



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LINEAMIENTOS DE CALIDAD PARA LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN
(Programas de Formación Inicial de Maestros)**

Bogotá, agosto de 2014



PREÁMBULO

Consciente del impacto social del maestro en la calidad de la educación del país, el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde hace dos años con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes, y en especial con su formación inicial¹.

Desde esta perspectiva, el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política,” del Ministerio de Educación Nacional, plantea que la principal cuestión en torno a los educadores y a su formación y propende por la construcción de un sistema y de una política pública que forme un profesional de la educación y “no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano” (2013: 20).

Este documento de política recoge estudios internacionales en los cuales se establece la relación entre la calidad de la educación y la calidad de la formación de maestros, y acoge los planteamientos de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) en cuanto a la existencia de “consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo” MEN, 2013b:71).

Esta preocupación también ha sido planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual reitera la incidencia que en el fortalecimiento del capital humano y el crecimiento económico de las naciones, tienen la calidad de la educación y su pertinencia. No obstante lo anterior, en Colombia nos encontramos con un hecho contundente que afecta nuestras posibilidades como nación de lograr que cada vez más estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos, accedan a un aprendizaje de calidad y por ende, al éxito profesional y proyecto de vida enriquecida por la experiencia vital. El actual bajo desempeño del sistema educativo exige revisar, entre otros aspectos, la calidad de los programas de formación inicial y establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar su registro calificado. Se requiere ante todo, repensar lo que se entiende por un “buen educador”.

El MEN considera que la visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de docentes. Por tanto, “los programas de formación de educadores en el nivel inicial propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje” (MEN, 2013b: 78).

Desde esta perspectiva, el actual Gobierno se propone reformular los lineamientos de calidad para la oferta de programas de pregrado en educación, planteando exigencias adicionales en las condiciones de calidad para elevar sus estándares y

¹ El sistema de formación de educadores está organizado por tres unidades internas vinculadas entre sí por múltiples vías: el subsistema de formación inicial (pregrado), el subsistema de formación en servicio (profesionalización) y el subsistema de formación avanzada (posgrado).



promover la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En consecuencia, se ha fijado como prioridad crear y fortalecer las instancias que orientan, evalúan y ejercen las funciones de inspección y vigilancia, con la reapertura de la Sala de Educación en la CONACES además de la formulación de requerimientos con mayores exigencias para la creación y renovación de los programas de formación inicial de maestros. Estos lineamientos buscan fortalecer el desarrollo de las competencias básicas y fundamentales de todo maestro, las cuales se orientan de manera prioritaria al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, en tanto se asumen los ambientes de aprendizaje² como el lugar donde todo maestro ejerce su práctica profesional.

También se requiere, para responder a estos retos y perspectivas, normalizar las innumerables titulaciones que existen en la actualidad en los programas de pregrado (licenciaturas), para que éstas correspondan con la estructura del sistema educativo, tal y como reza en la Ley General de Educación (115 de 1994) en sus artículos 11, 15, 23, 31, 46, 50, 55, 64 y 68, y en concordancia con lo relacionado en el artículo 109 que enuncia las finalidades de los programas de formación de educadores. Esta dispersión ha incidido en el detrimento de la calidad porque no se están formando maestros para atender de manera pertinente las áreas fundamentales de la educación preescolar, básica y media que integran la estructura del sistema de educación colombiano. El grupo de áreas prioritarias son las siguientes:

- Educación preescolar o infantil
- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- Educación artística y cultural
- Educación ética y en valores humanos
- Educación física, recreación y deportes
- Educación religiosa
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros
- Matemáticas
- Tecnología e informática
- Ciencias económicas, políticas y filosofía
- Educación especial (personas con limitaciones o capacidades excepcionales)
- Educación de adultos
- Etnoeducación
- Educación campesina y rural
- Educación para la rehabilitación social

Es importante destacar que el presente documento tiene como referentes las condiciones de calidad establecidas en la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010 que regulan y reglamentan la obtención y renovación del Registro Calificado de programas académicos; la intención se centra en ajustar las exigencias para el cumplimiento de las condiciones de calidad con un conjunto de lineamientos específicos que deben ser apropiados, adoptados y adaptados por las instituciones en concordancia con su naturaleza, principios misionales y contexto para dar cuenta de su cumplimiento en el proceso inicial de verificación de condiciones iniciales y de las acciones de mejoramiento para la renovación del registro calificado de los programas de formación inicial o licenciaturas en educación.

² Se asume como ambiente de aprendizaje aquellos espacios en los cuales los estudiantes interactúan, acompañados y orientados por un docente, donde se desarrollan experiencias de aprendizaje significativo y con sentido (bajo condiciones físicas, sociales y culturales relevantes y adecuadas)

Igualmente, se anota que en consonancia con las políticas del MEN planteadas en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores³, solo se hace referencia a las características de calidad de los programas de formación inicial de maestros y de los aspectos que se requiere sean objeto de mayores exigencias de calidad para lograr la mejora de la educación. Forman parte de estas características los documentos de política educativa elaborados por el MEN para el desarrollo de los proyectos estratégicos del plan sectorial para el cuatrenio 2010 – 2014.

Finalmente, se destaca que la jurisprudencia constitucional ha declarado que el principio de la autonomía universitaria no debe ser entendido de manera absoluta y en sentido irrestricto, pues los preceptos constitucionales han fijado ciertos límites al mismo, como son: (i) la facultad reconocida al Estado para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación; (ii) la competencia atribuida al legislador para expedir las disposiciones generales con arreglo a las cuales las universidades pueden darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos; (iii) la facultad de configuración legislativa para expedir las leyes que regirán la prestación efectiva de los servicios públicos; y (iv) el respeto por el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales.⁴

ANTECEDENTES

Desde la promulgación de la Ley General de Educación (115 de 1994), se han realizado múltiples procesos de reflexión y recontextualización⁵ sobre los programas de formación inicial y permanente de maestros en el país, la mayoría de ellos orientados fundamentalmente por el reconocimiento de la docencia como profesión, la pedagogía como su saber fundante y los núcleos del saber como plataforma para seleccionar y ordenar los conocimientos que vienen de la pedagogía, de otras disciplinas, la investigación y los avances tecnológicos como componentes fundamentales para la formación y la práctica del maestro.

Estos procesos de reflexión, las políticas que los han recogido y su acogida por el colectivo de facultades de educación del país, se han visto fortalecidos con la creación e implementación de:

- La Acreditación Previa de 1998, con la cual se reformó la oferta vigente de 1350 programas de licenciatura y posgrado.
- El Decreto 272 de 1998 que recogió y reconoció los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico⁶.
- Los ECAES (Exámenes de Estado de la Calidad de la Educación Superior) en el 2001, hoy Saber Pro.
- El Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente)
- La Sala de Educación en la CONACES en 2003, con cuyo concurso se realizó el registro calificado inicial de más de 800 programas que habían obtenido la acreditación previa con el CNA en el 2000.
- La formulación concertada entre el MEN, el ICFES y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) de las competencias básicas y fundamentales del maestro como referentes para la definición de las competencias comunes del Área de Educación los exámenes ECAES, Saber Pro y los lineamientos para el otorgamiento y la renovación del registro calificado de los programas de formación inicial y permanente de maestros (2002 – 2013).
- La consolidación de los procesos de autoevaluación y acreditación de programas e instituciones.
- La elaboración del documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” (2013)

³ Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. MEN: 2013.

⁴ Sentencia C-704 de 2010.

⁵ Decretos 709 de 1966, 3076 de 1997, 272 de 1998, 3678 de 2003, 2566 de 2003; las resoluciones 1036 de 2004, 5443 de 2010 y 6966 de 2010; y la Ley 1188 de 2008.

⁶ Los núcleos del saber del maestro son: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales.



No obstante los esfuerzos mancomunados del Estado y de la comunidad académica del país, aún se presentan diferencias conceptuales sobre la identidad del maestro, sus competencias básicas, evaluación de desempeño y los aprendizajes de los estudiantes, situación que se propone abordar en la presente propuesta para articular su perfil y cualidades académicas e investigativas a las actuales y futuras exigencias.

En la actualidad, se ofrecen 807⁷ programas de educación en Colombia, de los cuales 480 corresponden a pregrado, y atienden una población de 138.827 estudiantes. Si bien las facultades de educación fueron precursoras de los procesos de certificación de calidad con la realización de la acreditación previa de sus programas de pregrado y posgrado entre 1998 y 2002, en la actualidad solo 83⁸ cuentan con acreditación de alta calidad otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación.

Los resultados de las pruebas Saber de los estudiantes de la educación básica y media, y de las pruebas Saber Pro de los estudiantes de los programas de licenciatura son preocupantes por los bajos niveles de desempeño. En el caso particular de las licenciaturas, en el año 20013, el ICFES reporta que el grupo de referencia de Educación se encuentra ubicado en todas las competencias comunes del área de educación⁹ evaluadas, entre los puntajes más bajos en cada una de las aplicaciones del examen Saber Pro, por debajo de los estudiantes de los grupos de referencia de Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Medicina, Economía y Humanidades. En razonamiento cuantitativo, lectura crítica y competencias ciudadanas el balance es más desfavorable, ya que en las diferentes aplicaciones obtuvo, generalmente, las calificaciones más bajas (ver Anexo No. 1).

Una nueva tendencia que permite aumentar las exigencias de calidad está en el cambio de las cualidades y número de los egresados de la educación media que se inscriben en programas de pregrado en educación. Datos recientes del SNIES y el Observatorio Laboral de la Educación (2012 – 2013), dan cuenta que el porcentaje de estudiantes inscritos en programas de educación alcanza el 6.7% del total; es decir, la educación como carrera profesional ocupa el 4º lugar de preferencia entre 54 profesiones, después de Administración, Medicina y Derecho, las cuales ocupan el (primer, segundo y tercer puesto de preferencia), por encima de otras profesiones como las Ingenierías. En cuanto a los egresados, el Observatorio Laboral de la Educación reporta que quienes obtienen el título de licenciado de los programas acreditados, tienen un 92% de inserción laboral en el año inmediatamente anterior a su grado.

En los próximos dos años, un poco más de 300 programas de pregrado en educación realizarán el proceso de renovación del registro calificado, situación propicia para formular lineamientos con mayores exigencias para el cumplimiento de las condiciones de calidad. Con ello, se busca atender las recomendaciones propuestas en materia de lineamientos de política planteados en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, empezar a responder al reto de mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media, y su equidad, además de crear condiciones para aumentar las posibilidades de que los egresados de la educación media tengan mayores oportunidades de éxito en la educación superior y en el mundo del trabajo.

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores está integrado por tres grandes subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. El presente documento hace referencia específica a las condiciones de calidad de los programas de formación inicial ofrecidos por las instituciones de educación superior y que conducen al título de licenciado.

⁷ El número de programas es de: 480 de pregrado, 188 especializaciones, 125 maestrías y 14 Doctorados (Fuente: SNIES. Corte a mayo, 2014)

⁸ Total acreditados: 81 programas de licenciatura, una maestría y un doctorado (SNIES, 2013)

⁹ ICFES, período 2013-1. Lectura crítica: 9.90. Comunicación escrita: 9.76. Razonamiento cuantitativo: 9.46. Inglés: 9.92: Competencias ciudadanas: 9.53.

Para una mayor comprensión de los lineamientos de calidad que aquí se proponen, se recomienda la lectura de los documentos de política de la educación superior y de la normatividad vigente que están referenciados en las notas de pie de página y en la bibliografía, pues solo se citan algunos de sus componentes, definiciones y estrategias.

