Darío Malonado C.[§], Catherine Rodríguez O.^{**}, Ana María Saavedra P.^{††}, Germán Vargas M.^{‡‡}

Resumen

Este documento presenta una revisión del estado de la profesión docente en Colombia. Las características de esta se organizan en cuatro ejes: i) la normatividad que rige la carrera docente; ii) la formación inicial de los maestros; iii) los procesos de selección y evaluación; y iv) la formación durante el servicio. El texto complementa la literatura existente en torno a los docentes, al hacer énfasis en los cambios recientes que se han dado a la organización de la carrera en el país. Respecto de los cambios muestra que, en general, estos han apuntado a alinear la carrera docente con las condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En la mayoría de los casos el espíritu de los cambios es consistente con los avances recientes de la literatura internacional, que establece relaciones entre condiciones de la carrera docente y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los cambios han respondido a las necesidades de desarrollo del país como la elevación de los criterios de calidad en la formación inicial; la introducción de una nueva evaluación en servicio de los maestros que incluye una multiplicidad de instrumentos, como la observación en clase y la introducción de financiación para la formación en servicio y fortalecimiento de programas *in situ*. Sin embargo, la implementación de algunos de estos cambios ha sido lenta e incompleta. Este documento finaliza sugiriendo recomendaciones de política pública adicionales que complementen los avances recientes y se logre solucionar algunos problemas del estado de la profesión docente en Colombia.

Palabras clave: docentes, educación básica y media, Colombia

Abstract

This paper reviews the current state of the teaching profession in Colombia. The characteristics of the teaching profession are organized in four areas: i) regulations that govern the profession in its entirety; ii) teacher education programs; iii) teacher selection and evaluation processes; and iv) professional development for in-service teachers. This paper adds to the existing literature on the teaching profession by emphasizing recent changes that have occurred to the profession in Colombia. In general, these changes have aimed to align teacher training, professional development, and evaluation with the necessary conditions to improve student learning. In most cases, the spirit of the changes is consistent with recent advances in international educational research literature, which has delineated relationships between the conditions of the teaching career and student learning. In this sense, the changes have responded to the development needs of Colombia by elevating the quality of training criteria for pre-service teachers, introducing a new teacher evaluation system with multiple measures, such as classroom video, allocating funds for training in-service teachers, and enhancing on-site teacher training. However, the implementation of some of these changes has been slow and fragmented. This document ends with additional public policy recommendations that complement recent advances and work towards solving current problems for the teaching profession in Colombia.

Keywords: Teacher Education Programs, Teacher Selection and Evaluation, K-12 Education, Colombia

* Este trabajo se hizo en el marco de un proyecto para hacer un diagnóstico integrado de la educación en Colombia desarrollado en 2016 y 2017, y coordinado por Horacio Álvarez, director de Educación de la oficina del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Colombia y a María Camila Rivera. Agradecemos los comentarios de Horacio a las distintas versiones de este trabajo. La participación de Germán Vargas en este trabajo fue financiada por el BID.

† Universidad Externado de Colombia, correo electrónico de contacto: maria.figueroa@uexternado.edu.co

‡ Universidad de los Andes, correo electrónico de contacto: sagarcia@uniandes.edu.co

§ Universidad de los Andes, correo electrónico de contacto: dmaldonadoc@uniandes.edu.co

** Universidad de los Andes, correo electrónico de contacto: cathrodr@uniandes.edu.co

†† Participó en la elaboración de este trabajo mientras que trabajaba en la Universidad Externado de Colombia, anamar@stanford.edu

‡‡ Participó en la elaboración de este trabajo mientras que trabajaba para la Universidad de los Andes: g.vargas1186@uniandes.edu.co

Tabla de contenido

1. Introducción.....	2
2. Marco legal.....	4
2.1 Competencias de la nación y de las regiones.....	4
2.2 La autonomía escolar y las funciones de los rectores y otros directivos docentes	5
2.3 Formación inicial docente	6
2.4 Entrada a la profesión docente en el sector oficial.....	7
3. La fuerza docente en Colombia	9
4.1 Caracterización de la formación inicial docente	19
4.2 Las escuelas normales.....	19
4.3 Programas de educación terciaria.....	35
4.3.1 Oferta	35
4.3.2 Calidad.....	39
4.4 Financiación de la educación inicial	45
5. Selección, inducción y evaluación docente	46
5.1 Procesos de selección a la carrera docente.....	46
5.2 Programa de inducción.....	47
5.3 Programa de inducción (2010-2014).....	47
5.4 Programa de inducción a nuevos docentes a partir del 2015.....	48
5.5 Diferencias entre los programas de inducción	49
5.6 Caracterización del proceso de evaluación docente en Colombia	50
5.7 Evaluación de competencias 2010-2014.....	51
5.8 Evaluación de competencias a partir del 2015	52
6. Formación en servicio	55
6.1 Caracterización de la oferta posgradual en educación	56
6.2 Programas recientes de financiamiento de programas de maestría.....	58
6.3 Programas de formación en servicio situada: Programa de Educación Rural (PER), Programa Todos a Aprender (PTA) y Computadores para Educar (CPE)	59
7. Recomendaciones de política	61
8. Referencias	66
9. Anexos.....	72

Programa de inducción a nuevos docentes para el año 2012	82
Módulo C: Políticas nacionales y sentido de la docencia	83
Reglas de juego en las entidades territoriales (ET)	83
Información específica sobre las evidencias que componen la ECDF.....	89
Instrumento de observación de la práctica pedagógica	90

1. Introducción

Estudios recientes han mostrado que el desarrollo social y económico depende crucialmente de la cantidad de años de educación acumulados por los individuos de un país y de la calidad de esta educación (Hanushek y Woessmann, 2012). Un sistema educativo de calidad provee los recursos necesarios para que los estudiantes alcancen su máximo potencial y desarrollen habilidades cognitivas y socioemocionales que les permitan en la adultez elegir y lograr su proyecto de vida. Si bien Colombia ha avanzado de manera importante tanto en cobertura y calidad educativa, todavía está lejos de alcanzar estándares óptimos que beneficien a la mayoría de la población.

Análisis recientes muestran que aún son necesarios mayores esfuerzos para alcanzar una cobertura educativa universal que garantice la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema escolar y permita la movilidad social (García, Rodríguez, Sánchez y Bedoya, 2015). De manera similar, es necesario también asegurar una mejor calidad educativa para todos los alumnos que hoy hacen parte del sistema (en particular para los alumnos más vulnerables). Los análisis de los resultados de pruebas internacionales de habilidades y aprendizajes, como PISA, sugieren que la brecha en aprendizaje de matemáticas de los estudiantes colombianos de 15 años con aquellos de los mejores sistemas educativos del mundo, llega incluso a dos años de educación. Teniendo en cuenta que muchos de los jóvenes de esa edad ya han desertado del sistema, las brechas en calidad son aún mayores.

La búsqueda de la excelencia en la calidad educativa debería ser el eje central en los objetivos de corto, mediano y largo plazo del país. Sin embargo, la selección de las políticas públicas para lograr mejoras significativas en la cobertura y la calidad educativa no es trivial debido a múltiples restricciones, tanto monetarias como de capacidad instalada. A esto se suma que el aprendizaje de los estudiantes depende de diversos factores: las características socioeconómicas de los alumnos y sus familias, en particular el nivel educativo de los padres y el acceso que los niños tuvieron en su infancia temprana a estímulos y buena alimentación son, sin duda, determinantes claves de la trayectoria educativa de los individuos. No obstante, una parte sustancial de la variación observada en los resultados académicos de los jóvenes es explicada también por factores asociados a la escuela. Entre ellos, la calidad de los docentes es crucial y es, quizás, el factor escolar más importante de todos como lo muestran trabajos de metaanálisis recientes (Conn, 2014; Evans y Popova, 2015; Ganimian y Murnane, 2014; Glewwe, Hanushek, Humpage y Ravina, 2014; McEwan, 2014).

Aunque hoy parece natural la conexión entre calidad educativa y calidad docente, solo hasta esta última década la atención de la academia se ha centrado en este insumo educativo fundamental y los avances al respecto han sido importantes. A nivel internacional, estudios como los de Hanushek y Rivkin (2010) y Rockoff (2004) muestran que un buen maestro tiene impactos directos y de corto plazo en los puntajes que alcanzan sus estudiantes en pruebas

estandarizadas. Existe, además, evidencia acerca del impacto a largo plazo que los docentes tienen en la vida de sus estudiantes. Por ejemplo, Chetty, Friedman y Rockoff (2014) encuentran que aquellos individuos que tuvieron mejores profesores durante su vida escolar tienen también una mayor probabilidad de alcanzar un nivel de educación superior, asistir a una mejor universidad y devengar mayores ingresos laborales en el futuro. No es sorprendente por tanto que, en su último discurso ante el Congreso de Estados Unidos, el presidente Obama hiciera una referencia directa a la importancia de mejorar y asegurar la calidad de los docentes como política educativa central en el futuro del país⁸.

García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra (2014) muestran que una mejora en la calidad docente traería ganancias individuales y sociales muy importantes para Colombia. Este estudio describe, en detalle, el estado de la fuerza docente en ese momento en el país y las políticas que se deberían implementar para atraer y retener una fuerza docente de excelente calidad. Esta agenda ha sido recogida por el actual gobierno y se han dado pasos importantes en esa dirección en los últimos años. El objetivo de este capítulo es complementar y actualizar el conocimiento que se tiene acerca del estado de la profesión docente en Colombia y los avances que al respecto se han logrado en cuatro de sus ejes estratégicos: la normatividad que rige la carrera docente, la formación inicial de los maestros, los procesos de selección y evaluación, y la formación en servicio⁹. Estos ejes se estructuraron en seis secciones en las cuales no se incluye esta introducción.

La primera sección realiza un recuento breve de los aspectos que caracterizan cada uno de los estatutos docentes que actualmente rigen el quehacer de los maestros en el país, así como las principales diferencias que existen entre ellos. Se resumen, además, las características y responsabilidades de los distintos actores que juegan un papel central dentro de los diferentes procesos de selección, formación y promoción en la normatividad actual, haciendo énfasis en las competencias institucionales de las que cada uno dispone. La segunda categoriza la fuerza docente en Colombia de acuerdo a factores como el género, la edad, el nivel educativo, el régimen laboral al cual pertenecen y el tipo de contratación. La tercera sección presenta información sobre el panorama actual de los programas de formación inicial en el país, las diferencias existentes entre los distintos programas según sus características y los resultados que estos tienen sobre las competencias profesionales de sus egresados al cabo de sus estudios formativos. Esta sección dedica una parte importante al análisis de las escuelas normales superiores que aporta información valiosa respecto al tipo de alumnos que asisten a estas instituciones, la calidad educativa que brindan y las oportunidades de acceso a educación superior de sus alumnos.

La cuarta sección hace primero una revisión de los procesos de selección y actualización docente, caracterizando cómo son los estudiantes que entran a los programas de docencia y

⁸ Ver discurso completo en: <https://medium.com/@WhiteHouse/president-obama-s-2016-state-of-the-union-address-7c06300f9726#.v6712wi33>

⁹ Aspectos importantes como los salarios o las prácticas docentes se dejan por fuera del estudio.

sus procesos de inducción, así como también la normatividad existente alrededor de su vinculación laboral. La segunda parte de esta sección detalla los diferentes procesos de evaluación docente y promoción que existen y las modificaciones recientes que surgieron después de un proceso de negociación y trabajo en conjunto entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el sindicato de maestros, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode). En la quinta sección se examinan los diferentes programas de formación en servicio al alcance de los docentes en Colombia, así como los mecanismos existentes para el acceso a dichos programas de formación. Finalmente, el último capítulo concluye con algunas recomendaciones de política pública, que surgen del análisis de la evidencia presentada en las secciones anteriores.

2. Marco legal

En esta sección se resumen algunos elementos importantes del marco legal que afectan la profesión docente en el país. La sección empieza con una breve descripción de las competencias de los distintos niveles de gobierno en lo relacionado con la provisión del servicio de educación. Luego, se describen las reglas que afectan la formación docente y los procesos de vinculación, ascenso y permanencia de docentes en el magisterio.

2.1 Competencias de la nación y de las regiones

En la administración de la entrada, permanencia y remoción de docentes del magisterio intervienen múltiples entidades gubernamentales de distinto orden. Estas entidades, que se encuentran tanto a nivel nacional como a nivel departamental y municipal, interactúan con los diferentes procesos que van desde la entrada de los candidatos a ser profesores hasta las políticas de jubilación al finalizar su la carrera de servicio en la labor docente.

Las entidades de orden nacional son, primero, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que tiene dentro de sus funciones la coordinación de los servicios educativos en el país (Ministerio de Educación Nacional, 2016a). El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), por otra parte, juega el papel de evaluador de los estudiantes en educación básica, media y terciaria. Adicionalmente, aplica las pruebas estandarizadas a los graduandos de los programas de formación docente en el país (ICFES, 2016). Finalmente, la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) se encarga de convocar los concursos de entrada y ascenso, y organizar los distintos procesos como las pruebas de entrada, ascenso y desempeño de la carrera docente. La CNSV usualmente delega la ejecución de las pruebas en el ICFES, la Universidad Nacional de Colombia¹⁰ y los rectores de los colegios¹¹, respectivamente (DAFP, 2016).

¹⁰ Como se muestra más adelante en la sección “Evaluación docente”, a partir del año 2015 la ejecución de esta prueba está únicamente a cargo del ICFES.

¹¹ En este capítulo se utilizarán las palabras colegio, establecimiento educativo e institución educativa para referirse a un mismo concepto.

Dentro de las funciones del MEN se encuentran la de inspección y vigilancia de los establecimientos educativos, asignada por el numeral 2° del artículo 148 de la Ley 115 de 1994. Este proceso tiene como fin evaluar “la totalidad o de parte específica de los procesos que desarrollan los establecimientos educativos, frente a las normas que deben cumplir” (Ministerio de Educación Nacional, 2016b). Dicha función busca dar recomendaciones encaminadas a mejorar los procedimientos al interior de la institución, o a imponer sanciones institucionales¹², según sea el caso.

A nivel subnacional se encuentran las entidades territoriales certificadas (ETC), quienes según los artículos 286 y 287 de la Constitución Política de Colombia, tienen autonomía dentro de la ley para la gestión de sus intereses, incluida la política educativa a implementar en su área de influencia (Asamblea Constituyente, 1991). Dado el proceso de descentralización ordenado por el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, las ETC están a cargo de la contratación de administrativos y docentes, y de la ejecución de los recursos transferidos desde el Ministerio de Educación Nacional para el pago de los salarios y las obligaciones referentes a la oferta educativa primaria y secundaria en su jurisdicción.

No todos los municipios en el país gozan de la misma autonomía. Existen dos categorías de municipios, aquellos de más de 100.000 habitantes o los que superan un proceso de certificación administrativo y financiero (denominados municipios certificados), que tienen a su cargo más responsabilidades que los municipios más pequeños. Estos municipios certificados se denominan entidades territoriales (ET). En el caso de los municipios que no están en esta categoría, es el departamento el que asume las funciones administrativas como la de manejo de nómina, procesos de matrícula y distribución de recursos a los establecimientos educativos. En la actualidad, existen 94 ETC en el país (Ministerio de Educación Nacional, 2016a).

2.2 La autonomía escolar y las funciones de los rectores y otros directivos docentes

En Colombia no existe un currículo estandarizado que determine o guíe a los colegios en la escogencia de los modelos pedagógicos. Esto está consignado en la Ley General de Educación. Sin embargo, los establecimientos educativos y los docentes cuentan con unos lineamientos para escoger las áreas de enseñanza de sus estudiantes. Según la Ley General de Educación el 80 % del tiempo de los estudiantes en el colegio debe estar dedicado a las áreas fundamentales. Más allá de eso los establecimientos educativos pueden escoger el currículo que imparten. Esta escogencia se consigna en el proyecto educativo institucional (PEI), que debe tener un componente pedagógico y curricular en donde aparece el plan de estudios del establecimiento educativo entre otros elementos; este último debe contener las asignaturas y los contenidos que deben seguir los estudiantes en cada grado y nivel educativo.

¹² Según la directiva ministerial No. 14 de 2005, en el caso en que se presuman responsabilidades individuales, los casos son remitidos a las autoridades competentes.

La construcción del PEI (incluido el plan de estudios) es responsabilidad de las instituciones y en él deben participar los distintos agentes que hacen parte de la comunidad educativa. El líder de este ejercicio debe ser el rector, quien dentro de las responsabilidades tiene la orientación pedagógica a los docentes.

El rector cumple muchas otras funciones en los establecimientos educativos. Además de hacerse cargo de su administración, es el encargado de realizar uno de los tipos de evaluaciones de los docentes (evaluación de desempeño)¹³. Aunque puede implementar programas o iniciativas frente a los resultados de estas evaluaciones, no puede tomar acciones administrativas. Así mismo, es el encargado de los lazos entre el establecimiento y agentes externos (por ejemplo, Secretarías de Educación), entre otras. Es importante recalcar que los rectores no tienen competencias para vincular o sancionar docentes; los mecanismos de vinculación se mencionarán más adelante y están a cargo de las secretarías de Educación. En establecimientos educativos de más de quinientos estudiantes se encuentra otra figura directiva que es la del coordinador, quien asume algunas de las funciones de los rectores, pero, usualmente, tiene funciones más concentradas en temas académicos.

2.3 Formación inicial docente

En Colombia hay dos mecanismos para regular la calidad de los programas de educación superior. El primero es el registro calificado (RC) de carácter obligatorio, el segundo es la acreditación de alta calidad (AAC) de instituciones de educación terciaria o de los programas de educación superior.

La operación de un programa de educación superior en Colombia requiere que el programa cuente con el registro calificado (RC), el programa que no cumpla con este requisito está inhabilitado para matricular estudiantes¹⁴¹⁵. Esto aplica tanto para los programas de licenciatura como para los demás programas universitarios, también para programas más cortos como los técnicos, tecnológicos y para las normales. La acreditación de alta calidad (AAC) no es un requisito habilitante para admitir y matricular estudiantes. Es un certificado que se expide si la universidad está interesada y certifica que el programa satisface condiciones de calidad.

Mientras el RC es manejado por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) la AAC es manejada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Las dos son instituciones conformadas por personas con experiencia en la administración de instituciones de educación superior. En los dos tipos de procesos intervienen pares académicos que evalúan los programas o las instituciones y se expiden

¹³ Para ampliar la información sobre este tipo de evaluación puede consultar la sección “Selección, inducción y evaluación docente”.

¹⁴ En 2016 se aprobó el decreto 1075, a través del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación. Como su publicación es reciente, los autores hacen referencia al nuevo decreto y al antiguo decreto al cual corresponde la información citada.

¹⁵ Ley 1118 de 2008. Artículo 2.5.3.2.10.2, del decreto 1075 de 2015 (hoja 347). Antiguo Decreto 1295 de 2010.

conceptos que son usados por el Ministerio de Educación para otorgar el RC o la AAC según sea el caso.

Tanto el RC como la AAC dependen del cumplimiento de una lista predefinida de condiciones de calidad que incluyen elementos como la infraestructura de la institución y del programa, la existencia de programas de bienestar para los estudiantes, las características de la planta profesoral, el currículo del programa, la investigación desarrollada por los profesores del programa y aspectos administrativos, entre otros. El RC es otorgado por el MEN por siete años; la AAC puede tener distintos periodos de vigencia, dependiendo de las características de los programas, pero la máxima duración es diez años.

Hasta el 2015 la expedición del registro calificado para los programas de licenciatura tenía las mismas normas que para los demás programas de pregrado. Sin embargo, la Ley 1753 de 2015, que expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”, estableció la obligatoriedad de la acreditación de alta calidad para los programas antiguos de licenciatura en el país y para los programas que tengan cuatro cohortes de graduados a partir de 2017. Esta nueva disposición se reglamentó mediante el Decreto 2450 de 2015.

Finalmente, la resolución 2041 de 2016, emitida a mediados de febrero del 2016, ahonda en los detalles acerca del proceso de las características específicas que deben tener los programas de licenciatura para acceder a la emisión o renovación de registro calificado y acreditación de alta calidad. Esta resolución fue derogada y reemplazada por la resolución 18583 de 2017. Los dos documentos establecen las definiciones y presenta las clasificaciones de programas de licenciatura (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Esta resolución plantea exigencias específicas que los programas de licenciatura deben cumplir. Entre estas aparecen algunas orientaciones curriculares que buscan que los graduados de las licenciaturas tengan un balance de habilidades pedagógicas y conocimientos disciplinares. Aparecen también los requisitos de una mayor intensidad horaria de la práctica pedagógica y de investigación en el aula. Adicionalmente, regula algunas características de los docentes, como el porcentaje de profesores de planta de dichos programas que deben contar con experiencia de aula. La diferencia entre las dos resoluciones es que la primera tenía criterios más claros para la práctica pedagógica en el aula que la segunda. En particular en la segunda versión se permite que se valide como práctica docente actividades no directamente relacionadas con el ejercicio docente en el aula de clase.

2.4 Entrada a la profesión docente en el sector oficial

Los docentes actualmente vinculados al sector oficial en Colombia se rigen por dos estatutos, según la fecha de su ingreso al Magisterio. Quienes ingresaron antes del 2002 están cobijados por el Decreto Ley 2277 de 1979 (o antiguo estatuto). A partir de septiembre de 2002, todos los docentes y directivos docentes que ingresan al sistema oficial están cobijados por el

Decreto Ley 1278 de 2002 (o nuevo estatuto). Ambos reglamentan el ingreso, ascenso y permanencia de los educadores del sector oficial.

El nuevo estatuto se introdujo para “profesionalizar” la carrera docente en el país y modificó varias de las características del estatuto antiguo. Las diferencias entre los dos estatutos son: i) el antiguo estatuto permitía la entrada de personas sin educación superior a la carrera docente; el nuevo estatuto restringe la entrada a profesionales o normalistas para enseñar en el nivel de básica primaria (excluyendo a las personas que solo tienen bachillerato como máximo título educativo); ii) la forma de entrada al antiguo estatuto no era clara y la evidencia anecdótica muestra que podía estar influenciada por presiones políticas y prácticas corruptas, el nuevo estatuto introdujo criterios meritocráticos para la entrada al Magisterio; iii) en el antiguo estatuto no había periodo de prueba y la permanencia no estaba, de ninguna forma, vinculada al desempeño de la persona como docente; el nuevo estatuto introdujo un periodo de prueba y disposiciones que permiten separar del cargo a una persona con bajo desempeño docente; iv) las categorías del escalafón docente de los dos estatutos son distintas, así como la forma de ascender en el escalafón, mientras el antiguo estatuto no incluía disposiciones para que el ascenso dependiera del desempeño docente, en el nuevo estatuto sí existen estas disposiciones; v) en el antiguo estatuto no se permitía la entrada de personas sin título de licenciatura; el nuevo estatuto lo permite, pero introduce el requisito de que estos nuevos docentes no licenciados deben formarse en pedagogía¹⁶.

Para implementar estos cambios el nuevo estatuto introdujo instrumentos adicionales: i) un concurso docente que incluye una prueba escrita, en la que los profesores deben tener un puntaje mínimo para calificar como potenciales docentes. Además, el concurso tiene unos requisitos y procedimientos claros; ii) una evaluación anual desarrollada por el rector o el coordinador del establecimiento educativo denominada “evaluación de desempeño”, esta prueba podría ser determinante de la continuación del docente dentro del Magisterio; iii) una evaluación por competencias¹⁷, cuyos resultados determinan los ascensos dentro del escalafón, a esta prueba se le denomina “evaluación de competencias”.

Muchos de los instrumentos introducidos por el nuevo estatuto responden a necesidades claras de la mejora en la profesión docente en el país. En particular, tener requisitos y procedimientos claros de entrada que protejan al Magisterio de clientelismo y corrupción, tener un periodo de prueba o contar con criterios de desempeño para los ascensos son mejoras con respecto al estatuto anterior. Se cuenta con evidencia que refleja que la introducción del nuevo estatuto y los instrumentos incorporados han tenido un impacto positivo (pequeño) sobre el desempeño de los estudiantes (Ome, 2013; Brutti y Sánchez, 2015).

¹⁶ Este requisito lo deben acreditar después de ser admitidos en el sector oficial, mediante un curso de pedagogía para profesionales no licenciados.

¹⁷ A partir del año 2015 se conoce como ECDF (Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa). En la sección “Selección, inducción y evaluación docente” aparece esta información más detallada.

Sin embargo, la forma en que algunos de estos instrumentos se parametrizaron no es necesariamente la más adecuada y la manera en que otros se han implementado tampoco es correcta (García *et al.*, 2014; Ome, 2013). Por ejemplo, el periodo de prueba es muy corto (solo cuatro meses) o el examen de entrada al Magisterio y la evaluación de competencias¹⁸ son exámenes de “lápiz y papel” que no permiten verificar las capacidades de la persona como docente y no está vinculada de ninguna forma a los aprendizajes de los estudiantes. Como se detallará más adelante, algunos de estos requisitos han sido modificados de manera importante en los últimos años.

Finalmente, es necesario resaltar un punto importante en el proceso de nombramiento en propiedad dentro del Magisterio. Desde 2002, los resultados de cada concurso docente permiten llenar las vacantes definitivas que existan hasta agotar la lista de candidatos elegibles. Esto quiere decir que pueden existir situaciones en donde se tengan vacantes definitivas sin llenar por ausencia de candidatos elegibles. En ese caso, las plazas son llenadas por nombramientos provisionales. Igualmente, cuando un docente nombrado en propiedad tiene una incapacidad médica o licencia temporal, la vacante es llenada por un docente provisional. Los nombramientos provisionales siguen reglas diferentes a los nombramientos en propiedad, pues el único requisito es contar con el título requerido para ejercer la docencia oficial (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

3. La fuerza docente en Colombia

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, en 2014 el sector público tenía contratados 276.215 docentes¹⁹. De estos, cerca de la mitad enseñan en educación básica primaria y la otra mitad en básica secundaria y media²⁰. La tabla 1 presenta algunas estadísticas que permiten ver datos demográficos de la fuerza docente del país: el 65 % está compuesta por mujeres; la mayoría tiene más de 45 años de edad, pero una proporción importante está entre los 35 y 45 años; el 14 % tiene menos de 35 años de edad. En términos educativos, el 10 % de la fuerza docente de Colombia no tiene un grado universitario, el 60 % alcanza este último nivel y el 30 % cuenta con algún tipo de posgrado.

Un tema particularmente importante respecto de la fuerza docente en Colombia y el mundo es el de las condiciones contractuales a las que están sujetos. En general la literatura ha mostrado que las condiciones contractuales están relacionadas con el desempeño de los docentes y con el aprendizaje de sus estudiantes. En Colombia esto es particularmente importante, porque en la actualidad hay dos regímenes diferentes para los docentes, de acuerdo con el momento de su vinculación, como se describió en la sección anterior.

¹⁸ Ver nota anterior. La evaluación bajo este formato se realizó hasta el año 2014.

¹⁹ Resolución 166 (2014).

²⁰ Dentro de los presentes cálculos no se toman en cuenta los profesores normales, de preescolar y de ciclo para adultos.

La tabla 1 deja ver que 52 % de los docentes se rige bajo el estatuto 2277 de 1979, el 29 % se rige por el estatuto 1278 de 2002 y el 22 % son provisionales^{21, 22, 23, 24}. Como era de esperarse, comparados con los docentes del estatuto 1278, los docentes del estatuto 2277 son mayores en edad y alcanzan un nivel educativo más alto. La mayoría (85 %) supera los 45 años y más del 37 % de ellos tiene estudios de posgrado. Por el contrario, menos del 29 % de los docentes adscritos al estatuto 1278 tienen menos de 45 años y menos del 31 % de ellos alcanzan niveles educativos de posgrado.

Tabla 1. Porcentaje de docentes según género y nivel

		Total	Estatuto 2277		Estatuto 1278		Provisionales/Temporales	
			Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Total		273,542	77,633	65,720	39,703	39,679	21,207	29,600
Género	Mujeres	178,510	77.27	56.07	75.52	48.96	75.86	54.64
	Hombres	95,032	22.73	43.93	24.48	51.04	24.14	45.36
	Menor a 25	0.49	0.01	0.00	0.11	0.01	4.43	1.13
Grupo etario	25 a 35 años	13.17	0.14	0.07	27.92	18.69	29.55	37.51
	35 a 45 años	27.63	14.13	9.86	46.18	52.56	38.67	36.50
	Mayor a 45 años	58.71	85.73	90.07	25.78	28.73	27.35	24.86
Estatuto	Estatuto 2277	29.02	-	-	-	-	-	-
	Estatuto 1278	52.41	-	-	-	-	-	-
	Provisionales	18.57	-	-	-	-	-	-
Nivel educativo	No universitario	9.52	7.02	1.42	25.72	1.82	36.99	2.99
	Licenciatura	53.54	52.73	50.02	49.14	54.41	56.00	66.46
	Prof. no licenciado	6.65	2.40	3.38	3.58	12.81	3.19	23.35
	Posgrado	30.29	37.85	45.18	21.57	30.96	3.82	7.19

Fuente: cálculos de los autores con base en la resolución R166 de 2014

Existen también diferencias demográficas importantes entre los docentes que enseñan en educación primaria y secundaria. Para ambos estatutos se encuentra que la proporción de

²¹ Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo. Parte 3. Reglamentación de la educación preescolar, básica y media. Título 3. Prestación del servicio educativo. Capítulo 5. Servicios educativos especiales. Sección 4. Atención educativa para grupos étnicos. Subsección 1. Aspectos generales (p. 165-170).

