

EDUCACIÓN



PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE

DISTRITO SANTIAGO DE CALI
2025 – 2027

“Territorio, maestr@ y ciudad”



ALCALDÍA DE
SANTIAGO DE CALI
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Álvaro Alejandro Eder Garcés
Alcalde de Santiago de Cali - Distrito Especial

Sara Mercedes Rodas Soto
Secretaria de Educación Distrital

Mónica López Castro
Subsecretaria de Calidad Educativa

SUBSECRETARÍA DE CALIDAD EDUCATIVA

José Ademir Agudo Ramírez
Líder Subproceso Fortalecimiento de la Calidad Educativa

José Alveiro Pedreros Marulanda
Procedimiento de Formación Docente

COMITÉ TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Francelly Gamboa Mejía
Secretaría de Educación de Cali

Ricardo Heredia Giraldo
Escuela Normal Superior Farallones de Cali

Carlos Emilio Parra Delgado
Escuela Normal Superior Santiago de Cali

Milton Fernando Trujillo Losada
Universidad del Valle

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Oswaldo Alfonso Hernández Dávila
Instituto Departamental de Bellas Artes

María Isabel Afanador Rodríguez
Institución Universitaria Antonio José Camacho

Jhon Heider Orrego Muñoz
Universidad Cooperativa de Colombia

Julio César Rubio Gallardo
Universidad de San Buenaventura

Manuela Palacios Arana
Universidad ICESI

Carlos Alberto Quintero Cano
SUTEV (CEID)

Fausto Francisco Zúñiga Carabalí
SINDIETNOEDUCADORES

Jhonsi Andrés Garcés Hinestroza
SITRAEV

Yenny Fernanda Ramírez Tapiero
FEDETCO

Andrés Fernando Contreras Lozano
ASINDIEVA

Erika Sofía Perafán Villota
ASIEVA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA - UNIVERSIDAD DEL VALLE

Edwin Germán García Arteaga

Decano

Milton Fernando Trujillo Losada

Coordinador Oficina Extensión y Proyección Social

Mónica Gabriela Portilla Portilla

Coordinadora Académica Proyecto Ecosistema de innovación educativa en las IEO de Cali

Humberto Quiceno Castrillón

Investigador

Carlos Mario Recio Blanco

Investigador

María Julieth Pérez Paredes

Co-investigadora

Laura Camila Duque Bernal

Co-investigadora

Carlos Andrés Rendón Zea

Co-investigador

Índice

PRESENTACIÓN.....	8
INTRODUCCIÓN	10
1. CAMPO CONCEPTUAL Y HORIZONTE DE SENTIDO	16
1.1. El Plan Territorial de Formación Docente 2021-2024	17
1.2. Análisis comparativo PTFD 2017-2020 y 2021-2024	20
1.3. Indagación sobre las necesidades de formación docente	24
1.4. Comité Territorial de Formación Docente.....	25
2. PRODUCCIÓN DE SABERES INSTITUCIONALES.....	31
2.1. Fundamentos legales.....	31
2.1.1. Marco internacional.....	31
2.1.2. Marco nacional	33
2.2. El sistema regional de formación docente.....	40
2.2.1. Enfoque y estrategias para la formación docente	48
2.3. Caracterización Territorial de Santiago de Cali	50
2.3.1. Ubicación geográfica	52
2.3.2. Estructura demográfica.....	53
2.3.3. Aspectos económicos.....	54
2.3.4. Aspectos sociales	57
2.4. Caracterización del sector educativo	60
2.4.1. Resultados de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Región Pacífico	63
2.4.2. Resultados de las pruebas Saber 11: desempeño y desafíos.....	65
2.4.3. Evaluación del desempeño laboral de docentes y directivos en Cali.....	76
3. ENUNCIACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE.....	81
3.1. Conocimiento, territorialidad y prácticas inclusivas	88
3.2. Innovación en pedagogía e investigación	90
3.3. Tecnología, procesos digitales y educación	91
3.4. Pedagogía, desarrollos emocionales y socioafectivos	92
3.5. Participación ciudadana y resolución de conflictos	93
4. ACCIONES, PROCEDIMIENTOS Y PRODUCTOS	100
4.1. Dimensiones	101
4.1.1. Pedagogía y tecnología	103
4.1.2. Diseño y estrategias curriculares	104
4.1.3. Modalidades educativas	106
4.1.4. Ciudadanía y democracia	109
4.1.5. Liderazgo pedagógico y educativo.....	111
4.2. Objetivos.....	112
4.2.1. Objetivo General.....	112
4.2.2. Objetivos específicos	112
4.3. Metodología de seguimiento y evaluación	113
4.3.1. Indicadores de formación y acompañamiento	115

4.3.2.	Indicadores de formación.....	116
4.3.3.	Estrategias de acompañamiento.....	118
4.3.4.	Indicadores de acompañamiento	119
4.4.	Plan Operativo Anual 2025	121
4.5.	Oferta formativa	125
4.5.1	Otras ofertas formativas.....	128
4.6	Análisis de viabilidad.....	129
4.7	Alianzas para la gestión, la investigación y la evaluación	131
4.8	Socialización del Plan Territorial de Formación Docente	131
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

Lista de tablas

Tabla 1. Análisis comparativo y mejoras sugeridas	21
Tabla 2. Docentes cursos de pedagogía para profesionales no licenciados, 2024	27
Tabla 3. Dimensiones y líneas de formación	102
Tabla 4. Avance en la elaboración del PTFD	116
Tabla 5. Docentes participantes en programas de formación	116
Tabla 6. Cumplimiento de jornadas de formación	117
Tabla 7. Docentes certificados en jornadas de formación.....	117
Tabla 8. Docentes que reportan mejoras significadas en su práctica	118
Tabla 9. Docentes que reciben acompañamiento pedagógico	119
Tabla 10. Docentes que implementan mejoras en su práctica.....	120
Tabla 11. IE con reducción en deserción, repitencia y mejora de resultados	120
Tabla 12. Plan Operativo Anual 2025	121
Tabla 13. Participación en Seminario-taller 1: Diseño curricular	123
Tabla 14. Participación en Seminario-taller 2: Enfoques, modelos pedagógicos, metodología....	123
Tabla 15. Participación en Seminario-taller 3: Evaluación formativa	124
Tabla 16. Participación en Seminario-taller 4: Investigación y gestión del conocimiento.....	124
Tabla 17. Implementación y práctica de nuevos diseños curriculares	125
Tabla 18. Oferta de líneas de formación del PTFD	126
Tabla 19. Oferta educativa Convocatoria Poder Pedagógico Popular 2024	128
Tabla 20. Cursos ofertados para inscripción y ascenso en el escalafón docente	129
Tabla 21. Plan de acción	131

Lista de Figuras

Figura 1. Esquema de seguridad humana	34
Figura 2. Ejes estratégicos de la Estrategia de Resiliencia “Cali Resiliente”, 2018.....	36
Figura 3. Mapa de comunas de Santiago de Cali	50
Figura 4. Evolución del Índice de Pobreza Multidimensional	55
Figura 5. Tasa de desempleo en cinco ciudades principales de Colombia	56
Figura 6. Inequidades en los logros académicos en la región Pacífico	64
Figura 7. Distribución de resultados Saber 11 según análisis del LEE	65
Figura 8. Comparación de resultados en pruebas Saber 11 según análisis del LEE	66
Figura 9. Comparación de promedio global de resultados Saber 11 (2016–2023)	67
Figura 10. Comparación de promedios Saber 11 (2016–2024)	68
Figura 11. Evaluación del puntaje promedio por zona (2016–2024)	69
Figura 12. Resultados Saber 11 (2016–2024)	69
Figura 13. Promedio Lectura Crítica Saber 11 (2016–2024)	71
Figura 14. Promedio Matemáticas Saber 11 (2016–2024)	72
Figura 15. Promedio Sociales y Ciudadanas Saber 11 (2016–2024)	73
Figura 16. Promedio Ciencias Naturales Saber 11 (2016–2024)	74

Figura 17. Porcentaje de docentes por nivel educativo máximo (2020–2023)	82
Figura 18. Porcentaje de docentes y directivos con posgrado (2020–2023)	83
Figura 19. Desempeño por área de conocimiento según zona	84
Figura 20. Nivel educativo alcanzado por docentes en ejercicio en 2023	85
Figura 21. La red de necesidades y dimensiones	103

PRESENTACIÓN

El Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) 2025-2027 es un compromiso estratégico que articula la política educativa del Distrito de Santiago de Cali con las directrices del Ministerio de Educación Nacional, para dinamizar el desarrollo personal y profesional de nuestros educadores. Su objetivo es fortalecer las prácticas pedagógicas y promover una educación pública de calidad, que sea cada vez más inclusiva, participativa y pertinente, que responda a los fines del sistema educativo en la ciudad de Cali.

El escenario educativo actual nos presenta desafíos críticos que demandan una acción estratégica y coordinada. Los indicadores clave para el año 2024 dibujan un panorama que debemos transformar con urgencia.

- Tasa de deserción escolar. Se ubicó en un preocupante 5.16 % lo que evidencia la necesidad de fortalecer la permanencia y la pertinencia de la experiencia escolar.
- Índice de repitencia. El 11.7 % es un indicador alarmante que exige una revisión profunda y urgente de las prácticas pedagógicas y evaluativas en las Instituciones Educativas.
- Resultados en Pruebas Saber 11. El promedio de 257 sobre 500 nos sitúa ante una oportunidad ineludible de mejora en los aprendizajes fundamentales.
- Casos de agresión escolar. Los 1.541 casos registrados en el SIUCE en el 2024 subrayan la urgencia de transformar la convivencia y consolidar el bienestar socioemocional como un pilar del entorno escolar.

Estos indicadores no son aislados; en conjunto, dibujan un panorama de inequidad y desarticulación del sistema educativo en Cali. Por ello, el PTFD 2025-2027 hace parte del objetivo de consolidar un Ecosistema de Innovación Educativa Distrital en el que todos los esfuerzos se articulan en torno al mejoramiento de la calidad educativa de la ciudad. Este plan de formación es nuestra hoja de ruta para convertir los desafíos en oportunidades de crecimiento y transformación desde el mejoramiento de la práctica pedagógica de los docentes.

En este sentido, el plan de formación docente trasciende la noción de un simple instrumento de planeación para erigirse como un compromiso ético, político y pedagógico con el presente y el futuro de la educación pública en Cali. Reconocemos al docente como un profesional de la educación y un agente de transformación social, capaz de inspirar y construir una ciudadanía

crítica y participativa.

Para materializar esta idea el PTFD fortalece a través de 5 dimensiones, una formación integral que se centra en la creación de espacios para la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, conectando el quehacer del maestro con los desafíos del mundo actual y reconociendo sus vivencias y el contexto social. Las dimensiones corresponden a pedagogía y tecnología, diseño y estrategias curriculares, modalidades educativas, ciudadanía y democracia, liderazgo pedagógico y educativo, finalmente, instituciones de formación. Se trata de fomentar comunidades de aprendizaje y práctica donde el conocimiento se co-crea, transformando al docente en un verdadero intelectual de la educación.

El propósito final del PTFD es generar un impacto tangible y medible en los indicadores de calidad educativa que hoy representan nuestros mayores desafíos. A través del fortalecimiento del liderazgo pedagógico de nuestros docentes y directivos docentes, aspiramos a consolidar una transformación sistémica con el logro de los siguientes objetivos:

- Minimizar la deserción escolar y la repitencia, creando ambientes innovadores de aprendizaje, motivadores e inclusivos.
- Mejorar el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber, como resultado de prácticas pedagógicas más efectivas, pertinentes y contextualizadas.
- Reducir los índices de violencia escolar y mejorar la convivencia, fomentando una cultura de paz, diálogo y respeto mutuo.
- Fortalecer el rol del docente como líder y agente de transformación social, capaz de inspirar a sus estudiantes y dinamizar su comunidad.

Este Plan Territorial de Formación Docente es, en esencia, un pacto colectivo por el futuro a corto plazo de la educación en Cali. Es la reafirmación de nuestro compromiso con una educación pública de calidad que forme ciudadanos libres, críticos y capaces de construir una sociedad más justa y equitativa para todos.

Sara Mercedes Rodas Soto
Secretaria de Educación de Cali

INTRODUCCIÓN

El Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) del Distrito de Santiago de Cali constituye una herramienta estratégica de política pública educativa orientada a fortalecer el desarrollo profesional de directivos y docentes de las Instituciones Educativas Oficiales (IEO). En coherencia con las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y las apuestas del Plan de Desarrollo Distrital “Cali, Capital Pacífica de Colombia” (2024–2027), el PTFD se configura como un instrumento técnico y pedagógico que busca garantizar la calidad y pertinencia de la formación docente, respondiendo a los desafíos contemporáneos que enfrenta la educación en la ciudad. Su importancia radica en que promueve una política de formación situada, sustentada en el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la innovación educativa, elementos esenciales para la transformación de las prácticas pedagógicas y la consolidación de una comunidad docente reflexiva, crítica y comprometida con la construcción de una Cali educada y equitativa.

El propósito principal de este documento es definir el horizonte conceptual, metodológico y operativo que orienta la planeación, implementación y evaluación del PTFD. En este sentido, el Plan establece los fundamentos teóricos y las estrategias de acción que permiten articular los procesos de formación inicial, continua y avanzada, en función de las necesidades de los docentes, directivos docentes y comunidades educativas del Distrito. De esta manera, el PTFD no solo cumple una función normativa y programática, sino que representa una apuesta política y ética por el fortalecimiento del saber pedagógico y por el reconocimiento del docente como actor central en la construcción de ciudadanía, inclusión y sostenibilidad territorial.

La pertinencia del PTFD para Cali se sustenta en su capacidad para responder a las condiciones socioeducativas, culturales y demográficas del territorio. Cali es una ciudad caracterizada por una profunda heterogeneidad poblacional y una diversidad étnica y cultural que demanda procesos formativos diferenciados y contextualizados. En este marco, el Plan asume como ejes transversales la equidad, la innovación, la educación inclusiva, la sostenibilidad ambiental y el bienestar docente. Asimismo, promueve la articulación interinstitucional con universidades, Escuelas Normales Superiores, el Comité Territorial de Formación Docente (CTFD), organizaciones sociales y entidades del orden local y nacional, de modo que los procesos de formación contribuyan efectivamente a la reducción de brechas educativas y al fortalecimiento del tejido social. Su pertinencia se traduce también en la consolidación de una visión sistémica de la educación que

vincula la investigación pedagógica, la innovación curricular y la transformación institucional como pilares del desarrollo educativo distrital.

Los elementos clave del Plan Territorial de Formación Docente se enmarcan en cinco aspectos clave, en primer lugar, el diagnóstico de necesidades, donde se realiza un análisis profundo de las necesidades formativas de los docentes en el territorio, considerando factores como el desempeño académico de los estudiantes, las áreas disciplinares con mayores desafíos y las características del contexto social y cultural. En segundo lugar, la articulación con Políticas Nacionales, dado que el Plan debe alinearse con las políticas y prioridades del MEN, como la promoción de competencias del siglo XXI, el uso de tecnologías educativas y la inclusión. En tercer lugar, las dimensiones que se materializan en líneas de formación con acciones que abarcan desde talleres, seminarios, cursos, hasta programas de postgrado para los docentes. También puede incluir formación virtual o semipresencial. En cuarto lugar, la coordinación interinstitucional, dado que el Plan involucra la participación de las Secretarías de Educación, Instituciones de Educación Superior (IES), redes de docentes y otros actores clave en la formación docente. Finalmente, procesos de evaluación y monitoreo que establece un sistema de seguimiento para evaluar el impacto de las acciones formativas sobre la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes, permitiendo ajustes y mejoras continuas.