ALGUNOS REFERENTES DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO

La Ley 115 de 1994 reconoce la profesionalidad del maestro, y define de manera taxativa la estructura del sistema educativo en educación preescolar, básica y media y, por ende, éstas deben corresponder a las áreas de formación del licenciado. Producto de la reforma de las facultades de educación¹⁰ en 1998 y de la oferta dispersa de programas de pregrado y posgrado, en 1998, el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Acreditación y ASCOFADE definen de manera mancomunada los núcleos básicos y comunes propios del maestro y los componentes básicos de su perfil profesional. Estos núcleos fueron el referente para la acreditación de todos los programas de pregrado y posgrado realizada entre 1998 y 2000. Con la creación de la Sala de Educación en la CONACES, se formula la Resolución 1036 de 2004, para el cumplimiento de las condiciones de calidad para la obtención del Registro Calificado, la cual recoge los núcleos y los precisa en competencias básicas y comunes del área de educación; estas competencias sirvieron, a su vez, de base para el diseño de las pruebas del ICFES (ECAES y Saber Pro en educación), y la definición de los indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de los programas de educación formulados por el CNA y ASCOFADE a finales de 2006.

Producto del trabajo colectivo entre el ICFES y ASCOFADE (2004 -2009) para la formulación de las pruebas ECAES y Saber Pro, se determinó que para la profesión del maestro, el *saber hacer en contexto* necesariamente implica saber qué, saber por qué, saber para qué, saber cuándo, saber en qué sentido, saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, saberes todos que son objeto de las prácticas cotidianas en la institución educativa y fuera de ella, como consecuencia de actos conscientes – o no conscientes - de su desarrollo por parte de los maestros.

Entre las acciones conjuntas desarrolladas, se realizó una revisión amplia de la literatura nacional e internacional y de los estudios¹¹ que abordan el tema del perfil del maestro, sus cualidades, funciones, y competencias o características, que permitió identificar similitud y coherencia con las competencias formuladas, en tanto allí se hace referencia a los siguientes aspectos generales y comunes:

- ✓ Saber qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña.
- ✓ Saber enseñar la disciplina.
- ✓ Saber cómo aprenden los alumnos y establecer las diferencias que afectan los aprendizajes.
- ✓ Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.
- ✓ Saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante.
- ✓ Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
- ✓ Saber articular su práctica pedagógica a los contextos.
- ✓ Saber trabajar en equipo.
- ✓ Estar comprometido con los logros de aprendizaje de sus estudiantes.
- ✓ Saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje
- ✓ Estar comprometido con la autoevaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional.

Se plantea entonces, que el maestro debe estar comprometido con su disciplina y con sus estudiantes para comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y además, precisar cómo debe enseñarlo para

¹⁰ Decreto 272 de 1998.

¹¹ ALFA, ASCOFADE, CINDA, Compensar, ENQA, ICFES, MEN, OCDE y UNESCO, además de autores como Barnett, Becher, Celis, Darling - Hammond, Duque, Gómez, Ochoa, Perrenoud, Shavelson y Shulman, todos debidamente referenciados en la Bibliografía.



lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por parte de los alumnos. Se requiere entonces un maestro que: a) sea líder, b) capaz de formar personas libres y responsables que conviven en paz, c) promueve en el estudiante el aprendizaje autónomo, d) enseña a pensar y formar criterios, e) usa estrategias pedagógicas efectivas, f) enseña en contexto, g) investiga, innova y usa las TIC, h) está conectado con el mundo, y además, i) sea miembro activo de comunidades de aprendizaje.

En este mismo sentido, Celís, Díaz y Duque, en uno de sus recientes estudios sobre la enseñanza como profesión y en los innumerables estudios internacionales por ellos reseñados, afirman que la profesión de maestro “requiere no solo de una formación determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender cuando deben aprenderlo (2013: 28)”

Con base en la comprensión crítica de la realidad educativa colombiana de ASCOFADE, los avances de la investigación sobre el tema, y la certeza que la profesión del maestro tanto en la actualidad como en el futuro inmediato no puede circunscribirse únicamente a la pedagogía, en el 2003 se formularon con el ICFES seis competencias comunes e interconectadas que orientaron la formulación de las propuestas curriculares de los programas de formación inicial y su consecuente evaluación a través de las pruebas ECAES. Estas competencias son: a) saber qué es, cómo se procesa y para qué enseñar; b) Saber enseñar; c) Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje; d) Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula; e) Saber evaluar; y f) Saber articular la práctica pedagógica a los contextos. Estas competencias apropiadas por las facultades de educación dan cuenta de las prácticas del maestro y su responsabilidad con los aprendizajes de los alumnos y su formación integral.

En el 2008 se dio una fractura en los propósitos y perfil de los docentes, al formularse unas orientaciones que desatendían el trabajo continuado de transformación de los programas de formación inicial y permanente de docentes hacia el desarrollo de competencias básicas, y definir en la Resolución 5443 de 2010 el perfil con base en tareas que desatendían lo previsto en la Ley 115 de 1994, las pautas definidas por el CNA para la acreditación de los programas de pregrado en educación y las competencias básicas formuladas por ASCOFADE y evaluadas en las pruebas ECAES y Saber Pro. A diferencia de las instancias anteriores y la presente propuesta, se formularon tareas para atender la inmediatez de la problemática suscitada en torno a la formación de maestros, sin tener en cuenta las tendencias vigentes del trabajo por competencias y la necesaria coherencia entre los criterios de evaluación y los objetivos de la formación inicial de maestros.

En la actualidad, y producto de las recomendaciones planteadas para la conformación de un sistema nacional de formación de educadores, se crean nuevas condiciones y posibilidades de articular las propuestas de formación inicial de educadores con “los requerimientos y necesidades del contexto nacional, las particularidades de las regiones y la diversidad de poblaciones con las cuales los docentes van a interactuar en su labor; acorde con la deficiencia de competencias laborales y profesionales de los educadores en los distintos programas de formación inicial según las reglamentaciones existentes y modos de titulación” (MEN, 2013b: 80)

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y FUNDAMENTALES DEL MAESTRO

Si bien existen diversos lenguajes, definiciones y aproximaciones al concepto de competencia, para efectos del registro calificado y propender por la coherencia con la normatividad vigente y los conceptos utilizados en los distintos componentes que integran el Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Ministerio de Educación Nacional, se ha optado por la definición propuesta por el MEN y utilizada por el ICFES¹² para la formulación y evaluación de las competencias básicas y comunes del área de educación para los egresados de los programas de licenciatura.

¹² Incorporada a las pruebas estandarizadas en 2000 y ratificadas como referente de evaluación con la Ley 1324 de 2009, y el Decreto 3963 de 2009, que reglamenta el examen de estado de calidad de la educación superior.



El ICFES define la competencia genérica como “la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente)”.¹³

Así las cosas, en 2010 y con base en las orientaciones establecidas para la formulación de las nuevas especificaciones de los exámenes Saber Pro, las seis competencias generales inicialmente formuladas para las pruebas ECAES se revisaron y ajustaron a las nuevas especificaciones técnicas del ICFES para concretarlas en las tres básicas y fundamentales que se enuncian a continuación:

- **enseñar:** competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Esta competencia involucra:
 - Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.
 - Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.
 - Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes

- **formar:** competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. Forman parte consustancia de esta competencia, los siguientes elementos:
 - Reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinares que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad.
 - Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes.
 - Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes.
 - Comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo.
 - Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.

- **evaluar:** competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos:
 - Conocer diversas alternativas para evaluar.
 - Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.
 - Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.

Estas competencias están directamente relacionadas con la práctica del maestro, los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral. La visión de la profesión del maestro no se reduce al estudio de la pedagogía y las distintas disciplinas por separado, pues es a través de la articulación de la pedagogía y la didáctica en el marco de las disciplinas que se logra concretar el aprendizaje de los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje. Reducir estos aspectos fundamentales de la profesión del maestro a materias aisladas en el plan de estudios o currículum, no facilita la articulación necesaria y permanente entre disciplina, pedagogía, didáctica e investigación, para mejorar la práctica del docente y

¹³ Adoptada y adaptada por el ICFES en 2008, pruebas de competencias desarrolladas por el Australian Council for Educational Research, producto de varias pruebas piloto con IES nacionales y hoy utilizada como referente en los exámenes Saber Pro. En: http://www.icfes.gov.co/ciudadano/glosario?pi_d=55&sid=64:Competencias



garantizar los aprendizajes de los estudiantes. En el anexo No. 2 se incluyen los marcos de referencia elaborados por el ICFES con el apoyo de ASCOFADE para la definición de estas competencias, en los cuales se pueden evidenciar que no se restringen al hacer del maestro, y hacen referencia de manera particular a aspectos relacionados con la investigación, las prácticas, el ser del maestro y del estudiante, la inclusión y los contextos de su ejercicio profesional.

En cuanto a la investigación, y en la educación superior en general, en especial en la última década, ésta marcada por una actitud científicista propia de países con bajo desarrollo investigativo, con el consecuente desarraigo de nuestra propia realidad y la creación de líneas de investigación dedicadas a áreas y temas que corresponden más a problemas, intereses y necesidades ajenas al contexto colombiano. Claro ejemplo de ello lo constituye el afán de algunas comunidades académicas por buscar un posicionamiento, basado fundamentalmente en intenciones formales de aparecer y figurar en los *rankings* internacionales.

Tenemos entonces, la imperante necesidad de vincular y ajustar la investigación científica que se produce en educación a nuestras características contextuales, y formular y desarrollar proyectos que consideren las actuales y futuras prioridades de mejorar la calidad de la educación, de sus actores, de sus prácticas y del aprendizaje de los estudiantes, para lograr ofrecer una educación de calidad y con pertinencia que propenda por la equidad y el mejoramiento de las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes de Colombia. En el caso particular de los programas de formación inicial, y sin detrimento de la existencia de grupos de investigación institucionales que atiendan otros propósitos, se espera que la investigación se oriente al análisis de las prácticas, su mejoramiento y la incorporación y validación de innovaciones didácticas que aporten a los aprendizajes de los estudiantes.

La presente propuesta define unos lineamientos que recogen la tradición crítica de la investigación nacional e internacional sobre la formación inicial de maestros, además de la realizada por las facultades de educación sobre las cualidades del maestro, las condiciones de calidad de los 81 programas de licenciatura acreditados, los aportes de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), las especificaciones del ICFES en la formulación de las pruebas Saber y Saber Pro (antes ECAES), las orientaciones de los miembros de la sala de educación de CONACES, y las guías para la acreditación de los programas de educación del CNA, para que los centros de formación de maestros asuman los retos que la educación del presente y del futuro requieren en una sociedad globalizada y altamente competitiva.

EL REGISTRO CALIFICADO DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA

Las condiciones de calidad, criterios y procedimientos que aquí se enuncian están dirigidos específicamente a los programas de licenciatura en Educación, ofrecidos por universidades e instituciones universitarias que poseen una unidad formadora de docentes que desean ofrecer programas académicos de pregrado y posgrado. Se destaca que en concordancia con la Ley General de Educación (115 de 1994), sólo pueden obtener registro calificado para ofrecer estos programas las universidades e instituciones universitarias que tengan una Facultad de Educación o una unidad académica dedicada a la Educación.

El proceso conducente a la obtención inicial del registro calificado y su renovación se sustenta en la verificación del cumplimiento de las condiciones establecidas en el Decreto 1295 de 2010, cada una de las cuales se describe en clave de formación de maestros. Para algunas de ellas, además de precisar su significado y alcance, también se presentan aclaraciones adicionales con el ánimo de lograr una mayor comprensión de su articulación con las demás características, y sugerencias sobre cómo la institución de educación superior puede demostrar su cumplimiento.

A diferencia de la acreditación de calidad, el registro calificado es de obligatorio cumplimiento. El Decreto 1295 de 2010 establece claramente los criterios y diferencias entre el registro inicial de un nuevo programa y su renovación. Si bien el decreto divide las condiciones en institucionales y de programa, esta separación es más de forma porque hay articulación y coherencia entre unas y otras. Igualmente, se espera que las IES y sus programas de educación realicen un único proceso

de renovación para que paulatinamente transiten hacia la acreditación de alta calidad producto de los dos procesos de autoevaluación requeridos para la renovación del registro calificado.