²² Antiguo decreto 804 de 1995.

²³ Aunque no se muestra en la tabla 1, la gran mayoría de los docentes del estatuto 2277 está en el escalafón 13 y 14. Mientras que el mayor porcentaje de los docentes del estatuto 1278 se encuentran en los grados 1A y 2A.

²⁴ El decreto 804 de 1995 establece disposiciones para la contratación de docentes para grupos étnicos; así como algunas excepciones con respecto a las normas que rigen la contratación para docentes que atienden a la población mayoritaria. Con relación a la estabilidad laboral –tipo de contrato– y a los ascensos dentro de escalafón estos docentes tienen las mismas condiciones de los docentes cubiertos por el estatuto 2277 de 1979. Las excepciones se dan principalmente en las condiciones de entrada al Magisterio y en otros asuntos relacionados con la necesidad de que estos docentes estén en capacidad de asumir una educación multicultural. El decreto 1075 de 2015, libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo; parte 4. Reglamentación de la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media; título 1. Reglamentación del estatuto de profesionalización docente. Capítulo 2. Proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente (hoja 240 a la 250 / antiguo decreto 3323 de 2005) que estableció las condiciones de entrada al Magisterio para docentes etnoeducadores afrocolombianos y raizales en un proceso paralelo y similar, al establecido en el decreto ley 1278, pero también reglamenta algunas excepciones. No existe reglamentación para la entrada al Magisterio para docentes etnoeducadores indígenas, salvo lo establecido en el decreto 1368 de 2010, en donde se establecen la remuneración para estos docentes.

hombres en secundaria se incrementa de manera importante. Por ejemplo, mientras en primaria la proporción de docentes mujeres es superior al 75 %, en básica secundaria y media este porcentaje está apenas unos puntos por encima del 50 %. El porcentaje de mujeres en cada uno de los dos niveles de enseñanza considerados es similar dentro de cada uno de los dos estatutos. En términos educativos se identifica también que los docentes que enseñan en secundaria alcanzan mayores años de educación. Por ejemplo, mientras que el 45,18 % de los docentes del estatuto 2277 que enseñan en secundaria cuentan con un título de posgrado solo el 37,85 % de los que enseñan en básica primaria tienen este nivel educativo. Para los docentes del estatuto 1278 estos mismos porcentajes son del 21,57 % para primaria y del 30,96 % para secundaria. Respecto a la educación primaria, la ley permite que docentes que no cuenten con educación universitaria pueden enseñar en este nivel educativo. Cerca del 7% de los docentes del estatuto 2277 que enseñan en básica primaria no cuentan con un título universitario. En el caso de los docentes vinculados al estatuto 1278 este porcentaje aumenta a 25,72 %²⁵.

Como lo mostraron García *et al.* (2014) existen diferencias importantes también en las características de los docentes de acuerdo al lugar dentro del territorio nacional en el que laboran. La tabla 2 permite evidenciar las diferencias en el nivel educativo alcanzado por los docentes de acuerdo a la región natural, el tamaño poblacional, el nivel de pobreza y los niveles de violencia de los municipios en donde están enseñando. Como se observa, la mayor proporción de la fuerza docente en el país labora en las regiones Andina y Caribe, mientras que la menor proporción, como es de esperarse, se desempeña en las regiones de la Amazonía y la Orinoquía. En general, en educación básica primaria no se observan grandes diferencias entre el nivel educativo de los docentes en las regiones. Quizás los casos más llamativos se dan en el Caribe, en donde la proporción de docentes del estatuto 2277 con educación de posgrado es cerca de 10 puntos porcentuales menor que en otras regiones y en la Orinoquía ocurre lo contrario. Para el caso de los docentes del estatuto 1278, mientras en la región Andina solo el 15 % no cuenta con título universitario en la Orinoquía este porcentaje sube al 37%. Estas tendencias son similares al analizar los docentes de básica secundaria y media. Para ellos salta a la vista también la alta proporción de docentes del estatuto 2277 con educación de posgrado en la región de la Orinoquía. Adicionalmente, pareciera que la región del Pacífico y la Orinoquía está atrayendo a docentes del nuevo estatuto con menores niveles educativos en promedio. Sin embargo, no hay otras diferencias marcadas que sobresalgan en este aspecto.

²⁵ Estos mismos cálculos, pero con datos de 2011 aparecen en García *et al.* (2014). Una comparación de estos datos con los de ese documento muestra diferencias importantes. Esto puede tener dos explicaciones: la primera puede ser el resultado del cambio demográfico de los docentes por retiros por diferentes motivos (por ejemplo, por jubilación); la segunda podría estar relacionada con el resultado de la depuración de los datos sobre docentes que se ha llevado a cabo en el MEN en los últimos años. Verificar cuál de estas razones explica la diferencia está fuera del objetivo de este documento.

Tabla 2. Caracterización del cuerpo docente según estatuto y nivel educativo

		Estatuto 2277			Estatuto 1278			Provisionales/Temporales				
		No univ.	Univ.	Posg.	No univ.	Univ.	Posg.	No univ.	Univ.	Posg.		
Primaria	Total Primaria	6,95	54,93	38,12	25,61	52,76	21,63	36,97	59,19	3,84		
		Andina	4,04	52,60	43,36	14,76	56,67	28,58	18,37	77,00	4,63	
		Amazonía	6,57	48,62	44,82	31,59	44,71	23,71	43,92	51,27	4,82	
		Regiones naturales ²⁶	Orinoquía	13,11	35,05	51,84	37,64	39,65	22,71	50,62	45,93	3,45
			Pacífico	7,54	52,06	40,40	26,62	57,23	16,15	42,02	54,44	3,54
			Eje cafetero	6,72	52,56	40,72	31,52	46,89	21,60	43,33	51,55	5,12
			Caribe	8,04	64,92	27,04	28,55	56,25	15,20	36,84	61,72	1,44
			Rural	11,88	57,55	30,57	33,35	48,28	18,37	44,92	51,87	3,21
		Zona	Urbano	4,36	53,61	42,04	17,89	57,25	24,86	22,23	72,79	4,98
			Menos de 24,200	8,75	55,12	36,13	33,54	45,36	21,11	44,79	51,81	3,40
		Población municipio	24,200 a 100,000	8,52	59,46	32,03	31,44	49,42	19,14	42,39	54,50	3,10
			Más de 100,000	4,39	51,17	44,44	15,57	60,64	23,79	26,23	69,02	4,74
			Menor a 25 %	3,71	50,45	45,84	15,96	58,18	25,86	19,12	76,32	4,56
		Necesidades básicas insatisfechas	Entre 25% y 75 %	8,12	56,70	35,19	32,23	48,32	19,45	42,63	53,46	3,91
			Mayor a 75 %	13,53	62,90	23,57	36,57	52,36	11,07	53,25	45,07	1,68
		Ataques terroristas	Menor a 25 %	7,82	57,83	34,34	13,52	62,20	24,28	34,91	62,13	2,97

²⁶ En adelante, la división de las regiones naturales en las tablas se realizó usando la clasificación propuesta por el Sistema General de Regalías.

		Estatuto 2277			Estatuto 1278			Provisionales/Temporales		
		No univ.	Univ.	Posg.	No univ.	Univ.	Posg.	No univ.	Univ.	Posg.
	Entre 25 % y 75 %	5,66	55,64	38,71	26,68	50,14	23,18	32,33	64,05	3,62
	Mayor a 75 %	8,49	50,56	40,95	36,15	48,01	15,84	47,71	47,08	5,21
	Menor a 25 %	3,63	58,88	37,48	29,06	49,45	21,49	18,51	77,20	4,29
Desplazamiento	Entre 25 % y 75 %	6,67	50,11	43,22	19,23	58,19	22,59	40,02	56,19	3,79
	Mayor a 75 %	10,76	60,63	28,61	34,22	45,83	19,95	48,76	47,71	3,53
Total secundaria y media		1,45	52,68	45,87	1,82	66,84	31,34	2,98	89,83	7,19
Regiones naturales	Andina	0,64	56,46	42,90	0,46	66,37	33,17	1,53	89,66	8,81
	Amazonía	1,15	43,52	55,33	2,93	57,54	39,53	2,87	90,33	6,80
	Orinoquía	1,79	32,55	65,66	3,21	58,58	38,21	4,32	86,91	8,77
	Pacífico	2,87	47,93	49,20	3,76	71,07	25,17	6,55	87,56	5,89
	Eje cafetero	1,22	52,15	46,63	1,86	64,92	33,23	1,43	89,41	9,16
	Caribe	1,52	58,18	40,30	2,17	70,40	27,43	3,29	93,48	3,23
	Rural	3,20	59,02	37,78	3,76	69,33	26,90	4,32	89,32	6,36
Zona	Urbano	1,10	51,45	47,45	1,15	66,01	32,84	2,10	90,16	7,74
	Menos de 24.200	2,16	54,98	42,85	2,70	64,62	32,67	2,43	89,95	7,62
Población	24.200 a 100.000	1,73	55,18	43,08	2,54	67,71	29,75	2,97	91,32	5,72
	Más de 100.000	1,03	50,50	48,47	1,19	67,28	31,53	3,47	88,73	7,80
Necesidades básicas insatisfechas	Menor a 25 %	0,70	50,39	48,91	0,95	66,05	33,00	2,22	89,89	7,89
	Entre 25 % y 75 %	2,10	54,11	43,79	2,80	67,26	29,94	3,49	89,39	7,12
	Mayor a 75 %	2,89	61,77	35,35	4,05	72,47	23,48	3,55	92,28	4,17

		Estatuto 2277			Estatuto 1278			Provisionales/Temporales		
		No univ.	Univ.	Posg.	No univ.	Univ.	Posg.	No univ.	Univ.	Posg.
Ataques terroristas	Menor a 25 %	1,55	52,45	46,00	1,95	67,07	30,98	2,50	90,45	7,05
	Entre 25 % y 75 %	0,97	55,40	43,63	0,79	67,58	31,63	2,26	90,99	6,74
	Mayor a 75 %	2,25	47,53	50,22	3,65	65,15	31,20	4,95	86,80	8,26
Desplazamiento	Menor a 25 %	0,61	63,36	36,03	0,49	69,84	29,67	2,44	90,64	6,92
	Entre 25 % y 75 %	1,14	44,85	54,01	1,37	64,84	33,80	2,12	90,38	7,50
	Mayor a 75 %	2,87	57,72	39,42	3,96	67,76	28,28	5,28	87,83	6,89
Total nacional		4,20	53,33	42,47	12,75	59,55	27,70	17,00	77,22	5,78

Fuente: cálculos de los autores con base en la resolución R166 de 2014 del Ministerio de Educación Nacional, del Censo del 2005 (DANE), del Centro de Recursos para el Análisis del Conflicto (CERAC) y de la Vicepresidencia de la República

Las diferencias en cuanto a los niveles educativos de los docentes asignados a lo largo del territorio nacional surgen de manera importante de acuerdo con otras categorías más sutiles que las regiones. La tabla 2 presenta evidencia que muestra que, en general, los docentes más educados se ubican en áreas más pobladas, con menores niveles de pobreza y con menores niveles de conflicto. Estas diferencias son importantes. Por ejemplo, en municipios con bajos niveles de pobreza (medido por el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, NBI) la proporción de docentes de primaria con educación de posgrado pertenecientes a los estatutos 2277 y 1278 es cercana al doble de la de municipios con altos niveles de pobreza. En el caso de docentes de básica secundaria y media estas diferencias están también presentes, aunque en menor proporción. La proporción de docentes con educación de posgrado en cada estatuto en municipios con baja proporción de personas pobres es cercana a 1,5 veces la de los municipios con altos niveles de NBI. Por último, la tabla 2 presenta la distribución de los docentes de acuerdo al nivel de conflicto armado en el municipio donde enseñan, medido por los ataques terroristas y el número de población desplazada.

Es interesante notar que, aunque no parecieran existir diferencias notables de acuerdo al número de ataques que se presentaron en el municipio, sí hay diferencias importantes en el nivel educativo de los docentes de acuerdo a la magnitud del desplazamiento forzado. Por ejemplo, la proporción de docentes en primaria con un nivel educativo no universitario es tres veces mayor en municipios con mayores tasas de desplazamiento forzado. Por el contrario, la proporción de docentes con algún título de posgrado vinculados a través del estatuto 2277 en estos últimos municipios es casi diez puntos porcentuales menor que en aquellos municipios donde el desplazamiento forzado es bajo. Tendencias similares se observan para los docentes de secundaria.

Recientemente algunos estudios han encontrado evidencia significativa acerca de la importancia que juega el tipo de vinculación laboral de los docentes en los resultados académicos de los alumnos. Por ejemplo, a nivel nacional García *et al.* (2014) encuentran que la proporción de docentes provisionales está asociada negativamente con el aprendizaje de los estudiantes medido por las pruebas Saber 11. Adicionalmente, García *et al.* (2015) identifican que en aquellos municipios donde la proporción de docentes nombrados en propiedad es mayor, el nivel de movilidad social (entendido como la probabilidad que estudiantes que vienen de hogares más vulnerables completen un mayor número de años educativos que el de sus padres) es también mayor.

La tabla 3 presenta información acerca de cómo varía el tipo de vinculación laboral de los docentes en las regiones en el país. Lo primero que hay que resaltar es que 28,60 % de los docentes están cobijados por el estatuto 1278, 54,62 % por el 2277 y 16,78 % están en posiciones temporales. De estos últimos alrededor del 15 % ocupa vacantes temporales y los otros vacantes definitivas. Es importante notar que estos datos son anteriores a la vinculación de docentes de acuerdo con el último concurso docente (del 2011) que solo se empezaron a vincular en el 2015. Tres años acumulados de vacantes debido a retiros por edad o por otros

motivos puede explicar el alto número de docentes temporales ocupando las vacantes definitivas. En general la tabla 3 permite decir que los municipios en regiones tradicionalmente desfavorecidas (Orinoquía y Pacífico) o en condiciones desfavorables respecto de pobreza y consecuencias del conflicto tienen tasas más altas de provisionalidad.

Tabla 3. Caracterización del cuerpo docente según tipo de contratación

		Estatuto 1278	Estatuto 2277	Prov. vacante temporal	Prov. vacante definitiva	
Primaria	Total primaria	28,67	56,88	2,03	12,41	
		Andina	33,25	53,23	2,74	10,78
		Amazonía	28,14	52,80	1,76	17,30
	Regiones naturales	Orinoquía	19,86	54,93	3,31	21,90
		Pacífico	20,82	62,46	2,05	14,67
		Eje cafetero	38,00	47,00	1,56	13,44
		Caribe	25,83	64,59	1,51	8,07
	Zona	Rural	33,25	45,08	2,22	19,45
		Urbano	25,12	65,90	1,90	7,08
	Población municipio	Menos de 24.200	28,96	54,66	2,14	14,25
		24.200 a 100.000	27,65	59,67	1,87	10,81
		Más de 100.000	29,23	56,45	2,08	12,25
	Necesidades básicas insatisfechas	Menor a 25 %	32,92	55,39	2,12	9,57
		Entre 25 % y 75 %	26,59	58,14	1,98	13,29
		Mayor a 75 %	23,39	55,08	1,96	19,56
	Ataques terroristas ²⁷	Menor a 25 %	30,27	58,40	2,12	9,21
		Entre 25 % y 75 %	30,61	56,78	1,97	10,63
		Mayor a 75 %	23,10	55,58	2,09	19,24
	Desplazados ²⁸	Menor a 25 %	32,36	56,13	2,20	9,32
	Entre 25 % y 75 %	28,56	59,70	1,85	9,90	
	Mayor a 75 %	25,15	52,00	2,26	20,59	
Secundaria y media	Total secundaria y media	29,42	50,17	2,78	17,62	
		Andina	35,01	45,47	3,42	16,11
		Amazonía	23,34	51,97	3,00	21,69
	Regiones naturales	Orinoquía	18,70	48,47	3,73	29,10
		Pacífico	24,89	53,54	3,19	18,38
		Eje cafetero	32,09	43,59	2,03	22,29
		Caribe	27,88	58,04	2,08	12,00
	Zona	Rural	31,74	34,05	3,07	31,14
		Urbano	28,52	55,20	2,72	13,56

²⁷ Los ataques terroristas se calcularon como el número total de ataques a la población total en los últimos 10 años, por cada 100.000 habitantes.

²⁸ El desplazamiento se calculó usando el número total de personas expulsadas por municipio en total en los últimos 10 años.

		Estatuto 1278	Estatuto 2277	Prov. vacante temporal	Prov. vacante definitiva
	Menos de 24,200	26,33	44,93	3,09	25,65
Población	24.200 a 100.000	26,93	52,60	2,79	17,68
	Más de 100.000	32,03	51,27	2,64	14,06
Necesidades básicas insatisfechas	Menor a 25 %	33,54	50,20	2,82	13,44
	Entre 25 % y 75 %	25,28	50,52	2,71	21,49
	Mayor a 75 %	25,97	47,30	2,98	23,74
Ataques terroristas ²⁹	Menor a 25 %	30,90	46,75	2,98	19,38
	Entre 25 % y 75 %	32,56	50,66	2,65	14,13
	Mayor a 75 %	21,21	52,71	2,92	23,17
Desplazados ³⁰	Menor a 25 %	36,03	47,45	3,21	13,31
	Entre 25 % y 75 %	29,01	52,94	2,46	15,59
	Mayor a 75 %	23,07	47,41	3,06	26,47
Total nacional		28,60	54,62	2,25	14,53

Fuente: cálculos de los autores con base en la resolución R166 de 2014 del Departamento Nacional de Planeación, del censo del 2005 (DANE), del Centro de Recursos para el Análisis del Conflicto (CERAC) y de la Vicepresidencia de la República

Tabla 4. Relación estudiantes/docentes a nivel de establecimientos educativos³¹

		Media	Desv. est	Perc. 10	Perc. 90	
Primaria	Total primaria	24,53	25,77	10,80	35,80	
		Andina	23,21	18,84	11,45	33,00
		Amazonía	23,41	18,77	12,78	32,10
	Regiones naturales	Orinoquía	28,06	21,64	13,00	38,92
		Pacífico	21,07	19,84	9,00	33,39
		Eje cafetero	24,26	22,93	10,00	36,62
		Caribe	31,17	41,55	14,87	41,50
	Población	Menos de 24,200	19,89	17,54	9,00	30,00
		24,200 a 100,000	24,84	22,95	12,00	36,13
		Más de 100,000	34,39	38,79	17,25	43,75
Zona	Rural	22,11	26,76	9,50	32,00	
	Urbano	29,86	22,56	17,08	38,53	
Secundaria y media	Total secundaria y media	24,87	19,40	13,15	34,75	
		Andina	23,02	8,76	14,88	29,74
	Regiones naturales	Amazonía	24,67	13,40	14,78	36,00
		Orinoquía	23,80	11,72	14,00	30,00
		Pacífico	24,18	23,03	7,86	36,67
		Eje cafetero	27,32	27,41	14,65	37,00

²⁹ Los ataques terroristas se calcularon como el número total de ataques a la población total en los últimos diez años, por cada 100.000 habitantes.

³⁰ El desplazamiento se calculó usando el número total de personas expulsadas por municipio en los últimos diez años.

³¹ Los cálculos a nivel rural/urbano se encuentran en el anexo 1 del presente documento.

	Caribe	25,34	18,34	12,80	38,50
	Menos de 24,200	22,62	15,66	12,00	32,17
Población	24,200 a 100,000	24,86	17,65	12,33	37,50
	Más de 100,000	27,42	27,40	15,93	34,47
	Rural	23,27	21,17	9,75	37,00
Zona	Urbano	26,49	17,29	17,71	33,00
Total nacional		22,35	27,64	11,92	31,63

Fuente: cálculos de los autores con base en la resolución R166 del MEN y DANE, 2014

Finalmente, la tabla 4 presenta información respecto a la tasa de alumno-docente promedio de los establecimientos educativos oficiales del país. Como es posible observar, en promedio, la tasa en primaria y secundaria a nivel nacional es cercana a veinticuatro alumnos por cada docente contratado. En general, esta tasa es menor en zonas rurales que en urbanas donde los promedios nacionales son veintidós y veintisiete, respectivamente. Hay diferencias también de acuerdo al tamaño del municipio para el caso de educación primaria. En municipios con más de 100.000 habitantes la tasa de alumno-docente es cercana a treinta y cuatro mientras que aquellos con menos de 25.000 es de veinte.

Estos promedios ocultan, sin embargo, grandes variaciones dentro de cada una de las categorías analizadas. Las desviaciones estándar (que miden qué tanto se pueden alejar las observaciones de estos promedios) que aparecen en la segunda columna de la tabla son incluso mayores en algunos casos que las medias reportadas. Es interesante notar que la desviación estándar de la educación primaria es mucho mayor que la de la educación secundaria y media, y que la desviación estándar del sector rural es también, en muchos de los casos, mayor a la del sector urbano.

La tabla 4 también muestra los percentiles 10 y 90 de la distribución de estudiantes por profesor, a nivel nacional el 90 % de los establecimientos educativos tienen una relación menor a treinta y un alumnos por docente. Aunque la literatura aún no es clara respecto al nivel óptimo que debe existir para la relación alumno-docente, existe evidencia que para un número muy alto de alumnos la calidad educativa tiende a decrecer (Angrist y Lavy, 1999). Casos como los que se dan en el sector rural del Caribe en primaria o en el sector urbano en el eje cafetero, presentes en el anexo 1, merecen acciones de política al respecto.

Las diferencias de acuerdo a nivel educativo de los docentes y su tipo de contratación tienen repercusiones importantes, no solo en los años educativos que logran finalmente alcanzar los estudiantes, sino también en la calidad de la educación que ellos reciben. No es sorprendente, entonces, la alta correlación encontrada en estudios nacionales previos entre los bajos niveles educativos, tanto en términos de cantidad como calidad, que alcanzan estudiantes que residen en municipios pobres y afectados por el conflicto armado, y las características de los docentes analizados en esta sección.

4. Formación inicial

4.1 Caracterización de la formación inicial docente

La formación inicial docente está compuesta por programas de educación postsecundaria dirigidos a la formación de técnicos y profesionales para el ejercicio de la enseñanza en primaria y secundaria. Esto incluye las escuelas normales y los programas de educación superior en educación (programas técnicos en educación y licenciaturas). La formación que reciben los docentes una vez ingresan al Magisterio (incluidos programas de inducción, programas de acompañamiento y programas de estudios posgraduales) forman parte de la formación en servicio y se describen en las secciones 4 y 5 del presente documento.

Esta sección presenta una caracterización de la formación inicial docente en términos de su oferta y calidad. Primero, se describen las escuelas normales y luego los programas de educación terciaria y su financiación. Sobre las primeras, existe un vacío de conocimiento alrededor de estas instituciones que incluye, entre otros aspectos, quiénes son los estudiantes que asisten a ellas, la calidad educativa que estas brindan y el futuro de sus estudiantes respecto a las decisiones de asistencia a educación terciaria. El documento busca llenar este vacío y dar herramientas objetivas para informar decisiones de política alrededor de ellas. En el segundo aspecto, aunque estudios previos (Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez, 2014; García *et al.*, 2014) han analizado la calidad de los programas de formación inicial docente, este texto los complementa al llevar a cabo una revisión sistemática año a año que permita encontrar tendencias en el tiempo. Finalmente, se mencionan algunos esfuerzos recientes por parte nacional para el financiamiento de estos programas que, como lo sugirieron García *et al.* (2014), podrían incentivar a candidatos de habilidades superiores a ingresar a esta carrera.

4.2 Las escuelas normales³²

Las escuelas normales superiores (ENS) son instituciones educativas que tienen como propósito la formación básica de los futuros docentes del país. Estas no solo ofrecen programas de formación básica, sino que, por medio de convenios con instituciones de educación superior, pueden ofrecer formación complementaria sobre docencia que otorga el título de normalista superior.

En 1821, y bajo el mandato del general Francisco de Paula Santander, se constituyeron las primeras escuelas normales en el país, concebidas como entidades al servicio de la difusión de conocimientos populares de lenguaje, religión y política; con el fin de formar a los maestros de las escuelas que se construirían en ciudades y villas con un número significativo de habitantes (Zuluaga, 1996). Desde entonces, las ENS han permanecido como instituciones vitales en la formación de docentes calificados que garanticen la oferta de educación básica de calidad.

³² Los autores quisieran agradecer de manera especial a Daniel Mateo Ángel Quintana por su ayuda y trabajo para la realización de esta sección.

El artículo 112 de la Ley 115 de 1994 reglamenta las ENS estableciendo que:

Las escuelas normales, debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Con base en su reglamentación, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adelantando diferentes estrategias para fomentar y evaluar la calidad educativa de las ENS, a través de procesos de acreditación y desarrollo en función de su formación docente complementaria. En este sentido, el decreto 1075 de 2015^{33,34} establece las condiciones de calidad para el programa de formación complementaria que ofrecen las ENS y es el referente normativo vigente para las ENS.

Dada la importancia que tienen estas instituciones en la estructura educativa de Colombia, vale la pena evaluar su situación actual, considerando la oferta que existe de este tipo de escuelas en Colombia, sus características generales y los resultados de eficiencia y calidad reflejados en las pruebas Saber 11, comparándolas con escuelas oficiales y privadas tradicionales.

Las ENS comprenden el 0,96 % de las 13.828 instituciones educativas inscritas en la prueba Saber 11 en algún momento desde 1996 hasta el segundo semestre del año 2014. Es decir, 133 establecimientos de educación media son escuelas superiores normales según el reporte de acreditación con corte a 2012. En particular, para el último semestre del año 2014, un total de 12.886 personas presentaron las pruebas Saber 11 como estudiantes de ENS. En términos de matriculados, entre los años 2012 y 2014 estas escuelas atendieron, en promedio, 200.000 alumnos en todos los grados de escolaridad. En este sentido, las escuelas normales superiores comprenden cerca del 2,75 % de los alumnos matriculados en instituciones educativas oficiales³⁵.

Como se puede observar en el mapa 1, las ENS se encuentran principalmente en la región Andina, el mayor número está en Antioquia con 23. En Bogotá hay un total de 3 ENS. Las regiones de la Amazonia y la Orinoquía tienen el menor número, considerando que los departamentos de Guainía y Guaviare no cuentan con instituciones educativas de este tipo.

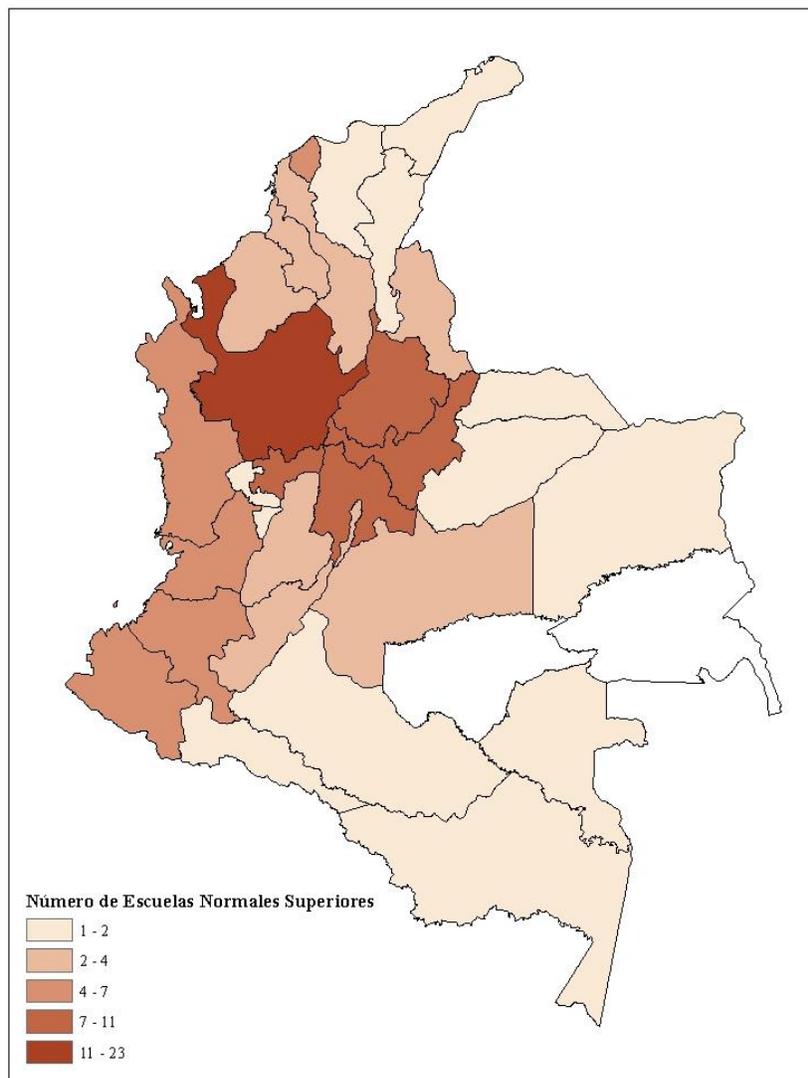
³³ Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo. Parte 5. Reglamentación de la educación superior. Título 3. Prestación del servicio educativo. Capítulo 1. Condiciones básicas calidad programa de formación complementaria las escuelas normales superiores (hoja 325 a la 329).