El PTFD se enmarca dentro de las estrategias nacionales para el mejoramiento de la calidad educativa, busca cerrar brechas entre regiones con diferentes niveles de desarrollo educativo. El propósito es que los docentes y directivos reciban formación pertinente y contextualizada que responda a las dinámicas y desafíos propios de su territorio. Es importante destacar que la elaboración de un PTFD eficaz y pertinente implica integrar tanto el desarrollo técnico y pedagógico de los docentes como la recuperación de sus vivencias y el contexto social en el que trabajan. Se estructura en torno a diferentes etapas formativas, conectando la formación inicial, en servicio y avanzada, de manera que haya una coherencia y continuidad a lo largo de la carrera docente.

Es clave implementar una metodología que no solo se enfoque en habilidades técnicas, sino que reconozca la importancia de las experiencias vividas y el contexto cultural de cada docente y de los territorios en donde están las Instituciones Educativas. Desde esta perspectiva, el PTFD no puede basarse en la definición de temas o contenidos a transmitir a los docentes, ni se trata solo de acumular competencias, sino de crear espacios para reflexionar sobre la práctica

educativa y cómo ésta se conecta con los desafíos del mundo actual. También resulta fundamental fomentar comunidades de aprendizaje y de práctica, donde los docentes puedan compartir conocimientos con colegas de sus mismas Instituciones Educativas, pero también con otros docentes de distintos territorios, con las Escuelas Normales Superiores, las Universidades y Facultades de Educación que aportan conocimiento a la región, para integrar saberes locales con enfoques más globales.

La metodología empleada para la formulación del PTFD se desarrolló bajo un enfoque participativo, investigativo y multiactoral. El proceso se estructuró en cuatro fases articuladas: diagnóstico de necesidades, producción de saberes institucionales, análisis de demandas formativas y formulación de acciones. En la primera fase se aplicaron instrumentos de recolección de información (encuestas, entrevistas, grupos focales y revisión documental) que permitieron identificar las necesidades formativas de las Instituciones Educativas Oficiales. En la segunda fase se integraron referentes teóricos, normativos y conceptuales que sirvieron de base para estructurar la propuesta pedagógica y organizativa del Plan. La tercera fase, orientada al análisis de las demandas, sistematizó los hallazgos en torno a los ejes de pedagogía, innovación, tecnología educativa, desarrollo socioemocional y ciudadanía. Finalmente, la cuarta fase estableció los lineamientos estratégicos, los procedimientos de gestión, las líneas de acción y los indicadores de evaluación, garantizando la coherencia y sostenibilidad del Plan en el horizonte 2025-2027.

El proceso metodológico fue liderado por la Secretaría de Educación Distrital, con el acompañamiento técnico y académico de la Universidad del Valle y la participación activa de docentes, directivos docentes, Escuelas Normales Superiores, universidades y representantes del Comité Territorial de Formación Docente. Esta dinámica colaborativa permitió construir una visión integral y territorial de la formación docente, fortaleciendo la legitimidad institucional y el sentido de pertenencia de los actores educativos frente al Plan. El documento se organiza en cuatro partes que conforman un hilo conductor coherente con la estructura metodológica y conceptual del PTFD, y se constituye en una ruta pedagógica y curricular.

La primera parte, denominada “Campo conceptual y horizonte de sentido”, expone los fundamentos teóricos, normativos y de política pública que sustentan el Plan, situando la formación docente en el contexto nacional e internacional. Aquí se reconoce que, al igual que en los procesos formativos individuales, toda acción de política pública inicia con una evaluación crítica de sus logros y limitaciones. Por

ello, esta etapa exige analizar los resultados anteriores de los PTFD y de la política local de formación docente, haciendo énfasis en los programas implementados, los objetivos cumplidos, las dificultades enfrentadas, los logros alcanzados y los asuntos pendientes por resolver. Esta reflexión es clave para determinar qué experiencias se mantienen, cuáles se transforman y qué nuevas acciones es necesario emprender.

El segundo apartado se denomina “Producción de saberes institucionales” como aquellos conocimientos que se producen, circulan, se extienden y se apropian entre la política global y local, entre los estados y las naciones, entre las instituciones estatales y no estatales. En este concepto se integran los diferentes saberes, actores, discursos, políticas e instituciones que se dirigen a construir un diagnóstico amplio, plural y situado, dado que desarrollamos los marcos epistemológicos y pedagógicos que orientan la formación en Cali, reconociendo el papel de la escuela como escenario de investigación e innovación pedagógica. Aquí se recuperan normativas, políticas educativas, investigaciones, informes técnicos, resultados de pruebas externas, información institucional y experiencias previas en formación docente.

La tercera parte, “Enunciación, descripción y análisis de las necesidades de formación docente”, presenta los resultados del diagnóstico territorial y las prioridades de formación identificadas por los actores educativos. Esto nos lleva a reconocer y articular los aportes de docentes, directivos, estudiantes, universidades, expertos y comunidades educativas, mediante talleres, grupos focales, encuestas y entrevistas. Esta lectura contextual contribuye a comprender las necesidades formativas desde múltiples perspectivas, y permite construir una visión compartida sobre las prioridades que debe asumir el nuevo PTFD, con énfasis en la equidad, la inclusión y el desarrollo profesional continuo.

Finalmente, el cuarto apartado se refiere a la “Acciones, procedimientos y productos”, organiza las líneas estratégicas, programas, proyectos, mecanismos de implementación, monitoreo y evaluación del Plan, asegurando su operatividad y sostenibilidad. Buscamos concretar la información recopilada y los acuerdos contruidos en una propuesta de política pública local de formación docente, esto implica definir los lineamientos estratégicos, el perfil del docente que se quiere fortalecer, las estrategias de formación y acompañamiento, los recursos necesarios y los mecanismos institucionales que garanticen su implementación. La legitimidad de estas decisiones se asegura mediante procesos de participación social, concertación con diversos actores y formalización a través de documentos oficiales

y actos administrativos. Asimismo, se establece un plan de acción con metas claras, cronograma, indicadores, responsables y estrategias de seguimiento y evaluación.

En síntesis, el Plan Territorial de Formación Docente del Distrito de Santiago de Cali constituye una apuesta integral por la dignificación del oficio docente y la consolidación de una política de formación que contribuya al fortalecimiento institucional, al desarrollo humano y a la transformación de las prácticas pedagógicas en clave de equidad, diversidad y calidad educativa. No solo permite organizar de forma rigurosa el diseño del PTFD, sino que promueve la construcción de una política formativa que responda a los desafíos actuales de la educación, reconozca las particularidades territoriales y fortalezca el rol del docente como agente de transformación social. Desde esta perspectiva, el Plan Territorial de Formación Docente no es solo un instrumento de planeación, sino un compromiso ético, político y pedagógico con el presente y el futuro de la educación pública a nivel local y nacional.



I. Campo conceptual y horizonte de sentido

1. CAMPO CONCEPTUAL Y HORIZONTE DE SENTIDO

Para la construcción del PTFD 2025-2027 es necesario considerar cuatro aspectos que han permitido construir los planes territoriales anteriores. En primer lugar, hacemos un comparativo desde el 2017, pues consideramos que a partir de este año hay una propuesta consolidada de la política de formación a nivel nacional y regional, dado que se cuenta con los documentos más importantes: el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación en Colombia (1075 de 2015); las recomendaciones para formular, implementar y evaluar políticas y Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) en una articulación de políticas locales y nacionales (MEN, 2021); el Proyecto Ley 253 que busca crear un Sistema de formación de docentes y directivos docentes, con el fin de mejorar la calidad educativa, establecer lineamientos, estructura y objetivos (Senado, 2024), complementando el Decreto Ley 1278 de 2002 sobre el Estatuto de Profesionalización Docente; la nota técnica sobre el Ecosistema Nacional de Innovación Educativa y transformación digital (MEN - EAFIT Bogotá, 2022).

En segundo lugar, hay una visión más precisa desde las políticas internacionales sobre la formación de docentes. Particularmente, la UNESCO la ha consolidado en varios documentos, entre ellos destacamos: Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa (2006); El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (2006); Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional (2013); Reformas de la carrera docente: aprender de la experiencia. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO 2019; Guía para el desarrollo de políticas docentes (2020); Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave (2023). En el año 2015, la UNESCO estableció, en el marco de la Declaración de Incheon (Agenda educación 2030), un compromiso mundial para la educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida, en la perspectiva del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

En tercer lugar, se parte de los cambios acontecidos a nivel social como es la aparición de las características de la sociedad del aprendizaje, que incluye, entre otros elementos, la innovación educativa, el sistema de formación docente, los ecosistemas de la educación, las nuevas tecnologías de la educación y del aprendizaje. En cuarto lugar, son más precisas las reflexiones y análisis que se han hecho en relación a lo que se considera la formación y sus diferencias con la

capacitación y el perfeccionamiento, tanto de profesionales, docentes, como de la formación continua.

1.1. El Plan Territorial de Formación Docente 2021-2024

La elaboración del Plan Territorial de Formación Docente inició con una evaluación exhaustiva de los logros alcanzados en el período anterior. Este análisis permitió identificar el progreso en relación con los objetivos establecidos y asegurar una alineación efectiva con políticas educativas nacionales y territoriales, entre ellos, el Plan Nacional de Desarrollo y los planes sectoriales de educación. La Secretaría de Educación llevó a cabo diagnósticos rigurosos y promovió la inclusión de la formación docente en la agenda pública, involucrando a diversos actores y fomentando la participación social.

La formación docente y la estructuración de un plan territorial han estado en sintonía con los desafíos sociales, políticos, ambientales y económicos actuales y coyunturales, dado que el saber y el hacer no se limita al perfeccionamiento disciplinar, al contrario, la enseñanza y el aprendizaje requiere de procesos interdisciplinarios y transversales. En la temporalidad de este Plan, el estallido social, producto de las movilizaciones que tuvieron como epicentro la ciudad de Cali, y la emergencia de la pandemia COVID 19, llevó a incorporar en la formación docente un mayor énfasis de la tecnología y su relación con la pedagogía, para el uso de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas y curriculares.

El mundo tuvo que reinventarse y el campo educativo no fue ajeno a esto, la escuela trascendió la idea de espacio físico y paso hacer un proceso que llegó a los territorios, familias, escenarios tecnológicos, tradicionales y alternativos. Se deconstruyó la idea de ubicar un docente en el centro del proceso educativo y dar mayor protagonismo a los estudiantes y las familias. En ese contexto, se hizo énfasis en el modelo de acompañamiento pedagógico, que fue uno de los pilares de dicho PTFD, razón por la cual se destacó la “ruta pedagógica”, la estrategia orientada a que los directivos pudieran conocer de cerca el proceso de otras instituciones, lo cual fue un acierto para seguir fomentando el trabajo en red y la construcción colectiva.

Desde el punto de vista de las dimensiones de formación se destacó el componente socioemocional. La propuesta metodológica, las temáticas y el abordaje generaron un impacto favorable, ya que al ofertarse la formación desde

años anteriores se ha reconocido la continuidad, no se inicia de cero y ha sido la técnica de poner en práctica el diálogo el ejercicio más valorado por los participantes, dado que tuvieron la oportunidad de vivir una experiencia desde el reconocimiento del ser, y encontrar estrategias innovadoras para el manejo de sus emociones.

El PTFD propició acompañamientos formativos a docentes que se orientaron metodológicamente con encuentros de saberes y experiencias de los docentes en temas como: fortalecimiento de la propuesta pedagógica, didáctica e investigativa de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC); ruta del saber hacer del MEN para experiencias significativas; la conformación de comunidades de aprendizaje y aprendizaje dialógico; la educación en la sociedad de la información; grupos interactivos y participación de la comunidad; métodos, técnicas y herramientas de investigación; desarrollo e innovación educativa; media técnica comercial para la modernización y la pertinencia de la especialidad; pedagogías flexibles, integración curricular y desarrollo de didácticas innovadoras; procesos de investigación y su pertinencia en contextos académicos de Ciudad en las dos Escuelas Normales Superiores de Cali; proyectos pedagógicos que intervienen el entorno con un enfoque de ciudad, métodos, tipos y diseños de investigación en procesos de integración curricular.

Esta oferta formativa para los docentes se orientó para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, para ejecutar acciones de mejoramiento en el seguimiento al desarrollo integral de los estudiantes, al igual que para la implementación de estrategias asertivas para el logro de trayectorias educativas completas, de tal manera, que disminuyera la repitencia y se aumentaran los niveles de retención de los estudiantes en el sistema educativo.

Respecto a las actividades de acompañamiento formativo específicas para directivos docentes, se hizo una labor muy importante con 84 Rectores en un proceso de acompañamiento diferencial para la implementación y desarrollo de procesos de Gestión de Calidad que involucró los Modelos referenciales del Sistema Integrado de Gestión (SIG) del MEN, para la mejora continua del desempeño institucional. Se realizó una línea de base del 100% de las 84 IEO participantes la implementación de los Sistemas Integrados de Gestión de la Calidad donde se reconoció el estado actual de las instituciones de acuerdo a tres (3) escenarios:

Escenario 1. 7 IEO estaban certificadas en algún sistema de gestión con

mantenimiento realizado no mayor a un año. El objetivo en estos casos fue fortalecer los sistemas de gestión, incentivar el avance en otro sistema no implementado y potenciar la cultura de la mejora continua.

Escenario 2. 27 IEO estaban en proceso de implementación de los sistemas. El objetivo en estos casos fue continuar con los procesos de diagnósticos, auditorías internas y acercarse a la certificación de uno o más sistemas, así como introducirlos en la cultura de la calidad.

Escenario 3. 50 IEO que contaban con expectativa de implementación del SIG, pero, aún no han iniciado. El objetivo en estos casos se centró en motivar a las instituciones para que construyeran las bases de sus sistemas de gestión, identificaran las buenas prácticas y articularan el pensamiento integrador en la práctica administrativa.

Esto resignificó el concepto de calidad, comprendiendo que es un concepto multidimensional que implica diversos aspectos, que si bien es una medida que permite la estandarización de algunos procesos y procedimientos, en el caso de una institución educativa debe ser apropiado en clave de desarrollo humano, contexto, población y territorio.

Así mismo, la formación se dirigió a proporcionar herramientas sólidas y estrategias efectivas para identificar y gestionar el estrés, promover la salud emocional y cultivar el bienestar integral; a través de un enfoque innovador en el desarrollo humano personal y laboral de líderes educativos resilientes y equilibrados, capaces de liderar con claridad, compasión y eficacia en un entorno desafiante. Se fortalecieron las capacidades de liderazgo pedagógico para impulsar un enfoque de cultura de paz, evidenciando el desarrollo de propuestas innovadoras desde los directivos docentes de resolución pacífica de los conflictos. Además, se adoptaron prácticas pedagógicas orientadas a la cultura de paz, estableciendo así las bases para entornos educativos más armoniosos y propicios para el desarrollo integral de los estudiantes. Este logro representa un avance tangible hacia la construcción de comunidades educativas resilientes y comprometidas con la promoción de valores que contribuyen a la formación de ciudadanos conscientes y pacíficos.