Los lineamientos buscan superar la tendencia actual de restringir la acción evaluadora a elementos formales que se cumplen con el diligenciamiento de cuadros y listados con el número de profesores, sus títulos académicos y el acervo de su producción científica, para atender la esencia misma de la educación y del maestro: la calidad de sus prácticas, los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes, trascendiendo así la evaluación sumativa y cuantificable. Por tanto, se incorporan al análisis aspectos relacionados con la calidad de los aprendizajes, la evaluación de la práctica del maestro y la apropiación y utilización de los resultados de las investigaciones para mejorar la propia práctica, el aprendizaje de los alumnos y la pertinencia de los planes de estudio.

También se recogen los avances en materia conceptual de los documentos producto de los “Conversatorios sobre la Calidad de la Educación Superior y su Evaluación¹⁴” elaborados por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello en 2012 y 2013, y el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” también del MEN, en los cuales se reconoce:

- a. La diversidad y riqueza de nuestro sistema de educación superior;
- b. la existencia y utilización de diversidad de criterios para valorar la calidad;
- c. la autonomía de las IES colombianas para definir y asumir un concepto de calidad que sirva de orientación general a la institución y a sus programas como referencia suficientemente clara y comprendida para formular su misión, políticas y procesos de mejoramiento;
- d. la calidad de una institución o programa depende de sus características universales, de sus referentes históricos y de lo que define su especificidad y vocación (misión y proyecto institucional).

La calidad de las instituciones y de sus programas se valoran partiendo de:

- ✓ La definición que la propia institución hace de su naturaleza y fines, y el modo en que se propone hacer realidad esos fines (aspectos que revelan en gran medida su coherencia interna);
- ✓ la manera como configura su planta profesoral (de la cual depende en importante medida, como señalan distintos autores, la calidad global de la institución) y su población estudiantil;
- ✓ el examen de las acciones y realizaciones de la institución y del programa en las funciones de docencia, investigación y extensión, y el modo cómo se establecen los vínculos entre ellas;
- ✓ la manera como se organiza y dirige el trabajo y se cumplen sus fines y metas;
- ✓ la disponibilidad de los recursos físicos y financieros que sirven de contexto y soporte a las acciones de la comunidad institucional (los medios de distinto orden con los que se cuenta y la forma en que se hace uso de ellos); y
- ✓ el compromiso con la evaluación, autoevaluación y el mejoramiento continuo.

En consecuencia, para el proceso de renovación del registro calificado se tendrá como requisito fundamental las evidencias de mejoras y avances sustantivos tanto en los aspectos institucionales como en los de programa, con lo cual los planes de mejoramiento producto de los procesos de autoevaluación se constituyen en el insumo principal para su nueva autorización. Desde la perspectiva del mejoramiento continuo implícito en estos nuevos lineamientos, se aspira que las instituciones formadoras de maestros se apropien de una cultura de la calidad que les permita trascender la renovación del registro calificado y acceder a la acreditación de alta calidad.

¹⁴ Consultar en: <http://convenioandresbello.org/superior/publicaciones/>

LOS REQUISITOS Y CONDICIONES DE CALIDAD PARA LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

La descripción de los aspectos que dan cuenta del cumplimiento de las condiciones de calidad recogen las políticas, normas y muchos de los esfuerzos dispersos de académicos, profesores, investigadores y profesionales del MEN que han abordado la problemática de la formación de maestros, en las cuales se propende por un maestro comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes. Las competencias básicas y comunes – enseñar, formar y evaluar – apuntan a este propósito y las instituciones han de asumirlas como referentes para la formulación de sus programas de formación inicial y permanente de maestros, la solicitud inicial de registro calificado y su renovación, y los planes de mejoramiento que los conduzcan hacia la acreditación de alta calidad con el CNA.

Las competencias son básicas en tanto corresponde a las instituciones precisar los criterios para su apropiación, en concordancia con su naturaleza y principios misionales; es decir, ubicarlas en el contexto de su institución y definir los enfoques, las estrategias, los criterios, las fuentes de información, y los instrumentos para valorar y determinar la calidad de sus propios procesos de enseñanza – aprendizaje, además de diseñar los planes de mejoramiento con los resultados obtenidos de la evaluación y autoevaluación, y la manera como se realizará el seguimiento correspondiente para acceder a la acreditación de alta calidad.

Ahora bien, para verificar hay que valorar y ello implica necesariamente la definición de pautas, normas, y evidencias que orienten el juicio que se va a emitir sobre la calidad como producto del análisis de la información que da cuenta de las condiciones básicas. El uso de múltiples fuentes de información para la valoración, permite una mayor comprensión de la institución, de sus principios misionales y del cumplimiento de los propósitos de calidad que ha definido como norte para el cumplimiento de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión; de la riqueza y pluralidad de la información sobre el cumplimiento de las condiciones de calidad depende en gran medida la validez y confiabilidad del juicio cualitativo y cuantitativo que se emite de cada aspecto, y de la pertinencia y viabilidad de los planes de mejoramiento.

La calidad está determinada por las interacciones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los soportes que den cuenta del logro de las habilidades o competencias que se han planteado en los objetivos del programa, en los perfiles de los egresados propuestos por cada institución y en el valor agregado¹⁵ producto del proceso de formación.

La comparabilidad en relación con uno o varios referentes y con base en criterios que den cuenta del cumplimiento de los principios misionales y los objetivos de los programas son principios fundamentales de la evaluación y de su carácter multireferencial. Así las cosas, no basta con la presentación de listados, cuadros y documentos de política –aunque también se requieren en algunos casos; se requiere verificar la existencia y cumplimiento de las políticas, los lineamientos para la evaluación y autoevaluación, su aplicación real y efectiva, el análisis de los resultados obtenidos, su divulgación y las propuestas de mejoramiento y seguimiento que de ellas se derivan.

Las condiciones que se describen a continuación están en consonancia con lo estipulado en el Decreto 1295 de 2010; de acuerdo con su Artículo 7, se fijan las características específicas de calidad para los programas de pregrado en educación, las cuales son de obligatorio cumplimiento para la obtención o renovación del registro calificado. Para facilitar su comprensión, la información se presenta de la siguiente manera:

¹⁵ En este tipo de evaluación, se realizan dos mediciones de los desempeños de los alumnos: una al inicio del proceso de formación y la otra al final del mismo. Luego, se comparan los dos resultados y se establece como una de las variables dependientes e indicativa de la calidad del proceso de formación, la diferencia entre la situación inicial y la situación final, tomando además del impacto de la cultura institucional en los procesos de aprendizaje. Esta es una descripción suscita en tanto es un proceso mucho más complejo y el ICFES está avanzando de manera importante para incorporarlo como indicador de calidad. Una descripción más sucinta se puede encontrar en el siguiente link: <http://www.icfes.gov.co/valoragregado>

- La condición de calidad con una breve descripción de su propósito y alcances.
- Las evidencias que dan cuenta del cumplimiento de la condición.

Tal y como se planteó anteriormente, corresponde a las instituciones precisar las estrategias, criterios, fuentes de información e instrumentos para valorar y determinar el cumplimiento de las condiciones de calidad y dar cuenta de sus particularidades en concordancia con su naturaleza y principios misionales.

A. Condiciones de Calidad de los Programas de Pregrado en Educación para la Obtención del Registro Calificado

En el reciente documento del Ministerio de Educación Nacional en el cual se abordan seis temas centrales asociados a las condiciones de calidad¹⁶, se plantea que “La Educación Superior supone la apropiación por parte del estudiante de i) las gramáticas generales de la academia (en primer lugar la lectura y la escritura, los lenguajes abstractos de la matemática, la lógica y la argumentación, la apropiación crítica y el manejo de la información, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, la capacidad de elaborar representaciones o modelos, el dominio de una segunda lengua) y de ii) gramáticas específicas de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (teorías, conceptos y métodos propios de la disciplina o profesión, procedimientos de validación o prueba del conocimiento, formas de exposición de ideas y resultados, formas de relación en el trabajo y, en general, el saber y saber hacer propios de un campo). Cada disciplina, profesión, ocupación u oficio tiene unos saberes y procedimientos específicos y todos implican lectura y escritura, pensamiento abstracto, capacidad de análisis y capacidad de explicar o argumentar elecciones.” (Hernández et. al., 2013:21)

En el caso particular de la formación inicial de maestros, los programas y su concreción en la propuesta curricular y el plan de estudios requieren de una necesaria y permanente articulación e interacción entre pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes. Se asume entonces que los ambientes de aprendizaje son el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional y que es en ellos donde se concretan los aprendizajes de los maestros en formación.

1. Denominación

Con el propósito de normalizar la titulación de los programas de educación, además de propender por la formación de licenciados que atiendan las áreas básicas y fundamentales de la educación preescolar, básica y media, la denominación de los títulos de pregrado estarán en concordancia con lo estipulado en los artículos 11, 15, 23, 31, 46, 50, 55, 64 y 68 de la Ley 115 de 1994. Por consiguiente, la denominación del título ha de ser el de Licenciado en Educación con énfasis en uno de los campos específicos del conocimiento definidos en los citados artículos. Para el efecto, en el proceso de verificación, se analizan, entre otros aspectos:

- Correspondencia del título con los citados artículos.
- Correspondencia del título con la justificación, las metas, los objetivos, los contenidos curriculares y los perfiles propuestos.

En aquellos casos en que la denominación propuesta no corresponda con lo estipulado en la normatividad, la institución debe “estructurar los aspectos curriculares, ambientes de formación, contenidos y metodologías que alimenten nuevos

¹⁶ Hernández, C. A., Niño, V., Escobar, M. E., López, J. y Bernal, E. (2013). *Seis condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior: flexibilidad curricular, procesos de investigación, innovación y creación, relaciones con el entorno, autoevaluación, bienestar institucional y medios educativos*. Documento elaborado para Foro-Convertorios sobre la calidad de la educación superior y su evaluación. Ministerio de Educación Nacional - Convenio Andrés Bello: Bogotá.

desarrollos a nivel curricular en la formación de educadores y en consonancia con los desarrollos académicos y sociales que requiere el país” (MEN: 2013b: 81). En todos los casos, la denominación del título será de Licenciado en Educación con énfasis en el nuevo ámbito propuesto y debidamente sustentado por la institución.

2. Justificación

La esencia de la institución de educación superior está en la articulación de la docencia, la investigación y la extensión o relaciones con el sector externo. En consecuencia, la propuesta debe sustentarse en la indagación sistemática realizada por la institución sobre las necesidades de formación o actualización detectadas, el campo del saber pedagógico y disciplinar en el cual se inscribe el programa, con argumentos regionales, nacionales o internacionales. Desde esta perspectiva, se analizan y verifican:

- Correspondencia y articulación del programa con la misión institucional y su proyecto educativo.
- Análisis de las tendencias y avances investigativos nacionales e internacionales en materia de formación docente y desarrollos en el área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa.
- Avances institucionales en materia investigativa sobre la formación de docente y los aprendizajes de los estudiantes.
- Diagnóstico regional, nacional o internacional que identifique las necesidades de formación en el área y campo del saber.
- Perfiles de ingreso y del egresado en concordancia con los resultados del diagnóstico y los objetivos del programa.

3. Contenidos Curriculares

El programa debe presentar una estructura curricular pertinente y flexible, y hacer explícita su articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias de la profesión del maestro - enseñar, formar y evaluar, buscando la debida articulación entre ellas y las disciplinas del área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa. El maestro ante todo debe estar comprometido con la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral, además de comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por los alumnos.

Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, con un peso mayor y lugar fundamental en los planes de estudio, de manera que atiendan al menos a tres tipos de práctica¹⁷: observación (acercamiento al contexto), formativa (en los ambientes de aprendizaje) y profesional (de manera permanente en un período establecido por la institución oferente del programa). De esta manera, su presencia aumenta de manera exponencial hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa. Por su importancia, deben contar con acompañamiento permanente por profesores con las más altas cualidades y experiencia en la formación de formadores.