³⁴ Antiguo decreto 4790 de 2008.

³⁵ Los reportes de matriculados pueden sustraerse de la R-166.

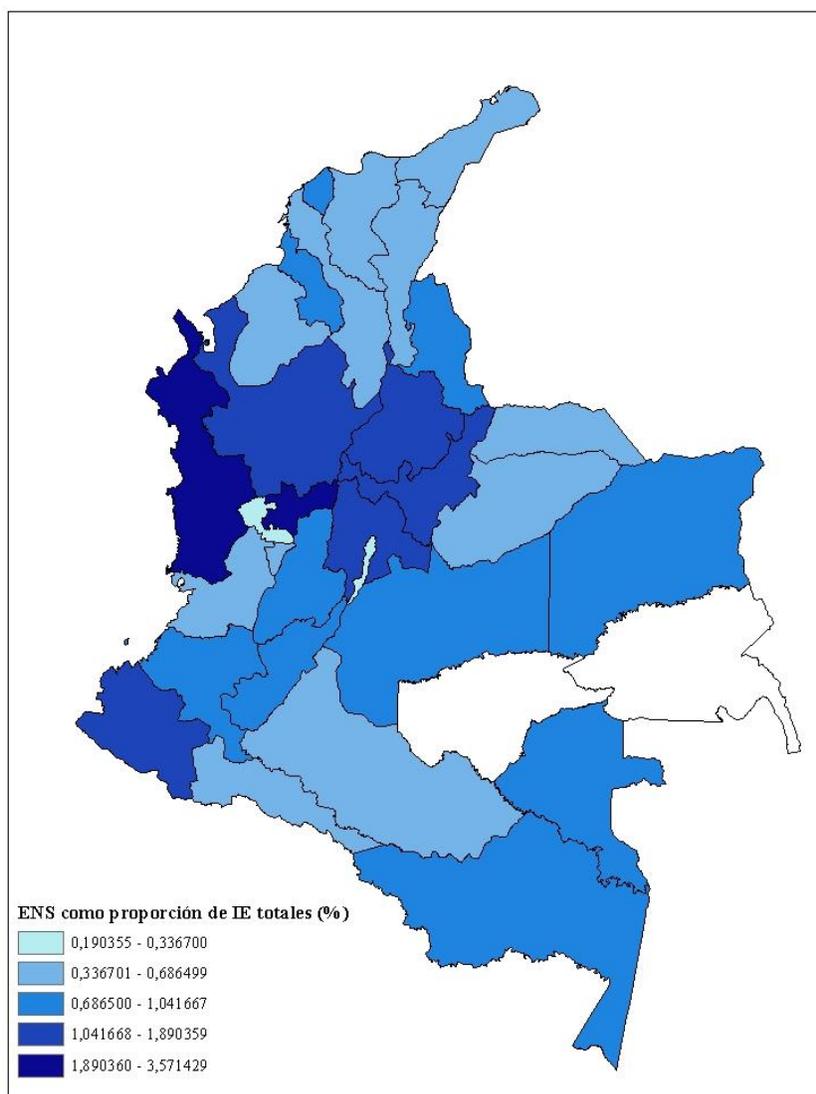
En términos de alumnos, como es de esperarse, Antioquia agrupa el mayor número de estudiantes que reciben instrucción en formación docente, con cerca del 14 % de estudiantes de ENS de todo el país entre 2012 y 2014.

Figura 1. Mapa distribución de escuelas normales superiores en Colombia



Fuente: cálculo de los autores con base en MEN, 2010

Figura 2. Mapa distribución de escuelas normales superiores como proporción del total las instituciones educativas en cada departamento



Fuente: cálculo de los autores con base en MEN (2012) e ICFES (2012)

La figura 2 muestra la distribución de las ENS en los treinta y tres departamentos del país, ponderándolas por el número total de instituciones en cada uno de los departamentos. Como se puede apreciar, los departamentos que tienen un número mayor de ENS como proporción del total de instituciones educativas son Chocó y Caldas: el 3,57 % y el 2,95 %. Del mismo modo se destacan Bogotá y Risaralda, en donde el porcentaje de participación de ENS con respecto al total de instituciones educativas es de 0,19 % y 0,34 %, respectivamente; estos son los dos casos con un menor número de ENS sobre el total de establecimientos.

La tabla 5 muestra la proporción de ENS en cada región y a nivel municipal de acuerdo con la población.

Tabla 5. Localización y tamaño promedio de ENS, según ruralidad

		Total	Rural	ENS Urbano	Matrícula media
Total nacional		-	-	-	2025,54
Amazonía		17,79	14,07	19,07	2526,17
Andina		8,99	10,33	8,53	2037,36
Caribe		5,91	6,70	5,65	1813,54
Regiones naturales	Orinoquía	31,05	34,67	29,81	1895,77
	Eje cafetero	11,89	6,57	13,71	1718,95
	Pacífico	24,36	27,66	23,23	2021,14
	Rural	25,57	-	-	1036,86
Urbana		74,43	-	-	2364,04
Población	Menos de 24.200	19,07	31,35	14,86	1340,65
	24.200 a 100.000	30,84	50,12	24,22	1781,01
	Más de 100.000	50,09	18,53	60,92	2438,82

Fuente: cálculos de los autores con base en SNIES del MEN, 2014

Más allá de la localización de las ENS es importante entender sus tasas de eficiencia y calidad. La tabla 6 reporta las tasas de repetición por nivel educativo para el año 2012 de las ENS y las instituciones educativas oficiales en la primera y segunda columna, respectivamente. La tercera columna presenta la diferencia entre ambos promedios y su nivel de significancia. Según los reportes encontrados, las tasas de repetición de las ENS resultan ser significativamente menores en primaria y secundaria a las registradas en instituciones oficiales tradicionales. Contrario a esto, para ambos años, las tasas de repetición en educación media son significativamente mayores en las ENS.

La tabla 7 describe la situación de todas las instituciones educativas oficiales en términos de deserción, considerando la división entre ENS e instituciones educativas oficiales tradicionales. Se puede observar que, para el año 2012, el volumen de deserción para todos los niveles educativos es mayor en las instituciones educativas oficiales tradicionales que en las ENS. De nuevo, la tercera columna muestra las diferencias de la tasa de deserción por tipo de colegio y por nivel educativo. Como se puede apreciar, para todos los niveles educativos, la deserción es significativamente mayor en las instituciones educativas oficiales tradicionales que en las ENS.

Tabla 6. Tasas de repetición en ENS e instituciones educativas oficiales tradicionales

Repetencia en 2012			
Nivel educativo	Normalistas	Oficiales no normalistas	Diferencia normalistas y no normalistas
Primaria	0.067 (0.001)	0.109 (0.000)	-0.041*** (0.001)
Secundaria	0.113 (0.001)	0.142 (0.000)	-0.028*** (0.001)
Media	0.084 (0.001)	0.0700 (0.000)	0.014*** (0.001)
Total	0.088 (0.000)	0.116 (0.000)	-0.027 (0.000)

Fuente: cálculos de los autores con base en la resolución R166 del MEN, 2012

Tabla 7. Tasas de deserción en ENS e instituciones educativas oficiales tradicionales

Deserción en 2012			
Nivel educativo	Normalistas	Oficiales no normalistas	Diferencia normalistas y no normalistas
Primaria	0.090 (0.001)	0.112 (0.000)	-0.022*** (0.001)
Secundaria	0.075 (0.001)	0.118 (0.000)	-0.043*** (0.001)
Media	0.425 (0.002)	0.499 (0.000)	-0.073*** (0.002)
Total	0.160 (0.000)	0.166 (0.000)	-0.006*** (0.000)

Fuente: cálculos de los autores con base en la resolución R166 del MEN, 2012

Por supuesto, los resultados de eficiencia arriba presentados no pueden tomarse como causales, pues es posible que cierto tipo de familia y estudiante se autoseleccione para asistir a una de las ENS del país. Para analizar el tipo de autoselección de los alumnos a los distintos tipos de instituciones educativas, la tabla 8 muestra los resultados de la prueba de diferencias de medias normalizadas para las características generales entre los estudiantes de las diferentes instituciones educativas. Estas características se obtienen del cuestionario sociodemográfico de la prueba Saber 11, en donde los propios alumnos responden preguntas socioeconómicas básicas sobre ellos, sus padres y su familia.

La segunda columna de la tabla 8 muestra la media y la desviación estándar de las variables socioeconómicas para los estudiantes de ENS, mientras que la tercera columna presenta las mismas estadísticas para los estudiantes de instituciones oficiales no normales. Con la información anterior, se calculan las diferencias de medias normalizadas donde, siguiendo la metodología de Imbens y Wooldridge (2008), suponemos que la diferencia de medias es significativa si el estadístico de diferencias normalizadas es mayor a $\frac{1}{4}$, la cual se registra en la columna 4. Como se puede observar, en ninguna de las variables la diferencia normalizada

calculada es mayor a $\frac{1}{4}$, por lo que podemos concluir que no existen diferencias significativas en el promedio de las variables demográficas consideradas entre los estudiantes de ENS y de estudiantes egresados de instituciones oficiales no normales. Sin embargo, vale la pena resaltar el hecho de que el estadístico reporta un valor alto y cercano a 0,25 para las variables asociadas a género y a la educación universitaria del padre y de la madre.

La quinta columna de la misma tabla muestra la media y la desviación estándar de las características sociodemográficas de estudiantes pertenecientes a instituciones no oficiales, mientras que la sexta columna presenta la diferencia normalizada calculada entre los valores medios de las variables socioeconómicas de estudiantes de ENS y estudiantes pertenecientes a instituciones no oficiales. Como se puede observar, se reportan diferencias significativas entre estos grupos para el estrato 1, lo cual indica que, en promedio, hay más estudiantes pertenecientes a estrato 1 en las ENS que en las instituciones educativas no oficiales y se reporta un valor alto en las diferencias normalizadas para género y para ingresos familiares mayores a diez salarios mínimos.

Tabla 8. Diferencias de medias normalizadas según tipo de institución educativa

Variables	Media ENS	Media Oficiales no normales	Diferencia Medias normalizadas	Media No oficiales	Diferencia Medias normalizadas
Edad	17,221 (3)	17,898 (3,736)	0,141	18,172 (4,634)	0,172
Hombre	0,311 (0,463)	0,455 (0,498)	0,211	0,468 (0,499)	0,23
Ingresos familiares: menos de 1 SMLV	0,306 (0,461)	0,292 (0,455)	0,021	0,096 (0,294)	0,384
Ingresos familiares: entre 1 y 2 SMLV	0,411 (0,492)	0,484 (0,5)	0,104	0,352 (0,478)	0,086
Ingresos familiares: entre 2 y 3 SMLV	0,173 (0,378)	0,153 (0,36)	0,038	0,219 (0,414)	0,082
Ingresos familiares: entre 3 y 5 SMLV	0,082 (0,274)	0,054 (0,225)	0,079	0,158 (0,365)	0,167
Ingresos familiares: entre 5 y 7 SMLV	0,02 (0,139)	0,012 (0,107)	0,047	0,072 (0,259)	0,179
Ingresos familiares: entre 7 y 10 SMLV	0,007 (0,081)	0,004 (0,062)	0,027	0,044 (0,206)	0,17
Ingresos familiares: más de 10 SMLV	0,002	0,002	0,006	0,058	0,237

Variables	Media ENS	Media Oficiales no normales	Diferencia Medias normalizadas	Media No oficiales	Diferencia Medias normalizadas
Educación padre: primaria	0,354 (0,478)	0,412 (0,492)	0,084	0,254 (0,435)	0,155
Educación padre: secundaria	0,432 (0,495)	0,459 (0,498)	0,038	0,387 (0,487)	0,065
Educación padre: técnico y tecnólogo	0,098 (0,297)	0,065 (0,246)	0,086	0,118 (0,323)	0,048
Educación padre: universitario	0,122 (0,327)	0,064 (0,244)	0,142	0,232 (0,422)	0,208
Educación madre: primaria	0,27 (0,444)	0,351 (0,477)	0,124	0,199 (0,399)	0,118
Educación madre: secundaria	0,475 (0,499)	0,51 (0,5)	0,051	0,432 (0,495)	0,06
Educación madre: técnico y tecnólogo	0,119 (0,324)	0,073 (0,26)	0,11	0,143 (0,35)	0,05
Educación madre: universitario	0,127 (0,333)	0,054 (0,226)	0,181	0,209 (0,407)	0,157
Estrato 1	0,309 (0,462)	0,318 (0,466)	0,013	0,114 (0,318)	0,348
Estrato 2	0,43 (0,495)	0,453 (0,498)	0,033	0,334 (0,472)	0,141
Estrato 3	0,232 (0,422)	0,212 (0,409)	0,035	0,371 (0,483)	0,217
Estrato 4	0,026 (0,158)	0,014 (0,119)	0,057	0,111 (0,315)	0,244
Estrato 5	0,002 (0,047)	0,002 (0,045)	0,002	0,046 (0,209)	0,204
Estrato 6	0,001 (0,025)	0,001 (0,024)	0,002	0,024 (0,153)	0,15

Desviaciones estándar en paréntesis

Fuente: cálculos de los autores con base en Saber 11 (2012-2014)

Del mismo modo, para ahondar en el análisis de selección, se consideran dos modelos estimados por mínimos cuadrados ordinarios, controlando por efectos fijos de municipio y de año (2012-2014), en los cuales se estima la probabilidad de ser estudiante de ENS, teniendo dos grupos de comparación diferentes. El primero corresponde a los estudiantes de instituciones oficiales no normales y el segundo a estudiantes de instituciones no oficiales.

Los resultados presentados solo consideran información para los municipios en donde se ubican las ENS, para entender realmente la autoselección por parte de las familias a dichos establecimientos educativos.

La columna 1 de la tabla 9 muestra los resultados del primer modelo, en donde la variable explicada toma el valor de 1 si el estudiante pertenece a una ENS y 0 si pertenece a instituciones no oficiales. Según los resultados de dicha columna, la probabilidad de formar parte de una ENS, respecto a pertenecer a colegios no oficiales, se incrementa por el hecho de ser mujer, cuando se pertenece a estratos 2 y 3, y con ingresos familiares menores a un salario mínimo legal mensual vigente, así como cuando la madre tiene un nivel educativo mayor a primaria y cuando el padre tiene un nivel educativo mayor a primaria, pero menor que el universitario. La columna 2 muestra el mismo modelo, pero donde la variable dependiente toma el valor de 0 cuando el estudiante pertenece a instituciones oficiales no normales. De esta manera, la probabilidad de ser estudiante de ENS se incrementa por el hecho de ser mujer, para estratos mayores al 1 y por el hecho de pertenecer a un hogar con ingresos familiares por encima del salario mínimo legal mensual vigente.

Tabla 9. Modelos de selección. Estimación de la probabilidad de ser estudiante de ENS

Variables	(1) Normalista vs. No oficiales	(2) Normalista vs. Oficiales no normales
Edad	-0,003*** (8,45e-05)	-0,001*** (8,05e-05)
Hombre	-0,032*** (0,000)	-0,025*** (0,000)
Ingresos familiares ^a		
Entre 1 y 2 SMLV	-0,022*** (0,00)	0,013*** (0,000)
Entre 2 y 3 SMLV	-0,030*** (0,001)	0,024*** (0,000)
Entre 3 y 5 SMLV	-0,048*** (0,001)	0,028*** (0,001)
Entre 5 y 7 SMLV	-0,055*** (0,002)	0,031*** (0,002)
Entre 7 y 10 SMLV	-0,052*** (0,002)	0,031*** (0,005)
Más de 10 SMLV	-0,040*** (0,002)	0,023*** (0,007)
Educación del padre ^b		
Secundaria	0,009*** (0,001)	0,010*** (0,000)
Técnico y tecnólogo	0,016*** (0,001)	0,028*** (0,001)
Universitario	-2.28e-05 (0,001)	0,027*** (0,001)

Educación de la madre ^b		
Secundaria	0,025*** (0,001)	0,015*** (0,000)
Técnico y tecnólogo	0,038*** (0,001)	0,040*** (0,001)
Universitario	0,024*** (0,001)	0,052*** (0,001)
Estrato 2	0,012*** (0,001)	0,022*** (0,000)
Estrato 3	0,003** (0,001)	0,031*** (0,000)
Estrato 4	-0,017*** (0,001)	0,050*** (0,002)
Estrato 5	-0,031*** (0,002)	0,014*** (0,005)
Estrato 6	-0,035*** (0,002)	0,026** (0,011)
Constante	0,177*** (0,002)	0,044*** (0,001)
Efectos fijos de municipio	Sí	Sí
Control por años de presentación	Sí	Sí
Observaciones	383.417	621.872
R-cuadrado	0,440	0,153

^a Categoría omitida: menos de 1 SMLV

^b Categoría omitida: menos de secundaria

Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: cálculos de los autores con base en Saber 11 (2012-2014)

Como se muestra en la tabla 9, los alumnos que ingresan a instituciones normalistas son distintos a los que asisten a instituciones oficiales tradicionales en varias características observables (es decir, hay un proceso de autoselección). Con el fin de disminuir este sesgo de selección en características observables, la tabla muestra los resultados de un modelo de mínimos cuadrados ordinarios que estima el puntaje total obtenido por los estudiantes de todas las instituciones educativas en la prueba Saber 11 entre los años 2012 y 2014, controlando por las características socioeconómicas de los mismos e incluyendo efectos fijos por municipio.³⁶

Como se puede observar en la columna 1, congruente con análisis de calidad previos que hacen parte de la literatura nacional, los ingresos del hogar y habitar en viviendas pertenecientes a estratos socioeconómicos más altos están asociados a un mayor puntaje en la prueba. De manera similar, los hombres y los estudiantes de hijos de padres más educados obtienen también puntajes totales mayores en la prueba Saber 11. Es interesante observar que

³⁶ Para correr el modelo planteado se calculan los puntajes de la prueba Saber 11 de todos los periodos, de 2012 a 2014, normalizándolos a una distribución con media 0 y varianza 1.

los estudiantes que asisten a colegios privados y normalistas obtienen mayores puntajes en la prueba Saber 11 que los estudiantes que asisten a colegios oficiales, incluso después de controlar por sus características socioeconómicas. Las diferencias en el promedio obtenido por estos tres grupos son significativas e importantes. Estudiantes que asisten a ENS y a colegios no oficiales obtienen en promedio un puntaje de 0,13 y 0,07 desviaciones estándar mayores que el promedio que obtienen estudiantes de colegios oficiales.

Tabla 10. Modelo MCO. Puntaje Saber 11 normalizado

Variables	(1) Todos los municipios	(2) Municipios donde existen ENS
Normalista	0,139*** (0,004)	0,152*** (0,004)
Privado	0,077*** (0,002)	0,094*** (0,002)
Año 2012	5,323*** (0,002)	5,325*** (0,002)
Año 2013	5,295*** (0,001)	5,301*** (0,002)
Edad	-0,018*** (0,000)	-0,016*** (0,000)
Hombre	0,118*** (0,001)	0,128*** (0,002)
Ingresos familiares ^a		
Entre 1 y 2 SMLV	0,050*** (0,001)	0,060*** (0,002)
Entre 2 y 3 SMLV	0,110*** (0,002)	0,124*** (0,003)
Entre 3 y 5 SMLV	0,233*** (0,004)	0,239*** (0,005)
Entre 5 y 7 SMLV	0,375*** (0,007)	0,373*** (0,009)
Entre 7 y 10 SMLV	0,546*** (0,012)	0,542*** (0,013)
Más de 10 SMLV	1,014*** (0,014)	1,037*** (0,015)
Educación del padre ^b		
Secundaria	0,050*** (0,001)	0,045*** (0,002)
Técnico y tecnólogo	0,192*** (0,003)	0,196*** (0,004)
Universitario	0,291*** (0,003)	0,297*** (0,004)
Educación de la madre ^b		
Secundaria	0,065*** (0,001)	0,058*** (0,002)
Técnico y tecnólogo	0,206*** (0,003)	0,207*** (0,004)

Universitario	0,318*** (0,003)	0,334*** (0,004)
Estrato 2	0,082*** (0,001)	0,090*** (0,002)
Estrato 3	0,199*** (0,002)	0,209*** (0,003)
Estrato 4	0,414*** (0,006)	0,416*** (0,007)
Estrato 5	0,723*** (0,013)	0,719*** (0,013)
Estrato 6	1,087*** (0,019)	1,112*** (0,021)
Constante	-5,436*** (0,005)	-5,499*** (0,006)
Efectos fijos de municipio	Sí	Sí
Observaciones	1.585.356	969.794
R-cuadrado	0,883	0,865

^a Categoría omitida: menos de 1 SMLV

^b Categoría omitida: menos de secundaria

Errores estándar robustos en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: cálculos de los autores con base en Saber 11, 2012 a 2014

Estos resultados deben analizarse con precaución, ya que no necesariamente implican causalidad. Además de posibles diferencias en características no observables entre estudiantes que eligen estudiar en ENS y aquellos que estudian en otras instituciones educativas, puede suceder que municipios y ETC que administren ENS sean muy distintas a aquellos en donde no existen ENS. Para analizar esta última fuente de sesgos, la columna 2 de la tabla 10 muestra la misma estimación considerada en la columna 1, pero tomando únicamente alumnos que residen en municipios donde se encuentran las ENS. Como se puede apreciar, las diferencias entre alumnos que asisten a ENS y aquellos que asisten a instituciones oficiales se incrementan a 0,15 desviaciones estándar. Si bien este resultado tampoco puede interpretarse de manera causal, sugieren que estudiantes con características sociodemográficas similares dentro de un mismo municipio tienen mejores resultados en la prueba Saber 11 si asisten a ENS.

La riqueza de los datos administrativos en el país en las últimas décadas permite ir un paso más allá y analizar cómo varía el acceso a educación terciaria de los estudiantes de acuerdo al tipo de institución educativa a la que asisten. Al igual que en el caso de los resultados de las pruebas Saber 11, aunque los resultados obtenidos no pueden interpretarse como causales, dan una idea de las correlaciones existentes. La tabla 11 muestra la estimación de un modelo por mínimos cuadrados ordinarios que mide la probabilidad de acceder a la educación superior, considerando el tipo de colegio del cual se graduó el estudiante. Este modelo únicamente tiene en cuenta aquellos estudiantes que presentaron la prueba Saber 11 durante el período 2013-2 y que accedieron o no a la educación en el período 2014-1.

Dicho lo anterior se puede advertir que, el hecho de ser graduado de una ENS o de una institución no oficial, incrementa la probabilidad de entrar a la educación superior con respecto a las personas graduadas de colegios oficiales, así como el hecho de ser hombre y pertenecer a hogares con mejores condiciones económicas. La segunda columna de la tabla 11 presenta los resultados de un modelo de MCO, en donde la variable dependiente de interés es una *dummy* igual a 1 si el estudiante ingresa a un programa de licenciatura. Dado los resultados reportados, se puede afirmar que, en efecto, el hecho de ser egresado de alguna ENS incrementa la probabilidad de entrar a un programa de licenciatura en 0,6 puntos porcentuales. Por el contrario, graduarse de instituciones no oficiales reduce dicha probabilidad, igual que ser hombre y pertenecer a estratos altos o tener ingresos altos.

Tabla 11. Modelo MCO. Probabilidad de entrar a instituciones de Educación Superior por tipo de colegio y características sociodemográficas

Variables	(1) Entró a educación superior	(2) Entró a programas de licenciatura
Normalista	0,036*** (0,003)	0,006*** (0,001)
Privado	0,053*** (0,001)	-0,004*** (0,000)
Edad	-0,007*** (9,95e-05)	-0,000*** (2,58e-05)
Hombre	0,004*** (0,001)	-0,003*** (0,000)
Ingresos familiares ^a		
Entre 1 y 2 SMLV	0,026*** (0,001)	0,001*** (0,000)
Entre 2 y 3 SMLV	0,075*** (0,001)	0,005*** (0,000)
Entre 3 y 5 SMLV	0,131*** (0,003)	-0,000 (0,000)
Entre 5 y 7 SMLV	0,155*** (0,005)	-0,004*** (0,001)
Entre 7 y 10 SMLV	0,167*** (0,007)	-0,005*** (0,001)
Más de 10 SMLV	0,172*** (0,008)	-0,007*** (0,001)
Educación del padre ^b		
Secundaria	0,025*** (0,001)	0,002*** (0,000)
Técnico y tecnólogo	0,073*** (0,002)	0,004*** (0,000)
Universitario	0,101*** (0,002)	0,003*** (0,000)
Educación de la madre ^b		
Secundaria	0,034*** (0,001)	0,002*** (0,000)

Técnico y tecnólogo	0,107*** (0,002)	0,005*** (0,000)
Universitario	0,140*** (0,002)	0,004*** (0,000)
Estrato 2	0,0347** (0,001)	0,002*** (0,000)
Estrato 3	0,074*** (0,001)	0,001*** (0,000)
Estrato 4	0,111*** (0,004)	-0,001 (0,001)
Estrato 5	0,113*** (0,007)	-0,004*** (0,001)
Estrato 6	0,122*** (0,011)	-0,002 (0,001)
Constante	0,152*** (0,003)	0,015*** (0,000)
Efectos fijos por municipio	Sí	Sí
Observaciones	482.997	482.997
R-Cuadrado	0,152	0,007

^a Categoría omitida: menos de 1 SMLV

^b Categoría omitida: menos de secundaria

Errores estándar robustos en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: cálculos de los autores con base en Saber 11 (2012-2014)

En 2013 había 1.984 estudiantes en grado 11 en las ENS del país y 920 en el grado 13 del ciclo complementario. Esto muestra que no todos los bachilleres que se gradúan de las ENS se forman para ser docentes en las ENS, pero la proporción de los que sí se gradúan no es despreciable. Si bien el análisis hasta ahora presentado muestra evidencia para decir que las ENS ofrecen mejor calidad de la educación a sus bachilleres, esta calidad solo se traduciría en mejor calidad para los estudiantes de docentes normalistas si son los bachilleres de estas normales con mejores resultados los que se quedan para hacer el ciclo complementario.

Para este propósito se estimaron modelos de regresión en los que la variable dependiente es una categórica que toma valor de uno si el bachiller de las ENS se quedó a terminar el ciclo complementario y de cero de otra forma. También se hizo un ejercicio similar para estudiar el paso a la educación superior por parte de los normalistas. Las regresiones incluyen los controles similares a los que hemos usado en otros ejercicios de este documento. Los resultados aparecen en la tabla 12. El coeficiente más importante es el que está asociado al puntaje promedio en Saber 11 (primera fila). La tabla muestra que el signo del coeficiente es positivo, lo que indica que son los bachilleres de las ENS con puntajes altos en Saber 11 quienes se quedan a terminar el ciclo complementario. Esta es una buena señal y una oportunidad para que las ENS generen iniciativas para atraer a los estudiantes de alto desempeño para que continúen en la formación como maestros.