Se hizo acompañamiento formativo en gestión curricular, proporcionando herramientas necesarias para liderar el cambio a través de la colaboración con la comunidad, docentes y estudiantes. Se generó un interés frente a una transformación palpable en la escuela y su entorno, se potenció el fortalecimiento

del vínculo entre la institución educativa y su entorno. Se realizó acompañamiento formativo en liderazgo gerencial y visionario con un enfoque de implementación efectiva de buenas prácticas, generando una gestión más eficiente y alineada con los objetivos educativos. Además, el enfoque visionario propició un cambio positivo en la planificación a largo plazo y en la adopción de estrategias que fomenten la transformación social en las instituciones educativas.

Esta valoración de acciones del PTFD 2021-2024 ayudó a diferenciar entre la ejecución de actividades y el impacto real de las mismas en el progreso educativo. Así, se retomaron prácticas exitosas y se evitó repetir esfuerzos que no resultaron efectivos.

1.2. Análisis comparativo PTFD 2017-2020 y 2021-2024

A continuación, se presenta un análisis de los planes previos y una comparación de las metodologías y enfoques utilizados.

PTFD 2017-2020. Este plan fue desarrollado mediante un proceso participativo que involucró a actores clave del sector educativo y se basó en un Diagnóstico de necesidades formativas, que incluyó auto reportes de instituciones educativas, resultados de pruebas Saber, y evaluaciones de directivos y docentes, entre otras fuentes. Las líneas de formación, a partir del diagnóstico, se definieron como las rutas de trabajo estratégico de formación en áreas como currículo, pedagogía, TIC, y diversidad e inclusión.

PTFD 2021-2024. Este plan mantuvo la metodología del anterior, pero con un enfoque contextualizado a las realidades post-pandemia y el estallido social en Cali. Se destaca la realización de un mapeo de actores y la consulta de documentos relevantes a nivel global, nacional y local. La estructuración de la propuesta de formación permitió diseñar un sistema integral de formación docente y directiva enfocado en la innovación educativa, inclusión y el buen vivir.

En estos dos Planes se pueden identificar fases comunes en su diseño, así como diferencias en el enfoque y en la respuesta a los desafíos del contexto. A continuación, se presenta un análisis integrado de las fases utilizadas en ambos documentos, seguido de sugerencias de mejora para el próximo PTFD 2025- 2027.

Unidades de comparación

Con el propósito de analizar los dos planes territoriales anteriores en la perspectiva comparada, se han identificado seis unidades de comparación que permiten hacer recomendaciones para incorporar en el actual PTFD, las cuales son: 1. Análisis de la realidad educativa y socio histórica; 2. Consulta y participación de actores clave; 3. Diagnóstico de necesidades formativas; 4. Diseño de líneas de formación; 5. Implementación y monitoreo; 6. Socialización y acompañamiento.

Tabla 1. Análisis comparativo y mejoras sugeridas

Unidades de comparación	2017-2020	2021-2024	Mejora sugerida (2025-2027)
1. Análisis de la realidad educativa y sociohistórica	Diagnóstico basado en el análisis de datos de pruebas estandarizadas (SABER) y necesidades formativas a nivel local. Se incluyeron factores socioeconómicos y demográficos relevantes para la región.	El análisis incluyó el impacto del COVID-19 y el estallido social en Cali, lo que llevó a un enfoque más contextualizado que consideró las brechas tecnológicas y el impacto socioemocional en docentes y estudiantes. Profundizó más en las desigualdades de conectividad y en la nueva realidad educativa derivada de la pandemia.	Incorporar un análisis más amplio de las tendencias globales en educación (aprendizaje híbrido, desarrollo de competencias en la era digital, etc.) e integrar estudios más profundos sobre las desigualdades en términos de género, acceso a recursos tecnológicos, y diferencias entre zonas urbanas y rurales. Además, incluir un análisis prospectivo que anticipe las futuras necesidades del sector.
2. Consulta y participación de actores clave	La consulta a los actores del sistema educativo (docentes, directivos, universidades, sindicatos) fue realizada mediante encuestas y grupos focales. Se incluyeron mesas de trabajo que permitieron identificar necesidades concretas de los docentes.	Mayor importancia a la participación incluyente y plural de los actores mediante el mapeo del ecosistema educativo. Se llevaron a cabo mesas de diálogo más estructuradas, que permitieron un mayor enfoque en las necesidades formativas específicas de docentes y directivos, en sintonía con las políticas globales y locales.	Ampliar la participación a actores externos al sistema educativo tradicional (sector tecnológico, ONG para temas de inclusión y equidad, representantes del sector empresarial y emprendedor) para alinear la formación docente con las competencias actuales requeridas. Implementar un sistema de consulta continua a través de alianzas con observatorios que tienen algunas Instituciones de Educación Superior, para recoger insumos de manera más dinámica y constante.

3. Diagnóstico de necesidades formativas	Resultados académicos de los estudiantes y en las necesidades percibidas por los docentes en su práctica. Se identificaron áreas prioritarias como el fortalecimiento en matemáticas y ciencias, así como en el uso de TIC.	En respuesta a los desafíos del contexto pandémico, se incluyó un enfoque hacia las competencias digitales, en la educación inclusiva, y en el apoyo socioemocional. Se destacó la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a la realidad de la educación remota.	Implementar un diagnóstico más multidimensional, que no solo se base en indicadores de rendimiento académico, sino que también incluya una evaluación del bienestar docente, su salud mental, y sus competencias en gestión del cambio. Es necesario explorar nuevas áreas de formación como el aprendizaje basado en proyectos, la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje dialógico y la educación STEM, con perspectivas claras de la Pedagogía como eje de formación y de la Práctica como escenario de formación.
4. Diseño de líneas de formación	Se estructuraron líneas de formación en áreas como el currículo, didáctica, investigación pedagógica, TIC y formación en lenguas extranjeras. Se buscó mejorar el desempeño docente en áreas clave y fortalecer el liderazgo escolar.	Se ampliaron las líneas de formación con un enfoque más específico en la inclusión social, el buen vivir y el cuidado del entorno. Se incluyeron dimensiones de la educación que abarcaron temas como la diversidad cultural y la promoción de nuevas competencias socioemocionales, necesarias en la postpandemia.	Considerar nuevas áreas emergentes como la inteligencia artificial en la educación, el uso de analítica de datos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación para la ciudadanía global. Sería valioso desarrollar una línea de formación en competencias interculturales para responder a las dinámicas sociales y demográficas de Cali. Es importante definir la estrategia de organización de las necesidades, para establecer el “sello propio y particular” que puede ofrecer este nuevo Plan. Tener en cuenta la Directiva Ministerial No. 003 (2024) “Incorporar en sus planes territoriales de educación y de formación docente, programas y proyectos que promuevan el pensamiento histórico, crítico y la memoria histórica”.

5. Implementación y monitoreo	Se establecieron mecanismos de seguimiento y evaluación continua, aunque se centraron principalmente en el monitoreo de la implementación de los programas y en la evaluación del impacto en el desempeño docente.	Se integraron mecanismos más sólidos de seguimiento que permitieron ajustar las estrategias formativas en función de los cambios en el contexto. El seguimiento fue más ágil y permitió ajustes durante la pandemia, incluyendo el monitoreo del impacto de la formación en el uso de tecnologías.	Implementar un sistema de seguimiento más dinámico e interactivo, utilizando plataformas digitales y herramientas de evaluación en tiempo real que permitan a los docentes y directivos retroalimentar el proceso formativo de manera continua. Incluir indicadores que midan no solo el desempeño docente, sino también el impacto de la formación en el bienestar de los estudiantes y en la calidad de vida en las comunidades escolares. La alianza con otros proyectos y contratos es vital y clave para evitar los reprocesos y el flujo de información sin sentido.
6. Socialización y acompañamiento	Se realizaron procesos de socialización en las instituciones educativas, y se acompañó a los directivos y docentes en la implementación de las nuevas prácticas formativas.	La socialización fue más participativa e incluyó el trabajo en red con otras instituciones y actores sociales. Se promovió un acompañamiento situado que permitió adaptar las estrategias formativas a las realidades de cada escuela.	Implementar un acompañamiento más personalizado y sostenido, utilizando mentores educativos que trabajen directamente con los docentes y directivos para garantizar la apropiación de las nuevas prácticas formativas. Crear comunidades de aprendizaje y práctica más robustas donde los docentes puedan compartir experiencias, innovaciones y buenas prácticas de manera continua.

La comparación posibilitó identificar los aspectos más relevantes en dos planes territoriales, a partir de unidades de comparación definidas, que apuntan a fortalecer y sugerir otros componentes y acciones para el PTFD 2025-2027 con respecto a un análisis más amplio de la articulación entre la educación local, regional y mundial a partir de la ubicación categorías como: aprendizaje híbrido, competencias digitales, género, acceso a recursos tecnológicos, territorios urbanos y rurales, bienestar docente, gestión del cambio, aprendizaje basado en proyectos, desarrollo sostenible, aprendizaje dialógico y la educación STEM, sistema de seguimiento y evaluación, comunidades de aprendizaje y práctica, innovación educativa, entre otros. Estos aspectos serán retomados en los próximos apartados.

1.3. Indagación sobre las necesidades de formación docente

Este apartado recoge las reflexiones contemporáneas que se han ubicado desde el concepto de necesidades, en relación con directivos, docentes, instituciones y los espacios propiamente territoriales, lo que se quiso encontrar fue un concepto articulador de necesidades en estos cuatro sujetos. Entendemos por necesidad aquellos aspectos que se refieren a la resolución de problemas del presente, a los intereses que se tienen respecto de las demandas de la actual sociedad y en relación a la actualización de temas, contenidos y políticas que puedan ser un punto de partida para la construcción y desarrollo de los aspectos pedagógicos, curriculares e investigativos.

La elaboración del Plan Territorial de Formación Docente 2025–2027 contó con la participación activa de docentes y directivos docentes del Distrito de Santiago de Cali, cuyos aportes fueron fundamentales para asegurar un enfoque situado, contextualizado y coherente con las realidades educativas del territorio. Esta participación se concretó a través de diversos mecanismos de consulta y análisis cualitativo y cuantitativo. Entre las principales estrategias se encuentran la aplicación de encuestas estructuradas, diseñadas específicamente para recoger datos de necesidades formativas desde la perspectiva de los actores educativos. Para tal fin, se construyó un formulario digital en formato *Google Forms*, elaborado a partir de una revisión documental rigurosa de fuentes como el Plan Decenal de Educación 2016-2026, estudios de caracterización docente, los planes territoriales anteriores y otros documentos técnicos del sector. A partir de dicha revisión, se identificaron tres grandes líneas de formación: 1. Pedagogía; 2. Investigación e innovación; 3. Evaluación que, posteriormente, fueron desagregadas en cinco necesidades para la formación docente: 1. Conocimiento, territorialidad y prácticas inclusivas; 2. Innovación en pedagogía e investigación; 3. Tecnología, procesos digitales y educación; 4. Pedagogía y desarrollos emocionales y socioafectivos; 5. Participación ciudadana y resolución de conflictos.

El instrumento fue aplicado a actores educativos de distintos perfiles: el 66,7% de los encuestados fueron docentes en ejercicio, el 22,2% directivos docentes, y el 11% restante se distribuyó entre profesionales del sector empresarial, estudiantes, docentes tutores del PTA, grupos de mujeres que participan activamente en la política pública de la mujer (Acuerdo No. 0539 de 2022), al igual que grupos de jóvenes que participan en la política pública de juventudes (Acuerdo No. 0464 de 2019). De los docentes encuestados, el 90% trabaja en instituciones oficiales y el 82% lo hace en zonas urbanas. En cuanto al perfil etario, el 38,9% se encuentra

entre los 41 y 50 años, el 29,6% entre 51 y 60 años, y el 16,7% entre 31 y 40 años. Además de identificar temas prioritarios de formación, el instrumento permitió reconocer las preferencias de los docentes en cuanto a metodologías: un 64% manifestó que los talleres participativos son su modalidad de formación preferida, seguidos por un 32% que opta por modalidades presenciales o híbridas.

Este proceso de recolección de información fue complementado con espacios de diálogo desarrollados en el Foro Distrital de Formación Docente 2024, conversaciones estratégicas sostenidas con el Comité Territorial de Formación Docente (CTFD), y un ejercicio de análisis documental realizado por el equipo de la Universidad del Valle, responsable del acompañamiento técnico de este plan a partir del segundo semestre de 2024. Estas acciones integradas permitieron construir un diagnóstico robusto que da sustento a las líneas estratégicas y a la oferta de formación propuesta en el presente Plan Territorial.

1.4 Comité Territorial de Formación Docente

Actualmente, el Comité Territorial de Formación Docente (De conformidad con lo dispuesto en el Artículo 111 de la Ley 115 de 1994 y en el Art.2.4.2.1.3.5.1, Decreto 1075 de 2015) en Santiago de Cali. Se ha configurado como un grupo de estudio y toma de decisiones para los diferentes aspectos que tienen que ver con la formación de docentes en territorios urbanos y rurales de esta ciudad. Sus participantes desempeñaron un papel fundamental a nivel de asesoría y consulta permanente en materia de formulación e implementación tanto del anterior como del presente Plan, y fue con ellos con quienes se elaboró la ruta para la formulación del PTFD 2025-2027.

Además, es fundamental plantear las siguientes acciones realizadas que sirvieron para ampliar las discusiones y planteamientos del plan territorial que estamos presentando:

- **Aprobación de 23 cursos válidos para la inscripción y ascenso en el escalafón nacional docente**

Cuatro instituciones de educación superior postularon: Universidad ICESI (7); Universidad San Buenaventura Cali (6); Institución Universitaria Antonio José Camacho (4); Escuela Nacional del Deporte (6).

- **Evaluación de obras**

Dos obras escritas presentadas como requisito para ascender al grado 14 del Escalafón Nacional Docente: “Matemática Aplicada a la Mecánica Industrial”, del docente Aldemar Cuenú Bonilla; “De punta ardita al Río Mataje y hasta lo último de la tierra” del docente Edison Micolta Montaña.

- **Apoyo a la “Estrategia de Calidad Educativa 2024-2027”**

El comité hizo especial énfasis en los desafíos de formación docente, destacando la necesidad de coherencia entre el PEI, el enfoque pedagógico y la práctica docente, así como las formas de evaluación. Se resaltó la importancia de vincular los resultados de las evaluaciones con la práctica pedagógica y reflexionar sobre el uso de mediaciones tecnológicas en este contexto. Además, se abordó la necesidad de un enfoque disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar en materia de formación docente y en la educación en general, que integre el acompañamiento tanto a los docentes como a los estudiantes. Se mencionó la importancia de considerar el ecosistema educativo en la formación docente. Se destacó la importancia de incluir en las IEO enfoques pedagógicos que contemplen la teorización y el aprendizaje práctico, integrando formación docente para la formulación de proyectos de vida a largo plazo desde la educación inicial hasta la educación media.