Los primeros años de las prácticas se orientarán al desarrollo de observaciones de buenas prácticas con las orientaciones y el acompañamiento permanente de personal docente con las más altas cualificaciones. A medida que se avanza en el proceso de formación, los maestros en formación irán asumiendo cada vez mayores responsabilidades en los ambientes de aprendizaje, con actividades de análisis y reflexión sobre sus competencias básicas (enseñar, formar y evaluar), y procesos de auto y hetero evaluación para mejorar sus prácticas, entre otras actividades. Se destaca que la calidad de las prácticas esta igualmente asociada a las condiciones de los convenios donde éstas se realizan, los cuales deben precisar su naturaleza y propósito, y permitir la participación de los profesores que las acompañan de manera permanente.

¹⁷ Esta propuesta es producto de los aportes de las mesas de consulta organizadas por ASCOFADE (mayo 2014).

En esta característica de calidad también se hace necesaria la apropiación de una segunda lengua para atender la política nacional vigente¹⁸ de desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera en los currículos de las IES. En consecuencia, se presta especial atención a los siguientes aspectos y sus correspondientes evidencias:

a. Fundamentación teórica

- Revisión de la literatura (investigaciones y tendencias) sobre la formación docente, las disciplinas, los aprendizajes de los alumnos y las prácticas pedagógicas.
- Coherencia y articulación entre el enfoque teórico, la naturaleza del programa, sus objetivos y el perfil propuesto.
- Criterios y estrategias para la revisión y actualización periódica del programa.

b. Propósitos de la formación:

- Articulación de la propuesta curricular y metodológica con el perfil del egresado, las características del contexto, los objetivos establecidos, el desarrollo de las competencias básicas del maestro y los estándares básicos de competencias de las áreas básicas y fundamentales.
- Desarrollo de competencias comunicativas (capacidad lectora, escritora y argumentativa).
- Articulación entre pedagogía, didáctica, saberes disciplinares, prácticas pedagógicas y aprendizaje de los estudiantes.
- Orientaciones para la formación del pensamiento crítico y autónomo del maestro y del estudiante.
- Desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes.

c. Plan general de estudios representado en créditos académicos¹⁹.

- Políticas u orientaciones institucionales relacionadas con su concepción y definición de créditos académicos.
- Número total de créditos académicos en concordancia con la metodología y la duración del programa.
- Número de créditos dedicados a las prácticas pedagógicas (observación, formativa y profesional)
- Plan de estudios con la descripción de los componentes y los contenidos de las actividades.
- Plan de estudios discriminado en créditos académicos con horas de acompañamiento directo del docente y del trabajo independiente.
- Descripción de las estrategias orientadas a la comprensión y utilización de la didáctica de las disciplinas, al análisis del contexto y la comprensión de las características de los estudiantes.

d. Naturaleza de la práctica.

- Peso académico de la práctica en términos de créditos y su presencia en al menos un 40% de los componentes del plan de estudios.
- Convenios de cooperación con instituciones educativas, públicas y privadas, y entidades gubernamentales para el desarrollo de las prácticas (vg. Secretarías de Educación y entes territoriales)
- Cualidades y dedicación del cuerpo profesoral que desarrolla y acompaña las prácticas.
- Correspondencia de las prácticas con el contexto de su ejercicio.
- Estrategias de evaluación y autoevaluación para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes.

¹⁸ Consultar el programa nacional de bilingüismo en: <http://www.mineduccion.gov.co>

¹⁹ Los criterios para determinar los créditos académicos están definidos en el Decreto 1295 de 2010, en el Capítulo 4.

- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos pedagógicos y didácticos.

e. Estrategias de interdisciplinariedad y flexibilización²⁰:

- Concepto de flexibilidad e interdisciplinariedad y su concreción en el plan de estudios en rutas de formación.
- Existencia de rutas de formación en el plan de estudios, entendidas como profundización, doble titulación o requisitos co-terminales para avanzar hacia estudios de posgrado y el desarrollo de propuestas de movilidad intra o extra institucional.
- Políticas y estrategias para el fomento de la diversidad, la interculturalidad y el desarrollo de enfoques de educación inclusiva²¹.

f. Lineamientos pedagógicos y didácticos:

- Disponibilidad de recursos para el logro de los objetivos, plan de estudios, [metodología](#) y perfiles propuestos.
- Existencia de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en concordancia con la naturaleza del área del programa.
- Concordancia entre el número de estudiantes por cohorte, las actividades académicas y las metodologías propuestas.
- Comprensión y apropiación de los estándares de competencias de las áreas básicas y fundamentales.
- Comprensión y apropiación de las TIC y su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las mediaciones pedagógicas.

En concordancia con lo planteado en el documento de política “Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente²² (2013a), las competencias que deben desarrollar los docentes para el uso de estos medios en el contexto educativo son: tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa .

g. Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma.

- Políticas institucionales para el desarrollo de competencias en un segundo idioma.
- En el caso del inglés, el nivel de desempeño esperado al finalizar el programa según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es de B1. Para las licenciaturas en idioma inglés, el nivel MCER debe ser C1.
- Descripción de los componentes del plan de estudios y las estrategias desarrolladas para atender este requerimiento.
- Evaluaciones para medir el nivel de desempeño de los estudiantes al finalizar el programa.

²⁰ “Un currículo flexible, centrado en lo fundamental y abierto a distintos lenguajes y prácticas no solo puede asumir los cambios en el conocimiento, en las tecnologías y en el trabajo posible de los egresados; también permitiría la vinculación temprana de los estudiantes a los grupos de investigación y a las actividades de interacción con el contexto y abriría el espacio para el encuentro interdisciplinario, la formación en las artes y humanidades y el ejercicio de la autonomía. La flexibilidad aparece así como una estrategia orientada al fin de la formación integral.” (Hernández et al., 2013:38).

²¹ Los lineamientos de política se describen de manera específica en el documento del MEN “Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva” (2013) y forman parte integral de las condiciones de calidad de la presente propuesta. El documento se puede consultar en el siguiente link: www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

²² Para una mayor comprensión y cumplimiento de las condiciones de calidad que hacen referencia al uso y apropiación de las TIC, el documento de la referencia se encuentra en el siguiente link: www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-312270_recurso_tic.pdf

En el caso de programas que atienden grupos étnicos, se contempla lo establecido en el Artículo 57 de la Ley 115 de 1994, el cual reza: “Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del Artículo 21 de la presente Ley.”

4. Organización de las Actividades Académicas

Tal y como lo plantea la CONACES, citado por Hernández, et. al. (2013), “la *formación integral* en la educación superior implica, de un lado, la apropiación de los contenidos propios de una profesión, como herramienta intelectual necesaria para el aprendizaje permanente y la resolución de problemas complejos que requieren de la concurrencia disciplinar. De otro lado, implica la formación en valores humanos, culturales y sociales, tales como: el amor a la libertad, la tolerancia, la convivencia, el respeto a la diversidad cultural y al entorno natural, la honradez, honestidad, responsabilidad y solidaridad.” (2013:24). En consecuencia, las instituciones deben desarrollar experiencias de aprendizaje no solo para una formación profesional específica sino además para formar ciudadanos en un contexto histórico como el colombiano. Por consiguiente, se prestará especial atención al cumplimiento de los siguientes aspectos:

- Integralidad del currículo para articular docencia, investigación y proyección social.
- Utilización de las tecnologías de la información (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Desarrollo de estrategias y prácticas pedagógicas que potencien la participación, la resolución de conflictos y el respeto a la dignidad humana.
- Existencia de políticas y actividades orientadas a la construcción de ciudadanía y la comprensión del mundo político y cultural.

5. Investigación

Con la docencia y la proyección social, la investigación es una de las condiciones que determinan la naturaleza de la institución de educación superior y, por tanto, es de obligatorio cumplimiento. A diferencia de los programas de maestría con énfasis investigativo y de los doctorados, en el caso particular de los programas de formación inicial o pregrado, la investigación está relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y del espíritu investigativo en los estudiantes. Para ello, la institución debe contar con investigaciones producto de sus grupos de investigación que atiendan problemáticas relacionadas con la formación de maestro, las áreas y disciplinas, y las prácticas en las cuales se inscribe el programa. Se espera que la institución apoye efectivamente el desarrollo de una cultura investigativa que aporte a mejorar la docencia, la proyección social, y el desarrollo del pensamiento crítico tanto de los estudiantes como de los formadores de formadores.

Tal y como se plantea en el documento sobre el sistema colombiano de formación de educadores, “la investigación como alternativa didáctica cobra cada vez mayor importancia teniendo en cuenta la dirección de las tendencias educativas contemporáneas, en las que prima el saber conocer y la comprensión de los conceptos, más que la acumulación de contenidos generales y específicos. Es necesario desarrollar en los sujetos aprendientes el interés por conocer desde la indagación y aprehensión sobre su realidad, sin dejar de lado los saberes disciplinares que alimentan los contenidos y temáticas abordadas en la escuela; es primordial llegar a los conceptos sin desligarlos de su proceso de construcción [...] Debido a lo anterior, se observa la tendencia de incorporar en las estrategias didácticas del educador, el investigar como estrategia fundamental en el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Desde esta mirada, se asocia los planteamientos de la enseñanza para la comprensión, la pedagogía por proyectos, la enseñanza por problemas y la investigación como estrategia pedagógica” (MEN, 2013b: 65).

Desde esta perspectiva, en los programas de licenciatura, el campo propio de la investigación debe ser transversal y se define por los desarrollos teóricos y empíricos relacionados con la educación, la formación de maestros, y la interacción entre pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes y producir

nuevos modos de pensar las prácticas, en tanto se asumen los ambientes de aprendizaje como el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional. Igualmente, y de manera coherente con lo planteado en la *justificación* del programa, la investigación también ha de aportar a su revisión y actualización. Por consiguiente, se valoran los siguientes aspectos:

- Políticas y estrategias institucionales para el desarrollo y consolidación de una cultura investigativa (aspectos organizacionales, normativos y financieros).
- Estrategias curriculares y pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y el espíritu investigativo de los estudiantes.
- Desarrollo teórico o empírico ligado a la formación docente, al desarrollo curricular y didáctico, y al análisis del ejercicio de las prácticas docentes.
- Estrategias de divulgación y reconocimiento de los procesos y productos de la investigación.
- Existencia e incorporación de recursos tecnológicos para desarrollo de la investigación y la formación investigativa de los estudiantes.

6. Relación con el Sector Externo

Uno de los elementos constitutivos de la educación superior es el contexto y las relaciones que la institución establece y mantiene con su entorno y por ello está inscrito en la justificación del programa; allí se sustenta, entre otros elementos, con el análisis de las necesidades de formación del contexto local y regional. Las relaciones y compromisos forman parte integral de la propuesta de formación para definir las y llevarlas a cabo como indicadores de impacto. En los programas de formación de maestros, las interrelaciones se dan tanto en las prácticas pedagógicas previstas en el plan de estudios, como en la pertinencia del programa y su incidencia en la calidad de la educación con las cualidades de sus egresados y su inserción social y profesional en la educación preescolar, básica y media. Desde esta perspectiva, se presta especial atención al cumplimiento de los siguientes aspectos:

- Políticas institucionales en materia de extensión y proyección social.
- Estrategias de articulación con las secretarías de educación, los entes territoriales y las instituciones de educación preescolar, básica primaria y media, y secundaria del contexto local regional.
- Políticas y reglamento de las prácticas pedagógicas en entornos externos a la institución de educación superior.

7. Personal Docente

Si bien la literatura nacional e internacional y los documentos de política afirman de manera contundente que el profesor – maestro o docente – es el factor de mayor incidencia en la calidad de la educación, el actual crecimiento inusitado en el número y diversidad de instituciones, muchas de ellas sin las capacidades académicas, investigativas y administrativas necesarias para atender con igual ímpetu el incremento en su calidad, ha incidido en el detrimento de las cualidades del profesorado. En la actualidad, se evidencia con preocupación, la incorporación de profesionales recién graduados como profesores temporales para los primeros semestres, en condiciones laborales precarias, donde se privilegia el contrato de hora cátedra, con pocas posibilidades de apoyo institucional para su desarrollo académico y la realización de actividades de investigación que puedan nutrir su propia práctica y el aprendizaje de los estudiantes.