Tabla 12. Modelo MCO. Probabilidad de entrar a instituciones de educación superior por tipo de colegio y características sociodemográficas

	Normalistas que terminaron 13	Normalistas que se pasaron a educación superior
Características del estudiante		
Promedio Saber 11	0,008***	-0,001
Hombre	-0,006***	-0,025***
Edad	-0,002***	-0,002***
Vivienda en zona rural	-0,000	0,001
Educación del padre		
Ninguna	0,000	-0,019***
Primaria incompleta	-0,002	-0,015**
Primaria completa	-0,001	-0,017***
Secundaria incompleta	0,001	-0,023***
Secundaria completa	-0,001	-0,015**
Educ. técnica o tecnológica incompleta	0,000	-0,020***
Educ. técnica o tecnológica completa	0,010	-0,029***
Educación profesional incompleta	0,003	-0,029***
Educación profesional completa	0,004	-0,027***
Posgrado	-0,005	-0,024***
Educación de la madre		
Ninguna	-0,003	0,002
Primaria incompleta	-0,000	-0,002
Primaria completa	-	0,000
Secundaria incompleta	-0,001	-0,002
Secundaria completa	0,004	-0,009
Educ. técnica o tecnológica incompleta	0,000	-0,000
Educ. técnica o tecnológica completa	0,005	-0,009
Educación profesional incompleta	0,007	-0,014*
Educación profesional completa	0,008	-0,023**
Posgrado	0,010	-0,005
Ocupación del padre		
Empresario	0,004	0,017
Pequeño empresario	0,005	0,005
Empleado con cargo como director	-0,001	-0,005
Empleado de nivel directivo	0,011*	0,008
Empleado de nivel técnico o profesional	0,012**	0,013
Empleado de nivel auxiliar o administrativo	0,014**	0,012
Empleado obrero u operario	0,007*	0,012
Profesional independiente	0,011**	0,018*
Trabajador por cuenta propia	0,006*	0,024

	Normalistas que terminaron 13	Normalistas que se pasaron a educación superior
Hogar	0,007	0,016
Pensionado	0,010*	0,013
Ocupación de la madre		
Empresario	0,009**	-0,001
Pequeño empresario	-0,004	-0,004
Empleado con cargo como director	0,008	0,007
Empleado de nivel directivo	0,001	0,000
Empleado de nivel técnico o profesional	0,002	-0,004
Empleado de nivel auxiliar o administrativo	-0,000	-0,002
Empleado obrero u operario	-0,000	0,005
Profesional independiente	0,001	0,004
Trabajador por cuenta propia	0,001	0,002
Hogar	-0,000	-0,014
Pensionado	-0,003	-0,000
Estrato de la vivienda		
Estrato 1	-0,004	0,098*
Estrato 2	0,043	0,086*
Estrato 3	0,049	0,085
Estrato 4	0,065	0,067
Estrato 5	0,108	0,047
Estrato 6	0,109	0,138
Estrato 8	0,018	0,208
Nivel de Sisbén		
Nivel 1	0,118	0,011**
Nivel 2	-0,005***	0,002
Nivel 3	-0,005***	-0,005
Clasificado en otro nivel	-0,001	0,006
Material predominante en el hogar		
Cemento, gravilla, ladrillo	0,005	-0,012**
Madera burda, tabla o tablón	0,002	-0,019***
Madera pulida, baldosa, tableta, mármol, alfombra	-0,000	-0,016***
No sabe	0,005	0,248*

Fuente: cálculos de los autores con base en Saber 11 (2012-2014)

4.3 Programas de educación terciaria

4.3.1 Oferta

Como se mencionó en la sección 3, para ejercer la labor docente no es obligatorio tener un título en educación. Sin embargo, más de la mitad de los docentes en Colombia provienen de programas en educación. La tabla 13 presenta la oferta nacional de programas de educación superior y aquellos que ofrecen formación inicial en educación con corte al 2014. En total existen cien universidades que ofrecen trescientos noventa programas presenciales de pregrado de formación docente de cuatro años o más. Esto equivale a 31 % del total de universidades del país y 12 % de los programas de pregrado. Cabe resaltar que la oferta universitaria de programas de formación docente (PFD) es mayor que en 2013 (García *et al.*, 2014), tendencia que viene en aumento desde el 2010. Es posible que esta situación se haya dado por el decreto 1295 de 2010, el cual generó unas condiciones mínimas de calidad para las licenciaturas. Se espera que con la expedición del decreto 2450 de 2015 esto se normalice nuevamente, pues este último decreto incorpora los requisitos de alta calidad para las licenciaturas. Así mismo, existen tan solo 14 PFD a nivel técnico o tecnológico (programas técnicos y tecnológicos).

Al igual que la oferta de educación superior, la oferta de PFD está concentrada en las ciudades capitales, los municipios de más de 100.00 habitantes y la región Andina. Sin embargo, al comparar con el total de los programas profesionales, la oferta de PFD está un poco más concentrada en el Eje Cafetero y la región Pacífico (especialmente en el Valle). En cuanto a la oferta de PFD con acreditación de alta calidad, esta también tiene una mayor concentración en ciudades capitales y en la región Andina (en comparación con el resto de programas acreditados). Llama la atención la baja proporción de programas de formación docente con acreditación de alta calidad en la región Caribe (3,8 %).

Cerca de una cuarta parte (26 %) de los PFD se encuentran en universidades con acreditación de alta calidad. Si bien esto es un poco más alto que el resto de programas universitarios, solo el 27 % (105) de los PFD cuentan con la AAC (en comparación con 31 % de los programas de pregrado acreditados). Así mismo, como se aprecia en la tabla 13, existe una alta concentración de los PFD en universidades oficiales (64 %) en comparación con el resto de programas profesionales (36 %).

En cuanto a programas no presenciales, existen 1.181 programas virtuales o a distancia, de los cuales 234 (19,8 %) son PFD. Al analizar la distribución regional, se observa que los PFD virtuales o a distancia están más concentrados en las regiones Andina y en el Eje Cafetero. Al comparar la distribución regional con la de los demás programas, la oferta está ligeramente más concentrada en las regiones Amazonía, Pacífico y Eje Cafetero. Es importante resaltar que solo un programa virtual de formación docente se encuentra en una universidad con acreditación de alta calidad.

La tabla 14 muestra el tamaño de los programas de licenciatura medido según el número de egresados en el último año (2014). En total, se registraron 8.018 egresados de PFD en 2014, de los cuales 23 % obtuvieron su título de un programa con ACC. La mayor proporción de graduandos se concentran en Bogotá (21 %), seguido por Antioquia (15 %) y Valle (11 %). Si bien Boyacá, Quindío, Risaralda y Nariño representan menos del 8 % de los egresados de PFD, la gran mayoría de sus egresados provienen de programas acreditados (79 %, 81 %, 62 % y 51 %, respectivamente). En contraste, Antioquia y Valle tienen el 37 % de los egresados de PFD, pero menos del 5 % o 7 % de sus egresados provienen de programas acreditados.

Tabla 13. Número y tipos de programas e instituciones de educación superior que ofrecen formación inicial ³⁷

	Universidades ³⁸		Programas profesionales		Programas técnicos y tecnológicos		Programas con acreditación de alta calidad		Programas inactivos		Programas a distancia y virtuales	
	Total	PFD	Total	PFD	Total	PFD	Total	PFD	Total	PFD	Total	PFD
Totales nacionales	318	100	3.211	390	2.613	14	999	105	5.249	939	1.181	234
Ciudades capitales	79,25 %	79,00 %	80,95 %	78,21 %	72,79 %	78,57 %	93,29 %	97,14 %	70,74 %	60,38 %	86,20 %	78,21 %
Regiones naturales												
Andina	43,71 %	41,00 %	38,57 %	35,90 %	36,59 %	28,57 %	44,44 %	48,57 %	36,39 %	25,03 %	49,79 %	39,32 %
Amazonia	4,72 %	5,00 %	4,89 %	5,38 %	5,36 %	7,14 %	3,60 %	4,76 %	5,75 %	4,58 %	5,17 %	7,69 %
Orinoquía	2,20 %	2,00 %	2,64 %	1,28 %	1,95 %	0,00 %	0,40 %	0,95 %	1,92 %	1,17 %	0,17 %	0,00 %
Pacífico	13,52 %	14,00 %	15,05 %	20,77 %	15,00 %	35,71 %	13,01 %	14,29 %	14,86 %	14,70 %	10,16 %	14,10 %
Eje Cafetero	20,75 %	21,00 %	23,05 %	25,90 %	24,84 %	21,43 %	27,83 %	27,62 %	23,53 %	26,09 %	20,07 %	23,93 %
Caribe	15,09 %	17,00 %	15,80 %	10,77 %	16,26 %	7,14 %	10,71 %	3,81 %	17,55 %	28,43 %	14,65 %	14,96 %
Tamaño del municipio												
Menor a 7.000	0,00 %	0,00 %	0,06 %	0,51 %	0,19 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,40 %	0,75 %	0,00 %	0,00 %
Entre 7.000 y 12.800	0,00 %	0,00 %	0,03 %	0,00 %	0,31 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,12 %	2,02 %	0,17 %	0,00 %
Entre 12.800 y 24.200	0,94 %	0,00 %	0,42 %	0,51 %	2,22 %	0,00 %	0,20 %	0,00 %	3,05 %	4,79 %	0,17 %	0,00 %
Entre 24.200 y 100.000	10,69 %	9,00 %	8,89 %	10,26 %	11,98 %	0,00 %	1,90 %	0,95 %	14,25 %	18,53 %	7,28 %	9,40 %
Mayor a 100.000	88,36 %	91,00 %	90,61 %	88,72 %	85,30 %	100,0 %	97,90 %	99,05 %	81,18 %	73,91 %	92,38 %	90,60 %
Universidades con Acreditación de Alta Calidad	13,52 %	21,00 %	23,58 %	25,90 %	4,17 %	7,14 %	-	-	0,63 %	0,75 %	0,59 %	0,43 %
Universidades oficiales	29,56 %	43,00 %	35,99 %	63,59 %	45,16 %	50,00 %	47,75 %	76,19 %	26,65 %	51,33 %	39,88 %	44,87 %

Fuente: cálculos de los autores con base en datos del SNIES del Ministerio de Educación Nacional (2014) y del censo del 2005 (DANE)

³⁷ Para todos los cálculos en esta tabla, excluyendo los de la columna “Programas inactivos o a distancia/virtuales”, se quitaron los programas que aparecían como inactivos, a distancia o virtuales.

³⁸ Para los cálculos de la columna de “Universidades” se dejaron los registros únicos de la sede principal.

Tabla 14. Tamaño de programas de licenciatura (número de egresados al año) según tipo de programa y de registro³⁹

	Acreditado		No acreditado		Total	
	Número de egresados	Porcentaje	Número de egresados	Porcentaje	Total egresados	Porcentaje
Total nacional	1,838	22,9 %	6.180	77,1 %	8.018	
Departamento						
Antioquia	59	4,8 %	1.176	95,2 %	1.235	15,4 %
Atlántico	5	3,8 %	127	96,2 %	132	1,6 %
Bogotá D.C	962	56,6 %	738	43,4 %	1.700	21,2 %
Bolívar	0	0,0 %	214	100,0 %	214	2,7 %
Boyacá	146	78,9 %	39	21,1 %	185	2,3 %
Caldas	58	32,8 %	119	67,2 %	177	2,2 %
Caquetá	0	0,0 %	116	100,0 %	116	1,4 %
Cauca	41	12,7 %	283	87,3 %	324	4,0 %
Cesar	0	0,0 %	154	100,0 %	154	1,9 %
Chocó	0	0,0 %	6	100,0 %	6	0,1 %
Cundinamarca	0	0,0 %	7	100,0 %	7	0,1 %
Córdoba	96	27,2 %	257	72,8 %	353	4,4 %
Guajira	0	0,0 %	474	100,0 %	474	5,9 %
Magdalena	0	0,0 %	513	100,0 %	513	6,4 %
Meta	4	21,1 %	15	78,9 %	19	0,2 %
Nariño	132	50,8 %	128	49,2 %	260	3,2 %
Norte de Santander	0	0,0 %	430	100,0 %	430	5,4 %
Quindío	34	81,0 %	8	19,0 %	42	0,5 %
Risaralda	90	62,1 %	55	37,9 %	145	1,8 %
Santander	134	39,4 %	206	60,6 %	340	4,2 %
Sucre	0	0,0 %	137	100,0 %	137	1,7 %
Tolima	12	7,5 %	148	92,5 %	160	2,0 %
Valle del Cauca	65	7,3 %	830	92,7 %	895	11,2 %

Fuente: cálculos de los autores con base en los resultados de las pruebas Saber Pro del 2014 (ICFES) y el SNIES del Ministerio de Educación Nacional

Para los no licenciados que se desempeñan como profesores en el nuevo estatuto existe el decreto 1075 de 2015^{40,41}, que reglamenta las pruebas y los requisitos que deben cumplir al finalizar el periodo de prueba para ser nombrado en propiedad dentro del escalafón. Para ejercer como docentes en el sector oficial, estos profesionales deben haber cursado el programa de pedagogía para profesionales no licenciados (PPPNL), que debe tener como mínimo diez créditos académicos, con una dedicación de cuarenta y ocho horas de trabajo

³⁹ Para el cálculo de la tabla se asume que todas las personas que hacen las pruebas Saber Pro en un año se gradúan ese mismo año.

⁴⁰ Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo. Parte 4. Reglamentación de la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles preescolar, básica y media. Título 1. Reglamentación del estatuto de profesionalización docente. Capítulo 3. Programa pedagogía para profesionales no licenciados (hoja 250 a 251).

⁴¹ Antiguo decreto 2035 de 2005.

académico por crédito y como mínimo el 50 % del curso debe ser de manera presencial (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Estos programas son, generalmente, ofrecidos por facultades de Educación. Según el registro más reciente encontrado en el MEN (ver anexo 4), existen treinta y cinco programas de pedagogía para no licenciados ofrecidos en todo el país, de los cuales solo seis son ofrecidos por universidades con acreditación de alta calidad.

4.3.2 Calidad

Los programas de formación inicial juegan un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de una práctica docente de calidad. Estudios anteriores han mostrado que los graduados de programas de formación docente obtienen menores resultados en competencias básicas que aquellos graduados de otros programas (Barrera, Maldonado, y Rodríguez, 2014; García *et al.*, 2014). Más aún, un estudio reciente de Balcázar y Ñopo (2015) muestra que, en promedio, los estudiantes de programas de formación en educación deterioran su desempeño en habilidades cuantitativas e inglés, en comparación con las habilidades observadas al momento de graduarse del bachillerato.

La figura 1 muestra las diferencias en el puntaje de Saber Pro entre egresados de PFD y programas diferentes a formación docente (PND) para los años 2011 a 2014. Con excepción de comunicación escrita, los egresados de PFD obtienen resultados menores que aquellos de PND para todos los años observados. En comunicación escrita, se puede apreciar que había una ventaja a favor de los PFD en el 2011 y 2012 (reportada también en García *et al.* 2014), pero esta ventaja desaparece en los años posteriores. Es importante resaltar que estas diferencias deben interpretarse con cuidado y que no son causales. Es decir, no se puede afirmar que la diferencia es el impacto de los programas de formación inicial en el aprendizaje de los egresados. Estas diferencias ocultan también diferencias en las características de los estudiantes que se autoseleccionan a PFD y PND, respectivamente, resaltadas previamente en la literatura nacional⁴².

La figura 2 presenta la distribución de los puntajes de las pruebas genéricas de la prueba Saber Pro para los PFD y PND en el 2014. Como se puede identificar, con excepción de comunicación escrita, hay una proporción significativamente más alta de PFD en el decil inferior. En contraste, la proporción de PFD en el decil superior es más baja en comparación con los PND. Esto es consistente con lo reportado por García *et al.* (2014).

Con el fin de analizar estas diferencias en el tiempo, la figura 3 presenta para los años 2011 a 2014 las diferencias en el puntaje de Saber Pro entre egresados de PFD y PND en dos puntos de la distribución: el decil inferior y el decil superior. Por ejemplo, en el panel superior izquierdo (comunicación escrita) la línea naranja representa la diferencia en la proporción de egresados de PFD y PND en el decil inferior del puntaje de Saber Pro en comunicación escrita.

⁴² Los autores intentaron cruzar la base de datos de Saber Pro con Saber 11 para poder hacer un análisis multivariado de las diferencias entre PFD y PND. Sin embargo, el cruce no fue exitoso. Se está en conversaciones con el ICFES para lograr un mejor cruce.

Como se puede apreciar, las diferencias en el decil inferior para comunicación escrita a favor de los egresados de PFD disminuyeron entre 2011 y 2013, y desaparecen en el 2014. En cuanto a las demás áreas (lectura crítica, inglés y razonamiento cuantitativo) se aprecia una ampliación de la brecha entre 2011 y 2014. Esto es particularmente notorio para razonamiento cuantitativo, donde la diferencia entre PFD y PND en el decil inferior pasa de cerca de 5 puntos porcentuales en el 2011 a más de 10 puntos porcentuales en el 2014.

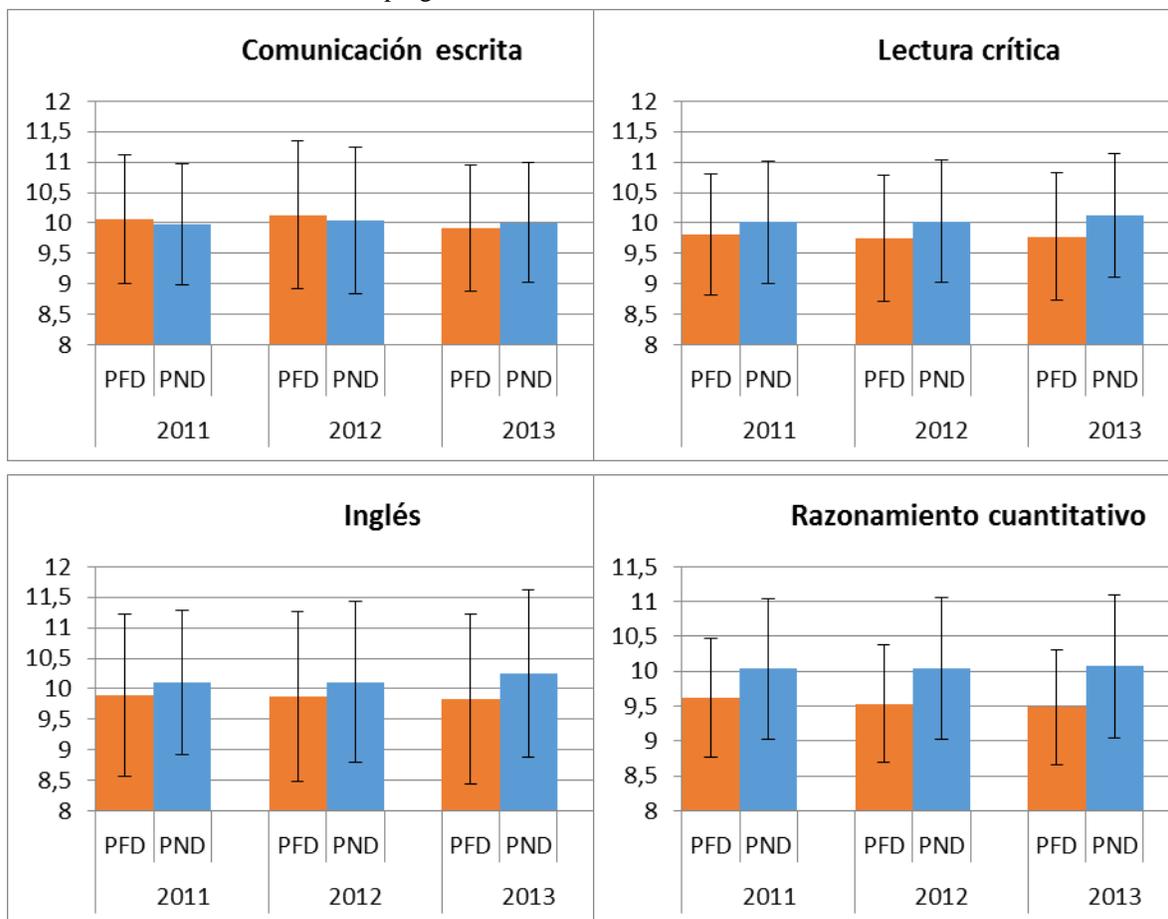
La acreditación de alta calidad puede jugar un rol fundamental en mejorar la calidad de los programas de formación inicial. Las figuras 4 y 5 muestran los resultados para las pruebas genéricas de Saber Pro de 2014 para PFD y PND, pero esta vez comparando entre programas acreditados y no acreditados. Como se encontró en los resultados de las pruebas Saber Pro presentadas en el 2012 (García *et al.* 2014), para todas las áreas continúa existiendo una diferencia importante a favor de los programas que cuentan con acreditación de alta calidad en las pruebas Saber Pro de 2014. Adicionalmente, la figura 5 muestra los resultados en las pruebas específicas de los graduandos de PFD en las áreas pedagógicas fundamentales: enseñar, formar y evaluar. Consistente con el resultado para las pruebas genéricas, se encuentra que los egresados de los programas con acreditación de alta calidad obtienen puntajes en las pruebas específicas significativamente más altos que aquellos de programas que no cuentan con la acreditación. Si bien este resultado no se puede interpretar de manera causal, pues probablemente los programas que cuentan con dicha acreditación también tienen estudiantes con mejores habilidades, sí es una señal que algunos procesos (desde la selección hasta el desarrollo y apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje) pueden ser mejores en los programas acreditados.

Se considera pertinente mencionar que si bien el decreto 2035 de 2005 establece los objetivos y requisitos de los programas de pedagogía para no licenciados, no se cuenta con la información sobre la calidad, ni tampoco es clara su reglamentación más allá del número de horas que deben cursar. Es fundamental que a corto plazo se generen unos lineamientos mucho más específicos para estos programas.

En resumen, Colombia cuenta con un alto número de programas de formación inicial y con un alto grado de heterogeneidad, lo cual puede dificultar el mejoramiento de la calidad. Esto se refleja claramente en la baja proporción de programas con acreditación de alta calidad, así como en los bajos resultados de Saber Pro de los programas de formación docente. Aunque los resultados en las pruebas son mejores en los programas que cuentan con acreditación de alta calidad siguen siendo más bajos si se comparan con programas diferentes a los de formación docente que cuentan con acreditación. Adicionalmente, la proporción de programas acreditados es baja. Si bien es cercana a la del resto de programas de pregrado, si se considera la formación en educación estratégica para Colombia, el país debería apuntar a que la totalidad de los programas de formación inicial cuenten con la más alta calidad. Un primer paso en este sentido ha sido la obligatoriedad de la acreditación de alta calidad para

los programas de licenciatura que quedó consignada en el Plan de Desarrollo 2014-2018, mencionado anteriormente.

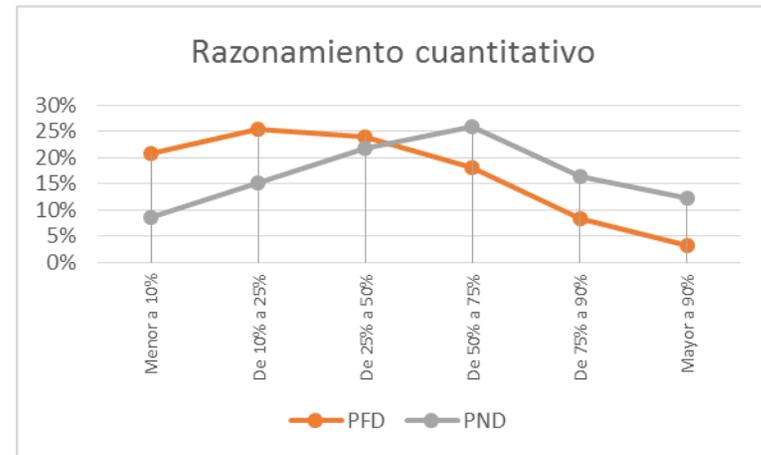
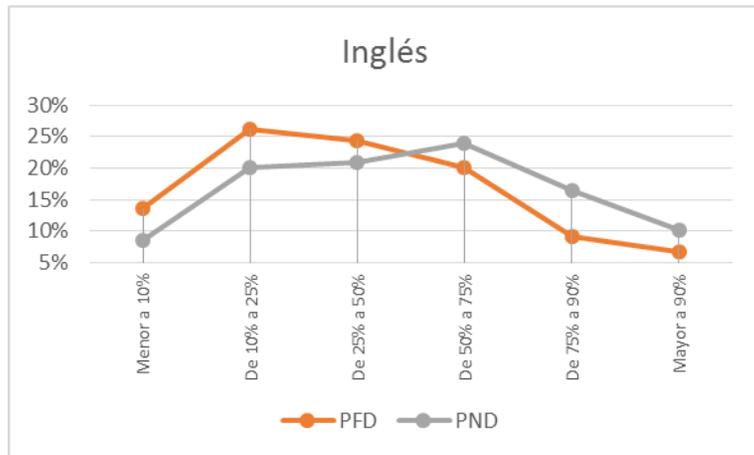
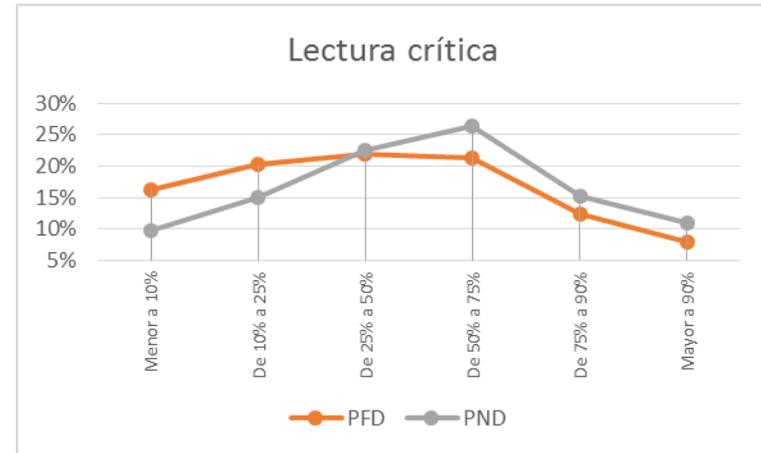
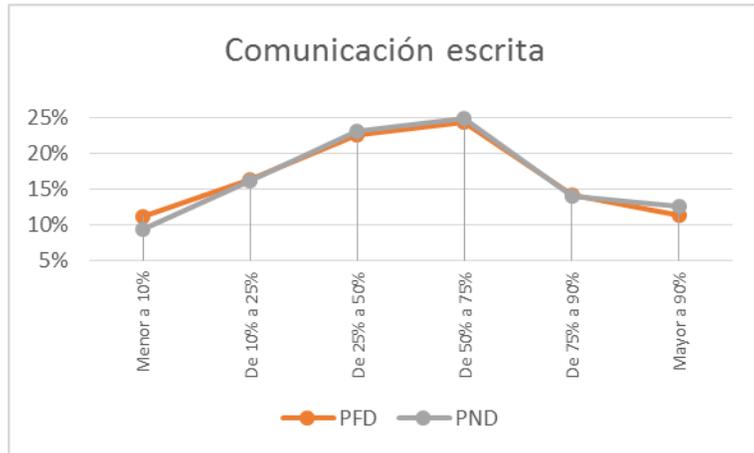
Figura 1. Resultado promedio por variable de resultado en Saber Pro según programas de formación docente y programas de formación no docente⁴³



Fuente: cálculos de los autores con base en los resultados de la prueba Saber Pro del ICFES entre 2011 y 2014

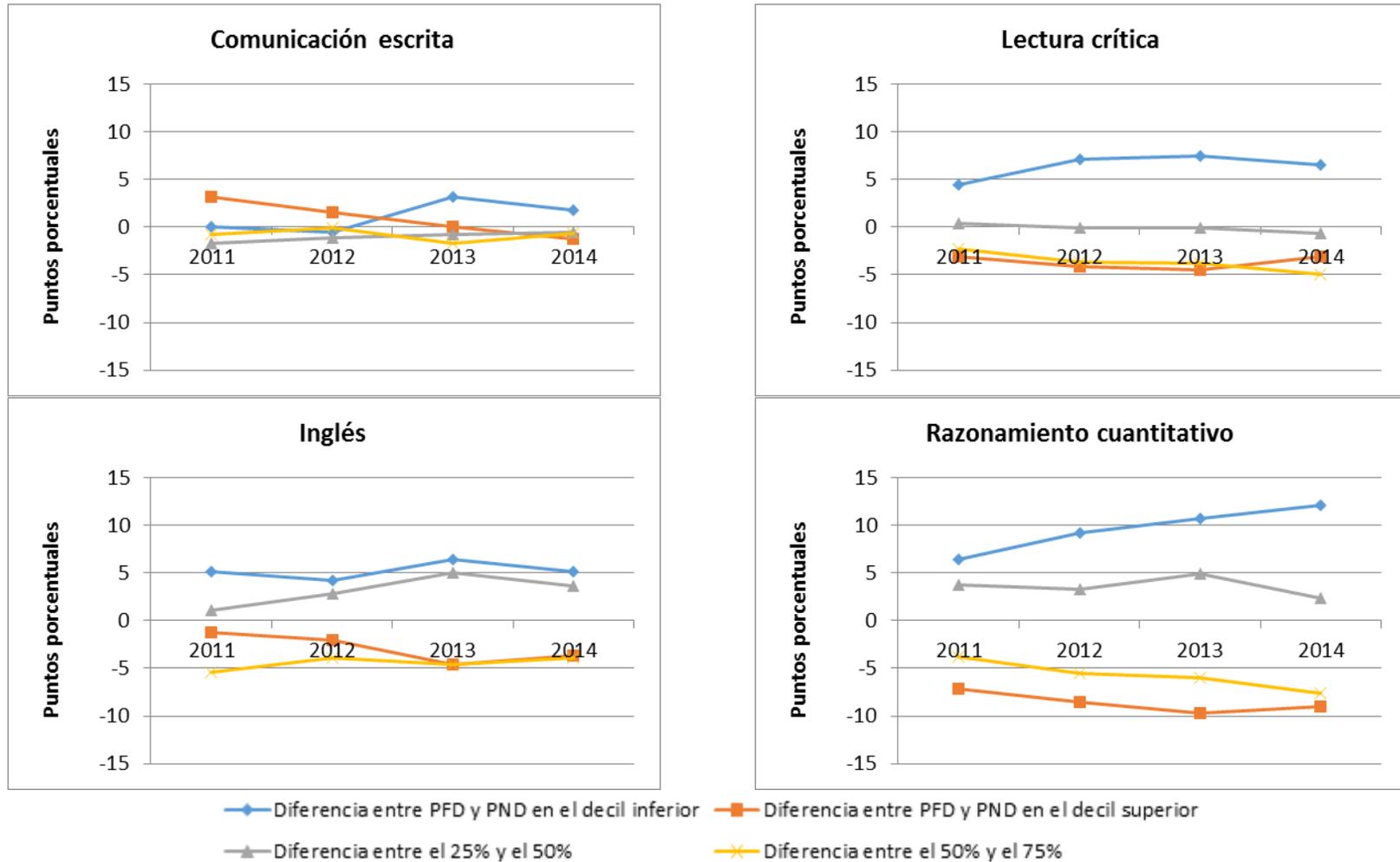
⁴³ Todas las diferencias son estadísticamente significativas al 95 % excepto en comunicación escrita.