De otra parte, se señaló que como resultado de la formación docente se logren mejorar los indicadores como la alta tasa de repitencia, deserción escolar y desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber 11. Se planteó que la convivencia escolar refleja desigualdades económicas y sociales, lo que es necesario abordarse curricularmente. Se propuso fortalecer la formación docente en las Escuelas Normales en temas de convivencia escolar e incluir mediadores de participación ciudadana para fomentar la prevención y mejorar dicha convivencia. También recomendó un mayor énfasis en las nuevas tecnologías, la adaptación a diversas realidades educativas y la necesidad de un enfoque más colaborativo entre instituciones. Al abordar estos aspectos, se busca fortalecer la calidad de la formación docente, garantizando que los docentes estén preparados para enfrentar las demandas del entorno actual y brindar una educación de excelencia.

- **Validaciones de Cursos para inscripción y/o ascenso en el escalafón nacional docente.**

El CTFD hizo un proceso de validación de cursos de pedagogía para Profesionales

no Licenciados a docentes en periodo de prueba en el año 2024. Un total de 93 docentes participaron distribuidos en 12 instituciones de educación superior, habilitadas para desarrollar estos procesos formativos. Se destaca Univalle (sedes Buga y Tuluá) que concretó el mayor número de participantes (32).

Tabla 2. Docentes cursos de pedagogía para profesionales no licenciados, 2024

Cantidad de docentes	Institución donde realizaron el curso	Porcentaje por Universidad
4	Universidad Uniminuto	4.30%
7	Universidad Santiago de Cali	7.53%
1	Universidad de Santander	1.08%
4	Universidad Pontificia Bolivariana	4.30%
32	Universidad del Valle (Sedes Buga y Tuluá)	34.41%
1	Universidad del Cauca	1.08%
10	Universidad de San Buenaventura Cali	10.75%
5	Universidad de Medellín	5.38%
3	Universidad Bolivariana	3.23%
15	Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte	16.13%
10	Fundación Universitaria Juan de Castellanos	10.75%
1	Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium	1.08%
93		100%

● **Ruta para la formulación del Plan Territorial de Formación Docente 2025-2027**

Se conformaron grupos de trabajo para estructurar una ruta para la formulación del PTFD. Los grupos de trabajo se dividieron en dos equipos, cada uno de los cuales propuso un objetivo general, indicadores y preguntas relevantes para tener en cuenta en la formulación del Plan Territorial. A continuación, se describe la resultante del ejercicio:

Objetivos

- Proponer un marco general de orientaciones para la formación docente, que articule la teoría y la práctica, adaptándolo a los contextos de sus territorios, resguardando las competencias socioemocionales, cognitivas y procedimentales, que conlleven al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el marco de la calidad educativa.
- Contribuir al desarrollo profesional de los docentes del Distrito mediante procesos de actualización, innovación e investigación que respondan a

necesidades identificadas en contextos escolares y mejoren las prácticas pedagógicas, para que aporten al desarrollo de una educación de calidad, pública, incluyente y participante.

Preguntas clave

¿Cuántos planes de formación docente fueron resignificados en las Instituciones de Educación Superior de la ciudad en función de análisis y necesidades del contexto? ¿Cuántas experiencias significativas de cada Institución Educativa fueron socializadas a nivel local, nacional o internacional? ¿Cómo se transversaliza el ejercicio de las prácticas pedagógicas interculturales de las instituciones, de acuerdo con las realidades de sus contextos?

Propuestas de indicadores

Reprobación- Repitencia - Deserción.

- Responder a necesidades y de mejoramiento de prácticas.
- Contribuir al mejoramiento de calidad educativa, inclusión y pertinencia

Temas identificados para la formación docente

1. Bilingüismo
2. El cuerpo y su expresión (corporalidad): cómo se concibe el sujeto las bellas
3. Investigación
4. Articulación curricular: entre áreas y niveles
5. La investigación en el aula
6. Fortalecimiento de la práctica pedagógica
7. Articulación de los currículos y transversalización
8. Sistematización de la práctica pedagógica
9. Fortalecimiento de las redes
10. Educación inicial
11. PEI – PEC
12. Diálogos de saberes: ancestrales y culturales en contraste con lo científico (en la práctica pedagógica)
13. Círculos pedagógicos: como estrategias, por ejemplo, para promover la investigación
14. Fortalecimiento de semilleros de investigación de docentes
15. Formación docente en divulgación de información: redes sociales.
16. Ruralidad

Ruta metodológica

- Diagnóstico de necesidades
- Diseño de la estructura del PTFD
- Retroalimentación con grupos focales
- Análisis de información y reconceptualización de la formación
- Diseño de la metodología de formación

El PTFD se formula de acuerdo a las recomendaciones para formular, implementar y evaluar políticas y Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) en una articulación de políticas locales y nacionales (MEN, 2021).



II. Producción de saberes institucionales

2. PRODUCCIÓN DE SABERES INSTITUCIONALES

El segundo momento de la formulación del PTFD se enfocó en el reconocimiento de la producción de saberes institucionales, lo que implicó reconocer y aprovechar tanto los avances locales como otros referentes clave en la formación docente. La entidad territorial consideró marcos normativos, políticas educativas e investigaciones previas, además de datos provenientes de herramientas de gestión educativa como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM), y de planes de formación anteriores. La participación de actores locales y el análisis del contexto sociocultural y educativo permitieron formular políticas adecuadas y establecer estrategias de formación relevantes para cada territorio. Integrando estas fuentes y recomendaciones, la entidad territorial fortaleció su política y optimizó el funcionamiento del Comité Territorial de Formación Docente.

2.1. Fundamentos legales

La formación continua de los docentes en Colombia constituye un componente esencial del sistema educativo, tanto para garantizar la calidad de la educación como para responder a los desafíos sociales, culturales y económicos que enfrenta el país. En este contexto, el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) se inscribe como una herramienta estratégica orientada a fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, consolidando su papel como agentes clave en la transformación educativa, social y territorial. (Decreto 1075, 2015). El marco normativo que sustenta la elaboración del PTFD está conformado por un conjunto articulado de leyes, decretos, políticas públicas y acuerdos internacionales, cuyo propósito común es asegurar procesos de formación permanente, situada y de calidad para los docentes. Este marco reconoce que la formación docente no solo responde a exigencias técnicas, sino que debe ser coherente con los contextos sociales, culturales y territoriales en los que se desarrolla la labor educativa.

2.1.1. Marco internacional

A nivel global, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, constituyen una hoja de ruta para construir sociedades más justas, equitativas y sostenibles. En particular, el ODS 4 establece el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). Esta meta reconoce que la formación de docentes

es un factor determinante para el cumplimiento del derecho a la educación. Dentro de esta visión, la UNESCO ha subrayado que la educación permite a las personas adquirir las competencias necesarias para una vida digna, el ejercicio de la ciudadanía y la sostenibilidad del planeta. Tal como lo señala la organización: “la educación de calidad puede ser un motor clave para reducir desigualdades, incrementar la movilidad social y mejorar las condiciones de vida” (UNESCO, 2021). Por ello, el fortalecimiento de la formación docente es una condición indispensable para avanzar hacia una educación transformadora, especialmente en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión y el conflicto.

En este marco, la oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha desarrollado estudios comparativos sobre la formación docente en seis países, incluyendo Colombia, recogidos en el informe “Formadores de docentes en seis países de América Latina: instituciones, prácticas y visiones”; entre sus principales hallazgos se destaca la necesidad de garantizar coherencia entre la formación inicial y las necesidades reales del sistema educativo, superar la fragmentación de contenidos y estrategias, y fomentar una formación situada, flexible e innovadora.

El estudio también identifica desafíos comunes en la región: escasa articulación entre instituciones formadoras y políticas educativas, prácticas pedagógicas poco innovadoras, debilidad en el enfoque inclusivo e intercultural, y la falta de actualización permanente del profesorado. En el caso de Colombia, se advierte una desconexión entre los modelos de formación universitaria y las exigencias de las aulas, así como la persistencia de métodos tradicionales que limitan la participación y el pensamiento crítico (UNESCO, 2021). Por ello, se propone fortalecer la formación continua y promover redes de aprendizaje, estrategias de mentoría, y un mayor énfasis en la investigación educativa.

Además del ODS 4, se resalta la conexión con el ODS 13 sobre acción por el clima, el cual propone incorporar la educación ambiental y la conciencia ecológica como ejes transversales en los sistemas educativos. Esto implica formar a los docentes en competencias que les permitan fomentar estilos de vida sostenibles, pensamiento ecológico y responsabilidad ambiental en sus estudiantes, aspectos prioritarios en contextos urbanos como Cali. Asimismo, los compromisos globales en materia de derechos humanos, igualdad de género y diversidad cultural reclaman que la formación docente integre enfoques inclusivos, diferenciales e interculturales. Es fundamental que los educadores estén preparados para atender las múltiples formas de diversidad (étnica, cultural, lingüística, de género, etc.), lo cual contribuye a construir comunidades educativas más justas, equitativas y

cohesionadas.

2.1.2. Marco nacional

En Colombia, el reconocimiento de la formación docente como un componente esencial del derecho a la educación ha sido consolidado por múltiples desarrollos normativos, planes sectoriales y estrategias del Ministerio de Educación Nacional. La legislación vigente establece que el perfeccionamiento profesional de los educadores es un derecho y una obligación, orientado a garantizar la calidad del servicio educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Uno de los referentes fundamentales es la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece que el Estado debe promover la formación continua de los docentes en ejercicio como mecanismo para actualizar, fortalecer y cualificar su labor pedagógica. A ello se suma el compromiso de las entidades territoriales en materia de prestación del servicio educativo y gestión del talento humano, incluyendo la implementación de planes de formación y actualización.

En el Decreto 1075 de 2015 se menciona que “la formación de educadores es un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional” (Incorporado del Decreto 709 de 1996, Art.2). En ese sentido, el desarrollo personal del docente, el reconocimiento de sus saberes es un aspecto significativo a tener en cuenta en los procesos de formación.

Para fundamentar un plan de formación docente en Cali, resulta crucial enmarcarse en las directrices del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 (Departamento Nacional de Planeación, 2022): Colombia Potencia Mundial de la Vida, que define prioridades y estrategias en el ámbito de la seguridad humana y la justicia social. Este plan subraya la urgencia de garantizar derechos fundamentales, como la educación, para construir una sociedad más equitativa y basada en el conocimiento. La educación es vista no solo como un derecho, sino como un motor para la paz y una herramienta para reducir desigualdades sociales y económicas, promoviendo el desarrollo integral de la ciudadanía y potenciando las capacidades locales. Enfatiza la necesidad de una educación de calidad y contextualizada, que se enfoque en la formación integral y en el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y curriculares. Con una visión humanista e inclusiva, el modelo educativo propuesto busca transformar la escuela en un espacio de organización

comunitaria que atienda a las particularidades regionales, étnicas y sociales, especialmente en áreas rurales y afectadas por la violencia.

Figura 1. Esquema de seguridad humana



Fuente. DNP, 2022

La figura presenta un esquema de seguridad humana enfocado en alcanzar el bienestar integral mediante la superación de privaciones y la expansión de capacidades. Este esquema resalta la importancia de contar con sistemas de protección social adaptables, una infraestructura adecuada, la protección de la vida bajo un control institucional, y la justicia como herramienta para el cambio social. Todos estos elementos están contextualizados en función de las dinámicas regionales y territoriales, así como del ciclo de vida de los individuos, considerando siempre los riesgos derivados de vulnerabilidades y amenazas.

En el diseño de un plan de formación docente para Cali, estos componentes del bienestar integral pueden integrarse en la preparación de los educadores para abordar las necesidades locales de sus comunidades. La formación se dirige a incluir estrategias para identificar y responder a las privaciones que afectan a los estudiantes y sus familias, promoviendo así una enseñanza inclusiva y adaptativa. Asimismo, el desarrollo de capacidades se traduce en formar a los docentes en habilidades que fortalezcan su rol como protectores y promotores de la seguridad humana dentro de sus aulas, formándose en justicia social, resolución de conflictos, y adaptación a contextos de vulnerabilidad.

El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 subraya la importancia de un enfoque pedagógico que valore y promueva la diversidad cultural e incluya a todos los sectores de la población, especialmente aquellos históricamente marginados. En

esta línea, se destaca la necesidad de desarrollar currículos que sean profundamente contextualizados y que integren componentes de educación ciudadana, reconciliación, y sostenibilidad ambiental, con especial énfasis en la educación para el cambio climático. Este enfoque implica que la formación docente sea integral y situada, es decir, debe responder a las necesidades, desafíos y realidades específicas de cada territorio. Para ello, el fortalecimiento de las Escuelas Normales Superiores como centros de excelencia y la creación de redes de aprendizaje entre docentes son estrategias esenciales. Estas redes permiten a los educadores compartir saberes y prácticas que consolidan su rol como líderes educativos en sus comunidades, particularmente en áreas rurales. La visión del plan es transformar a los docentes en agentes de cambio social, capaces de adaptar sus metodologías y contenidos a los contextos locales, y de promover una educación que conecte a los estudiantes con su entorno y cultura.

Además, el plan define objetivos específicos desde una perspectiva de género e inclusión, reconociendo la educación como una herramienta fundamental para fomentar la autonomía económica de las mujeres y atender las necesidades de la población campesina. En este sentido, se implementarán programas que promuevan el acceso de niñas y mujeres jóvenes a áreas de alta demanda en el mercado laboral, como las Ciencias, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas, así como las artes, la educación ambiental y deportiva, siempre desde un enfoque de género e intercultural. Para la población rural y campesina, el plan propone una educación con pertinencia que no solo reconozca las particularidades culturales y socioeconómicas de los territorios, sino que también fortalezca las escuelas rurales como centros comunitarios de desarrollo y promotores de paz. Estas instituciones deben servir no solo para la enseñanza, sino como espacios para el empoderamiento comunitario, la construcción de ciudadanía y la superación de la inequidad, permitiendo así que la educación sea una vía para el desarrollo integral y la justicia social en todos los rincones del país.

Por su parte, el Plan de Desarrollo Distrital 2024-2027 “Cali, Capital Pacífica de Colombia” establece una visión integral para impulsar el desarrollo educativo y social en Cali, alineado con los principios de reconciliación, sostenibilidad y excelencia institucional. Este plan reconoce el rol esencial de la educación como base para el progreso, estableciendo un marco normativo que sienta las bases para una propuesta de formación docente situada, pertinente y actualizada, que responda a las necesidades específicas del contexto caleño.

Figura 2. Ejes estratégicos de la Estrategia de Resiliencia “Cali Resiliente”, 2018



Fuente. Tomado del Plan de Desarrollo 2024-2027 “Cali, capital pacífica de Colombia”

El plan articula tres propósitos clave: reconciliación social, renovación sostenible y excelencia institucional. En el ámbito educativo, el objetivo es ofrecer una educación contextualizada y relevante desde la educación básica hasta la media, con miras a preparar a los estudiantes para los desafíos locales y globales del mercado laboral. Este enfoque otorga a la educación un rol de transformación social y de desarrollo integral de los ciudadanos, que resulta esencial para el diseño de un plan de formación docente orientado a fortalecer la relación entre educación y contexto.

Además, el plan se alinea con la “Visión Colombia 2050” y el Desarrollo Humano Continuo, enfatizando el acceso equitativo y de calidad a la educación para promover la integración social y económica de todos los caleños, independientemente de su origen o condición socioeconómica. En este sentido, la formación docente debe estar diseñada para equipar a los educadores con habilidades y conocimientos que les permitan no solo enseñar, sino también transformar sus comunidades, respetando las particularidades de cada entorno cultural y social de la ciudad.