También existe consenso nacional e internacional entre académicos e investigadores de la educación, sobre la necesidad de diferenciar el profesor que orienta su práctica en el pregrado de quien tiene a su cargo programas de posgrado. En el pregrado, las especializaciones y las maestrías de profundización, la calidad del programa depende en gran medida de la calidad de la docencia, mientras que en las maestrías de investigación y los doctorados, las clases como tal son menos frecuentes porque se espera que el estudiante investigue y lea por cuenta propia para fomentar el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias investigativas de mayor complejidad.

En tal sentido, es necesario hacer evidente la coherencia, congruencia y consistencia entre los conocimientos y prácticas educativas de los profesores que en programas de formación de profesores orientan las actividades académicas e investigativas en el campo de conocimiento de la educación (pedagogía, didáctica, sociología de la educación, historia de la pedagogía, entre otros) con los conocimientos y prácticas educativas de los profesores que orientan los cursos de la o las disciplinas objeto de estudio. Ello implica que no cualquier profesor de un saber especializado puede desempeñarse como docente en un programa de formación de profesores, pues además del conocimiento en la disciplina, debe saber enseñarlo, pues no basta con saber la disciplina para ser un buen formador de formadores (Gil, 1981).

La calidad de un programa de formación recae en gran medida en las cualidades de su cuerpo profesoral; por tanto, se requiere que los formadores de los formadores tengan las más altas cualidades, amplia experiencia académica e investigativa, además de experiencia en ambientes de aprendizaje en los niveles de la educación, preescolar, básica y media, pues de la calidad de sus propias prácticas depende la calidad del futuro licenciado; por consiguiente, se presta especial atención a las siguientes evidencias:

- Núcleo de profesores en concordancia con el nivel académico del programa, tamaño de las cohortes, tipo de vinculación, dedicación y tiempo destinado a la docencia, la investigación, la extensión y actividades de carácter administrativo.
- Perfiles de ingreso y ruta de carrera docente con criterios para la permanencia, evaluación de desempeño y promoción, y régimen profesoral.
- Formación pedagógica y didáctica y experiencia de los profesores que orientan las actividades académicas de formación en las disciplinas objeto de estudio.
- Políticas y estrategias de evaluación de desempeño en concordancia con la calidad de sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes (maestros en formación).
- Existencia de políticas de capacitación y apoyo a los docentes para la utilización de las TIC en los ambientes educativos.
- Políticas y estrategias de estímulo a las buenas prácticas y su divulgación para potenciar el desarrollo profesoral.
- Estrategias para la participación del profesorado en la actualización periódica del programa y los órganos de gobierno de la institución y del programa.

8. Medios Educativos

El Decreto 1295 de 2010 define esta condición como la “disponibilidad y capacitación para el uso de por lo menos los siguientes medios educativos: recursos bibliográficos y de hemeroteca, bases de datos con licencia, equipos y aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de simulación virtual de experimentación y práctica, talleres con instrumentos y herramientas técnicas e insumos, según el programa y la demanda estudiantil real o potencial cuando se trate de programas nuevos” (numeral 5.8). El cumplimiento de esta condición no se limita al listado y su existencia sino también a la definición del “cómo, para qué, por qué, con quién y para quién se usan los medios educativos [y] satisfacer una serie de características y exigencias asociadas a su capacidad, disponibilidad, uso, funcionalidad, pertinencia, eficiencia y sostenibilidad.” (Hernández et. al., 2013 : 99). Por tanto, se analizan y verifican:

- Disponibilidad, correspondencia y accesibilidad de los medios previstos con los propósitos de la formación y las estrategias pedagógicas establecidas.
- Capacitación de profesores y estudiantes para el acceso y utilización de los medios educativos disponibles y previstos.
- Políticas y estrategias para el diseño, producción y validación de materiales para las diversas actividades de enseñanza, aprendizaje y formación investigativa.
- Disposiciones institucionales de salvaguarda de los derechos de autor.
- Disponibilidad y políticas de acceso a recursos bibliográficos (físicos y virtuales), en las áreas de formación del programa.

- Políticas para el mantenimiento, reposición y actualización de los medios educativos.

9. Infraestructura Física

El Decreto 1295 de 2010 precisa que “la institución debe garantizar una infraestructura física en aulas, biblioteca, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar universitario, de acuerdo con la naturaleza del programa, considerando la modalidad de formación, la metodología y las estrategias pedagógicas, las actividades docentes, investigativas, administrativas y de proyección social y el número de estudiantes y profesores previstos para el desarrollo del programa” (numeral 5.9). Esta condición está directamente articulada con la anterior (medios educativos) y por ello se valoran los siguientes aspectos:

- Disponibilidad y correspondencia de los ambientes de aprendizaje (aulas, laboratorios, sitios de práctica, etc.) con los propósitos de la formación y las estrategias pedagógicas establecidas.
- Políticas institucionales en materia de accesibilidad para estudiantes con limitaciones o condiciones excepcionales.
- Existencia de convenios para el desarrollo de las prácticas.
- Disponibilidad de espacios administrativos, recreativos, culturales, deportivos, salas de estudio y de práctica, y salas para profesores e investigadores entre otros, en concordancia con los fines formativos del programa, el tamaño de las cohortes y la planta profesoral prevista.
- Políticas para el mantenimiento, renovación y ampliación de la infraestructura física.

B. Condiciones de Calidad de Carácter Institucional

Estas condiciones se valoran teniendo como referentes los documentos²³ “Lineamientos para Solicitud, Otorgamiento y Renovación de Registro Calificado. Programas de Pregrado y Posgrado” y “Seis Temas Centrales Asociados a las Condiciones Básicas de Calidad de Instituciones y Programas de Educación Superior”, elaborados bajo el convenio MEN – SECAB en 2013, y cuyo propósito es precisar las condiciones de calidad establecidas en el Decreto 1295 de 2010.

1. Mecanismos de Selección y Evaluación

La institución debe contar con reglamentos o lineamientos en los cuales se establecen claramente los criterios y procedimientos que regulan los procesos de inscripción, admisión, y matrícula de los estudiantes en los programas, estableciendo criterios de excelencia y promoción para atraer a los mejores estudiantes egresados de la educación media. En cuanto a los procesos de selección, se destaca que en la actualidad, y con el propósito de mejorar los índices de retención de estudiantes, algunas universidades norte americanas y europeas, y países como Chile y Brasil están utilizando otros recursos para mejorar su predicción sobre el desempeño y la retención, porque hay investigaciones que demuestran que las pruebas estandarizadas solo aportan un 25% de predictibilidad sobre el éxito de los estudiantes en los primeros semestres de sus carreras universitarias (Sternberg, 2013).

Para evaluar a los estudiantes, además de propuestas y modelos en los cuales prevalece la evaluación cuantificable, también se deben incluir propuestas y estrategias para la autoevaluación y reflexión de sus aprendizajes y prácticas pedagógicas.

En cuanto al profesorado, se requiere asumir el proceso de selección, evaluación y desarrollo profesional como un *continuum* y además de ajustar los requisitos, hacer aún más exigentes los procesos de selección, evaluación y desarrollo profesional del cuerpo profesoral de las facultades de educación o unidades formadoras de maestros. Se deben crear condiciones de estímulo y beneficios relacionados para su desarrollo profesoral con el propósito de convocar a los mejores

²³ Consultar en el siguiente link: <http://convenioandresbello.org/superior/publicaciones>

académicos en educación (con maestría y doctorado) para que se incorporen a la planta docente de los programas de formación de maestros.

Por consiguiente, la evaluación de su desempeño debe trascender los resultados de las encuestas de opinión de estudiantes sobre su puntualidad, la entrega oportuna de las notas, la calidad de su oratoria, el cumplimiento de los contenidos del curso y el uso de medios audiovisuales, o a un plan de mejoramiento asociado a apoyar los estudios de maestría y doctorado. Se requiere la incorporación de resultados de la valoración de aspectos sustantivos que determinan las cualidades del profesorado y que inciden en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con soportes que den cuenta del logro de las habilidades o competencias que se han planteado en los objetivos del programa, los perfiles de los egresados y el valor agregado producto del proceso de formación.

En cuanto a *los profesores*, se verifica:

- Existencia de mecanismos y criterios de selección, permanencia, promoción y evaluación (estatuto o reglamento profesoral).
- Núcleo de profesores básico y propuesto: cualidades académicas e investigativas, cantidad, tipo de vinculación, dedicación y tiempo destinado a la docencia, la investigación, la extensión, el acompañamiento de estudiantes y actividades de carácter administrativo.
- Políticas de evaluación de desempeño, desarrollo profesoral y estímulo: propuesta, criterios y evidencias.
- Perfil o ruta de carrera previstas para los docentes.
- Participación en los organismos de gobierno o dirección de la IES.

En cuanto a *los estudiantes*, se verifican los siguientes aspectos:

- Reglamento estudiantil (deberes y derechos) publicado en la web.
- Existencia de procesos, requisitos y criterios de admisión y la divulgación oportuna de resultados.
- Existencia de políticas y estrategias que favorezcan la inclusión social.
- Perfiles de ingreso y del egresado.
- Hoja de vida del aspirante (certificado de notas de estudios anteriores, aspectos sociodemográficos y resultado de pruebas ICFES).
- Políticas de evaluación, permanencia y promoción.
- Participación de los estudiantes en organismos de gobernabilidad institucional y del programa.

2. Estructura Administrativa y Académica

La institución debe definir claramente su propuesta organizativa para atender los requerimientos académicos (fines y objetivos del programa) en términos de procesos administrativos, y evidenciar la existencia de una estructura administrativa que esté al servicio de la academia. La calidad y continuidad de la oferta académica depende en gran medida de la existencia de una gestión eficiente en la cual se precisen los procesos administrativos y financieros, además de las políticas y estrategias para el desarrollo de la autoevaluación, la autorregulación, la rendición de cuentas y el control. Los aspectos objeto de verificación son:

- Existencia de una estructura organizativa acorde con la misión y el proyecto educativo institucional.
- Existencia de un plan de desarrollo.
- Existencia de reglamentos y manuales de funciones y procesos de las dependencias académicas, administrativas y financieras.
- Existencia y disponibilidad de sistemas de información para la gestión institucional y de los programas.



- Existencia de recursos y mecanismos para presentar informes y reportes oportunos y verificables al MEN (SNIES, SPADIES, SACES y OLE, entre otros.)

3. Autoevaluación

La Ley 30 de 1994 la define como una tarea permanente de toda institución de educación superior. Hernández et al., la definen de la siguiente manera: “la autoevaluación en la educación superior es el proceso de conocimiento y reconocimiento que la comunidad de una institución o de un programa hacen de sí mismas y de la institución o el programa como un todo. Se trata de una mirada de la academia sobre sí misma y sobre sus realizaciones y problemas, que es precisamente propia del sentido crítico y autocrítico de la naturaleza misma de la academia. La palabra crítica se emplea aquí en su significado originario de destacar lo que merece ser destacado y no en el sentido unilateral de señalamiento de las debilidades.” (2013:77).

Este proceso permite constatar los niveles de madurez y desarrollo de los programas producto de la realización de dos procesos de autoevaluación durante la vigencia de siete años del Registro Calificado y como requisito para solicitar su renovación. En consecuencia, los planes de mejoramiento y el seguimiento al cabal cumplimiento de los compromisos producto de la autoevaluación son el requisito fundamental para la renovación del registro calificado.

Para el cumplimiento de esta condición, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Documentos con políticas institucionales para el desarrollo de la autoevaluación, autorregulación y formulación de planes de mejoramiento.
- Descripción de las dependencias y organismos responsables de la política institucional en materia de autoevaluación y calidad (estructura de la unidad o departamento responsable y sus responsables).
- Políticas y estrategias para la participación de la comunidad académica y administrativa en los procesos de autoevaluación.

4. Programa de Egresados

Uno de los indicadores más importantes para determinar el impacto, y por ende la calidad de un programa lo constituyen sus egresados en cuanto a su destino laboral y participación en la sociedad. Por consiguiente, se valoran los siguientes aspectos:

- Existencia de políticas institucionales y estrategias para el seguimiento de los egresados.
- Existencia de estrategias de comunicación para mantener una relación permanente con los egresados.
- Políticas para el desarrollo de actividades de formación continua para los egresados.