Figura 2. Distribución del resultado promedio por programa en Saber Pro de 2014 por variable de resultado



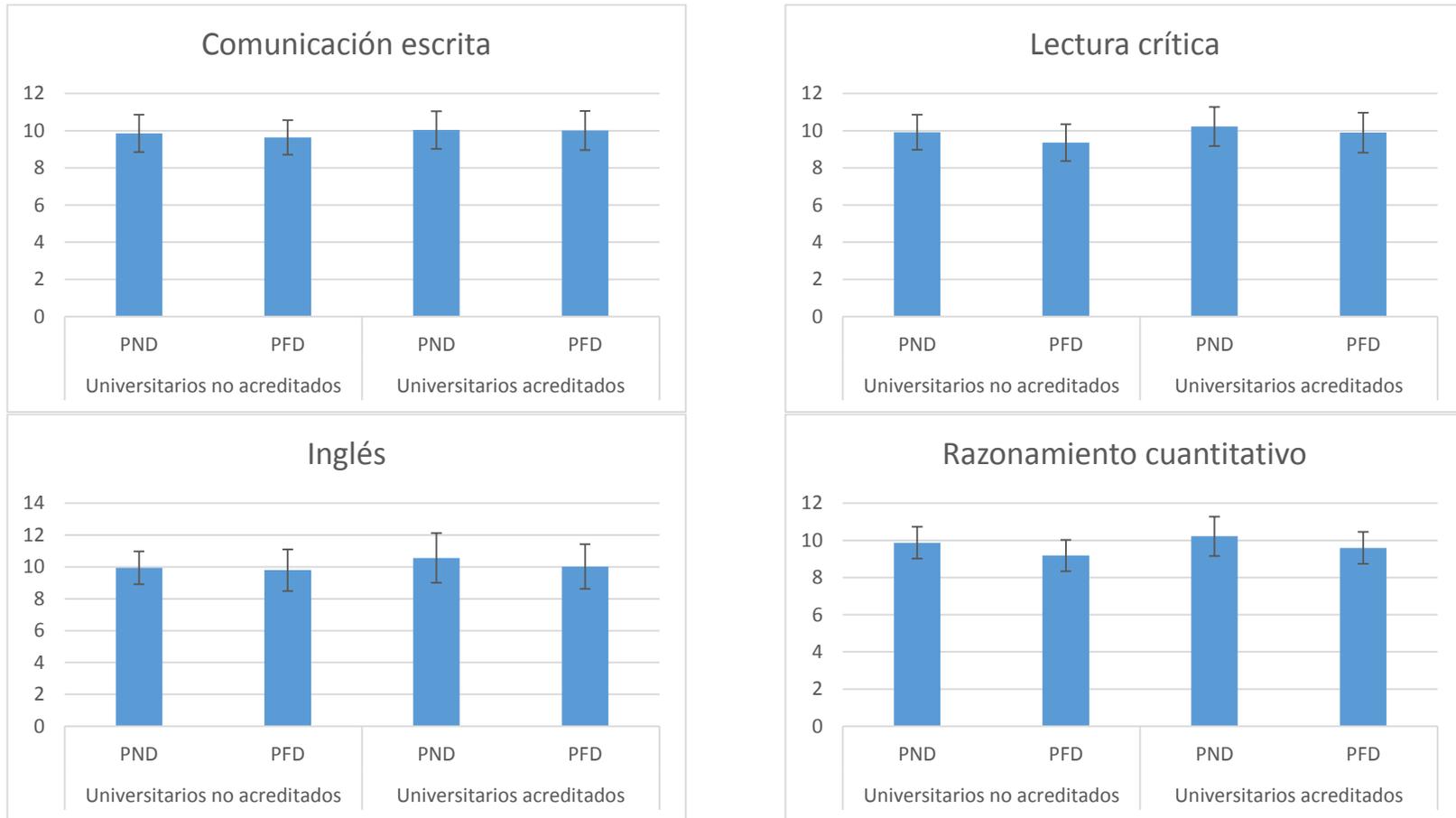
Fuente: cálculos de los autores con base en los resultados de la prueba Saber Pro del ICFES, 2014.

Figura 3. Cambios a través del tiempo de la diferencia en las pruebas Saber Pro entre programas de formación docente y programas de formación no docente por variable de resultado



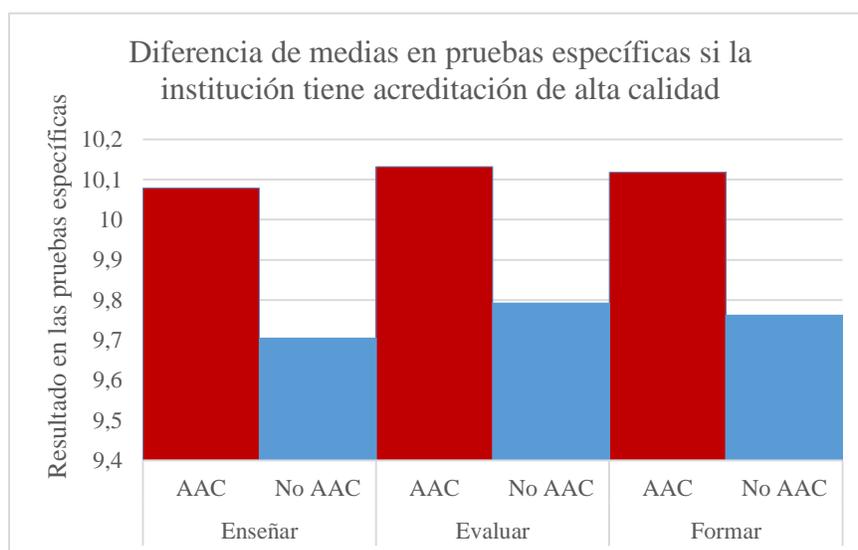
Fuente: cálculos de los autores con base en los resultados de la prueba Saber Pro del ICFES entre 2011 y 2014

Figura 4. Resultados en Saber Pro de 2014 por variable de resultado



Fuente: cálculos de los autores con base en los resultados de la prueba Saber Pro del ICFES entre 2011 y 2014

Figura 5. Diferencia de medias en pruebas específicas si la institución tiene acreditación de alta calidad⁴⁴



Fuente: cálculos de los autores con base en los resultados de la prueba Saber Pro del ICFES, 2012

4.4 Financiación de la educación inicial

Desde 2012 el MEN ha promovido la financiación de programas de licenciatura a bachilleres sobresalientes. Ese año se lanzó el programa de crédito condonable para licenciaturas (Ministerio de Educación, 2012) dirigido a estudiantes de estratos 1, 2 y 3, que cuenten con un alto puntaje en las pruebas Saber 11 y que se matriculen en un programa de licenciatura con acreditación de alta calidad (Icetex, 2016). El crédito financia el 100 % de una matrícula de hasta 11 salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMLV). Adicionalmente, los estudiantes que requieren trasladarse de ciudad cuentan con un subsidio de manutención de entre 1 y 5 SMLV, según el puntaje Sisbén. Estos créditos son condonables con la condición de graduación por parte del estudiante, así como con la obtención de un promedio mínimo de 3,6. La meta que se propuso el gobierno en el 2012 fue otorgar 6.000 créditos condonables entre 2012 y 2014.

Así mismo, en 2015 el gobierno nacional lanzó como parte del programa Ser Pilo Paga (SPP) un capítulo especial: Ser Pilo Paga Docente. Bajo esta modalidad se ofrecieron hasta 1.000 becas-crédito para aquellos estudiantes elegibles para SPP que se inscriban a un programa de licenciatura con acreditación de alta calidad (MEN, 2015). En 2015 los elegibles para SPP eran estudiantes con un puntaje superior a 318 en la Prueba Saber 11, que estuvieran registrados en el Sisbén y tuviesen un puntaje específico, dependiendo de su área de residencia. Al igual que los beneficiarios de SPP, los beneficiarios de Ser Pilo Paga Docente reciben un crédito condonable que financia el 100 % de la matrícula (sin monto límite) y un subsidio de manutención. Adicionalmente, los beneficiarios de Ser Pilo Paga Docente reciben un subsidio para comprar un portátil, apoyo para el estudio de un segundo idioma y apoyo económico para financiar intercambios nacionales e internacionales. En esta primera cohorte del programas se inscribieron aproximadamente 400 estudiantes.

⁴⁴ Todas las diferencias son significativas con un 95 % de confianza.

5. Selección, inducción y evaluación docente

Esta sección presenta un análisis sobre los procesos de selección, inducción y evaluación docente. Está dividida en tres componentes: i) procesos de selección a la carrera docente; ii) procesos de inducción; y iii) procesos de evaluación docente durante la carrera. El primero de los componentes, el de selección, realiza una caracterización de los estudiantes de programas de formación docente en términos de pruebas estandarizadas al terminar la educación terciaria. Además, caracteriza el proceso de entrada al Magisterio. El segundo y tercer componente describen las principales características del nuevo programa de inducción y evaluación docente respectivamente.

5.1 Procesos de selección a la carrera docente

Como ya se dijo en la sección 2 del marco legal, el proceso de reclutamiento en el Magisterio está regido por el estatuto 1278 de 2002⁴⁵, donde se establece la metodología mediante la cual un candidato a docente puede mostrar ante la Comisión Nacional del Servicio Civil que cuenta con los conocimientos necesarios para entrar al periodo de prueba y, después de aprobarlo, ser nombrado en propiedad.

Las pruebas de entrada a la carrera docente tienen un núcleo común que comparten los licenciados de todas las disciplinas y una prueba específica del área académica, en la cual se haya especializado durante sus estudios terciarios. La sección del núcleo común incluye una prueba de aptitud numérica, una de aptitud verbal y una prueba psicotécnica. La prueba específica, como su nombre lo indica, analiza la capacidad del aspirante para desempeñarse en el cargo que solicita, enfatizando en el currículo, la didáctica y la evaluación. Adicionalmente, se realiza tanto una entrevista en la que se revisan las condiciones personales y profesionales como un análisis de antecedentes para validar el nivel de estudios y la experiencia.

Estos concursos, que son convocados por el Ministerio de Educación Nacional, vienen presentándose, para el nuevo estatuto, desde el 2004, tal y como se evidencia en la tabla 15. El concurso es bastante competitivo. Para los concursos generales se presentan al menos el triple de candidatos que el número de vacantes. Para el último concurso⁴⁶ general en el 2012 se presentaron 272.444 candidatos para 20.118 vacantes y solo el 17 % de los candidatos aprobaron las pruebas y 8 % fueron nombrados en periodo de prueba.

⁴⁵ También se encuentra en el decreto 1075 de 2015. Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo. Parte 4. Reglamentación de la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. Título 1. Reglamentación del estatuto de profesionalización docente. Capítulo 1. Procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente (hoja 232 a 240).

⁴⁶ En el segundo semestre de 2016 se abrió un concurso docente para más de 20.000 vacantes.

Tabla 15. Concursos docente desde la entrada en vigencia del nuevo estatuto

Concurso	Entidades que convocaron concursos	Vacantes	Presentaron pruebas ICFES	Aprobaron pruebas ICFES	Nombrados en periodo de prueba
General 2004	69	50.947	140.541	60.078	30.568
General 2005	66	23.355	250.659	32.720	14.092
General 2006	49	14.579	117.667	27.931	13.620
General 2009	66	25.392	229.039	66.687	35.040
Afro 2005	29	6.121	12.932	10.568	4.320
Orientadores 2012	38	1.015	19.891	3.561	No disponible ⁴⁷
Afro 2012	29	4.125	15.018	8.050	No disponible
General 2012	85	20.118	272.444	46.858	22.677

Fuente: cálculos de los autores con base en Ministerio de Educación Nacional, 2015

5.2 Programa de inducción

En la última década se ha incrementado el interés hacia los procesos de inducción de los docentes debido al papel de los resultados de algunas investigaciones que muestran el impacto de esta en el desarrollo profesional de un docente (Henke, Chen y Geis, 2000; Ingersoll y Strong, 2011). Para algunas profesiones, e incluso en el sector privado, los procesos de inducción son un eje fundamental para el buen desempeño del empleado. Sin embargo, en el sector educativo no ha tenido la importancia que merece.

En el decreto 1075 de 2015⁴⁸ se reglamenta el proceso de selección a nuevos docentes⁴⁹. Después de que un docente pasa la prueba de ingreso, y es nombrado en propiedad, debe recibir una inducción realizada por la Secretaría de Educación. En el país, el proceso de inducción a nuevos docentes se empieza a desarrollar desde la Subdirección de Recursos Humanos del Sector Educativo que se crea en el año 2009. El MEN es el encargado de estructurar los lineamientos generales para la inducción, los cuales son compartidos a las secretarías de Educación de cada entidad territorial, que como se mencionó en la primera sección de este capítulo son los empleadores directos de los docentes en Colombia. Cada Secretaría de Educación está en libertad de elegir qué elementos aplica de la propuesta enviada por el MEN. Así mismo, es importante mencionar que, al ser los docentes empleados públicos, su actividad laboral está regulada por la Comisión Nacional del Servicio Civil.

5.3 Programa de inducción (2010-2014)

Los programas de inducción inician en el 2010 liderados por la Subdirección de Recursos Humanos. Esta realizaba el diseño del programa, el cual tenía una duración aproximada de 16 horas. Debido a la interacción de esta Subdirección con las cajas de compensación familiar

⁴⁷ Se tiene conocimiento que fueron nombrados, pero no fue posible acceder a estas cifras.

⁴⁸ Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo. Parte 4. Reglamentación de la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. Título 1. Reglamentación del estatuto de profesionalización docente. Capítulo 1. Procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente (hoja 232 a 240).

⁴⁹ Los aspectos generales se encuentran en los artículos 7 al 9, del decreto Ley 1278 de 2002.

de diferentes zonas del país, estas se convirtieron en los aliados estratégicos de un número importante de las entidades territoriales para desarrollar e implementar los programas.

Existían dos grandes ejes en los programas anteriores de inducción. En primer lugar, estaba el de política educativa que se enfocaba en la normatividad y política educativa, en donde se compartían las líneas de acción del gobierno vigente y el estatuto de profesionalización docente. En segundo lugar, se incluía el eje de política de bienestar laboral en el que se cubrían aspectos de protección y servicios sociales (protección, ocio, identidad y aprendizaje), salud, vivienda, recreación, cultural y educación, y el de calidad de vida laboral (problemas y condiciones de la vida laboral, desarrollo personal, profesional y organizacional) y salud ocupacional.

En los programas revisados se identificó que, además de la modalidad presencial, se implementó la modalidad virtual. Los docentes recibían un CD con información general, programas interactivos digitales sobre el estatuto de profesionalización y elementos para su desarrollo personal y acerca del valor de ser docente. En el anexo 5 se presenta el contenido del programa de inducción diseñado por el MEN para las secretarías de Educación en 2012. El programa tenía un alto enfoque en el desarrollo de la persona.

Si bien la parte humana es fundamental para una profesión como la docencia, el énfasis de un proceso de inducción debe ser hacia el o los elementos fundamentales del cargo, que en este caso es la práctica pedagógica. García *et al.* (2014) muestran que en países de alto desempeño como Singapur, Canadá (la provincia de Ontario) o Corea del Sur, los docentes novatos reciben acompañamiento pedagógico que, por lo general, es llevado a cabo por docentes más experimentados. Esto hace parte esencial de la formación en servicio, pues se ofrece retroalimentación y apoyo en un momento fundamental de la curva de aprendizaje de un maestro.

5.4 Programa de inducción a nuevos docentes a partir del 2015

El MEN, consciente de la importancia del proceso de inducción para contribuir a un adecuado desarrollo profesional docente –que a su vez repercute en las prácticas de aula–, transforma el programa de inducción a nuevos docentes a partir del 2015. Después de un trabajo realizado con representantes de las entidades territoriales del país, se definió que el nombre más apropiado para este programa era “Pioneros”. El nuevo programa tiene una duración de un año y medio, y está compuesto por tres fases. Estas fases son producto de un proyecto realizado para diseñar el programa de inducción a nuevos docentes coordinado por la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia⁵⁰. En el segundo semestre del 2015 se desarrolló la fase 1 para los docentes que fueron nombrados en periodo de prueba ese año.

⁵⁰ Este proyecto hizo parte del convenio de asociación 834 de 2015 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional, la Universidad de los Andes, la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia.

La fase 1 está a cargo del Ministerio de Educación Nacional y tiene una duración de ocho horas. Se enfoca en dar la bienvenida a los docentes y sentar las bases para las siguientes fases. Los mensajes principales de esta jornada son: acompañamiento, empoderamiento y profesionalización. A continuación, se describe cada uno de estos mensajes.

- Acompañamiento: fortalecer el vínculo entre el MEN y los docentes para que estos últimos se sientan acompañados por el Ministerio.
- Empoderamiento: motivar e iniciar el proceso para entregar a los docentes elementos que les permitan sentir que tienen las habilidades para ofrecer una educación de calidad a los niños y jóvenes.
- Profesionalización: concientizar a los docentes sobre la importancia de realizar actualizaciones profesionales de forma periódica.

La fase 2 es liderada por las entidades territoriales y cumple el propósito de garantizar la implementación del proceso, identificar necesidades de los docentes en su institución educativa (IE), a partir de la aplicación de encuestas a diferentes miembros de la comunidad educativa, y dar a conocer a los docentes todos los aspectos relacionados con el talento humano (bienestar laboral, nómina, entre otros elementos). Para el proceso de identificación de las necesidades, se diseñaron las encuestas para ser aplicadas a los actores seleccionados. Esta fase tiene un énfasis especial en los rectores, quienes deben liderar y generar las condiciones para el acompañamiento pedagógico de los nuevos docentes durante la tercera fase. En el anexo 6 se encuentran detalles más específicos de la fase 2.

Por último, la fase 3 es el eje central de todo el programa y está diseñada para ser desarrollada por cada IE. Se enfoca en el acompañamiento pedagógico al docente a través de mentores⁵¹. Esta fase cuenta con dos grandes componentes, por un lado está el Camino del Pionero, que busca familiarizar al docente con la institución educativa. Por otro, está la mentoría en la que un docente de la misma IE acompaña al nuevo docente, durante el proceso de adaptación al aula de clase. Para el desarrollo de este componente existen herramientas como la observación de aula (se propone realizar dos en el primer semestre y una en el segundo semestre, con una duración de 30 minutos), la sistematización de prácticas del docente en un portafolio y talleres enfocados en elementos y herramientas que contribuyen a la buena docencia como, por ejemplo, el desarrollo de un buen clima de aula. Así mismo, existe un formato para registrar la retroalimentación e identificar las metas de mejoramiento. En el anexo 6 se encuentran detalles más específicos de la fase 3.

5.5 Diferencias entre los programas de inducción

Como se mencionó anteriormente, en 2015, Colombia realiza un cambio en el programa de inducción a los nuevos docentes que ingresan al sistema educativo. En términos generales se identifica que, el programa pasaría de tener una duración cercana a las 16 horas, a una

⁵¹ Los docentes que deseen ser mentores deben cumplir con un perfil establecido.

propuesta diseñada con una duración de un año y medio, con alrededor de 100 horas de trabajo. En el pasado era realizado por las secretarías de Educación con personas de las cajas de compensación, a partir de los lineamientos del MEN. Actualmente, Pioneros cuenta con tres fases en las que participan tres instituciones de distinto nivel: el MEN, las Secretaría y la IE. En las versiones previas al 2015, había un alto énfasis en la persona, los programas de bienestar y la normatividad. Aunque se conservan los dos últimos, el énfasis del nuevo programa estaría en las prácticas de aula, las herramientas pedagógicas y el acompañamiento del docente, a través de mentorías, que ocurren en la fase 3. Según la literatura (Ingersoll y Kralik, 2004; Rockoff, 2008; Smith y Ingersoll, 2004) este último aspecto juega uno de los roles más importantes en el programa de inducción, debido al intercambio de prácticas, vivencias y aprendizajes a partir de la experiencia.

5.6 Caracterización del proceso de evaluación docente en Colombia

La evaluación docente en Colombia se encuentra reglamentada mediante el decreto Ley 1278 de 2002. El artículo 27 establece los tipos de evaluación que aplican para los docentes colombianos que hacen parte del nuevo estatuto⁵². Los tipos de evaluación vigentes son:

1. Evaluación de período de prueba: es diseñada por el MEN y aprobada por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). Es aplicada por el superior directo del evaluado y los docentes deben llevar mínimo cuatro meses en el cargo. Es decir que, en el caso del profesor, debe ser implementada por el rector. Actualmente, esta evaluación se realiza a través de protocolos y está compuesta por evidencias que entrega el docente y un formulario que diligencia el evaluador.
2. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual: se reglamenta a través de los artículos, 32, 33 y 34 del decreto Ley 1278 de 2002, y por el decreto 1075 de 2015⁵³. Esta evaluación se debe aplicar anualmente a todos los docentes y también es realizada por el supervisor directo. Al igual que en la anterior, la CNSC es la encargada de aprobar el formato de evaluación. La metodología de esta evaluación, está especificada en el capítulo II: “Metodología de evaluación”, de este último Decreto. Se considera pertinente mencionar que esta evaluación está siendo modificada por el MEN. A finales del 2015 se realizó un ejercicio de validación de las nuevas matrices de desempeño propuestas por el Ministerio con los docentes de diferentes cargos (preescolar, primaria, secundaria, media, coordinador y orientador). Esta matriz tiene el propósito de que el supervisor directo clasifique al evaluado a partir de descripciones tanto en las competencias funcionales como en las comportamentales.
3. Evaluación de competencias: las especificaciones generales de esta evaluación se encuentran en el artículo 35 del decreto Ley 1278 (año 2002) y en el decreto 1075 de

⁵² Reglamentado por el Decreto Ley 1278 de 2002.

⁵³ Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo. Parte 4. Reglamentación de la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. Título 1. Reglamentación del estatuto de profesionalización docente. Capítulo 5. Evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 (hoja 258 a 264).

2015⁵⁴. Esta evaluación, junto con la de desempeño, hace parte de los requisitos para el ascenso en el escalafón docente y es presentada por los profesores colombianos desde el año 2010. A diferencia de las dos anteriores, esta evaluación no es obligatoria y solo es presentada por aquellos que están interesados en ascender o ser reubicados en el escalafón.

Esta sección se enfoca en la descripción de la evaluación de competencias, sus inicios, el proceso de implementación y los cambios recientes que se han dado alrededor de ella. Primero, se llevará a cabo una descripción sobre el proceso que se ha dado en el país alrededor de este tipo de evaluación. Desde la expedición del nuevo estatuto docente (2002) y después de cumplirse los diferentes requisitos para ingresar y ascender al escalafón docente, en el año 2010 se realiza la primera evaluación por competencias a los docentes colombianos. Esta evaluación, que será explicada en detalle en los párrafos siguientes, consistía en una sola prueba que se aplicó durante cinco años. Debido al malestar de los docentes con la evaluación de competencias y a estudios que el MEN venía desarrollando sobre evaluación docente, en el año 2015 el gobierno nacional en conjunto con Fecode (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación) acuerda una nueva evaluación de competencias para los docentes del país, denominada Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF).⁵⁵

A continuación, se describe tanto la estructura de la evaluación de competencias utilizada anteriormente, como la que empezó a regir a partir de septiembre de 2015.

5.7 Evaluación de competencias 2010-2014⁵⁶

Este modelo se aplicó en el país entre los años 2010 y 2014⁵⁷. Para el proceso de la evaluación por competencias, el MEN era el encargado de dar las orientaciones generales del proceso. Así mismo el MEN delegó a la Universidad Nacional de Colombia para llevar a cabo actividades como el diseño y la calificación de la prueba, y al ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) en la actividad de aplicación de las pruebas. Esta evaluación fue estructurada bajo la premisa que “el ejercicio docente y la gestión educativa requieren de la puesta en juego de competencias que involucran saberes disciplinares específicos, saberes pedagógicos y atributos personales particulares” (Ministerio de Educación Nacional, 2012b, p. 6).

⁵⁴ Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo. Parte 4. Reglamentación de la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. Título 1. Reglamentación del estatuto de profesionalización docente. Capítulo 4. Evaluación de competencias (hoja 252 a 256).

⁵⁵ Por ahora de acuerdo a los decretos aprobados, la ECDF será aplicada a aquellos docentes que presentaron la evaluación de competencias anterior (entre los años 2010 y 2014) y no lograron ascender.

⁵⁶ Para describir todo este proceso, se tomó como referencia el documento guía “Docente básica primaria” (2014_DG03) (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

⁵⁷ Para consultar información sobre cada año:

2010: <http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/propertyvalue-45285.html>

2011: <http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/propertyvalue-41330.html>

2012: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329050.html>

2013: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-342852.html>

2014: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-342767.html>

A partir de esa definición, se diseñó una prueba escrita de selección múltiple y única respuesta planeada para una duración máxima de cuatro horas y compuesta por 100 ítems que variaban dependiendo de cuatro variables:

- Perfil del cargo de quién toma la prueba
- Nivel y ciclo
- Área de desempeño disciplinar
- Tipo de movimiento (ascenso o reubicación)

La prueba tenía dos tipos de preguntas, las de tipo I que se aplicaban para las competencias disciplinares y pedagógicas. Para este tipo de preguntas se presentaba un enunciado con cuatro opciones de respuesta, con una única respuesta correcta. Las de tipo II se usaban para medir las competencias comportamentales y, a diferencia de las anteriores, se podía marcar más de una opción de respuesta.

Los componentes (disciplinar, pedagógico y comportamental) se conservaron durante los cinco años de aplicación de este formato de evaluación. Sin embargo, algunas de las competencias y tipos de preguntas cambiaron de un período a otro⁵⁸. En el anexo 7 se describe la estructura de esta evaluación, esto incluye los componentes, la ponderación que tenía cada uno y las competencias definidas para evaluar dichos componentes.

5.8 Evaluación de competencias a partir del 2015

Una de las críticas principales a la versión anterior de la evaluación de competencias era la ausencia de evidencias concretas sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y de un sistema que permitiera mejorar las prácticas del maestro en el aula de clase (García *et al.*, 2014; Mancera y Schmelkes, 2010). Además, era cuestionable la validez de la prueba, pues varias preguntas eran disciplinares⁵⁹ y declarativas (de memoria).

El modelo de evaluación docente establecido durante el 2015 fue consensado con los maestros e incluye una evaluación integral, centrada en la observación de una clase grabada, información específica de la práctica educativa y en encuestas a diferentes actores de la comunidad educativa⁶⁰. Este nuevo modelo de evaluación busca tener una mirada integral de la práctica del docente, al no reducirlo ni a una prueba escrita ni a una única fuente de información. El modelo incluye cuatro medidas: un video que muestra la práctica pedagógica del docente, el promedio aritmético de la evaluación de desempeño realizada por el rector en los dos últimos años, encuestas a estudiantes y una autoevaluación que realiza el docente. Varios estudios académicos recientes sobre las buenas prácticas docentes —incluyendo el

⁵⁸ Información detallada sobre cada año se encuentra consultando los links arriba presentados.