En el marco del programa ¡Cali Educada!, el plan impulsa una visión de aprendizaje para la vida, que busca preparar a los jóvenes para un mercado laboral globalizado

y garantizar su acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo. Esto implica que el plan de formación docente debe incluir estrategias y competencias específicas que ayuden a los docentes a generar entornos de aprendizaje inclusivos, donde se reconozcan las diversidades culturales, étnicas y sociales. Los docentes deben estar preparados para actuar como agentes de inclusión, promoviendo una cultura de paz, convivencia y respeto, que responda a las realidades complejas y diversas de Cali.

El Plan de Desarrollo plantea que consolidar a Cali como una ciudad educada, “implica en este cuatrienio seguir fortaleciendo entornos escolares donde cada estudiante se sienta valorado y aceptado, una escuela que reconoce las múltiples diversidades que confluyen en nuestra sociedad. Una Cali educada posibilita promover la participación activa de los estudiantes en su proceso escolar. Creemos firmemente en la potencialidad de nuestros estudiantes independientemente de su origen, habilidades o circunstancias, quienes merecen tener oportunidades educativas de calidad y ambientes escolares que potencien su pleno desarrollo”.

Con respecto a la situación actual de Cali que involucra criterios e indicadores relacionados con calidad educativa, el Plan de desarrollo propone: “Abrazar la diversidad desde una Cali Educada a través de estrategias de permanencia posibilita disminuir las tasas de deserción escolar, culminar trayectorias educativas completas y consolidar una Ciudad educada e incluyente. Se apostará a la disminución del índice de deserción escolar y una educación pública de alta calidad a partir de una estrategia educativa donde se desarrollen habilidades, conocimientos y competencias en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para construir su proyecto de vida; por medio de la innovación, el fortalecimiento de la gobernanza en el territorio, la formación en convivencia y educación para la paz y por último nos apoyaremos en la evaluación, sistematización y gestión del conocimiento, para reconocer, aprender, y tomar decisiones pertinentes de mejoramiento a partir de la información”.

En el marco de este programa ¡Cali Educada!, vale recordar que una de las principales apuestas busca garantizar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Distrito construyan proyectos de vida acordes con los desafíos del desarrollo local y global, mediante un ecosistema educativo articulado con el empleo y el emprendimiento. Este propósito se concreta a través de acciones estratégicas que inciden directamente en la transformación de las instituciones educativas oficiales, el fortalecimiento de trayectorias escolares completas y la mejora de la calidad de la educación en la ciudad. Para ello, se ha definido como indicador de producto el

número de instituciones educativas oficiales con estrategias de innovación curricular, con una meta de intervención en 92 instituciones (partiendo de una línea base de 0), bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación y en alineación con el ODS 4: Educación de calidad.

Adicionalmente, el programa contempla indicadores de resultado que permiten medir el impacto de estas acciones en el sistema educativo local. Entre ellos se encuentra la reducción de la tasa de deserción intra-anual, con una meta del 4,68% frente a una línea base del 6,68%; el aumento en la tasa de cobertura bruta en educación superior, que se proyecta del 65,23% al 70%; y el mejoramiento en la clasificación de las Instituciones Educativas Oficiales en las pruebas Saber 11, con una meta de avance en 34 instituciones. Estos indicadores, bajo la coordinación de la Secretaría de Educación, orientan el seguimiento a los avances del programa y fortalecen la articulación con el Plan Territorial de Formación Docente, al señalar los focos prioritarios sobre los cuales deben centrarse las estrategias de cualificación docente en el periodo 2024–2027.

Esto permite pensar que el plan de formación docente debe centrarse en mejorar la pertinencia y calidad educativa mediante estrategias pedagógicas que respondan a las demandas locales, nacionales y globales. Requiere formar a los docentes para adaptar sus prácticas a contextos de aprendizaje diversos, promoviendo competencias y conocimientos relevantes tanto para el desarrollo integral de los estudiantes como para las exigencias del mercado laboral actual.

Es fundamental que los docentes reciban formación en prevención de violencia y construcción de una cultura de paz, desarrollando habilidades en mediación de conflictos y resolución pacífica de problemas, especialmente en un contexto de posconflicto. Además, la formación debe fortalecer la cohesión social y la inclusión en las aulas, alentando prácticas pedagógicas que valoren y respeten la diversidad cultural y social, y promuevan la convivencia armoniosa en las comunidades educativas.

Asimismo, el plan de formación debe incluir contenidos sobre educación ambiental y sostenibilidad, incentivando a los docentes a inculcar en sus estudiantes una conciencia de preservación del entorno y un uso responsable de los recursos naturales. Resulta importante también que los docentes fomenten en los estudiantes la capacidad de tomar decisiones informadas, desarrollando un pensamiento crítico y analítico que permita evaluar el impacto ambiental y social de las acciones individuales y colectivas.

El Plan puede fortalecer el liderazgo docente en gobernanza escolar y administración educativa, para asumir roles activos en la gestión de sus instituciones y en la optimización de recursos. Es necesario que los docentes cuenten con herramientas para el seguimiento y evaluación continua de sus propias prácticas, así como para la implementación de sistemas de monitoreo educativo que permitan ajustar y mejorar sus métodos de enseñanza, promoviendo así un desarrollo académico sostenido en sus estudiantes. De otra parte, el plan también subraya la importancia de estrategias innovadoras y la gobernanza territorial para asegurar una educación pública de alta calidad. Con una estrategia educativa orientada a desarrollar competencias prácticas, sociales y académicas en los estudiantes, el PTFD deberá preparar a los docentes para aplicar metodologías activas, integrar tecnologías y gestionar la diversidad en el aula. La incorporación de estas estrategias de innovación permitirá que la formación docente se mantenga actualizada y esté en sintonía con las demandas de la sociedad del conocimiento, un aspecto esencial para mantener la educación como motor de progreso económico y social en la región.

El propósito de reconciliación social del Plan busca cerrar las brechas sociales y económicas mediante un enfoque de justicia social y equidad, establece un marco propicio para una formación docente profundamente situada en el contexto territorial de Cali. Los educadores deben comprender las condiciones históricas y sociales que han afectado al territorio y, a partir de ese conocimiento, poder desarrollar una práctica educativa que fomente la cohesión social, la resiliencia y el respeto por las diferencias. Este enfoque implica que la formación docente debe promover habilidades que permitan a los educadores leer su contexto y participar activamente en la construcción de una sociedad más equitativa.

Para contribuir a una “Cali Reconciliada”, el Plan de formación docente puede enfocarse en preparar a los educadores para liderar iniciativas de seguridad, convivencia y justicia en sus comunidades, promoviendo programas de educación para la paz y el manejo de conflictos. La formación promueve en los docentes el uso de herramientas pedagógicas que favorezcan la inclusión social y económica, fomentando proyectos educativos que incentiven la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del tejido social.

En el ámbito de “Cali Renovada y Sostenible”, el Plan de formación docente apunta a integrar temas de sostenibilidad y cuidado del medio ambiente. Esto implica desarrollar procesos de formación en educación ambiental, protección de la biodiversidad y en estrategias de adaptación al cambio climático, para que estos

conocimientos se trasladen a sus estudiantes y al entorno escolar. Además, se puede promover la movilidad sostenible y la planificación urbana dentro de la educación, generando conciencia sobre la importancia de un territorio resiliente y responsable con los recursos naturales.

Para el propósito de “Cali con Buen Gobierno”, el plan de formación puede incluir la formación de los docentes en habilidades de gestión pública y liderazgo comunitario. Esto fortalecería su rol como agentes de cambio y representantes de un buen gobierno en sus instituciones y comunidades. La formación en ciudadanía activa, transparencia y procesos administrativos ágiles permitiría a los docentes contribuir a la creación de instituciones educativas más transparentes y orientadas al servicio de los ciudadanos.

Así, el Plan de Desarrollo Distrital 2024-2027 establece un marco sólido para el diseño de un Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) que sea situado, pertinente y actualizado. Este nuevo Plan debe considerar la integración de tecnologías, metodologías inclusivas, innovación pedagógica y el fortalecimiento de una educación para la paz. Además, debe alinear sus estrategias con los objetivos de reconciliación y desarrollo social, garantizando que los docentes de Cali sean capaces de actuar como líderes en sus comunidades y agentes de cambio educativo y social. Cada propósito y reto del Plan de Desarrollo Distrital puede reflejarse en un enfoque de formación docente que haga de los maestros líderes en reconciliación, sostenibilidad y buen gobierno, logrando así un impacto positivo en sus estudiantes y en la comunidad educativa en general.

2.2. El sistema regional de formación docente

Desde el Proyecto Ley 253 de 2024 se ha propuesto un Sistema de formación docente y los documentos que hemos citado insisten en este Sistema, la singularidad que proponemos para la ciudad de Cali es atender a sus características especiales, esto quiere decir acogerse a sus principios generales, y también responder a lo propio del sistema de formación docente de la región. Esto plantea una discusión que no solamente es referida a la formación docente, sino también a las propuestas curriculares, de enseñanza y aprendizaje, que se han planteado a nivel nacional, desconociendo las características de las regiones y los territorios y que han llevado a que sea poco viable el poder plantear un sistema nacional educativo en lo curricular, enseñanza, aprendizaje, formación.

Si se habla que Colombia es un país de territorios, esto también debe ser válido

para el sistema de formación. En esa dirección, insistimos en este documento en que haya características propias del sistema de formación para la región de Cali, esto quiere decir la necesidad de acoger los principios generales del sistema de formación y desarrollar aspectos particulares de la región, lo cual está en concordancia con las indagaciones que se han hecho a nivel local sobre las necesidades particulares que existen en nuestra localidad, que no son las mismas del nivel nacional o internacional.

Es pensar en un PTFD con características propias y que atiendan las necesidades particulares de nuestro contexto. A nivel general se pueden señalar las diferencias entre lo nacional y lo regional, lo que tienen que ver con las características de la población migrante, las configuraciones geográficas, la población diversa, sobre todo afrodescendiente. Esto nos lleva a pensar en una formación particular con características específicas.

Otro aspecto para señalar es el tipo de formación que hay que construir. Desde otros planes territoriales anteriores y otras regiones se ha planteado la diferencia entre formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento, lo que obliga a precisar qué se entiende por formación, que no puede ser asimilado a capacitación (modelo anterior a la Ley 115 de 1994). Si bien es cierto que la Ley no precisa esta separación, hay que insistir en ella, en el contexto de la sociedad contemporánea de las tecnologías del aprendizaje y los conocimientos. Actualmente, la formación está dirigida a las competencias, lo que significa una no relación con la capacitación (entendida como habilidades y destrezas cognitivas); al hacer una articulación entre formación y competencias se dirige a la apropiación de conocimientos generales adquiridos dentro del desarrollo cultural, social, laboral y comunicativo. Una competencia no es una capacitación, es un conocimiento muy preciso para poder pensar las situaciones y los problemas en los cuales se ven envueltos los docentes.

En este sentido, está construida la propuesta del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013; Universidad Pedagógica Nacional, 2023) y se articula a través de tres subsistemas principales: formación inicial, en servicio o continua, y avanzada, lo que nos lleva a no capacitaciones sino tres sistemas diferentes. Es desde estos tres sistemas, como lo dice este documento, que hay que pensar la formación regional para la ciudad y abandonar el significado de capacitación.

Con relación a esta propuesta se piensa la formación docente regional al introducir

los aportes que se han realizado desde diferentes teorías sobre la formación, entre ellas, las pedagogías críticas, los estudios sobre la formación en otras culturas (*bildung*), las Ciencias de la Educación, las pedagogías abiertas, las prácticas reflexivas. Estas diferentes teorías nos plantean poder establecer una conexión entre la formación de los docentes, las competencias cognitivas y las diferentes concepciones pedagógicas. El resultado de estas conexiones y relaciones es pensar el concepto de formación docente para la sociedad contemporánea, el cual no tiene relación con la capacitación, se refiere a la construcción de competencias ciudadanas, laborales, comunicativas que también necesitan la conexión con las pedagogías prácticas, las culturas regionales y la producción de saber territorial, no se puede pensar en una formación docente solamente con conocimientos cognitivos, es necesario su articulación con los territorios sociales y culturales, que es la insistencia de las diferentes teorías que hemos citado: las prácticas reflexivas, las pedagogías críticas y las diferentes historias de la formación que se han planteado en la cultura occidental.

Esta forma de entender el problema termina en diseñar una formación que no solo sea conceptual o cognitiva, sino articulada a la resolución de problemas no solo personales, individuales, institucionales, sino también a los problemas que nos plantea la actual sociedad, lo cual requiere construir una formación que indague sobre cómo se ha construido las instituciones, las prácticas, los modelos, los discursos y las subjetividades. En Colombia se ha intentado pensar este tipo de formación que es la que se necesita para construir un plan de formación territorial y esta genealogía la tenemos desde el Movimiento pedagógico, las discusiones sobre la Ley 115 de 1994, las discusiones sobre los planes decenales y las más actuales sobre los significados de construir un Sistema de formación docente en Colombia. Diferentes investigadores, intelectuales, grupos de investigación han intervenido en esta discusión a través de teorías y metodológicas (Anzaldúa, 2013; Calvo, 2020; Delors, 1997; Díaz, 1986, 1993, 1997; Echeverri, 1996; Giroux, 1997; Horlacher, 2015; Martínez, 2012; Parra, 2016; Portilla, 2021, 2024; Quiceno, 2019, 2021; Quiceno et al., 2020; Trujillo, 2019, 2024; Zuluaga, 1978, 1984, 1999; Zubiría, 2003).

Derivado de lo anterior, comprendemos las principales críticas al sistema actual de formación docente que ha priorizado la acumulación de conocimientos estandarizados (capacitación), mientras ha desplazado la relación de los docentes con su entorno y su experiencia pedagógica local. Insistir en la capacitación sigue generando una desconexión entre el saber práctico y las realidades culturales de los educadores. Para contrarrestar esta tendencia, es crucial diseñar un modelo

formativo que reconozca la experiencia y subjetividad de los docentes, integrando a las instituciones formadoras (escuelas, normales y facultades de educación) en un sistema más colectivo y experiencial.

En este sentido, se propone una pedagogía que promueva la construcción de experiencias compartidas y que se enfoque en el respeto y reconocimiento de las particularidades culturales de cada contexto educativo. Esto implica que la formación de maestros debe ser sensible a los entornos rurales y urbanos, a la diversidad étnica, a las implicaciones de la diversidad y la inclusión y a las realidades socioeconómicas locales. Para lograrlo, es necesario un enfoque más humano y el reconocimiento de saberes reflexivos en la formación de los docentes, donde no solo se privilegie la adquisición de conocimiento o competencias técnicas, sino que también se fomenten las relaciones profundas entre el docente y su comunidad, mediados por los saberes locales y globales.

El rediseño de los programas de formación debe reorientarse hacia la creación de comunidades de aprendizaje y de práctica en las que los docentes puedan reflexionar críticamente sobre sus prácticas, compartir saberes con sus pares y adaptar sus enseñanzas a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y contextos. La formación docente debe trascender la lógica de prestación de servicios para convertirse en un espacio de innovación, de recuperación del saber pedagógico, basado en experiencias y en la implementación de procesos de acompañamiento y colaboración. Esta perspectiva implica reconceptualizar la formación docente con una mayor integración entre teoría y práctica, una formación arraigada en los contextos locales y una apuesta por el desarrollo de experiencias formativas que reconozcan la subjetividad y el papel central del docente como agente de transformación cultural y social.