5. Bienestar Universitario o Institucional

Esta condición está descrita en el documento del MEN titulado “Seis Temas Centrales Asociados a las Condiciones Básicas de Calidad de Instituciones y Programas de Educación Superior” (MEN – SECAB, 2013). En él se precisa que “el concepto de bienestar universitario o bienestar institucional en educación superior (denominación que amplía esta condición para todas las IES) ha superado la idea de un listado de actividades extracurriculares o de un servicio subsidiario ofrecido para paliar algunos problemas de los estudiantes. En cambio se incluye ahora como un eje de la calidad en las Instituciones de Educación Superior, en tanto se inscribe como condición de la formación integral, como un vigía de la calidad de vida de quienes conviven en estas instituciones y como un espacio estratégico para potenciar el desarrollo humano y la construcción de comunidad. El bienestar institucional ha adquirido entonces un lugar protagónico que involucra diversas

dimensiones de la vida de la comunidad educativa (económicas, culturales, psicológicas, sociales, etc.) y que resalta la importancia de entender que la educación superior existe en un proceso de co-producción, de tal manera que el bienestar influye en estudiantes, docentes y otros empleados, quienes participan en las instituciones de educación superior como productores de calidad y son a su vez producidos por lo que se genera y construye en estas instituciones” (2013:87).

Desde esta perspectiva, corresponde a las instituciones demostrar la existencia de los siguientes aspectos:

- Concepto institucional de bienestar universitario y políticas para su concreción, desarrollo y evaluación.
- Correspondencia y articulación de las políticas y programas de bienestar universitario con el contexto local y regional.
- Existencia de una instancia encargada del desarrollo y divulgación de las políticas institucionales en esta materia (salud, recreación, actividad física, deportes, cultura y arte, entre otros).
- Disponibilidad de infraestructura y recursos para el desarrollo de los programas y actividades de bienestar universitario.
- Existencia y acceso a espacios de apoyo académico con los docentes.
- Estrategias de apoyo para el desarrollo de programas de educación inclusiva (acciones afirmativas con enfoque de pluralidad).
- Estrategias de apoyo focalizadas para la permanencia y graduación de los estudiantes.

6. Recursos Financieros

En esta condición busca establecer la solidez patrimonial y financiera de la institución para el funcionamiento y la sostenibilidad del programa. En consecuencia, se deben aportar las siguientes evidencias:

- Documentos con las políticas y procedimientos institucionales sobre gestión presupuestal y financiera.
- Informes financieros auditados que den cuenta de la liquidez y solvencia de la institución.
- Documentos que den cuenta de la factibilidad económica y viabilidad financiera del programa.
- Existencia de un área o unidad encargada de los procesos presupuestales y financieros.

EL PROCESO DE RENOVACIÓN DEL REGISTRO CALIFICADO

El proceso de renovación se sustenta en el cumplimiento de los requisitos establecidos inicialmente por la IES con información válida, confiable y verificable de todos los aspectos que dan cuenta de las condiciones tanto del programa como las institucionales y de su desarrollo, evolución y mejoramiento continuo en el intervalo de 7 años. Entre la solicitud inicial y las respectivas renovaciones, se deben realizar al menos dos instancias de autoevaluación, y son los resultados de estos procesos, con sus planes de mejoramiento y su seguimiento los que sirven de indicadores de calidad para determinar la renovación, su condicionamiento o cancelación.

En la solicitud inicial, se plantea la existencia de las condiciones para atender el programa en concordancia con los 15 aspectos antes enunciados en el presente documento, y ésta información se constituye en la línea de base para el análisis del cumplimiento de las condiciones cuando se realice la renovación; es decir, siete años después, se valoran no solo que éstas condiciones prevalezcan sino además se analizan los avances y resultados obtenidos en su aplicación y desarrollo, y el compromiso de la institución con su sostenibilidad y evolución, aspectos que se plantean como producto de la autoevaluación, la formulación de los correspondientes planes de mejoramiento y su seguimiento.

La comparabilidad en relación con uno o varios referentes y con base en criterios es el principio fundamental de la evaluación y de su carácter multireferencial. Así las cosas, se espera que los dos procesos de autoevaluación realizados en los siete años permitan valorar, con criterios de comparación y contrastación, la información de la solicitud inicial, con los logros del programa en todas las condiciones de calidad y el compromiso institucional con la solución de problemas

detectados, la superación de las debilidades, la consolidación de las fortalezas y así dar cuenta de su compromiso con la dinámica del mejoramiento continuo y la cultura de la calidad.

La Ley 1188 de 2008 plantea además de manera clara y precisa en el articulado sobre las “condiciones de carácter institucional”, la naturaleza dinámica de la autoevaluación al definirla como proceso de desarrollo de una cultura que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo. Esto implica una concepción de evaluación y autoevaluación inscritas en la noción de evaluar para transformar y mejorar continuamente, y no solo para mantener y conservar un estado determinado de calidad. Por ello, se requiere que se incluya en los planes de mejoramiento acciones que les permitan avanzar hacia la acreditación de alta calidad con el CNA.

Desde esta perspectiva, en el caso de los programas de formación de maestros, la renovación se realizará por una única vez pues después de 14 años (inicial y renovación) y cuatro procesos de autoevaluación se debe contar con las condiciones de calidad necesarias para transitar hacia la acreditación de alta calidad con el CNA. Los programas que ya hubieran obtenido la renovación, tendrán igualmente que prever su tránsito hacia la acreditación de calidad.

Dado que los aspectos enunciados en las condiciones iniciales prevalecen, tan solo se incluyen los adicionales y propios del proceso de renovación y producto de los dos procesos de autoevaluación requeridos en la normatividad vigente con los avances formulados en los planes de mejoramiento.

A. CONDICIONES DEL PROGRAMA

1. Contenidos Curriculares

- Actualizaciones o ajustes en el plan de estudios ²⁴ producto de procesos de investigación, análisis del contexto y la autoevaluación.
- Evidencia de la participación y aportes de los egresados en los procesos de actualización y ajustes de los contenidos curriculares.
- Resultados de los análisis de coherencia y congruencia entre los propósitos de la formación, el desarrollo de las competencias y el perfil del egresado.
- Evidencias de la consolidación de los procesos de flexibilidad e interdisciplinariedad del programa.
- Análisis del cumplimiento de las condiciones de los convenios para el desarrollo de las prácticas y propuestas de mejoramiento.
- Evidencias de avances en materia de uso y apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Apropiación de los resultados de la autoevaluación de los componentes de los contenidos curriculares por parte de la comunidad académica (profesores, estudiantes y directivas).
- Ajustes y mejoras en el programa (contenido, metodología y prácticas) producto de la evaluación, autoevaluación y los resultados de las pruebas estandarizadas (Saber Pro y similares).
- Evidencias del nivel B1 de los estudiantes según los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- En los programas de licenciatura en idioma inglés, evidencias del logro del nivel C1 de los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), ajustes y mejoras para su logro.
- Ajustes y mejoras en las estrategias para el desarrollo de competencias en un segundo idioma con base en los resultados de las evaluaciones de logro de los estudiantes.

²⁴ Los cambios significativos deben ser reportados al MEN oportunamente antes de incorporarlos al programa.

2. Organización de las Actividades Académicas

- Resultados de la evaluación del plan de estudios en cuanto a su correspondencia con el logro de los propósitos de formación, el perfil del egresado, la metodología y mediaciones pedagógicas con las particularidades del contexto y sus necesidades de formación y propuesta de mejoramiento.
- Evidencias de la integralidad del currículo y su articulación con la docencia, investigación y extensión.
- Evidencias de la utilización y apropiación de las tecnologías de la información (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Evidencias del desarrollo de estrategias y prácticas pedagógicas que potencien la participación, la resolución de conflictos y el respeto a la dignidad humana.
- Existencia de ambientes y prácticas ciudadanas que faciliten la comprensión del mundo político y cultural por parte de los estudiantes.
- Evidencias de acciones que favorecen la educación inclusiva.
- Evidencias de la duración efectiva del programa y tasas de graduación en los últimos años²⁵.

3. Investigación

- Avances y resultados de la implementación de las políticas institucionales y del programa para el desarrollo y la divulgación de investigaciones que promuevan el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores.
- Existencia de grupos de investigación en el campo propio del programa con aportes al desarrollo de la práctica, la pedagogía, las didácticas y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- Evidencias que den cuenta de avances en materia del desarrollo del pensamiento crítico y el espíritu investigativo de los estudiantes.
- Evidencias del uso de recursos tecnológicos para desarrollo de la investigación y la formación investigativa de los estudiantes.
- Evidencias de los recursos financieros disponibles y utilizados para la investigación en el programa.
- Descripción de los avances y productos de la investigación del programa y su integración a la docencia y la extensión.

4. Relación con el Sector Externo

- Evidencias de desarrollo de las políticas institucionales en materia de extensión y proyección social.
- Existencia y descripción de los logros producto de los convenios de cooperación académica con otras instituciones locales, regionales y nacionales.
- Evidencias documentadas del cumplimiento de los compromisos adquiridos producto del análisis del entorno para atender las necesidades del contexto en materia educativa.
- Descripción y evidencias de las estrategias de articulación con las secretarías de educación, los entes territoriales y las instituciones de educación preescolar, básica y media del contexto local y regional.
- Análisis y ajustes de las políticas y reglamento de las prácticas pedagógicas producto de la evaluación de los ambientes para su desarrollo.
- Resultados de los programas de seguimiento a egresados y ajustes para su consolidación y efectividad.

²⁵ Para la primera renovación, se deben presentar datos históricos de las dos primeras cohortes; en el caso de renovaciones adicionales, se deben presentar los datos correspondientes a los siete años anteriores a la fecha del informe.

5. Personal Docente

- Existencia de un núcleo de profesores en concordancia con el nivel académico del programa, tamaño de las cohortes, tipo de vinculación, dedicación y tiempo destinado a la docencia, la investigación, la extensión y actividades de carácter administrativo.
- Evidencia documental de los procesos de selección, contratación, cualificación, promoción, permanencia y evaluación de desempeño del profesorado en concordancia con lo establecido en el régimen o reglamento profesoral.
- Evidencias del conocimiento público de los deberes y derechos del profesorado, de la propuesta de evaluación de su desempeño y de la utilización de sus resultados (criterios, procesos e instrumentos)
- Evidencias de las cualidades y el tiempo de dedicación del profesorado destinado al acompañamiento del estudiante en las actividades académicas, investigativas y prácticas pedagógicas.
- Evidencias de la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizajes.
- Evidencias de la existencia y desarrollo de programas o actividades de capacitación y apoyo a los docentes para la utilización de las TIC en los ambientes educativos.
- Evidencias de la implementación y el desarrollo de las políticas y estrategias para la realización de procesos multi referenciales de evaluación y autoevaluación (estudiantes, auto y hetero evaluación).
- Evidencias de los avances y resultados de las políticas y estrategias de estímulo a las buenas prácticas y su divulgación para potenciar el desarrollo profesoral.
- Evidencias de la participación del profesorado en los órganos de gobierno institucional y la actualización del programa.

6. Medios Educativos

- Indicadores de uso de los medios educativos previstos con los propósitos de la formación y las estrategias pedagógicas establecidas.
- Evidencia de las actividades desarrolladas en materia de capacitación de profesores y estudiantes para el acceso y utilización de los medios educativos disponibles y previstos.
- Evidencias de la implementación y el desarrollo de las políticas y estrategias para el diseño, producción y validación de materiales para las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluación de estudiantes y profesores sobre la existencia de medios educativos suficientes, pertinentes y coherentes con los objetivos del programa y los componentes del plan de estudio.
- Existencia de planes para el mantenimiento, reposición y actualización de los medios educativos.