⁵⁹ Con esto no se quiere decir que el conocimiento disciplinar no debe ser evaluado.

⁶⁰ Debido al alcance que tiene este capítulo, la nueva evaluación para rectores, coordinadores, docentes orientadores, tutores PTA y directivos sindicales no será abordada. Para conocer información sobre estos tipos de evaluación, se puede consultar el siguiente link <http://www.maestro2025.edu.co/es/pagina/quien-evalua>

proyecto de investigación llamado MET (Measures of Effective Teaching⁶¹)— muestran que las pruebas docentes tradicionales (disciplinares o exámenes de lectura) tienen bajo valor predictivo sobre el desempeño de los estudiantes. Los análisis también evidencian que cada medida o herramienta tiene su valor específico (por ejemplo, las encuestas a estudiantes aumentan significativamente la confiabilidad de la evaluación) pero, sobre todo, al combinar varios instrumentos, la predictibilidad y consistencia de la evaluación se maximiza (Ganimian, 2015).

Con la certeza de que la evaluación se debe centrar, especialmente, en la práctica del docente, el modelo le da el peso preponderante al video de una práctica pedagógica y permite observar las competencias docentes. La literatura es clara al afirmar que las observaciones de clase de un docente predicen el desempeño de sus estudiantes en pruebas estandarizadas. Tanto así que desde el 2008 la OECD realiza pilotos de observaciones de aula en sus evaluaciones a docentes en países como Chile, Estados Unidos y Reino Unido, e implementan modelos similares (OECD 2009). En el nuevo modelo colombiano el video tiene una ponderación del 80 %, lo que permite que la evaluación se centre en lo que realmente está sucediendo en el aula y en el elemento que más incide en que los estudiantes aprendan cada vez más y mejor: las prácticas de aula.

Todas las herramientas de la evaluación, desde la rúbrica de observación del video hasta las encuestas, se basan en criterios claros y pertinentes que quedaron establecidos en la resolución número 15711 de 2015. La tabla 16 muestra los cuatro criterios de la nueva ECDF. Como se puede identificar en la tabla, en general, los criterios hacen parte de lo que actualmente se reconoce como buenas prácticas pedagógicas en diferentes marcos de buena enseñanza. A partir de esta matriz se diseñaron los diferentes instrumentos de evaluación.

Tabla 16. Matriz de evaluación de carácter diagnóstico-formativo para docentes (ECDF)

Criterios	Componentes	Aspectos a evaluar
1. Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente	Contexto social, económico y cultural	El docente muestra comprensión y apropiación de las especificidades de su contexto, sus posibilidades y limitantes.
		La práctica del docente muestra flexibilidad con respecto a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes.
		El docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes.
	Contexto institucional y profesional	El docente es recursivo en el uso de materiales disponibles para el desarrollo de su práctica.
		El docente participa en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional o regional (clubes, círculos pedagógicos, redes académicas, reuniones de área, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, entre otros).
		La práctica del docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI.

⁶¹ Para consultar más información sobre el proyecto, visite <http://www.gatesfoundation.org/media-center/press-releases/2013/01/measures-of-effective-teaching-project-releases-final-research-report>

Criterios	Componentes	Aspectos a evaluar
2. Reflexión y planeación de la práctica educativa y Pedagógica	Pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares	El docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica.
		Los contenidos se orientan y articulan con el plan de estudios de la institución educativa.
		El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes.
	Propuesta pedagógica y disciplinar	El docente reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa y pedagógica.
		El docente muestra dominio pedagógico y disciplinar.
3. Praxis pedagógica	Interacción pedagógica	Hay una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes.
		El docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje.
		El docente utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula.
	Procesos didácticos	El docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
		El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje.
		El docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica.
4. Ambiente en el aula	Relaciones docente-estudiantes	Existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica.
		El docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica.
	Dinámicas del aula	En la práctica se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos de clase acordes con la propuesta de aula del docente.
		Existen normas de comportamiento y convivencia y se cumplen en el aula.

Fuente: tomado de Ministerio de Educación Nacional (2015c, p. 4).

Con el objetivo de lograr tener una evaluación rigurosa, objetiva y que brinde información para tomar decisiones de política pública se decidió que la implementación estaría a cargo del ICFES, que tendrá la obligación de garantizar que los procesos cumplan con todos los parámetros estadísticos y psicométricos. Por ejemplo, para garantizar la confiabilidad de la observación de aula, cada video de un profesor evaluado será valorado por dos pares. Un par será del contexto regional del docente que está siendo evaluado y el otro será nacional. Los pares son docentes del sector público, quienes deben aplicar y aprobar el proceso de selección del ICFES, que incluye una formación enfocada, principalmente, en la codificación del video.

Este nuevo modelo de evaluación buscará alcanzar también un carácter diagnóstico formativo. En su diseño original, la nueva evaluación pretende identificar cuáles son las fortalezas y aspectos a mejorar de cada docente. Los aspectos a mejorar se podrán abordar a través de un curso dictado por facultades de Educación que respondan a las necesidades de

los maestros. Además de ser una nueva modalidad de evaluación, el diseño actual pretende crear un sistema que eventualmente contribuya a la formación en servicio de los docentes. Por ejemplo, se planea que, universidades previamente aprobadas por el MEN, ofrezcan en el futuro cursos enfocados en trabajar cada uno de los criterios de la matriz de la ECDF. Por lo tanto, estarán centrados en el mejoramiento de las prácticas de aula de los maestros.

Existe un primer grupo de docentes, aproximadamente 40,000, interesados en ascender o reubicarse en el escalafón que no habían logrado hacerlo bajo el sistema de evaluación anterior. Durante el segundo semestre del 2015 este grupo de maestros fue el primero en postularse a la nueva evaluación docente. Para recolectar la evidencia de la observación de clase, los docentes tuvieron la opción de elegir entre autograbarse o ser grabados por camarógrafos profesionales enviados por el ICFES (el costo de la segunda opción es asumido por el Ministerio de Educación Nacional). Está planeado que quienes no aprueben la evaluación podrán inscribirse a los cursos de capacitación que dictarán las universidades de reconocida idoneidad. Si el docente aprueba el curso, podrá ascender o reubicarse. Aquellos que no aprueben el curso, tendrán que presentarse de nuevo a la evaluación docente y estarán sujetos a las mismas reglas que el resto de sus compañeros⁶².

Finalmente, este modelo de evaluación está diseñado para tener un impacto en el aprendizaje de los estudiantes debido a la estrecha relación entre la buena práctica del docente y los desempeños de los estudiantes. No obstante, es necesario que la implementación se lleve a cabo con las características y condiciones expuestas anteriormente, y que se ciñan al plan diseñado. Por ejemplo, si la evaluación no es efectivamente objetiva e integral, o si no se les ofrece la correcta y oportuna retroalimentación a los docentes, el impacto en las competencias y habilidades de los docentes y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes será menor.

En el anexo 7 se dan detalles específicos sobre la nueva ECDF (evaluación por competencias), en los que se incluye la ponderación de cada uno de los instrumentos que aplica para la evaluación de los docentes de aula.

6. Formación en servicio

La formación en servicio es la oportunidad que tiene el sector educativo de mejorar las habilidades pedagógicas de sus docentes. Frente a los problemas conocidos que tiene la calidad de la docencia en el país, una buena formación con una cobertura suficiente se puede convertir en una de las herramientas más importantes para mejorar la calidad de la educación de muchos niños y jóvenes del país. Esta sección describe el estado de la formación en servicio en Colombia, de forma que se puedan plantear recomendaciones sobre la dirección en que esta debería mejorar. En la formación en servicio se incluyen dos tipos de oferta

⁶² Algunas de las ideas desarrolladas en esta sección fueron elaboradas por María Figueroa con Luis Enrique García de Brigard (Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media) y Laura Barragán (directora de Calidad Educación Preescolar, Básica y Media) durante los meses de julio y agosto del 2015.

educativa. Por una parte, la oferta de programas de posgrado y por otra, la oferta de cursos de formación que pueden tomar los docentes del país. Para esta última parte se revisan tres componentes de la formación en servicio: i) la distribución de la oferta geográfica de programas de posgrado; ii) algunas políticas recientes de financiamiento de formación de posgrado para docentes del sector público; iii) las características de los tres programas más grandes de formación en servicio que existen en el país: Programa de Educación Rural (PER), Programa Todos a Aprender (PTA) y Computadores para Educar (CPE)⁶³.

6.1 Caracterización de la oferta posgradual en educación

Es claro que una de las necesidades que debe satisfacer el sistema educativo colombiano es permitir que la oferta de posgrado sea accesible para los docentes. La tabla 17 muestra el número total de programas de posgrado y aquellos centrados en educación. En los dos casos las maestrías y las especializaciones son las que toman un mayor número: en Colombia existen 1.404 programas de maestría y de estos 156 son en educación. Al mismo tiempo, existen 3.406 programas de especialización y 167 de estos son en educación. Solo 43 maestrías en el país tienen acreditación y únicamente 2 en educación la tienen. El número de especializaciones con acreditación es muy bajo.

La tabla muestra la distribución de estos programas de acuerdo con las características regionales que hemos considerado en este capítulo. Al igual que la oferta de educación inicial, la oferta de programas de maestría está distribuida de forma desigual, con una alta concentración en la zona Andina y en el Eje Cafetero (entre las dos tienen casi el 70 % de la oferta de programas de maestría). La distribución de programas de maestría en educación es similar. La presencia de programas de maestría en ciudades pequeñas es casi inexistente y la concentración de estos programas en las ciudades de más de 100.000 habitantes es altísima.

⁶³ Si se mantienen los cursos de la ECDF, estos pueden llegar a convertirse en un programa importante de formación en servicio para los docentes colombianos.

Tabla 17. Caracterización de la oferta posgradual general y en educación

	Oferta general						Oferta en educación					
	Acreditado			No acreditado			Acreditado			No acreditado		
	Doctorados	Maestrías	Especializaciones	Doctorados	Maestrías	Especializaciones	Doctorados	Maestrías	Especializaciones	Doctorados	Maestrías	Especializaciones
Número total de programas	10	43	8	246	1404	3406	1	2	1	21	156	167
Regiones naturales												
Andina	30	37,21	12,5	41,46	43,45	46,24	0	50	100	38,1	41,67	55,09
Amazonía	0	0	0	4,88	3,13	2,76	0	0	0	19,05	7,05	4,19
Orinoquía	0	0	0	0,41	0,78	1,61	0	0	0	0	1,28	1,2
Pacífico	20	11,63	0	8,54	13,32	10,86	0	0	0	4,76	17,31	13,77
Eje Cafetero	50	51,16	87,5	31,3	26,35	22,84	100	50	0	19,05	23,08	11,38
Caribe	0	0	0	13,41	12,96	15,68	0	0	0	19,05	9,62	14,37
Población del municipio												
Menor a 7000	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entre 7000 y 12800	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entre 12800 y 24200	0	0	0	0	0,07	0,03	0	0	0	0	0	0
Entre 24200 y 100000	0	0	0	1,63	2,64	2,7	0	0	0	0	6,41	5,39
Mayor a 100000	100	100	100	98,37	97,29	97,27	100	100	100	100	93,59	94,61

Fuente: cálculos de los autores con base en SNIES, 2014

6.2 Programas recientes de financiamiento de programas de maestría

Recientemente en el país han tomado fuerza los programas para financiar maestrías para docentes del sector público. Aunque hay antecedentes de estos programas, recientemente se han implementado más grandes y teniendo en cuenta las necesidades específicas.

Se resaltan dos programas con respecto a la última característica. El más antiguo es el establecido en Bogotá en 2013 y el más reciente es el programa establecido por el Ministerio de Educación Nacional para docentes a nivel nacional.

El programa establecido en 2013 se denominó “Posgrado de excelencia para la investigación e innovación” (Secretaría de Educación Distrital, 2016), tenía como objetivo dar becas de maestría para los docentes. El programa partió de la definición de preguntas de investigación por parte de los docentes de Bogotá, las cuales se sistematizaron y usaron para buscar una oferta de programas de posgrado, en donde ellos mismos pudieran desarrollar investigaciones para responder a esas preguntas. El programa cubre el 70 % del valor de la matrícula en universidades de la ciudad y tiene algunas condiciones de condonación.

El programa del gobierno nacional se denomina “Becas para la excelencia docente” y comenzó en el 2015. El programa ofrece becas en un nuevo tipo de maestría propuesto por el MEN denominado maestría de profundización a docentes, que dan asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias naturales o Ciencias sociales (Excelencia Docente, 2016). La condonación de la beca depende de que el docente se gradúe de la maestría en un plazo no mayor a tres años y que permanezca como docente en la misma institución en que trabaja durante el tiempo de estudios y dos años más tras finalizar la maestría. El programa tiene varias características interesantes. Primero, las becas se le dan para estudiar en universidades escogidas previamente por el Ministerio, que escoge universidades para garantizar que cumplan con características que permiten apoyar procesos de mejoramiento pedagógico de los docentes. Segundo, el programa va dirigido a establecimientos educativos de forma que en cada uno se beca a un grupo de docentes, para que ellos puedan incorporar los resultados de sus estudios en el trabajo en el establecimiento. Este programa becó a 2.692 docentes en 18 universidades durante el 2015.

Antioquia, Cundinamarca y Medellín, entre otros entes territoriales, han desarrollado también algunos programas de becas de maestría para docentes⁶⁴. Estos programas varían en el monto destinado (Antioquia es, probablemente, el que mayor cantidad de recursos destinó para las becas) y en los requisitos para la elegibilidad de los programas de maestrías (por ejemplo, Cundinamarca da una lista taxativa de maestrías en donde se pueden usar las becas, Gobernación de Cundinamarca, 2016).

⁶⁴ Para mayor información consulte <http://www.sapiencia.gov.co/>

6.3 Programas de formación en servicio situada: Programa de Educación Rural (PER), Programa Todos a Aprender (PTA) y Computadores para Educar (CPE)

La otra gran estrategia que el país ha adoptado en los últimos años para la formación en servicio de los docentes es la de programas de formación situada. La formación situada puede tener diferentes formas, pero todas comparten la característica de transformar prácticas pedagógicas a través de intervenciones en la práctica diaria de los docentes. Los tres programas más grandes de formación situada en el país son el Programa de Educación Rural (PER), el Programa Todos a Aprender (PTA) y Computadores para Educar (CPE).

El Programa de Educación Rural (PER) es un programa del Ministerio de Educación que estuvo financiado por el Banco Mundial, su propósito fue mejorar los indicadores de educación en el sector rural en educación preescolar, básica y media a través de la implementación de modelos educativos flexibles apropiados para la ruralidad. El programa tuvo dos fases, la primera fue de 2001 a 2006, la segunda de 2008 a 2015. La primera fase se concentró en indicadores de cobertura. La segunda en indicadores de calidad. El programa contó con varios componentes que incluían: i) mejoramiento de la capacidad del Ministerio de Educación para hacer asistencia técnica a los entes territoriales; ii) mejora en la capacidad de gestión de los entes territoriales y establecimientos educativos; iii) mejora en las prácticas de aula de los docentes. Todo con el propósito de mejorar competencias básicas de los estudiantes en los niveles de preescolar a media.

El programa es relevante para los retos de la formación docente en Colombia, en la medida que incluye estrategias para el mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes en el sector rural, el más rezagado en términos de cobertura y calidad educativa en el país. Es de gran importancia, porque desde 2013 se empezó a implementar una estrategia de desarrollo profesional para docentes. Para este propósito el programa diseñó materiales específicos que incluían cartillas y secuencias didácticas para Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas. Estas cartillas le ofrecen a los docentes ejercicios y secuencias específicas para trabajar temas y preguntas particulares con sus estudiantes.⁶⁵ De acuerdo con los resultados de implementación del proyecto un total de 36 entidades territoriales certificadas participaron en el programa, 48 ENS fueron asistidas para mejoramiento de prácticas pedagógicas para áreas rurales y el 52 % de los docentes de los establecimientos rurales participaron en el programa Desarrollo Profesional Situado (DPS) (Banco Mundial, 2016).

El Programa Todos a Aprender (PTA) es la principal estrategia de mejoramiento pedagógico del Ministerio de Educación. Comenzó en 2011 y tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria (en Lenguaje y Matemáticas) de establecimientos educativos de bajo desempeño (Ministerio de Educación Nacional, 2016). El programa funciona a través de una estrategia de formación en cascada, en la que un grupo de expertos

⁶⁵ Ver por ejemplo <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>

en pedagogía (denominados *formadores*) desarrolla actividades de formación a un grupo de docentes (denominados *tutores*). Estos, a su vez, apoyan directamente a los docentes, a través del acompañamiento en el aula, en la mejora de sus propias prácticas educativas. El programa tiene otros componentes complementarios a la estrategia de formación docente que incluyen la entrega de materiales educativos.

El PTA tiene unos ejes principales que son: mejoras en el ambiente de aprendizaje, específicamente en la relación entre estudiantes y docentes, mejora de las problemáticas específicas de aprendizaje en el aula, desarrollo de herramientas de manejo de aula y mejorar en las estrategias de gestión académica (planeación de clase). Actualmente, el programa cuenta con 100 formadores y 3.000 tutores. Está llegando a 4.303 instituciones (21.400 sedes), que están en 81 secretarías de Educación y 878 municipios atendidos (78 % rurales, 22 % urbanos). En estas sedes hay 7.448 docentes y 2.345.372 estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2016d).

Computadores para Educar (CPE) es un programa del Gobierno Nacional en el que intervienen el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTic), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). CPE tiene dos objetivos principales: dotar a los establecimientos educativos del país con infraestructura tecnológica (incluye conectividad, computadores y tabletas) y ofrecer formación a los docentes para que mejoren sus prácticas pedagógicas a partir del uso de la tecnología (Computadores para Educar, 2016). Esto último lo hacen a través de un diplomado en el que los docentes desarrollan proyectos de aula con asesoría de los facilitadores del diplomado. Es por este segundo componente que se puede considerar a CPE un programa de formación situada. El programa de formación de CPE no tiene un modelo prescriptivo único, pero hay dos cosas que deben mencionarse. Primero, el programa consiste en la elaboración de proyectos individuales de aula, en los que se usan recursos tecnológicos, que puedan ser llevados al salón de clase por el mismo docente. Segundo, al ser un diplomado, el programa de formación tiene una duración de 180 horas en total. Una tercera ventaja del programa es que los docentes reciben un certificado que tiene validez legal, lo que parece ser apreciado por ellos.

Los tres programas han tenido evaluaciones de impacto para examinar sus efectos en mejora de aprendizajes de los estudiantes y en los cambios de prácticas pedagógicas de los docentes. Así mismo, han tenido rediseños importantes después de las evaluaciones. Los resultados de las evaluaciones muestran que los tres programas son estrategias promisorias de formación docente, pero en los tres se muestra también que hay oportunidades de mejora.

En el caso del PER, Rodríguez, Sánchez y Armenta (2010) muestran que el programa tuvo impactos positivos y estadísticamente significativos en repitencia, permanencia y aprobación, pero no encuentran evidencia de un impacto sobre aprendizaje de los estudiantes (medida a través de resultados en Saber 5).

Barrera y Linden (2009) reportan los resultados de corto plazo de una evaluación de impacto de CPE y muestran que el programa no tuvo resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Una evaluación posterior mostró que el programa tiene impactos positivos y significativos de los estudiantes y que dicho impacto se incrementa con el tiempo de exposición, en particular de integración de las tecnologías de información de los alumnos (Rodríguez, Sánchez y Márquez, 2010).

Con respecto al impacto de PTA, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) reporta que, dos años después de haber empezado, el programa tuvo algunos efectos positivos en algunas prácticas docentes, pero no tuvo efectos sobre aprendizaje de los estudiantes (DNP, 2015). En su nueva versión, el programa incluyó las recomendaciones que surgieron de la evaluación de impacto y se incorporaron cambios importantes entre los que se encuentra el diseño de protocolos de acompañamiento dirigidos a potencializar los impactos en las mejoras de las practicas docentes.

7. Recomendaciones de política

La cantidad y la calidad de la educación que adquieren los individuos depende de diversos factores: una nutrición adecuada, estimulación durante la primera infancia, padres y redes sociales que brinden amor y apoyo permanente a los niños, entre otros, son, sin duda, factores importantes. Sin embargo, incluso niños que cuenten con estos y otros insumos positivos requieren de un docente con un conocimiento disciplinar y pedagógico de excelencia. La evidencia permite concluir que, una vez los niños y jóvenes entran al sistema educativo, el insumo escolar con mayor influencia en el aprendizaje es el docente (Conn, 2014; Evans y Popova, 2015; Ganimian y Murnane, 2014; Glewwe *et al.*, 2014; McEwan, 2014). El docente debe saber qué enseñar y cómo hacerlo.

Las recomendaciones de política que surgen de esta evidencia son claras. Lograr la excelencia en la calidad docente a través de la implementación de acciones sistémicas, como fue sugerido en su momento por García *et al.* (2014) debe ser una política de Estado. Aunque el país ha realizado avances en el manejo docente, la revisión de la situación actual permite identificar las brechas que aún existen y que deben buscar superarse.

El primer aspecto está relacionado con la ubicación y tipo de contratación de los docentes. Profesores con menores niveles educativos, menos años de experiencia y bajo una modalidad de contratación provisional están ubicados en una mayor proporción en municipios alejados, pobres y con mayores niveles de conflicto armado. No es una coincidencia que estudiantes en estos municipios alcancen un menor número de años educativos y menores niveles de calidad, medidos por pruebas estandarizadas. **Disminuir las brechas educativas en el país requiere diseñar incentivos que logren que los mejores docentes enseñen en los lugares**

donde son más necesitados.⁶⁶ Solo a través de la implementación de incentivos monetarios y no monetarios para trabajar en estas zonas se logrará disminuir las inequidades en la asignación docente actual a lo largo del país.

Es inaceptable que 15 % de las vacantes definitivas estén siendo cubiertas por docentes provisionales. Las repercusiones negativas, en términos de eficiencia y calidad educativa de estos nombramientos, son importantes y el Ministerio está en la obligación de resolver este tema administrativo. **La normalización de los concursos docentes y la eficiencia en la asignación de candidatos elegibles debe ser una prioridad para la subdirección encargada de recursos humanos del sector educativo del Ministerio.** En ese sentido, la reglamentación reciente⁶⁷ que crea el Banco Nacional de la Excelencia es un gran avance, pues permitirá centralizar información sobre las vacantes definitivas y contar con un proceso meritocrático para los nombramientos provisionales. No obstante, es **necesario hacer un seguimiento a la implementación efectiva de esta reglamentación y, que en efecto, sean los candidatos mejor calificados quienes ocupen los cargos provisionales.**

En lo que respecta a la formación inicial, aunque se deben resaltar los esfuerzos reglamentarios recientes para establecer niveles de calidad mayores en los programas de licenciatura en el país a través de decreto 2450 de 2015 y de la resolución 02041 de 2016, es importante entender que, sin los recursos necesarios que permitan alcanzar dichas mejoras, esta reglamentación no logrará avances. Estimaciones de García *et al.* (2014) sugieren que se necesita la inversión de, al menos, un billón de pesos anuales en el sector para que estos programas alcancen estándares de alta calidad.

En este documento se muestra que la brecha entre los programas de formación docente (PFD) y los programas de formación no docente (PFND) no solo persiste, sino que se está ampliando. Esto sugiere que los PFD requieren reformas de fondo para fortalecer los procesos de formación en competencias básicas como razonamiento cuantitativo o lectura crítica. Sería iluso creer que, con la simple reglamentación, los programas mejorarán. **Se requiere un apoyo técnico y financiero para que los programas de formación inicial implementen reformas estructurales que fortalezcan la calidad de sus egresados.** Para ello, además de establecer unos lineamientos técnicos sobre educación inicial, deben ofrecerse recursos financieros a las facultades de educación que estén dispuestas a implementar cambios y a ofrecer acompañamiento por parte de unidades pares (nacionales o internacionales) que hayan mostrado resultados en formación inicial de calidad. El mayor problema en este aspecto es que son inversiones cuyos réditos solo se verán reflejados en el largo plazo, por lo que políticamente son poco atractivos y solo a través de un verdadero entendimiento de su importancia y compromiso de la sociedad lograrán ser direccionados a este fin.

⁶⁶ Estimaciones para Estados Unidos sugiere que si estudiantes afroamericanos tuviesen como docentes a los mejores del país las brechas entre ellos y estudiantes provenientes de hogares blancos afluentes desaparecerían.

⁶⁷ Resolución 06312 de 2016.

Debido a los cambios en la reglamentación para obtener el registro calificado y la obligatoriedad de obtener la acreditación de alta calidad para los programas de licenciaturas, estos programas estarán llevando a cabo procesos de reforma en los próximos años. Es muy importante que **estos cambios tengan apoyo y seguimiento institucional –de recursos y técnico– que permita asegurar que estas reformas sí se traducen en mejoras en la formación de sus graduados**. Si bien el Ministerio lanzó una línea de crédito a la que las instituciones de educación superior pueden acceder para fortalecer sus programas es importante acompañar técnicamente estos procesos para asegurar que los programas logran cumplir con las condiciones de la nueva reglamentación de una forma que esté alineada con mejoras en la formación de sus estudiantes.

También, relacionado con la formación inicial, se encuentra el tema de las escuelas normales. El documento presenta evidencia novedosa que permite reflejar que estas escuelas tienen el potencial de contribuir de manera importante a la formación docente inicial en el país. Aunque no es posible mostrar causalidad con la evidencia acá analizada, sí es claro que existe una correlación positiva y significativa entre este tipo de establecimientos educativos e indicadores de eficiencia y calidad a nivel de la educación básica y media. Estudios previos del Ministerio han encontrado también que los normalistas obtienen puntajes en las pruebas específicas de Saber Pro que no son estadísticamente distintos a los que obtienen estudiantes de licenciaturas, a pesar que el tiempo de estudio de los primeros es menor⁶⁸.

Ambos análisis dejan en evidencia el rol estratégico que pueden jugar las ENS en la formación inicial y permanente de los docentes en el país. **Además de ofrecer una formación inicial de calidad, las escuelas normales pueden ser centros de formación complementaria en servicio. Para ambas labores podría ser interesante potencializar los lazos entre las ENS y programas de licenciatura acreditados, en donde sinergias en formación de redes y posibilidades de prácticas e investigación sean efectivas.** Las ENS pueden convertirse en puntos estratégicos para liderar la consolidación de comunidades de aprendizaje entre los docentes y llevar a cabo seminarios y congresos de docentes en servicio. Además, la ubicación estratégica a lo largo del territorio nacional podría ser un elemento clave que permita iniciar una mejora en la distribución de la calidad docente en el país. Aunque estas y otras características han sido detectadas por el MEN, nuevamente la inversión de recursos importantes en las propuestas es necesaria para una implementación de calidad.

Un elemento de la formación docente que sigue sin atención es el de los cursos de formación pedagógica para los profesionales que no se graduaron de programas de licenciatura. Es importante que el país pueda contar con estos profesionales dentro de su planta docente. Pero para que estos profesionales den todo su potencial es fundamental que tengan oportunidades para desarrollar habilidades pedagógicas. El país debe tener **un programa para vigilar la**

⁶⁸ http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344006_recurso_7.pdf

calidad de estos cursos y debe incentivar a universidades a ofrecer cursos de formación pedagógica de muy alto nivel para los docentes no licenciados que entran al magisterio.

Tanto la oferta de formación inicial como la formación en servicio ofrecida por instituciones con acreditación de alta calidad están concentradas en las grandes ciudades o en las zonas menos pobres del país. Adicionalmente, de los 234 programas virtuales de formación docente, tan solo uno es ofrecido por una institución con acreditación de alta calidad. Si se quiere cerrar la brecha en calidad educativa y llegarle a las regiones más necesitadas con docentes de alta calidad, un paso importante a seguir es fortalecer la oferta de formación inicial en esos lugares. En el corto plazo una estrategia para lograr este objetivo es **incentivar la creación de programas semipresenciales, con el acompañamiento de instituciones con acreditación de alta calidad, y el fortalecimiento de programas acreditados en las regiones.** Fomentar los programas semipresenciales de calidad es también una estrategia para ofrecer a los docentes que solo cuentan con grado de normalistas oportunidades de mejoramiento pedagógico a través de su profesionalización.