Así, la formación docente es, ante todo, una práctica cultural, histórica y política. No puede ser comprendida ni diseñada como un proceso meramente técnico, ni reducida a la actualización de habilidades pedagógicas o el cumplimiento de estándares. Como se ha sostenido desde pedagogías críticas, formar docentes implica crear condiciones para que las y los maestros se reconozcan como sujetos de saber, como agentes de transformación y como intelectuales comprometidos con la justicia social. En este sentido, recuperar una mirada crítica, dialógica y situada sobre la formación docente es una urgencia para repensar el horizonte de la educación en Cali, Colombia y América Latina.

Desde esta perspectiva, sostenemos que la reconceptualización de la formación

docente exige ir más allá de los enfoques instrumentalistas y descontextualizados que han predominado en las últimas décadas. Esta crítica se inscribe en un campo más amplio de debates internacionales que cuestionan la racionalidad técnica de los modelos de formación, los cuales tienden a separar teoría y práctica, vaciando de sentido ético, político y pedagógico el acto de enseñar. A lo largo del siglo XX, la formación de maestros en Colombia estuvo marcada por un tránsito desde modelos humanistas, influenciados por la tradición de la *Bildung* y por las experiencias de las Escuelas Normales, hacia formas más tecnocráticas orientadas al logro de resultados. Esta convirtió al docente en un “técnico de la instrucción” más que en un “intelectual de la educación” (Freire, 1997). La consecuencia fue la progresiva marginación del pensamiento crítico, la experiencia vivida y la relación con el territorio, lo que ha llevado a pensar la exigencia de superar la tecnocracia para recuperar el sentido de la formación.

Ramón Flecha (2011) al analizar los efectos de este modelo en Europa y América Latina, sostiene que una formación orientada exclusivamente por estándares genera resultados limitados si no se vincula con la participación dialógica y con actuaciones educativas sustentadas en evidencia científica y compromiso social. La formación docente, desde su perspectiva, debe partir del reconocimiento de que todos los sujetos poseen inteligencias culturales, y que el aprendizaje solo se da en contextos donde hay diálogo igualitario, sentido, solidaridad y transformación.

Vale la pena pensar la experiencia de la formación desde los saberes pedagógicos que la sustentan. Así, resaltamos uno de los principales vacíos de los modelos actuales de formación docente, como lo es la escasa valoración de la experiencia y de los saberes contruidos en la práctica cotidiana. Como ha señalado Freire (2005), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Esta afirmación resitúa la formación como un proceso horizontal, situado, en el que se aprende del otro, con el otro y para transformar lo común. Es en la experiencia, individual y colectiva, donde se configuran las comprensiones pedagógicas más potentes, aquellas que vinculan el saber hacer con el saber ser y con el saber pensar.

La propuesta de Comunidades de Aprendizaje recoge este principio al estructurar la formación docente sobre prácticas concretas y colaborativas, como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas literarias (Flecha, 2000; Valls et. al, 2014). Estas prácticas, validadas científicamente, generan entornos formativos en los que los docentes reflexionan juntos, aprenden de sus pares, y reconstruyen su práctica pedagógica desde el diálogo, la evidencia y el compromiso con el contexto.

Esta perspectiva de la formación permite pensar en la necesaria transformación cultural que requiere el rol docente. En otras palabras, formar docentes no es capacitarlos, es invitarlos a pensar el mundo y a actuar sobre él. Freire (1997) afirma que toda formación debe estar guiada por una ética de la esperanza: no basta con enseñar contenidos, hay que cultivar la capacidad de indignarse frente a la injusticia y de organizar la esperanza colectiva. En este marco, la formación docente implica construir subjetividades pedagógicas comprometidas con la transformación de la escuela y de la sociedad.

Flecha (2011) complementa esta idea al afirmar que “no hay transformación educativa sin transformación social”. En sus investigaciones sobre comunidades escolares que logran superar el fracaso escolar y la exclusión, muestra que los cambios estructurales no provienen de reformas verticales, sino del compromiso horizontal entre los actores educativos que aprenden juntos y actúan juntos. Por ello, la formación docente debe asumir una perspectiva comunitaria, intercultural y colaborativa, que transforme la lógica individualista del desempeño por la lógica del diálogo, la solidaridad y la justicia.

Ahora bien, en el diseño de un plan de formación docente basado en estas ideas, es esencial abordar los desafíos históricos del sistema educativo con una perspectiva renovada y crítica, reconceptualizando aspectos clave de la formación. A continuación, se describe cómo tres planteamientos pueden integrarse en un PTFD orientado a la mejora de la educación:

1. Entender los fracasos previos para reconceptualizar la formación

Para que un plan de formación docente sea verdaderamente efectivo, es imprescindible analizar críticamente por qué las acciones previas no han generado mejoras sustanciales en la calidad educativa. Esto implica realizar un diagnóstico profundo que identifique los errores recurrentes y los problemas estructurales que persisten en el sistema educativo. Es fundamental que los procesos formativos de los docentes incluyan espacios de reflexión sobre estas cuestiones, donde se cuestionen los supuestos tradicionales y se exploren nuevas formas de entender la realidad educativa.

La reconceptualización de la formación docente debe partir de un enfoque que vaya más allá de las soluciones técnicas o basadas en la repetición de viejas fórmulas. Es necesario fomentar en los docentes una visión crítica que les permita entender las deficiencias del pasado, pero también abrir caminos hacia el futuro a

través de nuevas lógicas y metodologías. La formación debe enfocarse en el desarrollo de competencias reflexivas, donde los educadores aprendan a analizar el contexto de sus prácticas pedagógicas, identificar las causas de los problemas y diseñar estrategias innovadoras para superar las barreras tradicionales.

2. Reconceptualizar la innovación educativa

La innovación educativa debe ser reformulada para evitar que se convierta en un simple eslogan que promueve la implementación de prácticas novedosas sin fundamentación sólida ni evidencia de impacto. En este sentido, el plan de formación docente debe incluir un enfoque crítico sobre la innovación, donde los docentes no solo aprendan nuevas estrategias y reconozcan diversas experiencias, sino que también desarrollen la capacidad de evaluar su pertinencia y aplicabilidad en los contextos locales. Es importante integrar en la formación de los docentes la idea de que la innovación no se refiere exclusivamente a la tecnología o las técnicas de enseñanza, sino a la capacidad de generar experiencias creativas y relevantes para los estudiantes, adaptadas a las realidades locales y culturales.

Los docentes deben ser formados para reconocer y valorizar los saberes locales, y para combinar la creatividad pedagógica con un enfoque situado que responda a las necesidades de los estudiantes en sus propios entornos. Esto implica que los educadores deben ser capaces de diseñar prácticas innovadoras que no solo mejoren los aprendizajes académicos, sino que también promuevan la formación integral para la vida, considerando las particularidades culturales y socioeconómicas de las comunidades en las que trabajan.

3. Movilizar y reconceptualizar el concepto de territorio

El concepto de territorio debe ser ampliado y reconceptualizado dentro del plan de formación docente. Tradicionalmente, el territorio ha sido entendido como un espacio geográfico fijo, vinculado a una región o institución educativa. Sin embargo, para enriquecer la formación de los docentes, es necesario explorar nuevas formas de territorialidad que vayan más allá de los límites físicos y permitan a los docentes moverse, explorar, y conectar con otros saberes y experiencias. El plan debe promover en los docentes la movilidad intelectual y cultural, incentivando el intercambio con otras instituciones educativas, la participación en redes de colaboración y la creación de alianzas con actores externos, como comunidades, organizaciones y otros sectores de la sociedad.

En este sentido, el territorio se convierte en un espacio simbólico y flexible, donde circulan conocimientos y experiencias diversas. Con estas experiencias, los docentes pueden aprender a leer el territorio desde una perspectiva dinámica, reconociendo que los saberes y las realidades educativas no están anclados a un solo lugar, sino que se transforman y enriquecen a través de la interacción con diferentes contextos. Este enfoque permite a los docentes expandir su mirada, integrando nuevos puntos de vista y prácticas innovadoras que emergen de la colaboración con otros actores educativos. Así, el territorio se convierte en una red de aprendizaje, donde se cruzan múltiples saberes y se generan oportunidades para el diálogo pedagógico y el crecimiento profesional.

Con todo, la incorporación de estos planteamientos en un PTFD implica una transformación profunda en la forma en que concebimos el desarrollo profesional de los educadores. Al entender los fracasos del pasado, reconceptualizar la innovación desde una perspectiva crítica y contextual, y ampliar el concepto de territorio para incluir redes y alianzas, se podrá formar a docentes capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI, con una visión más crítica, creativa y vinculada a las realidades locales. Esto garantizará que la formación docente sea un proceso continuo y relevante, capaz de generar impacto no solo en la calidad educativa, sino también en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Ahora bien, después de comprender la necesaria reconceptualización, el paso siguiente implica un trabajo de renovación de prácticas y cambio de lógicas para transformar la formación docente en Colombia. Esto permitirá romper con la distribución desigual del conocimiento educativo. Actualmente, la educación se divide en saberes avanzados, dirigidos a una élite de empresarios y gestores, y un conocimiento más tradicional, presente en las escuelas y facultades de educación. Este saber avanzado incluye competencias en campos emergentes como ciencias de datos, inteligencia artificial y ciencias de la comunicación, conocimientos que ya no encuentran su principal lugar de desarrollo en las universidades, sino en talleres de innovación y empresas tecnológicas.

Esta división crea un desequilibrio profundo: mientras las élites acceden a espacios de innovación y desarrollo, la educación tradicional mantiene un enfoque en la enseñanza, la evaluación y la didáctica. En esta estructura, los sectores populares siguen recibiendo una educación enfocada en la capacitación básica y el control de indicadores, sin que haya un cambio en las condiciones de vida ni en la transformación de sus contextos. La sociedad actual exige una reconceptualización hacia un “sujeto del aprendizaje”, un ser humano preparado

para conectar, innovar y aplicar conocimientos. La formación docente debe evolucionar desde el modelo de “mejoramiento” hacia uno centrado en el aprendizaje integral y colaborativo, en el cual los docentes se conviertan en agentes de conexión, capaces de integrar el contexto local con los desarrollos científicos y tecnológicos. En esta visión, el conocimiento se transforma en un recurso dinámico y no en un contenido rígido de enseñanza. El entorno formativo contemporáneo debe trasladarse de las aulas tradicionales a espacios interactivos e innovadores, como museos, centros de datos y observatorios de experiencias. El maestro, en este modelo, no se ve únicamente como un transmisor de contenidos, sino como un planificador y creador de proyectos que impulsen el cambio en sus comunidades y, sobre todo, que conecten la escuela con el entorno externo, permitiendo un diálogo constante entre saberes locales, nacionales y globales.

La innovación educativa debe ir más allá de la simple aplicación de tecnologías, se fundamenta en la vinculación de los conocimientos científicos y el desarrollo de competencias críticas, adaptadas a los desafíos actuales. El rol del docente en este contexto ya no requiere capacitación en habilidades específicas, sino una disposición para diseñar y ejecutar centros de producción de conocimiento, promoviendo el desarrollo de una sociedad más equitativa. En esta perspectiva, la formación docente no se limita a la adquisición de habilidades técnicas o pedagógicas, sino enfocarse en la creación de espacios de aprendizaje innovadores que trasciendan las aulas y se integren al contexto social. Innovar en educación significa generar cambios sustanciales que conecten a los individuos con el conocimiento de vanguardia, propiciando una liberación de estructuras tradicionales y permitiéndoles participar activamente en la transformación de sus realidades. Con todo, reconceptualizar la formación docente implica abandonar los modelos lineales y tecnocráticos que fragmentan el conocimiento y deshumanizan el proceso educativo. Implica recuperar la experiencia, el diálogo, la investigación y el compromiso como pilares formativos. Implica entender que formar docentes es formar ciudadanía crítica, es tejer redes de esperanza y es construir las bases de una escuela más justa, más dialogante y más solidaria.

2.2.1. Enfoque y estrategias para la formación docente

Las estrategias o modalidades de formación representan el núcleo central de la formación docente, incluso más allá de los contenidos que se abordan. Lograr una formación de alto impacto, que no solo mejore el desempeño profesional del docente en su práctica, sino que también eleve los aprendizajes de sus

estudiantes, depende de la capacidad para articular saberes de naturaleza diversa (académicos, metodológicos, prácticos y éticos) y traducirlos en una actuación profesional concreta.

En la formación docente confluyen saberes de distinta índole y disciplina, incluyendo conocimientos sobre el contenido a enseñar, sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, sobre la dinámica institucional y el contexto sociocultural. A esta diversidad de conocimientos se suman nuevas competencias que se espera que el docente incorpore, como el uso de tecnologías educativas, la gestión de la diversidad, la aplicación de metodologías activas transversalizadas con enfoque STEAM, enfoque de Género e Interculturalidad. El verdadero desafío radica en integrar y articular estos saberes fragmentados para que puedan aplicarse efectivamente en la práctica pedagógica.

Este enfoque nos lleva a considerar la “pedagogía de la formación docente”, donde la elección de estrategias y modalidades de formación es fundamental para facilitar esta integración de saberes. Desde esta perspectiva, la práctica educativa constituye el núcleo de la formación docente, incluso cuando se trabajan contenidos académicos o teóricos. Cualquier instancia de formación debe, de algún modo, estar orientada hacia la práctica. Así, la práctica de enseñar no solo se convierte en un componente, sino en el eje que unifica todo el proceso formativo.

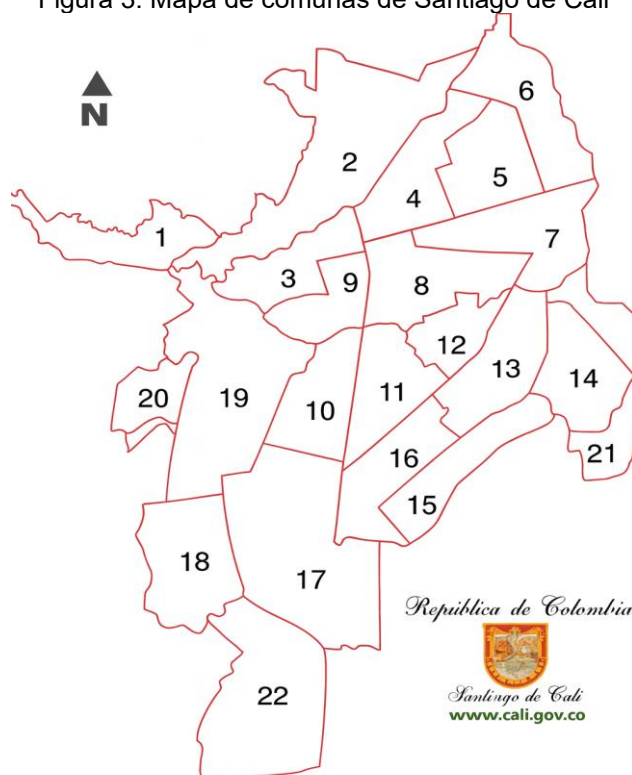
La práctica pedagógica, sin embargo, va más allá de la simple transmisión de clases; implica la complejidad inherente al oficio docente. Como señalan Antelo y Alliaud (2009), el oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. Además, la formación (*bildung*) es un proceso activo de transformación personal: Como señala Ferry (1991) la formación no es algo que se reciba, sino que es un proceso a través del cual el individuo toma forma. Esto sugiere que cualquier espacio de formación, independientemente de su modalidad, debe concebirse como un ámbito de experiencia y autodescubrimiento.