7. Infraestructura

- Evidencias de la existencia y utilización de ambientes de aprendizaje (aulas, laboratorios, prácticas etc.) en concordancia con los propósitos de la formación y las estrategias pedagógicas establecidas.
- Evidencias de la existencia de condiciones de accesibilidad para estudiantes con limitaciones o condiciones excepcionales.
- Evidencias de la existencia de espacios administrativos, recreativos, culturales, deportivos, salas de estudio y de práctica, y salas para profesores e investigadores entre otros, en concordancia con los fines formativos del programa, el tamaño de las cohortes y la planta profesoral prevista.
- Evidencias del desarrollo de planes para el mantenimiento, renovación y ampliación de la infraestructura física.

B. CONDICIONES DE CALIDAD DE CARÁCTER INSTITUCIONAL

Se reitera una vez más, que la información incluida en el documentos para la solicitud inicial del Registro Calificado del programa se constituye en la línea de base para el análisis y valoración del cumplimiento de las condiciones para la renovación inicial; es decir, siete años después, se valoran no solo la prevalencia de éstas condiciones sino además las evidencias de los avances y resultados obtenidos en su implementación y desarrollo, y el compromiso de la institución con su sostenibilidad y evolución, aspectos que se plantean como producto de la autoevaluación y la formulación de los correspondientes planes de mejoramiento, su implementación y seguimiento.

1. Mecanismos de Selección y Evaluación

En cuanto a *los profesores*, se verifican:

- Evidencias de la vigencia, actualidad y aplicación de mecanismos y criterios de selección, permanencia, promoción y evaluación de profesores (estatuto profesoral, reglamentos y procedimientos).
- Balance de cumplimiento de funciones y desarrollo de competencias y cualidades de los profesores para la definición de un plan de mejoramiento continuo.
- Evidencias de avances en materia de desarrollo profesoral producto de políticas institucionales y de resultados de la evaluación y autoevaluación
- Evidencias de la aplicación de mecanismos y criterios de selección, permanencia, promoción y evaluación de desempeño, y su conocimiento por la comunidad académica (estatuto o reglamento profesoral).
- Evidencias de la existencia de un núcleo de profesores básico y propuesto: cantidad, tipo de vinculación, dedicación y tiempo destinado a la docencia, la investigación, la extensión, el acompañamiento de estudiantes y actividades de carácter administrativo.
- Evidencias de su participación en los organismos de gobierno o dirección de la IES.

En cuanto a *los estudiantes*, se verifican los siguientes aspectos:

- Evidencias de la implementación de procesos, requisitos y criterios de admisión y su conocimiento por parte de la comunidad académica.
- Índice de selectividad: número de inscritos – número de admitidos.
- Índice de absorción: número de admitidos – número de matriculados.
- Tasas de deserción, permanencia, graduación y duración efectiva del programa y su utilización con propósitos de mejoramiento.
- Evidencias de la apropiación de políticas de educación inclusiva.
- Análisis de pertinencia y cumplimiento de los perfiles de ingreso y del egresado.
- Análisis de los resultados de pruebas estandarizadas (ICFES y similares) con fines de autoevaluación, acreditación y mejoramiento del programa.
- Evidencias de la aplicación de las políticas de evaluación, permanencia y promoción, su conocimiento por parte de la comunidad académica (percepción de estudiantes, profesores y egresados).
- Conocimiento del reglamento estudiantil y evidencias de la participación de los estudiantes en organismos de gobernabilidad institucional y del programa.
- Existencia de políticas de apoyo económico y evidencias del número de estudiantes becarios o con apoyo económico.
- Existencia y evidencias de programas o estrategias de educación inclusiva.
- Existencia de políticas y programas para mejorar las tasas de retención y graduación, y evidencia de sus logros.
- Análisis del logro del perfil de egreso del estudiante.



2. Estructura Administrativa y Académica

- Análisis de coherencia de la estructura organizativa con la misión y el proyecto educativo institucional.
- Evidencias de la implementación y avances del plan de desarrollo.
- Existencia de documentos con reglamentos y manuales de funciones y procesos de las dependencias académicas, administrativas y financieras.
- Existencia y disponibilidad de sistemas de información para la gestión institucional y de los programas.
- Existencia de políticas y estrategias para el desarrollo de la autoevaluación, la autorregulación y la rendición de cuentas.
- Existencia de informes y reportes de información al MEN para el SNIES, SPADIES, SACES y OLE, entre otros.
- Informes de autoevaluación, análisis de los resultados y propuestas de mejoramiento en el corto y mediano plazo.

3. Autoevaluación

- Evidencias del desarrollo periódico de propuestas de autoevaluación institucional y de programa.
- Existencia de una unidad o dependencia encargada de apoyar el desarrollo la autoevaluación institucional y de programas.
- Existencia de informes de autoevaluación y planes de mejoramiento con evidencias de su seguimiento y logros.
- Conocimiento público de los resultados de los procesos de autoevaluación y los compromisos institucionales y del programa con los planes de mejoramiento.
- Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas (Saber 11, Saber Pro y demás) como uno de los insumos para la formulación de los planes de mejoramiento y su seguimiento.
- Análisis de condiciones y definición de estrategias para acceder a la acreditación de alta de calidad del programa con el CNA.

4. Programa de Egresados

- Existencia y evidencia de programas y estrategias para el seguimiento de los egresados.
- Descripción de actividades de formación continua y bienestar universitario para egresados en los últimos siete años.
- Información estadística, histórica y actualizada, sobre el desempeño laboral y social de los egresados para determinar índice de empleabilidad.
- Descripción de las estrategias de comunicación y evidencias de su efectividad para mantener una relación permanente con los egresados.
- Resultados de estudios y análisis periódicos sobre las tendencias en el desempeño laboral de los egresados, y uso de los resultados como insumo para el mejoramiento y la actualización del programa.
- Evidencias de la participación de los egresados en la revisión y actualización del programa.
- Relaciones con los empleadores para identificar tendencias y oportunidades de mejora.
- Desarrollo de estudios y análisis periódicos sobre el desempeño de los egresados y su inserción laboral.
- Utilización de los resultados de los estudios anteriores como insumo para el mejoramiento y actualización del programa.

5. Bienestar Universitario o Institucional

- Evidencias y descripción de las estrategias y actividades desarrolladas para articular las políticas y programas de bienestar universitario con el contexto local y regional.
- Evidencias de la corresponsabilidad y participación de la comunidad académica en los servicios y programas de bienestar institucional.



- Evidencias de la disponibilidad de infraestructura, recursos económicos y de personal para el desarrollo de los programas y actividades de bienestar universitario.
- Descripción y utilización de los sistemas de información y estrategias de comunicación y divulgación de la oferta de programas y servicios, y evaluación de su eficiencia y eficacia.
- Existencia y estadísticas de utilización de espacios para el desarrollo de los programas y actividades, y el diálogo intercultural.
- Descripción y resultados de las estrategias y actividades realizadas y previstas para el desarrollo de programas de educación inclusiva (acciones afirmativas con enfoque de pluralidad).
- Resultados de las estrategias de apoyo focalizadas para la permanencia y graduación de los estudiantes.
- Percepción de estudiantes, profesores y directivas sobre la calidad y pertinencia de los programas y servicios de bienestar universitario.
- Conocimiento y utilización de los resultados de la autoevaluación por la comunidad académica para actualizar, ampliar y mejorar los servicios y programas.
- Existencia de programas de apoyo para mejorar los índices de retención y permanencia.

6. Recursos Financieros

- Existencia de documentos institucionales con las políticas y procedimientos institucionales sobre gestión presupuestal y financiera.
- Informes financieros auditados que den cuenta de la liquidez y solvencia de la institución.
- Documento con el balance económico y financiero del programa.
- Plan de inversión y proyecciones presupuestales para la sostenibilidad financiera del programa.
- Documentos que den cuenta de la factibilidad económica y viabilidad financiera del programa.
- Existencia de una estructura o área o unidad encargada de los procesos presupuestales y financieros.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN

En concordancia con los artículos 67 y 189 de la Constitución Política de 1991, la Ley 1188 de 2008 y el Artículo 7 del Decreto 1295 de 2010, los programas de formación inicial de maestros (licenciatura) tendrán los siguientes requisitos adicionales:

- a. La duración de los programas no podrá ser inferior a 150 créditos académicos y en ellos ha de prevalecer la práctica como eje central de la formación.
- b. Las prácticas deben incorporarse a los programas desde el inicio del plan de estudios con actividades de observación e incrementarse gradualmente en el plan de estudios hasta ocupar el centro de la formación.
- c. Las prácticas deben ser preferiblemente presenciales y serán supervisadas y acompañadas por profesores responsables de ellas y específicamente designados para el efecto.
- d. Los programas de pregrado podrán ajustar su duración siempre y cuando su propósito sea la doble titulación (modelo 4 + 1) o el desarrollo de condiciones de carácter co-terminal (modelo 4 + 2) con tránsito hacia un programa de maestría.
- e. Disponer de ambientes de aprendizaje y convenios para el desarrollo de las prácticas previstas en el plan de estudios.
- f. Priorizar la investigación en los programas de formación inicial sobre las prácticas pedagógicas para lograr su calidad, articulación, mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y pertinencia con la diversidad de ambientes de aprendizaje.
- g. Dada la naturaleza y relevancia de la presencialidad de la práctica, se privilegiarán los programas ofrecidos bajo las modalidades presenciales y semipresenciales para los programas de formación inicial de maestros.



VIGENCIA

A partir de la promulgación de la normatividad con las exigencias para la obtención y renovación del registro calificado se exigirá el cumplimiento de las nuevas exigencias de calidad y se crearán estrategias para el acompañamiento para su incorporación, proceso que deberá culminar en un plazo máximo de 3 años.



BIBLIOGRAFÍA

- Becher, Tony. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La Indagación Intelectual y las Culturas de las Disciplinas*. España: Gedisa Editorial.
- Barnett, Ronald. (2007). *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. England: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Defensoría del Pueblo. (2012). *Características del Cuerpo Docente Público y Privado Educativo Colombiano*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Celis, J., Díaz, B. Y Duque M. (2013). La Enseñanza como Profesión: Un Factor Fundamental para Promover el Tránsito entre la Educación Media y la Educación Superior. En: *Revista Internacional Magisterio* No. 64/Septiembre – Octubre 2013 (pp. 28 – 33)
- Darling - Hammond, L. (2012). *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Duque, M., Celis, J., & Celis, S. (2011). Desarrollo Profesional Docente de Profesores de Ingeniería: Revisión y Evolución de Propuestas. En: J. Montoya, A. Truscott y A. Mejía (Eds.). *Educación para el Siglo XXI: Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación* (pp. 445-468). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*. The Albert Shanker Institute. Documento elec- trónico disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/>
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la Excelencia Docente*. Bogotá: Editorial Puntoaparte.
- Gil, D. (1991) Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? En: *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 69-77.
- Hernández, C. A., Niño, V., Escobar, M. E., López, J. y Bernal, E. (2013). *Seis condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior: flexibilidad curricular, procesos de investigación, innovación y creación, relaciones con el entorno, autoevaluación, bienestar institucional y medios educativos*. Documento elaborado para Foro- Conversatorios sobre la calidad de la educación superior y su evaluación. Ministerio de Educación Nacional- Convenio Andrés Bello: Bogotá.
- MEN – ASCOFADE. (2009). *Orientaciones Pedagógicas para Docentes y Directivos Docentes de la Educación Preescolar, Básica y Media, para la Comprensión Conceptual y Apropiación del Enfoque Por Competencias en los Procesos Curriculares y de Aula*. ICSES: Documento de Trabajo.
- MEN – SECAB. (2013a). *Lineamientos para la Solicitud, Otorgamiento y Renovación del Registro Calificado. Programas de Pregrado y Posgrado*. Bogotá: SECAB Publicaciones.
- MEN – SECAB. (2013b). *Seis Temas centrales Asociados a las Condiciones Básicas de Calidad de Instituciones y Programas de Educación Superior*. Bogotá: SECAB Publicaciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Colección: Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013c). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Sectorial Educativo 2010 – 2014. Educación de Calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Lo que lo Estudiantes Deben Saber y Saber Hacer con lo que Aprenden. Revolución Educativa Colombiana*. Documento No. 3. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación. (2005) *Asociación Colombiana de Facultades de Educación. Formación de Formadores en Estándares de Competencias Básicas y Ciudadanas. Estrategia MEN - ASCOFADE*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.



- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Plan Sectorial de Educación 2002 – 2006. Revolución Educativa. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2013). Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Mundial de Desarrollo (2013). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia 2012*. Bogotá: OCDE y Banco Mundial
- Ochoa, Miryam L. (2013). Lineamientos para la Selección y Evaluación de Docentes y Estudiantes y el Desarrollo Docente. Bogotá: MEN-SECAB
- Perrenoud, Philippe. (2011). Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Invitación al Viaje. Colombia: Editorial Grao y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Shavelson, Richard. (2010). Measuring College Learning Responsibly: Accountability in a New Era. California: Stanford University Press.
- Shulman, Lee S. and Shulman, Judith H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36:2, 257-271.
- Sternberg, Robert J. (2013). "Research to Improve Retention". Consultado en: Inside Higher Education <http://www.insidehighered.com/views/2013/02/07/essay-use-research-improve-student-retention#ixzz2KDvkyYP4>



NORMATIVIDAD VIGENTE Y REFERENCIADA

- Congreso de la República. (2009). Ley 1324 de 2009 "Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Bogotá: Congreso de la REPÚBLICA.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la Acreditación Institucional. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Ley 1188 de 2008 "Por la cual se regula el Registro Calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Decreto 3963 de 2009 "Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). Decreto 4216 de 2009 "Por el cual se modifica el Decreto 3963 de 2009 "Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a). Decreto 1295 de 2010 "Por el cual se reglamenta el Registro Calificado del que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de Educación Superior". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Resolución 1780 de 2010 "Por la cual se dictan disposiciones relacionadas con la administración y disponibilidad de la información en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES y se dictan otras disposiciones". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

ANEXO NO. 1: Puntajes del Grupo de Referencia Educación en Pruebas Saber Pro (2013 – 1)

2013-1	Lectura Crítica	Comunicación Escrita	Razonamiento cuantitativo	Inglés	Competencias ciudadanas
Administración y afines	9.93	10.01	9.91	10.25	9.89
Arquitectura y urbanismo	9.95	10.30	10.16	10.72	10.00
Bellas Artes y Diseño	9.99	10.45	10.01	11.18	10.06
Ciencias Agropecuarias	9.76	10.01	9.99	10.04	9.89
Ciencias Económicas y Administrativas	-	-	-	-	-
Ciencias Militares y Navales	9.78	9.85	9.87	10.23	9.91
Ciencias Naturales y Exactas	10.07	10.61	10.60	10.85	10.33
Ciencias Sociales	10.33	10.49	9.82	10.56	10.35
Comunicación, Periodismo y Publicidad	10.21	10.42	9.78	10.66	10.06
Contaduría	9.86	9.87	9.87	9.76	9.83
Derecho	10.34	10.33	9.84	10.21	10.49
Economía	10.41	10.72	10.78	11.01	10.59
Educación	9.90	9.76	9.46	9.92	9.53
Enfermería	9.91	9.85	9.61	9.78	9.65
Humanidades	10.58	10.88	10.04	11.22	10.52
Ingeniería	9.93	10.29	10.55	10.57	10.11
Medicina	10.09	10.60	10.41	10.82	10.40
Psicología	10.23	10.25	9.62	10.07	10.04
Salud	9.82	9.91	9.69	9.94	9.69
Total	9.99	10.13	10.00	10.29	9.98

Fuente: ICFES, Junio 2014.

ANEXO No. 2: EL EXAMEN DE COMPETENCIAS COMUNES EN EDUCACIÓN²⁶

La propuesta de exámenes que evalúen competencias comunes de área es un elemento novedoso en la oferta de exámenes que está diseñándose a partir de los requerimientos de la Ley 1324 y los decretos reglamentarios de los exámenes de Estado.

En este proceso, se ha invitado a varias asociaciones de facultades, entre ellas Educación, Ingeniería y Ciencias Naturales y Exactas, para diseñar el marco de referencia y especificaciones de una prueba de competencias comunes de área.

Cada una de estas asociaciones realizó un proceso de discusión académica, buscando la participación de todas las facultades y programas del área correspondiente, para definir primero las competencias fundamentales de formación, enfatizando en elementos comunes a todos los programas del área. En un segundo momento, se definieron las competencias y los componentes que conforman la prueba, basados en los elementos que se consideran comunes y básicos para todos los programas.

Posteriormente, se trabajó en el diseño de especificaciones con el modelo basado en evidencias, que es una metodología que permite precisar las evidencias según las cuales se construirán las preguntas de las pruebas y que sustentan las afirmaciones que se hacen sobre el desempeño de los evaluados.

Con estos lineamientos, se realizó la construcción de preguntas que conforman esta primera prueba de competencias comunes del área de Educación.

A continuación se exponen brevemente las definiciones iniciales de estas competencias y componentes.

1. ¿Qué y cómo se evalúa?

El examen se diseñó para aplicarse mediante una prueba estandarizada con preguntas de selección múltiple, diseñada con el modelo de especificaciones basado en evidencias, que se aplicará a todos los estudiantes de los últimos semestres de programas de Educación del país y a normalistas superiores.

2. Referentes de la evaluación²⁷

Para la elaboración de la propuesta de especificaciones de prueba se tomaron como referentes básicos los siguientes:

- Las políticas nacionales y la normatividad vigente en materia de formación en programas de Educación.
- La estructura de los programas de formación de las instituciones de educación superior del país.
- Las propuestas nacionales para la evaluación del desempeño de estudiantes de programas de Educación.
- Algunos referentes internacionales de formación y evaluación de estudiantes de programas de Educación²⁸.

En desarrollo de esta comprensión y a partir de las experiencias de formación, de las propuestas curriculares y narrativas y del diálogo de saberes, ASCOFADE recogió los siguientes acuerdos sobre los saberes que se traducen en actuaciones en

²⁶ ICFES. (2011). Orientaciones para el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro (ECAES). Prueba de Competencias Comunes del Área de Educación. Bogotá: ICFES

²⁷ Basado en el documento "Propuesta de especificaciones de prueba de competencias comunes para el área de Educación". 2011. ASCOFADE

²⁸ En particular se analizaron con detalle propuestas de América Latina, Australia, Colombia, Estados Unidos de Norteamérica, el colectivo de países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (OECD, por sus siglas en inglés).



las prácticas pedagógicas y que definen a los docentes de nuestro tiempo.

2. 1 Saber qué es, cómo se procesa y para qué son los conocimientos objeto de la práctica educativa

Esta competencia se asocia con los saberes específicos propios de los campos de conocimiento que se enseñan, sus disciplinas y sus relaciones interdisciplinarias, sus principios teóricos y conceptuales, sus procedimientos y valores, a fin de determinar su racionalidad y sus implicaciones sociales. El docente debe conocer de manera precisa el campo científico y la orientación de los objetos de conocimiento, los cuales deben prepararse para enseñarse y ser aprendidos por los estudiantes. Para ello, es preciso que entienda la naturaleza académica de las disciplinas (su epistemología, su historicidad y sus relaciones con la cultura) a la luz de los lineamientos y estándares curriculares.

2. 2 Enseñar los conocimientos objeto de la práctica educativa

Esta competencia se refiere a la organización de los saberes específicos como proyectos sociales y culturales de apropiación en las instituciones educativas y en otros espacios no formales. Se trata de transformar los saberes y las prácticas propias de los conocimientos en saberes y prácticas enseñables.

2. 3 Organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje

Esta competencia se refiere a la gestión de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Es decir, a concebir, diseñar y crear espacios, dispositivos y procedimientos que permitan a los estudiantes, desde su proceso de desarrollo, sus diferencias culturales y cognitivas, y sus estilos y ritmos particulares de aprendizaje, establecer relaciones con los conocimientos de manera que su apropiación sea efectiva, perdurable y aplicable. La tecnología y los medios educativos son recursos para el desarrollo de esta competencia.

2. 4 Evaluar las enseñanzas, los aprendizajes y el currículo

Esta competencia implica hacer un seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos formativos, con miras a favorecer la cultura de la autorregulación en los sujetos de la escuela, así como construir alternativas que conduzcan a la reflexión sobre los modos de valorar las experiencias de enseñanza, de aprendizaje y de las prácticas organizativas y administrativas que apoyan las actividades académicas en contextos escolares.

2. 5 Proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula

Esta competencia busca identificar y resolver problemas educativos y escolares institucionales que respondan a las necesidades del contexto; favorece el encuentro de la teoría y la práctica en los proyectos educativos y, por tanto, la creación de saber, su integración con el saber hacer, con el ser y el fomento de espacios de investigación.

2. 6 Contextualizar la práctica pedagógica

Esta competencia busca relacionar la práctica pedagógica con la cultura institucional, administrativa y política de la institución educativa; es decir, el docente vincula su identidad profesional con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el contexto, para afrontar las situaciones de su profesión dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales.

Las anteriores competencias se enmarcan dentro del reconocimiento de la profesión del docente como práctica social, cultural e intelectual, en cuanto a este se le demanda orientar la formación de las personas y potenciar el desarrollo sociocultural de las comunidades. Según palabras de Edgar Morin (2001), en su libro Los siete saberes necesarios para la



educación del futuro, enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento, garantizar un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana y la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano. Por tanto, saber hacer en contexto es una definición que implica los saberes anteriormente señalados, los cuales definen al docente.

Para poner en escena estas competencias, para traducirlas en acción, el docente provoca situaciones e interacciones en las cuales consigue que los lugares comunes y las prácticas cotidianas se conviertan en lugares de extrañeza, que despiertan la capacidad de asombro, agudizan la reflexión que tiene lugar en la vida del alumno y en su relación con otros que pertenecen a un colectivo social determinado.

3. Competencias por evaluar

En esta prueba, se reconocen las competencias comunes de los docente como un conjunto de competencias interconectadas; por ello, se definen para este proceso tres competencias: enseñar, formar y evaluar.

ENSEÑAR: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

FORMAR: Competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad.

EVALUAR: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.

Estas tres competencias son transversales y se interconectan permanentemente para dar cuenta del ejercicio del futuro docente en relación con la ciencia y con sus modos de existencia como intelectual, como sujeto de saber que enseña, forma y evalúa. Estos procesos se expanden en ámbitos de alta significación en su práctica pedagógica; es decir, la formación de las generaciones jóvenes, la enseñanza de los objetos de conocimiento, y la evaluación de cada uno de los procesos, entendidos estos como registro de las mediaciones entre los sujetos, los discursos y las prácticas que producen transformaciones. Así, los futuros docentes despliegan su papel como sujetos políticos para construir relaciones en el desarrollo de la lectura de contextos y en el ejercicio sistemático de pensar su práctica de manera vinculante con la sociedad.

El cuadro 1 describe las tres competencias que serán objeto de evaluación. Las afirmaciones debajo de cada competencia expresan lo que se esperaría evidenciar a través del examen.

Cuadro 1

ENSEÑAR

Competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Dominios de la competencia:

Conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares.

Planear la enseñanza.

Desarrollar la clase.

Reflexionar sobre los propósitos de la práctica docente.

AFIRMACIONES

1. Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.
2. Diseña proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.
3. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.

FORMAR

Competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad.

Dominios de la competencia:

Promover el desarrollo de sus estudiantes.

Promover el desarrollo profesional del docente.

Promover el desarrollo de la comunidad educativa.

AFIRMACIONES

1. Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes.
2. Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes.
3. Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca mejoramiento continuo.
4. Vincula sus prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.

EVALUAR

Competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.

Dominios de la competencia:

Seguimiento a los procesos.

Toma de decisiones para el mejoramiento.

Procesos de autorregulación.

AFIRMACIONES

1. Conoce diversas alternativas para evaluar.
2. Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.
3. Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.