En cuanto al proceso de selección de maestros, al igual que en trabajos anteriores, se reitera el avance del nuevo sistema reglamentado por el estatuto 1278, el cual es meritocrático. Sin embargo, aún existen espacios importantes para mejorar. Uno de ellos es el tiempo de periodo de prueba, que por razones de implementación, puede llegar a ser inferior a seis meses. **Sería deseable que el periodo de prueba efectivo sea de, por lo menos, un año y que durante ese periodo el docente novato reciba todo el acompañamiento necesario para impulsar su aprendizaje como maestro.** De ahí también la importancia de fortalecer y llevar a cabo de manera completa el programa de inducción que están en proceso de implementación.

La transformación realizada al programa de inducción de los docentes es un logro hacia la consolidación de procesos que contribuyan a la profesionalización docente desde el inicio de la carrera. Es importante aclarar que a julio de 2016 no se ha realizado la implementación de las fases 2 y 3 del nuevo programa de inducción, que incluyen el acompañamiento a los docentes en el aula de clase por parte de un mentor, en donde se encuentran elementos como la observación de clase y la retroalimentación. La implementación de estas dos fases es fundamental para garantizar un proceso de inducción efectivo.

Al mismo tiempo, se recomienda **reglamentar el proceso y la aplicación del proceso de inducción** a nuevos docentes que no puede ser inferior a un año. Además, es necesario implementar mecanismos que permitan la actualización periódica del programa de inducción. Para las próximas versiones se recomienda realizar una inducción independiente para cada tipo de área de desempeño de los docentes y una sección especial para los docentes no licenciados. Así mismo, para lograr posicionar el **trabajo de los mentores, este debe ser reglamentado y reconocido mediante algún tipo de incentivo.** Con el fin de contar con información sobre el rol del programa de inducción en el sistema educativo colombiano se considera fundamental realizar **una evaluación de impacto del el programa.**

Se hace necesario **iniciar la reestructuración de las pruebas del concurso de méritos** para ingreso al servicio educativo estatal, establecidas en el artículo 10 del decreto 3982 de 2006, para alinearlas a la nueva ECDF y que puedan ser fuente de información que garantice el ingreso de los profesionales con altos conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos al sistema educativo. Esta alineación permitiría que el país cuente con un sistema **que facilite el acompañamiento a los docentes con los mismos parámetros desde el ingreso hasta el retiro de la carrera docente**. Por último, es indispensable que el nuevo diseño y posterior implementación de la **reinducción** (que debe hacerse en dos años) esté alineado con la estructura del programa actual de inducción.

Con relación a la nueva ECDF, este un avance que tiene probabilidades de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el país. Su correcta aplicación, el proceso de retroalimentación a los docentes y la sostenibilidad y continua validación en el tiempo, podrán aportar al fortalecimiento de las prácticas de los docentes en Colombia. Con el propósito de generar mecanismos para garantizar la continuidad de este tipo de evaluación, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional **tomar las medidas necesarias para asegurar los recursos económicos que requiere una evaluación de este tipo**. Aunque la ECDF es un avance, lo verdaderamente crucial es que una vez sean conocidas las debilidades de los docentes se estructure la oferta de una formación en servicio de calidad que esté ligada a los resultados obtenidos y que cumpla con los lineamientos establecidos por el Ministerio.

Con relación a los **cursos de formación docente** para aquellos docentes que no aprueben la ECDF es necesario que el Ministerio de Educación Nacional garantice la calidad y pertinencia de cada uno de los cursos y monitoree la correcta aplicación de los criterios para la aprobación de los mismos. De esta forma se logra el propósito formativo de los cursos y, a la vez, se promueven las condiciones de igualdad para todos los docentes sin importar la región del país en la que se encuentren.

Los tres grandes retos de la nueva ECDF son: 1) garantizar la **actualización** permanente de los instrumentos a partir de las necesidades de los docentes y del sistema educativo colombiano; 2) incluir una medición que evidencie los **conocimientos disciplinares** de cada docente; y 3) incorporar medidas de **desempeño estudiantil**, que tienen un alto poder predictivo (Ganimian, 2015) sobre la efectividad de los docentes.

Finalmente, políticas y programas adecuados que permanezcan en el tiempo dependerán del mejoramiento de la calidad docente del país. Aunque los retos son muchos, el país ha demostrado en los últimos años que es posible articular cambios en el corto y mediano plazo, a partir evidencias basadas en fuentes de información confiable. Es necesario seguir desarrollando procesos que le faciliten a los docentes conocimientos, habilidades y herramientas que contribuyan a que nuestros estudiantes logren mejores aprendizajes. Colombia tiene un gran reto con el mejoramiento de la calidad educativa, en donde una de las prioridades debe ser el aseguramiento de la excelencia docente.

8. Referencias

- Angrist, J. D. y Pischke, J. K. (1999). Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, Oxford University Press, 114(2), pp. 533-575.
- Asamblea Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Balcázar, C. F. y Ñopo, H. R. (2015). Broken Gears: The Value Added of Higher Education on Teachers' Academic Achievement. IZA Discussion Papers 8477, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Banco Mundial. (27 de 02 de 2016). Colombia Rural Education Project (APL Phase II) (P082908). Obtenido de Banco Mundial: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/LCR/2015/11/30/090224b083804b98/1_0/Rendered/PDF/Colombia000Col0Report000Sequence015.pdf
- Barrera, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2014). Calidad de la educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. En A. Montenegro & M. Meléndez (Eds.), *Equidad y Movilidad Social* (pp. 239-328). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. Documentos CEDE, No. 1, ISSN 1657-7191 Bogotá: Facultad de Economía - Universidad de los Andes.
- Barrera-Osorio, F., & Linden, L.L. (2009). The use and misuse of computers in education : evidence from a randomized experiment in Colombia. Policy Research Working Paper Series 4836, Banco Mundial.
- Brutti, F., y Sánchez, F. (2015). Picking the best: does merit-based selection of teachers yield better student performance? New evidence from Colombia. Bogotá: Working paper.
- Computadores para Educar (2016). ¿Qué es Computadores para Educar? Obtenido de Computadores para Educar: <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/PaginaWeb/index.php/es/nosotros-2/que-es-computadores-para-educar>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia (2008). Ley 1118 de 2008. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia (2015). Ley 1753 de 2015. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Conn, K. (2014). "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A meta-analysis of rigorous impact evaluations". Unpublished manuscript, Columbia University, Nueva York.
- Chetty, R., Friedman, J.N. y Rockoff, J.E. (2014). "Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood". *American Economic Review*, 104(9): 2633-79. DOI: 10.1257/aer.104.9.2633
- Departamento Administrativo de la Función Pública (DAFP) (2016). Información general. Obtenido de Departamento Administrativo de la Función Pública: <https://www.funcionpublica.gov.co/informacion-general.jsessionid=DEF54ED3ED437BFE27632BB79659ACBE>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2015). Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas. Brechas educativas. *Boletín Política Pública Hoy*, 30, pp. 1-11.
- Evans, D. K. & Popova, A. (2015) "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews". Policy Research Working Paper; no. WPS 7203. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Excelencia Docente (2016). Becas para la Excelencia Docente. Obtenido de Excelencia Docente: http://190.248.55.4/excelencia_docente/index.php
- Ganimian, A. (2015). ¿Qué aprendimos en las últimas dos décadas de investigación sobre evaluación docente en Estados Unidos? [Diapositivas de Power Point].
- Ganimian, A.J., & Murnane, R. J. (2014). "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations". NBER Working Paper No. 20284, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- García, S., Rodríguez, C., Sánchez, F. y Bedoya, J. G. (2015). La lotería de la cuna: la movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia. Documento CEDE, 2015-31., Facultad de Economía, de la Universidad de los Andes.
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., y Ravina, R. (2014). "School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010". En *Education Policy in Developing Countries*, ed. Glewwe, P. University of Chicago Press: Chicago and London.

- Gobernación de Cundinamarca (2016). Cartilla de Formación Docente. Obtenido de Gobernación de Cundinamarca. Consulta el: <http://www.cundinamarca.gov.co/wps/wcm/connect/7ec35687-c5cf-4452-be5f-c7340dc19f16/Cartilla+Formaci%C3%B3n+Docente.pdf?MOD=AJPERES>
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), pp. 267-321.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2010). “The Quality and Distribution of Teachers under the No Child Left Behind Act”. *Journal of Economic Perspectives*, American Economic Association, 24(3), pp. 133-50.
- Henke, R. R., Chen, X., y Geis, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992–93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- ICETEX (2016). Créditos condonables para licenciaturas. Obtenido de ICETEX: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/cr%C3%A9ditoeducativo/pregrado/cr%C3%A9ditocondonableparalicenciaturas.aspx>
- ICFES (2016). Funciones. Obtenido de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación: <http://www.icfes.gov.co/index.php/quienes-somos/funciones>
- Imbens, G. M. y Wooldridge, J. M. (2008). Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation. NBER Working Papers 14251, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Ingersoll, R.M. y Kralik, J.M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Denver, CO: Education Commission on the States. Recuperado de: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>
- Ingersoll, R.M. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81 (2), pp. 201–233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Jacob, B.A. y Lefgren, L. (2008). Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education. *Journal of Labor Economics*, 26 (1), pp. 101-136.
- Mancera, C. y Schmelkes, S. (2010). Education Policy Implementation: Mexico. Specific Policy Recommendations on the Development of a Comprehensive In-Service Teacher

- Evaluation Framework. Recuperado el 5 de junio de 2015 de: <http://www.oecd.org/edu/school/48481142.pdf>
- McEwan, P. (2014). "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments". *Review of Educational Research*, 20 (10), pp. 1 –42.
- Ministerio de Educación Nacional (1979). Estatuto Docente Decreto Ley 2277/1979. Recuperado el 29 de enero de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1995). Decreto 804 de 1995. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278/2002. Recuperado el 29 de enero de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Directiva ministerial No. 14 de 2005. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Decreto 2035 de 2005. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Decreto 3323 de 2005. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Decreto 3982 de 2006. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Decreto 4790 de 2008. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Decreto 1295 de 2010. Bogotá: Diario Oficial
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Decreto 1368 de 2010. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Bachilleres de Colombia que estudien licenciaturas con alta calidad, podrán estudiar gratis (comunicado de prensa). Recuperado el 3 de diciembre de 2013 de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-305497.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012b). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto Ley 1278 de 2002. Documento guía. Evaluación de competencias. Humanidades y lengua extranjera, inglés. Recuperado el 17 de abril de 2015 de: http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-310888_archivo_pdf_ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2012c). Protocolo de taller presencial de inducción a docentes y directivos docentes. Recuperado el 17 de abril de 2015 de:

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-312764_archivo_pdf_instructivo_taller.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Docente de básica primaria. Documento guía (2014_DG03). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón de profesionalización docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Recuperado el 17 de abril de 2015 de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075 de 2015. Decreto único reglamentario del sector educación. Recuperado el 29 de enero de 2016 de: http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Decreto_1075_de_2015.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015). Recuperado el 17 de septiembre de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-353810.html>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 2450 de 2015. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016a). Funciones. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-85252.html>

Ministerio de Educación Nacional (2016b). Glosario. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/glosario.html>

Ministerio de Educación Nacional (2016c). CVN: inspección y vigilancia en los establecimientos Educativos. Disponible [en línea]: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-114277.html> [Accedido el 1 Mar. 2016].

Ministerio de Educación Nacional (d) (2016). “Todos a Aprender”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (e) (2016). Nuestro Programa. Obtenido de Todos a Aprender 2.0: <http://www.todosaaprender.edu.co/w3-article-345495.html#sthash.PFp8myE5.MrnLnEwf.dpbs>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 2041 de 2016. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 6312 de 2016. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf><http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf><http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Ome, A. (2013). El estatuto de profesionalización docente: una primera evaluación. *Fedesarrollo*, 1-33.
- Plan Nacional de Desarrollo (2015). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Paz, Equidad y Educación. Bogotá.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review, Papers and Proceedings*, pp. 247-252.
- Rockoff, J. (2008). Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City. (Working Paper No. 13868). Recuperado de la página web de la National Bureau of Economic Research <http://www.nber.org/papers/w13868>
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A., (2010). Do Interventions at School Level Improve Educational Outcomes? Evidence from a Rural Program in Colombia, *World Development*, Elsevier, vol. 38(3), pp 415-428. Rodríguez, C., Sánchez, F., y Márquez, J. (2011). Impacto del Programa Computadores para educar en la deserción estudiantil, el logro escolar y el ingreso a la educación superior, Documento CEDE 15, 2011.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), pp. 681–714. doi: 10.3102/0002831204100368
- Zuluaga, O. L. (1996). Las Escuelas Normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista educación y pedagogía*, 12 -13, pp. 263-278.

9. Anexos

Anexo 1. Relación estudiantes/docentes según ruralidad

		Rural				Urbano			
		Media	Desv. est	Perc. 10	Perc. 90	Media	Desv. est	Perc. 10	Perc. 90
Primaria	Total primaria	22,11	26,76	9,50	32,00	29,86	22,55	17,08	38,53
	Andina	18,11	24,60	9,50	24,43	26,20	13,59	14,57	34,45
	Amazonía	22,21	22,83	11,65	27,71	25,51	7,19	17,36	33,62
	Orinoquía	26,92	27,80	11,40	48,80	29,59	7,38	20,75	37,10
	Pacífica	19,77	20,54	8,00	31,43	27,20	14,66	15,60	36,67
	Eje cafetero	20,85	17,33	9,00	31,63	37,46	34,36	20,60	48,78
	Caribe	31,91	50,70	13,40	45,07	30,19	24,83	18,00	37,82
	Menos de 24.200	19,15	18,80	8,67	29,00	23,22	9,47	13,88	32,44
	Población 24.200 a 100.000	23,77	25,40	11,00	34,00	28,39	10,83	18,00	37,64
	Más de 100.000	34,55	55,33	12,40	49,00	34,32	29,69	20,56	42,60
Secundaria y media	Total secundaria y media	23,27	21,17	9,75	37,00	26,49	17,28	17,71	33,00
	Andina	20,82	11,53	12,67	29,40	24,31	6,28	18,00	29,86
	Amazonía	23,69	15,68	13,60	36,29	26,16	8,65	19,50	34,93
	Orinoquía	22,77	15,15	10,67	30,09	24,93	5,88	19,13	29,16
	Pacífica	22,87	26,84	0,00	39,00	26,35	14,50	17,23	36,19
	Eje cafetero	24,19	23,73	11,80	38,54	29,84	29,83	17,25	35,83
	Caribe	24,44	21,30	7,45	42,00	26,32	14,38	17,06	35,30
	Menos de 24.200	22,23	18,98	9,78	35,83	23,30	6,72	17,12	29,62
	Población 24.200 a 100.000	23,99	20,77	8,00	40,75	26,34	10,28	18,72	34,13
	Más de 100.000	24,69	27,40	11,33	32,78	28,27	27,40	17,62	34,79
Total nacional	22,35	27,64	10,00	31,00	22,35	27,64	18,58	32,00	

Fuente: cálculos de los autores con base en resolución R166 del MEN y DANE, 2014

Anexo 2

Tabla 18. Instituciones en el SNIES 2014 según acreditación de alta calidad (AAC)⁶⁹

Nombre de la institución	AAC
Centro de Educación Militar (CEMIL)	No
Centro Educacional de Cómputos y Sistemas (CEDESISTEMAS)	No
Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA)	Sí
Colegio Integrado Nacional Oriente de Caldas (IES CINOC)	No
Colegio Mayor de Antioquia	No
Colegio Mayor de Bolívar	No
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Sí
Colegio Mayor del Cauca	No
Conservatorio del Tolima	No
Corporación Academia Superior de Artes	No
Corporación Academia Tecnológica de Colombia (ATEC)	No
Corporación Centro de Estudios Artísticos y Técnicos (CE-ART)	No
Corporación Centro de Nuestra Señora de las Mercedes	No
Corporación Colegiatura Colombiana	No
Corporación de Educación del Norte del Tolima (COREDUCCIÓN)	No
Corporación de Educación Tecnológica Colsubsidio (EADS)	No
Corporación de Estudios Superiores Salamandra	No
Corporación de Estudios Tecnológicos del Norte del Valle	No
Corporación Educativa del Litoral	No
Corporación Educativa (ITAE)	No
Corporación Educativa Taller 5 Centro de Diseño	No
Corporación Escuela de Artes y Letras	No
Corporación Escuela Superior de Administración y Estudios Tecnológicos (EAE)	No
Corporación Escuela Tecnológica del Oriente	No
Corporación Instituto de Administración y Finanzas (CIAF)	No
Corporación Instituto Superior de Educación Social (ISES)	No
Corporación Interamericana de Educación Superior (CORPOCIDES)	No
Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE)	No
Corporación Jhon F. Kennedy	No
Corporación Politécnico Colombo Andino	No
Corporación Politécnico de la Costa Atlántica	No
Corporación Politécnico Marco Fidel Suárez	No
Corporación Regional de Educación Superior (CRES de Cali)	No
Corporación Técnica de Colombia (CORPOTEC)	No
Corporación Tecnológica Católica de Occidente (TECOC)	No
Corporación Tecnológica de Bogotá (CTB)	No

⁶⁹ La presente tabla depura las instituciones que tienen presencia en más de un municipio y deja un registro único por código SNIES, no se incluyen aquellas que han sido liquidadas.

Nombre de la institución	AAC
Corporación Tecnológica Indoamérica	No
Corporación Tecnológica Industrial Colombiana (TEINCO)	No
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN)	No
Corporación Universal de Investigación y Tecnología (Coruniversitec)	No
Corporación Universidad de la Costa (CUC)	No
Corporación Universidad Piloto de Colombia	No
Corporación Universitaria (Unitec)	No
Corporación Universitaria Adventista (UNAC)	No
Corporación Universitaria Americana	No
Corporación Universitaria Antonio José de Sucre (CORPOSUCRE)	No
Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (AUNAR)	No
Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	No
Corporación Universitaria (CENDA)	No
Corporación Universitaria Centro Superior (UNICUCES)	No
Corporación Universitaria Comfacauca (Unicomfacauca)	No
Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo (UNICIENCIA)	No
Corporación Universitaria de Ciencia y Tecnología de Colombia	No
Corporación Universitaria de Ciencias Empresariales, Educación y Salud (CORSALUD)	No
Corporación Universitaria de Colombia Ideas	No
Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo (UDI)	No
Corporación Universitaria de Sabaneta J. Emilio Valderrama	No
Corporación Universitaria de Santa Rosa de Cabal (UNISARC)	No
Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)	No
Corporación Universitaria del Huila (CORHUILA)	No
Corporación Universitaria del Meta	No
Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humboldt (CUE)	No
Corporación Universitaria Empresarial de Salamanca	No
Corporación Universitaria Iberoamericana	No
Corporación Universitaria Lasallista	No
Corporación Universitaria Latinoamericana (CUL)	No
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)	No
Corporación Universitaria para el Desarrollo Empresarial y Social (CUDES)	No
Corporación Universitaria Rafael Núñez	No
Corporación Universitaria Reformada (CUR)	No
Corporación Universitaria Regional del Caribe (IAFIC)	No
Corporación Universitaria Remington	No
Corporación Universitaria Republicana	No
Dirección Nacional de Escuelas	Sí
Elite. Escuela Latinoamericana de Ingenieros, Tecnólogos y Empresarios	No
Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Cinca	No
Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito	Sí
Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío (EAM)	No

Nombre de la institución	AAC
Escuela de Comunicaciones	No
Escuela de Formación de Infantería de Marina	No
Escuela de Ingeniería de Antioquia	Sí
Escuela de Ingenieros Militares	No
Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia Brigadier General Ricardo Charly Solano	No
Escuela de Logística	No
Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea Colombiana Andrés M. Díaz	Sí
Escuela de Tecnologías de Antioquia (ETA)	No
Escuela Militar de Aviación Marco Fidel Suárez	No
Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova	No
Escuela Nacional del Deporte	No
Escuela Naval de Cadetes Almirante Padilla	No
Escuela Naval de Suboficiales (ARC Barranquilla)	Sí
Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)	No
Escuela Superior de Ciencias Empresariales (ECIEM)	No
Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango	No
Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central	No
Fundación Academia de Dibujo Profesional	No
Fundación Centro Colombiano de Estudios Profesionales (FCECEP)	No
Fundación Centro de Educación Superior, Investigación y Profesionalización (CEDINPRO)	No
Fundación Centro de Investigación Docencia y Consultoría Administrativa (F-CIDCA)	No
Fundación de Educación Superior Nueva América	No
Fundación de Educación Superior San José (FESSANJOSE)	No
Fundación de Estudios Superiores, Monseñor Abraham Escudero Montoya (FUNDES)	No
Fundación de Estudios Superiores Comfanorte (FESC)	No
Fundación de Estudios Superiores Universitarios de Urabá Antonio Roldan Betancur	No
Fundación Escuela Colombiana de Hotelería y Turismo (ECOTET)	No
Fundación Escuela Colombiana de Mercadotecnia (ESCOLME)	No
Fundación Escuela Colombiana de Rehabilitación	No
Fundación Escuela Tecnológica de Neiva, Jesús Oviedo Pérez (FET)	No
Fundación Interamericana Técnica (FIT)	No
Fundación para la Educación Superior Real de Colombia	No
Fundación para la Educación Superior San Mateo	No
Fundación Politécnica, Corpo	No
Fundación Tecnológica Alberto Merani	No
Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo	Sí
Fundación Tecnológica Autónoma de Bogotá (FABA)	No
Fundación Tecnológica Autónoma del Pacífico	No
Fundación Tecnológica Colombo Germana	No
Fundación Tecnológica de Madrid	No
Fundación Tecnológica Rural Coredi (Funtec)	No
Fundación Universidad Autónoma de Colombia (FUAC)	No

Nombre de la institución	AAC
Fundación Universidad de América	No
Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Sí
Fundación Universitaria Agraria de Colombia, Uniagraria	No
Fundación Universitaria Autónoma de las Américas	No
Fundación Universitaria Bellas Artes	No
Fundación Universitaria Cafam	No
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium	No
Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, Unicervantina San Agustín	No
Fundación Universitaria Cieo, UniCIEO	No
Fundación Universitaria Claretiana, Uniclaretiana	No
Fundación Universitaria Colombo Internacional, Unicolombo	No
Fundación Universitaria Comfenalco Santander	No
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud	No
Fundación Universitaria de Popayán	No
Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil	No
Fundación Universitaria del Área Andina	No
Fundación Universitaria Esumer	No
Fundación Universitaria Horizonte	No
Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano	No
Fundación Universitaria Juan de Castellanos	No
Fundación Universitaria Juan N. Corpas	No
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	No
Fundación Universitaria Los Libertadores	No
Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam	No
Fundación Universitaria María Cano	No
Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserrate	No
Fundación Universitaria Navarra, Uninavarra	No
Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano, Uninpahu	No
Fundación Universitaria San Alfonso (Fusa)	No
Fundación Universitaria San Martín	No
Fundación Universitaria Sanitas	No
Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia	No
Fundación Universitaria Seminario Teológico Bautista Internacional	No
Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, Cartagena	No
Fundación Universitaria CEIPA	No
Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá	No
Institución Universitaria Salazar y Herrera	No
Institución Universitaria Antonio José Camacho	No
Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar	No
Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti	No
Institución Universitaria Colegios de Colombia (UNICOC)	No
Institución Universitaria Colombo Americana, Única	No

Nombre de la institución	AAC
Institución Universitaria Conocimiento e Innovación para la Justicia (CIJ)	No
Institución Universitaria de Colombia, Universitaria de Colombia	No
Institución Universitaria de Envigado	No
Institución Universitaria Latina, Unilatina	No
Institución Universitaria Pascual Bravo	No
Instituto de Educación Empresarial (Idee)	No
Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo	No
Instituto Departamental de Bellas Artes	No
Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional, Humberto Velásquez García	No
Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional de San Andrés	No
Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional de San Juan del Cesar	No
Instituto Superior de Ciencias Sociales y Económico Familiares (ICSEF)	No
Instituto Superior de Educación Rural (ISER)	No
Instituto Técnico Agrícola, Ita	No
Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez, Intenalco	No
Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico	No
Instituto Tecnológico del Putumayo	No
Instituto Tecnológico Metropolitano	Sí
Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional	No
Instituto Universitario de la Paz	No
Fundación Tecnológica, Lci	No
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	No
Politécnico Grancolombiano	No
Politécnico Internacional Institución de Educación Superior	No
Politécnico Santafé de Bogotá	No
Pontificia Universidad Javeriana	Sí
Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena	No
Tecnológica del Sur	No
Tecnológica Fitec	No
Tecnológico de Antioquia	No
Unidad Central del Valle del Cauca	No
Unidades Tecnológicas de Santander	No
Unión Americana de Educación Superior, Unión Americana	No
Fundación Universitaria Panamericana, Unipanamericana	No
Universidad Antonio Nariño	No
Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)	Sí
Universidad Autónoma de Manizales	No
Universidad Autónoma de Occidente	Sí
Universidad Autónoma del Caribe	No
Universidad Autónoma Latinoamericana (UNLAULA)	No
Universidad Católica de Colombia	No
Universidad Católica de Manizales	No

Nombre de la institución	AAC
Universidad Católica de Oriente	No
Universidad Católica de Pereira	No
Universidad Central	No
Universidad Ces	Sí
Universidad Cooperativa de Colombia	No
Universidad de Antioquia	Sí
Universidad de Boyacá, Uniboyacá	No
Universidad de Caldas	Sí
Universidad de Cartagena	Sí
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA)	No
Universidad de Córdoba	No
Universidad de Cundinamarca, UdeC	No
Universidad de Ibagué	No
Universidad de la Amazonia	No
Universidad de la Guajira	No
Universidad de la Sabana	Sí
Universidad de la Salle	Sí
Universidad de los Andes	Sí
Universidad de los Llanos	No
Universidad de Manizales	No
Universidad de Medellín	Sí
Universidad de Nariño	No
Universidad de Pamplona	No
Universidad de San Buenaventura	No
Universidad de Santander (UDES)	No
Universidad de Sucre	No
Universidad del Atlántico	No
Universidad del Cauca	Sí
Universidad del Magdalena, Unimagdalena	No
Universidad del Norte	Sí
Universidad del Pacífico	No
Universidad del Quindío	No
Universidad del Sinú Elías Bechara Zainum, Unisinú	No
Universidad del Tolima	No
Universidad del Valle	Sí
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	No
Universidad EAFIT	Sí
Universidad EAN	Sí
Universidad Ecci	No
Universidad El Bosque	No
Universidad Externado de Colombia	Sí
Universidad Francisco de Paula Santander	No

Nombre de la institución	AAC
Universidad ICESI	Sí
Universidad Incca de Colombia	No
Universidad Industrial de Santander	Sí
Universidad La Gran Colombia	No
Universidad Libre	No
Universidad Manuela Beltrán (UMB)	No
Universidad Mariana	No
Universidad Metropolitana	No
Universidad Militar Nueva Granada	Sí
Universidad Nacional de Colombia	Sí
Universidad Pedagógica Nacional	No
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)	Sí
Universidad Pontificia Bolivariana	Sí
Universidad Popular del Cesar	No
Universidad Santiago de Cali	No
Universidad Santo Tomás	Sí
Universidad Sergio Arboleda	Sí
Universidad Simón Bolívar	No
Universidad Surcolombiana	No
Universidad Tecnológica de Bolívar	Sí
Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	Sí
Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba	No
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	No
Universitaria Agustiniiana, Uniagustiniana	No

Fuente: cálculos de los autores con base en SNIES e ICETEX, 2015

Anexo 3

Tabla 19. Tamaño de programas de pregrado (número de egresados al año) según tipo de programa y de registro⁷⁰

	Acreditado		No acreditado		Total	
	Número de egresados	Porcentaje	Número de egresados	Porcentaje	Total egresados	Porcentaje
Total nacional	31.497	68,6 %	14.405	31,4 %	45.902	
Departamento						
Antioquia	1525	17,0 %	7.433	83,0 %	8.958	19,5 %
Arauca	0	0,0 %	2	100,0 %	2	0,0 %
Atlántico	827	32,0 %	1.755	68,0 %	2.582	5,6 %
Bogotá D.C.	4.679	30,8 %	10.495	69,2 %	15.174	33,1 %
Bolívar	35	4,4 %	758	95,6 %	793	1,7 %
Boyacá	159	44,3 %	200	55,7 %	359	0,8 %
Caldas	372	56,4 %	287	43,6 %	659	1,4 %
Caquetá	1	0,4 %	248	99,6 %	249	0,5 %
Casanare	0	0,0 %	138	100,0 %	138	0,3 %
Cauca	49	6,2 %	736	93,8 %	785	1,7 %
Cesar	2	0,4 %	497	99,6 %	499	1,1 %
Chocó	0	0,0 %	97	100,0 %	97	0,2 %
Cundinamarca	194	30,6 %	439	69,4 %	633	1,4 %
Córdoba	96	18,5 %	424	81,5 %	520	1,1 %
Huila	128	23,5 %	417	76,5 %	545	1,2 %
La Guajira	0	0,0 %	541	100,0 %	541	1,2 %
Magdalena	66	5,1 %	1.225	94,9 %	1.291	2,8 %
Meta	5	1,3 %	378	98,7 %	383	0,8 %
Nariño	187	29,8 %	440	70,2 %	627	1,4 %
N. de Santander	5	0,2 %	2.316	99,8 %	2.321	5,1 %
Quindío	40	9,3 %	391	90,7 %	431	0,9 %
Risaralda	153	25,2 %	455	74,8 %	608	1,3 %
Santander	680	29,5 %	1.627	70,5 %	2.307	5,0 %
Sucre	8	2,6 %	304	97,4 %	312	0,7 %
Tolima	79	9,9 %	719	90,1 %	798	1,7 %
Valle del Cauca	896	21,0 %	3.376	79,0 %	4.272	9,3 %
Vaupés	0	0,0 %	18	100,0 %	18	0,0 %

Fuente: cálculos de los autores con base en los resultados para el 2014 de las pruebas Saber Pro del ICFES y el SNIES del Ministerio de Educación Nacional

⁷⁰ Para el cálculo de la tabla se asume que todas las personas que hacen las pruebas Saber Pro en un año se gradúan ese mismo año de la institución de educación superior en la cual lo presentaron.