Un aspecto esencial de esta pedagogía es el análisis crítico de la propia práctica, que debería guiar el desarrollo formativo. Para esto, es fundamental incorporar dispositivos que permitan dicha reflexión. Asimismo, una pedagogía de la formación docente debe aprovechar las experiencias y estrategias que los propios formadores de docentes desarrollan en su práctica diaria, ya que estos profesionales constituyen un recurso clave para innovar y perfeccionar los procesos formativos.

2.3. Caracterización Territorial de Santiago de Cali

Santiago de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca, ubicada en el suroccidente colombiano, es un territorio estratégico que lidera una de las principales aglomeraciones urbanas del país. Rodeada de municipios clave y caracterizada por una biodiversidad única, Cali se consolida como un epicentro de desarrollo económico, social y cultural en la región. La caracterización territorial de la ciudad resulta fundamental para comprender su papel en la dinámica regional y orientar políticas de formación docente acordes con su compleja y diversa realidad. Analizar el territorio caleño permite examinar factores geográficos, demográficos, económicos, culturales y sociales que inciden en su sistema educativo y en la calidad de vida de sus habitantes. Con una estructura demográfica de alta concentración urbana y una economía dominada por el sector de servicios y la industria, la ciudad también enfrenta importantes desafíos, como la vulnerabilidad socioeconómica de una parte significativa de su población. Además, aspectos como la migración, la diversidad étnica y las condiciones de acceso y equidad en las zonas rurales y periurbanas representan retos adicionales para el sector educativo.

Figura 3. Mapa de comunas de Santiago de Cali



Fuente. Alcaldía de Santiago de Cali, 2025

En este contexto, Cali se ha venido configurando durante las últimas décadas como un nodo de integración regional en sectores como la agroindustria, el deporte, la logística, la cultura, el turismo sostenible, etc. generando nuevas dinámicas territoriales de organización administrativa, política y cultural. Entender estos cambios genera oportunidades estratégicas para el área educativa y, específicamente, para la formación docente, la comprensión detallada del territorio permite diseñar planes de formación que fortalezcan la educación pública y doten a los docentes de herramientas para enfrentar los desafíos educativos, sociales y económicos de los contextos actuales, de este modo, se promueve un modelo educativo inclusivo, adaptado a su diversidad y orientado hacia el desarrollo sostenible.

La ciudad de Santiago de Cali ha sido objeto de una transición hacia una nueva forma de división administrativa, a partir de la promulgación de la Ley 1933 de 2018 se caracteriza como Distrito deportivo, empresarial y de servicios, lo cual permite generar instrumentos de gestión para fortalecer la institucionalidad político-administrativa con el fin de mejorar las condiciones del territorio, centrándose en mejorar las capacidades institucionales promoviendo el desarrollo integral del territorio y por ende el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. Este cambio administrativo incluye la creación de 7 localidades, 6 de ellas en área urbana y 1 en el área rural, que incluye todos los corregimientos del municipio, de igual manera crea un sistema de planeación que permite el funcionamiento y la articulación de la administración distrital, se crea un plan de desarrollo distrital, plan de desarrollo local y un banco local de programas y proyectos, así mismo se realizan cambios en el sistema presupuestal del municipio, se crean autoridades distritales y locales, entre otras.

Importante resaltar que Cali se denomina como un distrito deportivo, cultural, turístico, empresarial y de servicios, cada una de estas características está muy relacionada con la historia de la ciudad y sus vocaciones productivas, en el eje de lo deportivo Cali posee una tradición destacada siendo sede de eventos deportivos de alcance internacional tales como los juegos panamericanos en 1971 y juegos panamericanos junior en 2021, los *world games* en 2013, mundiales de atletismo, natación, patinaje, fútbol, etc. esto le ha llevado a la ciudad de Cali a ser denominada como la capital deportiva de América, en este sentido el distrito deportivo permite promover y desarrollar el deporte de alto rendimiento y el deporte de base, potenciar la economía a través del turismo deportivo, fortalecer los programas sociales basados en el deporte como herramienta de inclusión, la infraestructura deportiva y la formación de atletas, generando un impacto social

que debe traducirse en la inclusión y la prevención de violencias a través del deporte.

Como distrito empresarial se reconoce a Cali como un centro económico clave del suroccidente colombiano, este enfoque ha apuntado a fortalecer la economía formal y el ecosistema empresarial, en este sentido, se promueve el desarrollo de negocios, emprendimiento e innovación, se reconoce la instalación de parques industriales y tecnológicos incentivando empresas de base tecnológica, manufactura, agroindustria, logística, etc. También se genera un apoyo a emprendedores y MIPYMES brindando acceso a crédito y formación, también la atracción de inversión nacional e internacional, las alianzas público-privadas y las zonas económicas especiales como zonas francas, en términos generales se trabaja en mejorar la competitividad y la atracción de inversión nacional e internacional. El distrito de servicios contempla que Cali tiene un gran peso como proveedor de servicios en la región, considerando la educación y la salud, con la oportunidad de mejorar las universidades, clínicas y hospitales de alta complejidad, servicios financieros y administrativos, servicios tecnológicos y digitales, servicios públicos y urbanos eficientes y la conectividad regional. Esta categorización de distrito deportivo, empresarial y de servicios, implica diversos elementos, pero para el tema que nos interesa que es la educación puede traducirse en autonomía en la planeación educativa reconociendo las necesidades locales, actualización curricular con enfoque local y territorial, entre otras.

2.3.1. Ubicación geográfica

El Distrito de Santiago de Cali, ubicado en el suroccidente colombiano, se distingue no solo por su posición estratégica como capital del Valle del Cauca, sino también por su riqueza en biodiversidad y paisajes naturales. Limita al norte con los municipios de Yumbo y La Cumbre, al sur con Jamundí, al oriente con Palmira, Candelaria y Puerto Tejada, y al occidente con Buenaventura y Dagua. Su territorio abarca tanto zonas urbanas como rurales, con una diversidad ecológica que favorece múltiples ecosistemas.

En la región occidental, los Farallones de Cali constituyen una de las áreas de conservación más importantes del departamento. Este sistema montañoso, además de ser hábitat de numerosas especies endémicas, cumple un papel clave en la regulación del clima y el recurso hídrico de la ciudad. Forma parte de la Estructura Ecológica Principal (EEP) e integra el Sistema Municipal de Áreas Protegidas (SIMAP), una red de espacios naturales protegidos administrados por

el DAGMA para garantizar el equilibrio ecológico y la sostenibilidad de los recursos naturales.

Los ecosistemas de Cali van desde los bosques húmedos de montaña hasta el valle, atravesados por una red hídrica compuesta por ríos como el Cali, Cañaveralejo, Meléndez y Lili, fundamentales para el abastecimiento de agua y la preservación de la biodiversidad local. El clima de Cali, mayormente cálido, mantiene temperaturas promedio entre los 24 y 30 grados Celsius, influenciado por las corrientes de aire fresco que descienden de los Farallones, lo que genera una atmósfera particular tanto en las zonas urbanas como rurales. Para enfrentar los desafíos ambientales derivados del crecimiento urbano y el cambio climático, la ciudad cuenta con políticas de conservación y uso sostenible de recursos, lideradas por el DAGMA y articuladas en el Plan de Gestión Ambiental de la Ciudad (PGAC).

2.3.2. Estructura demográfica

La estructura demográfica de Cali refleja tanto la riqueza cultural de la región como sus desafíos sociales. Según las proyecciones del DANE para 2023, la ciudad cuenta con 2.280.522 habitantes, de los cuales el 53,4% son mujeres y el 46,6% hombres. Además, el 28% de la población está conformada por niños, niñas y jóvenes, con un 8,2% en el rango de 6 a 11 años y un 8,6% entre 12 y 17 años. La urbanización es predominante, ya que el 98% de la población reside en el área urbana y solo el 2% en la zona rural, lo que impacta significativamente la dinámica ecológica y social de la ciudad.

La interconexión entre factores ambientales y demográficos es clave para diseñar políticas territoriales y educativas que garanticen la protección de los ecosistemas y el bienestar de una población joven, diversa y en crecimiento. La distribución por sexo también influye en la provisión de servicios educativos y sociales, especialmente en la atención a la niñez y la adolescencia, sectores que representan más de una cuarta parte de la población caleña. Esta composición poblacional tiene implicaciones directas en la planificación educativa, ya que las necesidades varían según la edad y el género. Es fundamental garantizar un entorno escolar equitativo y accesible, así como fortalecer servicios de apoyo en salud, nutrición y cuidado infantil. En particular, la carga de cuidado en los hogares recae en gran medida sobre las mujeres, lo que incrementa la necesidad de políticas inclusivas y de apoyo social.

La migración también es un factor determinante en la dinámica demográfica de Cali, especialmente la llegada de población venezolana. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en 2022 aproximadamente el 7% de los migrantes venezolanos en Colombia se concentraban en el Valle del Cauca, lo que ha generado una creciente demanda en el sistema educativo. En respuesta, el Gobierno Nacional implementó estrategias como el CONPES 3950 (CONPES, 2018), que garantiza el acceso de la población migrante a servicios básicos, incluida la educación. Sin embargo, el aumento de esta población plantea nuevos retos para las instituciones educativas, que deben expandir sus recursos y adaptar sus metodologías para facilitar la integración social y académica de los menores migrantes.

Además, la movilidad interna y la migración hacia las zonas urbanas influyen en la cobertura educativa de Cali. El crecimiento acelerado de ciertas áreas sobrecarga la infraestructura escolar y dificulta el acceso equitativo a la educación, ya que los centros urbanos cuentan con mayores recursos en comparación con las zonas periurbanas y rurales. Esta situación resalta la necesidad de una planificación educativa y urbana que contemple las proyecciones demográficas, la movilidad y la migración, garantizando así una distribución equitativa de los recursos educativos.

Las dinámicas demográficas y migratorias de Cali exigen un enfoque integral en la planificación educativa y social. Es fundamental implementar políticas de equidad de género, accesibilidad y cohesión social, además de fortalecer la infraestructura educativa para responder a las necesidades actuales y construir un sistema resiliente e inclusivo. Fuentes como el DANE, el UNFPA y el Banco Mundial proporcionan información detallada para comprender estas dinámicas y su impacto en la educación y los servicios sociales de la ciudad.

2.3.3. Aspectos económicos

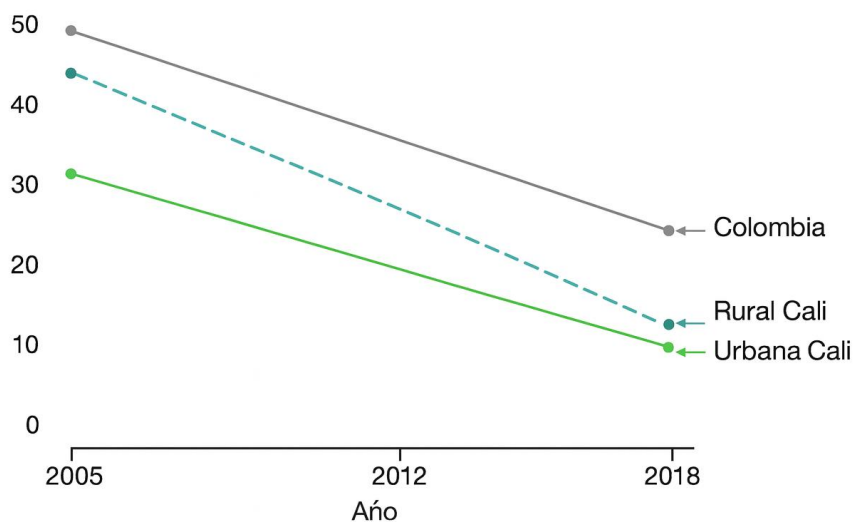
La situación laboral en Cali presenta diferencias significativas, especialmente en términos de desempleo y ocupación informal. Según el DANE (2022), la población en edad laboral, es decir, a partir de los 15 años, representa el 79,2% de los habitantes de la ciudad, de los cuales el 80,9% son mujeres. La tasa de desempleo en ese año fue del 11,5%, con una marcada brecha de género: el desempleo afectó al 13,8% de las mujeres frente al 9,4% de los hombres. Esta desigualdad impacta directamente la capacidad de generación de ingresos y el acceso a oportunidades, acentuándose en la población joven. La tasa de desempleo juvenil (15 a 28 años) alcanzó el 18,7%, lo que resalta la necesidad de planes de formación que aborden

no solo la demanda laboral, sino también los obstáculos específicos que enfrentan mujeres y jóvenes, promoviendo una mayor inclusión en el mercado de trabajo.

En cuanto a la pobreza, Cali enfrenta desafíos tanto en pobreza monetaria como en pobreza multidimensional. La pobreza monetaria, que mide los ingresos necesarios para cubrir necesidades básicas, aumentó al 36,3% en 2020 debido a la pandemia, revirtiendo una tendencia de reducción. La pobreza multidimensional, que considera carencias en educación, salud y otros aspectos, también ha sido un reto, especialmente en las zonas más vulnerables. El coeficiente de Gini, indicador de desigualdad, se ubicó en 0,52 en 2020, evidenciando una concentración de la riqueza en pocas manos. Estas cifras son fundamentales para contextualizar la asignación de recursos y diseñar estrategias educativas que preparen a los docentes para entornos con limitaciones económicas y sociales.

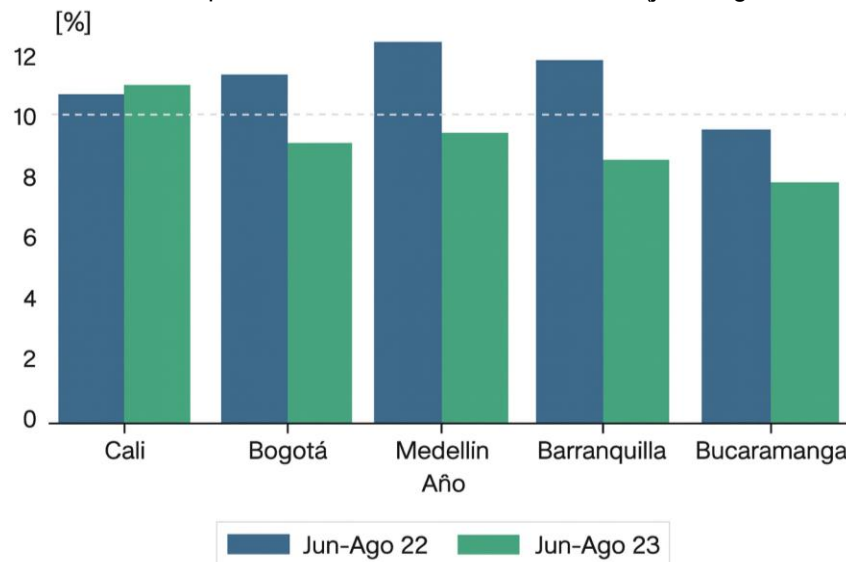
De acuerdo con el DANE y la Cámara de Comercio de Cali (2023), en el trimestre junio- agosto de 2023 se crearon 26.000 nuevos empleos. Sin embargo, la tasa de desempleo de la ciudad fue del 10,9%, aumentando 0,2 puntos porcentuales respecto al mismo período en 2022. Este incremento se debe a un mayor número de personas en busca de empleo, con un crecimiento de la fuerza laboral en 31.000 personas. Cali registró la tasa de desempleo más alta entre las cinco principales ciudades del país y fue la única en experimentar un aumento respecto a 2021.