Anexo 4. Listado de programas de pedagogía para profesionales no licenciados



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA PARA PROFESIONALES NO LICENCIADOS

No.	Institución	Facultad o Dependencia	Nombre del programa	Departamento y municipio
1	Universidad Pontificia Bolivariana	Facultad de Educación	Pedagogía para profesionales no licenciados	Antioquia, Medellín
2	Universidad Autónoma Latinoamericana	Facultad de Ciencias de la Educación - Departamento de Extensión Pedagógica	Pedagogía para profesionales no licenciados	Antioquia, Medellín
3	Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria	Facultad de Educación y División de Extensión	Diplomado en pedagogía para profesionales no licenciados	Antioquia, Medellín
4	Universidad de Medellín	Departamento de Ciencias Sociales y Humanas. Maestría en Educación. División de Educación Continuada	Pedagogía y didáctica para profesionales no licenciados que trabajan en docencia	Antioquia, Medellín
5	Universidad de San Buenaventura - Seccional Medellín	Facultad de Educación	Diplomatura Formación Pedagógica para profesionales no licenciados	Antioquia, Medellín
6	Universidad Cooperativa de Colombia	Facultad de Educación	Pedagogía para maestros no Licenciados	Antioquia, Medellín
7	Corporación Universitaria Minuto de Dios - Medellín	Facultad de Educación	Diplomado de Formación en Pedagogía, Didáctica y uso de Tlc para profesionales no licenciados	Antioquia, Medellín
8	Fundación Universitaria Luis Amigó - Medellín	Facultad de Educación	Pedagogía para profesionales no licenciados	Antioquia, Medellín
9	Universidad del Norte.	Instituto de Estudios en Educación - Centro Educación Continuada	Diplomado en Pedagogía para No Licenciados	Atlántico, Barranquilla
10	Universidad de Córdoba	Facultad de Educación	Formación pedagógica profesionales no licenciados	Córdoba, Montería
11	Corporación Universitaria del Caribe - Montería	División de Educación Continuada	Pedagogía para Profesores no Licenciados	Córdoba, Montería
12	Fundación Universitaria Luis Amigó - Montería	Facultad de Educación	Formación en pedagogía para profesionales no licenciados	Córdoba, Montería
13	Universidad de Córdoba, Universidad del Sinú, Universidad Pontificia Bolivariana, UNAD y Fundación Universitaria Luis Amigó - Sahagún	CERES	Tendencias contemporáneas en pedagogía y didácticas	Córdoba, Sahagún
14	Universidad de Pamplona - Seccional Sincelajo	Facultad de Educación	Programa de Pedagogía	Sucre, Sincelajo
15	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Facultad de Educación Escuela de Alta Docencia, Coordinación de Educación continua	Programa de Pedagogía para profesionales no Licenciados	Bogotá, D.C.
16	Fundación Universitaria Monseñor	Facultad de Educación	Formación Pedagógica	Bogotá D.C.
17	Fundación Universitaria Upanamericana	Facultad de Educación	Diplomado "Formación Pedagógica Para Profesionales No Licenciados"	Bogotá D.C.
18	Pontificia Universidad Javeriana	Facultad de Educación/ Departamento de Formación/ Subcentro de Educación Continua de Ciencias Sociales y Educación	Programa de Formación en Pedagogía y Didáctica para Profesionales no Licenciados	Bogotá D.C.
19	Universidad Pedagógica Nacional	Departamento de Posgrados Facultad de Educación división de asesorías y extensión	Curso de pedagogía para profesionales no licenciados	Bogotá D.C.
20	Universidad Santo Tomás - Duitama	Facultad de Educación	Diplomado en Pedagogía	Boyacá, Duitama
21	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.	Seccional Duitama	El maestro y su práctica pedagógica en el siglo XXI	Boyacá, Duitama.
22	Universidad Católica, Universidad de Caldas y Fundación Universitaria Luis Amigó	Facultad de Artes y Humanidades - Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó	Pedagogía para profesionales no licenciados	Caldas, Manizales
23	Universidad La Gran Colombia - Seccional Armenia	Escuela de Pedagogía e Investigación educativa	Diplomado de Pedagogía para Profesionales no licenciados en Educación	Quindío, Armenia
24	Universidad Tecnológica de Pereira	Facultad de Ciencias de la Educación	Diplomado en Pedagogía	Risaralda, Pereira
25	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Facultad de Educación	Programa de Formación pedagógica para docentes no licenciados	Santander, Bucaramanga
26	Fundación Universitaria de San Gil	Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud	Pedagogía para profesionales no licenciados	Santander, San Gil
27	Universidad Industrial de Santander	Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas	Programa de Acreditación Pedagógica para Profesionales no Licenciados	Santander, Bucaramanga
28	Universidad Mariana de Pasto	Facultad de Educación	Pedagogía para Profesionales no Licenciados.	Nariño, Pasto
29	Universidad del Cauca	Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación - Departamento de Pedagogía - Oficina de Interacción Social	Curso de Pedagogía para profesionales no licenciados	Cauca, Popayán
30	Universidad Pontificia Bolivariana - Seccional Palmira	Coordinación de Formación Continua	Diplomado de Pedagogía para profesionales no Licenciados	Valle, Palmira
31	Universidad Santiago de Cali	Facultad de Educación	Programa de Formación Pedagógica para la cualificación docente	Valle del Cauca-Cali
32	Universidad del Valle - Sede Buga	Oficina de Extensión	Pedagogía para no licenciados	Valle, Buga
33	Universidad Mariana de Pasto - Sede Pitalito	Facultad de Educación - Centro de Apoyo Tutorial Pitalito	Pedagogía para profesionales no licenciados	Huila, Pitalito
34	Universidad de la Amazonia - Florencia	Facultad de Educación	Especialización en Pedagogía	Caquetá, Florencia
35	Universidad del Tolima	Facultad de Ciencias de la Educación.	Especialización en Pedagogía.	Tolima, Ibagué

Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345507_ANEXO_8.pdf

Anexo 5. Contenido del programa de inducción diseñado por el MEN para las secretarías de Educación del país y se resumen algunas de las actividades⁷¹

Programa de inducción a nuevos docentes para el año 2012

Duración: 12 horas

Contextualización

Módulo A. Desarrollo personal y el valor del docente

- Técnica de relajación, guiada por preguntas sobre metas profesionales y conocimiento personal. Manejo de emociones (1 hora).
- Ser modelo y gestor de desarrollo desde la docencia construyendo mi observador: identificar las dimensiones a partir de las cuales una persona se comunica. Estas dimensiones son: lenguaje, emoción y cuerpo (1 hora).
- Yo y mis roles, nuevas expectativas, nuevos retos, nuevos sueños: actividad en la que el docente define su proyecto de vida, teniendo como referencia su realidad actual (1 hora).

Módulo B. Rol docente en el entorno actual

- Rol del docente siglo XXI: generar conciencia en el docente sobre su responsabilidad (30 minutos).
- Docente competente: se trabaja sobre seis competencias propias del docente del siglo XXI (1 hora):
 - Saber el énfasis
 - Saber enseñar el énfasis
 - Saber organizar
 - Saber evaluar
 - Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos
 - Saber articular la práctica pedagógica a los contextos
- Para directivos docente (1h y 30m):
 - Motivación al logro
 - Responsabilidad
 - Actitud cordial
 - Orientación hacia la interacción social
 - Adaptación al ambiente escolar
 - Afrontamiento al estrés
 - Resiliencia
 - Gestión

⁷¹ Esta información fue tomada del protocolo del taller presencial “Inducción a docentes y directivos docentes” (Ministerio de Educación Nacional, 2012c).

Campos de gestión:

- La dirección escolar: movilizaciones entre lo pedagógico y lo administrativo.
 - Funciones relacionadas con el campo administrativo y pedagógico.
 - Funciones relacionadas con el clima institucional y convivencia.
 - Funciones relacionadas con el compromiso social.
-
- El docente del siglo XXI. Perfil docente y sus herramientas: reconocer la integralidad del docente del siglo XXI.
 - Herramientas pedagógicas: entregar al docente una carpeta con información.
 - Docente en conexión: informar a los docentes sobre las TIC disponibles para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Módulo C: Políticas nacionales y sentido de la docencia

- Estatuto y reglas de juego para la docencia del siglo XXI: presentar el decreto Ley 1278 de 2002 (1 hora).
- El juego del 50: dar a conocer de forma pedagógica el estatuto docente (1 hora).
- Película *Kun Fu Panda*: mostrar la película para que los docentes se lleven el mensaje “para ser un maestro estrella debo confiar en mí”. Nota: hay un énfasis diferente de reflexión para los docentes y para los directivos docentes.
- Contexto educación de calidad: reflexionar sobre cinco políticas diferentes (1 minutos).

Reglas de juego en las entidades territoriales (ET)

- PHVA (planear, hacer, verifica y actuar): a través de diferentes reglas, los docentes deben hacer el mayor número de barcos y llevarlos a puerto seguro (40 minutos).
- Tangram: motivar a los docentes hacia los retos y la búsqueda de la excelencia (30 minutos).
- Presentación del módulo “Inducción virtual” (10 minutos).
- Conclusiones y compromisos (20 minutos).
- Evaluación y cierre: a cargo de cada Secretaría de Educación.

Anexo 6. Descripción detallada de las fases del nuevo programa de inducción

Fase 1

Por solicitud del MEN, la Fase 1 del programa tenía que estar enfocada en dar la bienvenida a los nuevos⁷² docentes al sector educativo e iniciar el proceso de inducción. Teniendo en cuenta esa solicitud, se definieron tres mensajes principales de la jornada que se describieron en la sección de inducción: acompañamiento, empoderamiento y profesionalización.

La fase 1 del programa tiene los siguientes objetivos:

1. Conocer las estrategias de acompañamiento que el MEN ofrece a los docentes y el apoyo que pueden darse entre ellos.
2. Adquirir algunas herramientas pedagógicas que los docentes puedan implementar en el aula de clase.
3. Identificar las herramientas que el MEN le ofrece a los docentes.
4. Promover el compromiso de los docentes con el aprendizaje de los niños y jóvenes.
5. Evidenciar la importancia de un desarrollo profesional permanente.

La estructura de esta fase está compuesta por una sección en la que el MEN comparte con los docentes sus programas actuales. Así mismo, existen espacios para empoderar a los maestros como conversatorios con docentes que han ganado el premio Compartir, momentos para conocer a otros profesores y reconocer los retos que han superado con el fin de empoderar a quienes están iniciando su carrera profesional. El último momento de esta fase pretende entregar a los docentes herramientas pedagógicas para utilizar en el aula de clase. Estas herramientas se enfocan en tres áreas: manejo de grupo, prácticas pedagógicas y relación con los estudiantes.

La implementación de la primera fase fue realizada por el MEN en conjunto con las entidades territoriales (ET). La operación del programa estuvo liderada por un operador logístico, mientras que todo el proceso y contenidos estuvieron a cargo de facilitadores con amplia trayectoria en educación experiencial. La fase 1 en el año 2015 se realizó a nivel nacional, durante los meses de agosto a noviembre, para 20.810⁷³ docentes que fueron nombrados en propiedad durante ese año.

Fase 2

Esta segunda fase está diseñada para ser liderada por las entidades territoriales. Las secretarías de Educación, al ser los empleadores de los docentes, tienen la responsabilidad de

⁷² Aunque se habla de nuevos docentes, es importante tener en cuenta que un número importante de docentes llevan trabajando durante varios años en el sector educativo público bajo la figura de provisionalidad.

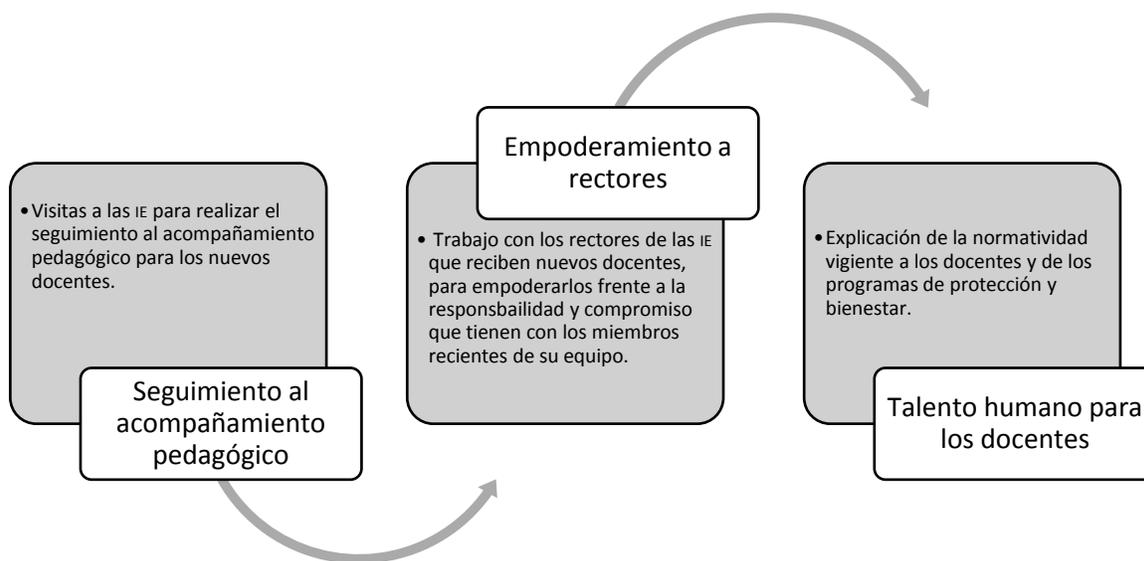
⁷³ El número es diferente al total de docentes que ingresaron, porque algunas ET realizaron el proceso de inducción antes del segundo semestre del año.

realizar el proceso de inducción. Por lo tanto, es fundamental que se generen mecanismos que los involucren en este trabajo no solo desde el manejo del recurso humano, sino a partir de un proceso de acompañamiento pedagógico. Los objetivos de esta fase son:

1. Sistematizar y gestionar procesos formativos y de desarrollo personal, profesional y pedagógico para los nuevos docentes.
2. Concientizar a los rectores sobre la importancia de su rol dentro del programa Pioneros.

La estructura del programa propone que la fase 2 del programa Pioneros se incluya en los planes de mejoramiento de todas las secretarías de Educación del país y que se trabaje de forma paralela con el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD). Se plantea que este proceso de inducción quede a cargo de la Unidad de Calidad de la Secretaría y no del área de Bienestar, como se maneja actualmente. Esta fase tiene una duración de un año y lo que busca es que la ET lidere actividades en los colegios y trabaje con los docentes. La fase 2 le apunta a tres grandes procesos que se presentan en la siguiente figura.

Figura 1. Estructura de la fase 2 del programa Pioneros



Fuente: elaboración de los autores con base en MEN (2015), a partir del producto 2.1.1.4. Documento informe con el programa de inducción a docentes validado. Convenio de asociación 834 de 2015

A partir de la figura 1 se puede identificar que el primer proceso está enfocado al seguimiento del acompañamiento pedagógico a los nuevos docentes. Este acompañamiento debe ser realizado por mentores en cada IE y se encuentra detallado en la fase 3. Lo que se busca es que la ET realice este seguimiento mediante visitas que le permitan entregar nuevas

herramientas tanto a los rectores como a los mentores del colegio y que, además, lleve a cabo entrevistas a la comunidad educativa para recolectar información sobre las necesidades de formación de los docentes.

En el segundo proceso se incluyen a los rectores como líderes del proceso educativo. Diferentes estudios muestran lo asertivo que puede llegar a ser el rector en la identificación de las capacidades de buena enseñanza de los docentes de su equipo (Jacob y Lefgren, 2008). Así mismo, del nivel de compromiso del rector depende que se implemente, de manera correcta, la fase 3 del programa.

Por último, está el proceso de talento humano, que consiste en comunicar a los docentes la normatividad que aplica para la labor que van a desempeñar y los programas que existen para su bienestar. A julio de 2016, esta fase no había sido implementada por el Ministerio de Educación y se esperaba que iniciara en el segundo semestre del año 2016.

Fase 3

La última fase del programa se enfoca en los hallazgos encontrados sobre la importancia de las mentorías y la entrega de herramientas pedagógicas a los docentes que están viviendo los primeros meses en el cargo. El eje central de esta fase es el acompañamiento pedagógico al docente. Los objetivos de esta fase son:

1. Consolidar el acompañamiento de mentores que comparten con los docentes el área de conocimiento y el grado en el que enseñan, para que contribuyan positivamente a las primeras experiencias profesionales de los docentes nuevos.
2. Generar un ambiente laboral adecuado para la enseñanza en los colegios.
3. Promover el trabajo en equipo entre docentes nuevos y antiguos.
4. Contribuir, de manera constante, al desarrollo profesional y personal de cada docente.
5. Incrementar la retención docente y sentido de pertenencia en su institución.

Esta fase tiene dos grandes componentes. El primero es el Camino del Pionero, en el que se abordan aspectos básicos, pero que tienen una alta relevancia teniendo en cuenta la realidad del contexto colombiano. Acciones como la presentación del docente en el colegio y la entrega de información sobre elementos como el PEI (proyecto educativo institucional) hacen parte de este. El segundo y más importante de todo el proceso de inducción es la mentoría, en el que se propone que los docentes que tienen una experiencia mayor a cinco años en el aula, que lleven más de tres años en esa IE y que compartan el mismo nivel (en lo posible) y área disciplinar de un docente nuevo sean mentores de un docente que ingrese a su institución.

La mentoría se enfoca en la observación de aula y la sistematización conjunta de prácticas a través de un portafolio. Así mismo, durante el año se propone que el grupo de mentores implemente un taller sobre clima de aula y un taller sobre transformación de prácticas en el aula. Este último taller tiene una duración de dos días (se puede realizar por partes, pero el

ideal es que se dediquen dos días y que se use un espacio durante la semana de planeación institucional para implementarlo). El taller de prácticas en el aula, incluye las siguientes secciones:

- ¿Cómo aprende la gente?
- La enseñanza enfocada hacia el plan de estudios.
- Evaluación de la práctica educativa.
- Rediseño de clases con pares, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas.
- Proyección del desarrollo docente, criterios de evaluación, las matrices de evaluación y las reflexiones basadas en evidencias para el desarrollo docente.

Al igual que la fase 2, esta última fase tampoco ha sido implementada. A julio de 2016, el desarrollo de estas fases no había iniciado.

Anexo 6. Estructura evaluación de competencias año 2014

Para la elaboración de esta tabla se tomó como referencia el documento guía para el docente de la última evaluación aplicada (año 2014).

Tabla 20. Estructura evaluación de competencias año 2014

Componentes	Definición	Ponderación para los docentes ⁷⁴		Número de ítems	Competencias	Información específica
		Ascenso	Reubicación			
Disciplinar	“Conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de desempeño específica del docente o directivo docente” (MEN, 2014, p. 18).	40	30	30	Disciplina específica	-Ejes de contenido temático -Competencias disciplinares del docente
					Definición de contenidos y competencias	
Pedagógico	“Conjunto de conocimientos y habilidades del docente o directivo docente, para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas” (MEN, 2014, p. 18).	30	40	40	Competencia: planeación de la práctica educativa escolar	Indicadores: 1) Currículo 2) Didáctica y metodología 3) Evaluación
					Competencia: desarrollo de la práctica educativa escolar	
					Competencia: seguimiento y mejora de la práctica educativa	
Comportamental	“Conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa” (MEN, 2014, p. 18).	30	30	30	Competencias de acción y logro	Orientación al logro
					Competencias de ayuda y servicio	Sensibilidad interpersonal
					Competencias de impacto e influencia	-Comunicación asertiva -Negociación y mediación
					Competencias de liderazgo y dirección	-Liderazgo -Trabajo en equipo
					Competencias de efectividad personal	Autoeficacia

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

A partir de la información que aparece en la tabla se puede afirmar que cada componente tenía una ponderación diferente –a excepción del comportamental– dependiendo del tipo de movimiento al que el docente estaba aplicado (ascenso o reubicación). Así mismo, se muestra la distribución del total de 100 ítems por competencia a evaluar. La calificación se realizaba en una escala de 1 a 100 y el docente debía obtener un puntaje superior al 80 % para aprobar la prueba. El profesor únicamente recibía información sobre su puntaje, pero no obtenía información adicional que le permitiera conocer qué aspectos podía mejorar.

⁷⁴ Las pruebas de rectores/directivos rurales y coordinadores tienen pesos diferentes. Para mayor información puede consultar el link: <http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210992.html>

Anexo 7. Detalles sobre la estructura de la nueva prueba de competencias

¿Cómo llegó Colombia a la concertación de la ECDF? El MEN había iniciado un proceso de negociación con Fecode desde el año 2013. Sin embargo, debido a diferentes puntos que se estaban negociando con el gobierno (incluido el de la evaluación de competencias) se inició a un paro nacional de maestros del 22 de abril y al 7 de mayo de 2015 con la firma de un acta de acuerdos entre las dos partes. En esta acta se acuerda que la evaluación será de carácter diagnóstico formativo (ECDF) y se definen los pasos a seguir.

A partir del acuerdo se conforma una comisión técnica compuesta por miembros del equipo del MEN y de Fecode. Los resultados del trabajo de la comisión se estructuran en la resolución 15711 de 2015. En el artículo 5 ECDF de esta resolución se define la nueva evaluación docente como:

Un proceso de reflexión e indagación orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes (...), con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa y pedagógica (...), su mejoramiento continuo, sus condiciones, y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo (MEN, 2015, p. 3).

Así mismo, en el artículo 6 se definen los cuatro criterios a evaluar, con cada uno de sus componentes respectivos. En la tabla 15 se encuentra la matriz de la ECDF definida para los docentes que presenta los diferentes aspectos a evaluar en ellos.

Información específica sobre las evidencias que componen la ECDF

Los instrumentos de evaluación acordados para la ECDF están definidos en el artículo 7 de la resolución número 15711 de 2015. En la siguiente tabla se expone la ponderación de cada uno de los instrumentos que aplica para la evaluación de los docentes de aula.

Tabla 21. Ponderaciones de cada uno de los instrumentos que aplican para la ECDF de los docentes de aula

Instrumento	Escala de valoración	Docentes de preescolar a grado tercero de básica primaria	Docentes de grado cuarto de básica primaria a grado once secundaria
Observación de video	1 a 100	80 %	80 %
Autoevaluación (encuesta)	1 a 100	12,5 %	10 %
Encuestas de estudiantes	1 a 100	NA ⁷⁵	5 %
Evaluaciones de desempeño (promedio de las dos últimas evaluaciones)	1 a 100	7,5 %	5 %

Fuente: información tomada del artículo 11 de la resolución número 15711 de 2015

⁷⁵ Debido a la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran los estudiantes de estos cursos se decidió no aplicar la encuesta a estudiantes.

A continuación se presenta información detallada sobre la construcción del instrumento que se va a utilizar para observar los videos.

Instrumento de observación de la práctica pedagógica

El proceso de construcción del instrumento de observación se realizó a través de un trabajo conjunto entre el ICFES y el equipo del proyecto de Carrera Docente⁷⁶. Además, para su revisión final se contó con el apoyo del Centro de Medición MIDE UC⁷⁷. Para la elaboración del instrumento se utilizó la metodología de modelo basado en evidencias (MBE), utilizada por el ICFES para la construcción de pruebas. El MBE permite operacionalizar, a niveles muy específicos, los criterios de evaluación. Para lograr este nivel de especificidad se deben construir afirmaciones, evidencias y tareas. Las afirmaciones son los descriptores de lo que el evaluado es capaz o no de hacer. Las evidencias, son las acciones observables que permiten validar cada afirmación. No hay un número específico de evidencias, se requieren todas aquellas que sean necesarias para poder garantizar la evaluación de la afirmación. Por último, están las tareas que parten de las evidencias y se convierten en acciones específicas, que dan origen a la construcción del ítem.

Teniendo en cuenta que para este proceso ya estaba definida una matriz que aparece en la tabla 16, este fue el insumo base para desarrollar el instrumento. Los aspectos a evaluar que aparecen en la última columna de esta tabla se convirtieron en las afirmaciones de la estructura del MBE. En la elaboración de las evidencias y tareas trabajó un grupo de expertos en educación y construcción de pruebas. Durante el proceso se validó y revisó el trabajo realizado en las diferentes etapas y se definieron cada uno de los criterios y afirmaciones que aparecen en la tabla 16. Adicionalmente, se realizaron validaciones para garantizar que se midiera la buena enseñanza, con un grupo de expertos externos al proceso y con docentes de aula, así como un piloto del instrumento a partir de videos que fueron grabados en cinco regiones del país como parte de la construcción del instrumento.

Para terminar, una de las etapas del diseño del instrumento se enfocó en la planeación y estructuración de la formación sobre el uso y aplicación del instrumento dirigida a los pares evaluadores. Para validarla se llevó a cabo un piloto de esta. Finalmente, se realizó la capacitación a los monitores de los pares evaluadores, el nivel de concordancia entre ellos fue de 89,4 % y el promedio del índice Kappa, de la versión entregada del instrumento es de 0,8.

⁷⁶ Este proyecto hizo parte del convenio de asociación 834 de 2015 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional, la Universidad de los Andes, la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia.

⁷⁷ Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile que se encarga de todo el proceso de la evaluación docente en Chile (<http://www.mideuc.cl/>).



NUEVA

Maestría en Gestión Pública



Título otorgado

Magíster en Gestión Pública

SNIES

106656 Registro calificado: resolución No. 572 del 22 de enero de 2018, por 7 años

Duración

Un año y medio (36 créditos académicos, distribuidos en 3 semestres)

Modalidad

Presencial en Bogotá

Dirigido a

Profesionales con más de dos años de experiencia laboral vinculados al sector público, privado, organizaciones no gubernamentales y sin ánimo de lucro

La Maestría se ofrecerá en sesiones presenciales y virtuales, que permitirá cursarla desde cualquier lugar del país

Maestría en Políticas Públicas



Título otorgado

Magíster en Políticas Públicas

SNIES

90798 Registro calificado: resolución No. 2056 del 17 de febrero de 2015, por 7 años

Duración

2 años (42 créditos académicos, distribuidos en cuatro semestres)

Modalidad

Presencial en Bogotá

Dirigido a

Profesionales sobresalientes que demuestren interés por los asuntos públicos

Maestría en Salud Pública



Título otorgado

Magíster en Salud Pública

SNIES

91281 Registro calificado: resolución No. 20781 del 9 de octubre de 2017, por 7 años

Duración

2 años (44 créditos académicos, distribuidos en cuatro semestres)

Modalidad

Presencial en Bogotá

Dirigido a

Profesionales de diversas disciplinas con interés en aportar a la discusión, el análisis, el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas en salud pública

Más información



Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo
Universidad de los Andes
Carrera 1 No. 19 - 27 - Bloque AUJ tercer piso
teléfono: 3394949 ext. 2073 - Bogotá, Colombia



egob.uniandes.edu.co



fb.com/EGOBUniandes



[@EGOBUniandes](https://twitter.com/EGOBUniandes)

Documentos de trabajo EGOB es una publicación periódica de la Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo de la Universidad de los Andes, que tiene como objetivo la difusión de investigaciones en curso relacionadas con asuntos públicos de diversa índole. Los trabajos que se incluyen en la serie se caracterizan por su interdisciplinariedad y la rigurosidad de su análisis, y pretenden fortalecer el diálogo entre la comunidad académica y los sectores encargados del diseño, la aplicación y la formulación de políticas públicas.

egob.uniandes.edu.co

[fb.com/EGOBuniandes](https://www.facebook.com/EGOBuniandes) [@EGOBUniandes](https://twitter.com/EGOBUniandes)