Figura 4. Evolución del Índice de Pobreza Multidimensional en zonas urbana y rural de Cali



Fuente. DNP y ORE-Icesi, 2018

Figura 5. Tasa de desempleo en cinco ciudades de Colombia (junio-agosto 2022– 2023)



Fuente. DANE y Cámara de Comercio de Cali, 2023 (junio–agosto, 2022-2023)

El sector económico de Santiago de Cali es clave para el desarrollo del suroccidente colombiano. Su estructura está sustentada principalmente en dos pilares: el sector servicios y el sector industrial. Según datos del DANE y reportes económicos locales, estos sectores representan el 4,6% del PIB nacional y aproximadamente el 50% del PIB departamental, consolidando a Cali como un motor económico de la región. Además de generar empleo, estos sectores tienen un efecto multiplicador sobre el comercio, el turismo y la tecnología. Para que el Plan Territorial de Formación Docente tenga un impacto real, debe considerar esta estructura económica y fortalecer la educación como un catalizador para mejorar la competitividad laboral de los egresados.

El sector servicios es uno de los mayores generadores de empleo en Cali y sigue en expansión. Abarca áreas como turismo, servicios financieros, tecnología y comercio, todos fundamentales para la economía local. Eventos culturales emblemáticos como la Feria de Cali y el Festival Petronio Álvarez tienen un impacto significativo en este sector, atrayendo turismo nacional e internacional. La Cámara de Comercio de Cali estima que la Feria de Cali genera un impacto económico de \$250.000 millones de pesos, impulsando diversos sectores y generando miles de empleos. Ante este panorama, la formación docente debe incorporar estrategias en áreas emergentes como el turismo y la gestión cultural, brindando a los estudiantes herramientas para integrarse en un mercado laboral en constante evolución.

El sector industrial ha sido tradicionalmente sólido en Cali, destacándose en la manufactura y agroindustria, con fuerte presencia en la zona industrial de Yumbo. Esta región alberga múltiples empresas que generan empleo y dependen de una fuerza laboral cualificada. Es fundamental que el Plan Territorial de Formación Docente incluya programas de especialización técnica alineados con las necesidades de la industria local, fomentando así la innovación y el desarrollo de habilidades técnicas aplicables en un mercado competitivo.

Un reto significativo para Cali es su alta tasa de ocupación informal, que alcanza el 47,3% de la población ocupada. Esto significa que casi la mitad de los trabajadores carecen de seguridad social y estabilidad laboral, lo que limita su movilidad social y acceso a oportunidades de crecimiento. En este contexto, el sistema educativo debe formar docentes con competencias para preparar a los estudiantes a enfrentar el mercado laboral informal y ofrecerles herramientas para el emprendimiento. La educación en habilidades prácticas podría brindar una alternativa a la economía informal y fomentar la generación de empleos formales. Además, el 22% de los jóvenes entre 14 y 28 años en Cali son considerados "NINIs" (ni estudian ni trabajan). Esta situación refleja una desconexión entre el sistema educativo y el mercado laboral, incrementando riesgos sociales como la violencia y la exclusión. La alta tasa de desempleo juvenil (18,7%) afecta la estabilidad y cohesión social. Un Plan Territorial de Formación Docente debe abordar esta problemática mediante programas de formación laboral y acompañamiento educativo, donde los docentes actúen como orientadores que promuevan la inclusión de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

El contexto económico y social de Cali es complejo y multifacético. Comprender estas dinámicas es fundamental para diseñar un Plan Territorial de Formación Docente efectivo, que responda a los desafíos del mercado laboral, la informalidad y la equidad educativa, donde los educadores puedan enfrentar estas desigualdades, asegurando que la educación sea una herramienta de equidad y movilidad social.

2.3.4. Aspectos sociales

Santiago de Cali es un epicentro de diversidad étnica y cultural en Colombia. Según el informe "Cali Cómo Vamos" (2021), aproximadamente el 28% de la población se identifica con algún grupo étnico. De esta proporción, el 24% corresponde a personas afrodescendientes (alrededor de 562,638 personas) y el 4% a comunidades indígenas (unos 90,464 habitantes). Este mosaico cultural ha sido

moldeado por una larga historia de migración y desplazamiento, especialmente durante el conflicto armado interno colombiano, que ha obligado a muchas comunidades afrocolombianas e indígenas a establecerse en la ciudad en busca de seguridad y oportunidades. Estas experiencias han dejado una huella en la dinámica social y educativa, evidenciando la importancia de considerar los antecedentes culturales y los desafíos socioeconómicos en el diseño de políticas educativas inclusivas.

De acuerdo con datos del Observatorio de Seguridad de la Alcaldía de Cali (2023), la tasa de homicidios ha mostrado una tendencia decreciente en la última década, pasando de 88.5 por cada 100,000 habitantes en 2013 a 44.4 en 2023, con un decrecimiento promedio anual del 1.9%. No obstante, según el *World Population Review* (2024), Cali ocupa el puesto 31 entre las ciudades “más peligrosas del mundo”, junto con Palmira (puesto 27), siendo las únicas ciudades colombianas en el top 50.

La llegada de poblaciones desplazadas ha enriquecido la cultura caleña, pero también ha intensificado ciertas problemáticas sociales y económicas. Las comunidades afrocolombianas enfrentan índices significativos de pobreza y desigualdad. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2021 el 36.3% de la población caleña vivía en condiciones de pobreza monetaria, afectando desproporcionadamente a las poblaciones étnicas. Esto ha limitado el acceso a servicios básicos, incluida la educación. Aunque el 97% de la población afrocolombiana mayor de 15 años en Cali es alfabetizada, solo el 14% ha alcanzado educación superior, reflejando brechas significativas en el acceso a oportunidades académicas avanzadas.

Las comunidades indígenas, aunque en menor número, enfrentan condiciones similares. En Cali, el 12% de la población indígena asiste a instituciones educativas, y el 66% de estos estudiantes lo hace en colegios públicos, lo que resalta su dependencia de la educación estatal. A nivel educativo, el 13% ha alcanzado la educación superior, mientras que un 4% no posee ningún nivel educativo. Estas cifras evidencian no solo los retos de acceso a la educación formal, sino también las barreras para la permanencia y progresión dentro del sistema educativo. Factores como la discriminación y la falta de recursos específicos agravan su exclusión, reforzando la necesidad de enfoques diferenciales que integren sus particularidades étnicas y culturales.

El conflicto armado en Colombia ha sido una de las principales causas del

desplazamiento hacia Cali, afectando especialmente a las poblaciones rurales y étnicas del Pacífico colombiano. La ciudad ha acogido a migrantes forzados que huyen de la violencia en busca de estabilidad, intensificando los desafíos para el sistema educativo. El Observatorio de Realidades Educativas (ORE) de la Universidad ICESI documenta que la llegada de población desplazada ha incrementado la demanda educativa en comunas de alta densidad y vulnerabilidad, como las del oriente caleño. Esta situación ha sobrecargado las instituciones educativas, dificultando la provisión de recursos adecuados y afectando la calidad del servicio educativo en zonas de alta demanda.

La violencia intrafamiliar es un factor de riesgo psicosocial que afecta de manera silenciosa y sistémica a una parte de la población, generando impactos en la calidad de vida y la salud mental. Durante la pandemia, se registró un aumento en la violencia doméstica, el estrés y la depresión. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2022), las medidas de confinamiento agravaron la situación, dejando a las víctimas atrapadas en sus hogares sin acceso a servicios de ayuda.

En Cali, de acuerdo con el informe de Informe de Violencia Intrafamiliar del 2020 del Observatorio de Seguridad de Cali, los casos de violencia intrafamiliar alcanzaron un máximo de aproximadamente 4,000 en 2011, para luego disminuir progresivamente hasta cerca de 1,500 en 2020. En cuanto a la violencia contra niños, niñas y adolescentes (0 a 17 años), la pandemia generó un subregistro de información. No obstante, en 2019 se identificó un aumento de 25 casos respecto al año anterior, con la tasa más alta de los cuatro años analizados. No hay una tendencia clara por sexo, pues en algunos años las mujeres han sufrido más casos de violencia y en otros, los hombres.

En respuesta a estos desafíos, actores sociales y organizaciones comunitarias han desempeñado un papel clave en la implementación de programas de formación para mejorar la calidad educativa, especialmente en grupos étnicos y sectores vulnerables. En el oriente de Cali, diversas organizaciones promueven la educación intercultural y etnoeducativa, fomentando el respeto e integración de la diversidad cultural. Según el Diagnóstico Sectorial Educativo de Cali (2023), estas organizaciones han desarrollado proyectos de inclusión y equidad educativa, colaborando con instituciones locales para asegurar que los estudiantes afrocolombianos e indígenas reciban una educación que valore sus tradiciones y conocimientos ancestrales.

La situación en las zonas rurales de Cali también representa un desafío significativo en términos de calidad y cobertura educativa. Según el DANE, solo el 2% de la población caleña reside en áreas rurales, enfrentando limitaciones en infraestructura y recursos educativos. Las Instituciones Educativas Oficiales Rurales se ven afectadas por la falta de instalaciones adecuadas, personal capacitado y problemas de transporte y conectividad, dificultando el acceso regular a la educación. Estos factores limitan las oportunidades educativas de los estudiantes rurales, quienes frecuentemente deben recorrer largas distancias para asistir a clases, lo que afecta su rendimiento y permanencia en el sistema educativo.

La falta de infraestructura en las zonas rurales también impacta a los docentes, quienes enfrentan condiciones adversas para ejercer su labor. Un diagnóstico del Observatorio de Realidades Educativas (ORE) evidencia que algunas escuelas rurales en Cali carecen de servicios básicos como agua potable y electricidad, lo que dificulta la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Esto subraya la necesidad de incluir un enfoque territorial en el Plan de Formación Docente, que capacite a los educadores en estrategias adaptadas a las condiciones rurales y en metodologías flexibles que respondan a las limitaciones del entorno.

La comprensión de la diversidad étnica, cultural y territorial es fundamental para el desarrollo de un Plan Territorial de Formación Docente en Cali. Esto permitirá que los docentes adquieran herramientas para trabajar con poblaciones diversas, promoviendo una educación inclusiva y equitativa que respete las particularidades de cada grupo étnico y sus contextos específicos. Además, comprender las realidades de los estudiantes rurales permitirá adaptar los métodos de enseñanza a sus necesidades, garantizando mejores oportunidades de aprendizaje y fortaleciendo la cohesión social en la ciudad.

2.4. Caracterización del sector educativo

La formación de los docentes en Santiago de Cali está en un proceso de transformación orientado a mejorar la calidad educativa en la región. Aunque se han logrado avances significativos, persisten retos que limitan el desarrollo integral de la labor docente, tales como la desigualdad de género, la distribución inequitativa de maestros en la ciudad y la falta de cualificación de aquellos que provienen de áreas distintas a la educación. A continuación, se analizan los principales desafíos y esfuerzos en torno a la cualificación docente, las condiciones laborales, la equidad de género y la formación continua.

Uno de los principales problemas es la falta de formación pedagógica específica de ciertos docentes, especialmente aquellos que, aunque cuentan con títulos en otras disciplinas, no poseen una preparación adecuada en pedagogía. Esta carencia limita su capacidad para desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y adaptativas. A pesar de que el porcentaje de docentes con estudios de posgrado ha incrementado, existe una brecha considerable entre los que ocupan cargos directivos y aquellos que se desempeñan en el aula. Para abordar esta problemática, es esencial crear programas de formación dirigidos a estos profesionales y fomentar la formación continua en estudios de posgrado.

Las condiciones laborales de los docentes son otro aspecto relevante en la búsqueda de una educación de calidad. A pesar de que la comunidad educativa valora el esfuerzo y compromiso de los maestros, persisten preocupaciones sobre la falta de estabilidad y garantías laborales. Estas dificultades repercuten directamente en la motivación y desempeño de los docentes, afectando el ambiente de trabajo y, en consecuencia, la calidad de la enseñanza. Mejorar estas condiciones es esencial para construir un entorno laboral positivo y productivo que favorezca el desarrollo profesional de los educadores.

En cuanto a la desigualdad de género, a pesar de que la mayoría de los docentes en Cali son mujeres, su participación en roles de liderazgo, como rectorías, es limitada, lo que evidencia una brecha de género en el acceso a cargos directivos. Esta desigualdad también se manifiesta en la distribución de género en ciertas áreas del conocimiento, restringiendo la diversidad en los enfoques de enseñanza. Para superar estas disparidades, se requieren políticas que promuevan la equidad de género en todos los niveles del sistema educativo, garantizando oportunidades igualitarias para acceder a roles de liderazgo.

Los resultados de las evaluaciones de docentes y directivos realizadas en 2023 muestran un alto nivel de competencia, aunque la uniformidad de las calificaciones limita la identificación de áreas específicas de mejora. Es necesario fortalecer la vinculación entre los procesos de evaluación y los programas de formación continua, de modo que estas evaluaciones se conviertan en herramientas que orienten la actualización profesional de los docentes. Así, la formación continua se convierte en un eje estratégico para adaptar la enseñanza a las necesidades cambiantes del contexto educativo.

El fortalecimiento de competencias básicas ha sido un enfoque central en la formación de los docentes, buscando una enseñanza con visión integral. Sin

embargo, se han presentado dificultades para alinear los contenidos teóricos con la práctica en el aula. Iniciativas como el programa “Todos y Todas a Estudiar” (Pontificia Universidad Javeriana, 2022) han facilitado la formación postsecundaria, con énfasis en el bilingüismo y la colaboración con el sector empresarial para fomentar el emprendimiento estudiantil. Este tipo de programas refuerza la conexión entre la educación secundaria y superior, ofreciendo a los estudiantes mayores oportunidades para su desarrollo académico y profesional.

La atención a la primera infancia es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas de Cali. Se han implementado acciones para comprender y mejorar la calidad percibida de esta etapa educativa y para identificar las necesidades formativas del personal encargado. La intersectorialidad ha sido clave para fortalecer la atención integral de la primera infancia, promoviendo el intercambio de experiencias pedagógicas y la investigación en este campo. Estos esfuerzos buscan asegurar que la educación inicial sea un espacio de calidad que sienta las bases para el aprendizaje futuro de los niños y niñas.

Hasta 2023, Cali ha avanzado significativamente en la formación y profesionalización de su planta docente, impulsando diversas estrategias para mejorar la calidad educativa. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) promueve la formación continua de los docentes, centrándose en aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos. Esta formación no solo permite a los educadores comprender nuevas perspectivas educativas, sino que también los impulsa a reflexionar sobre su práctica, logrando así una renovación progresiva y una mayor pertinencia en sus métodos de enseñanza. Además, se incentiva la reescritura de los PEI para adaptarlos a las necesidades cambiantes de la comunidad educativa, garantizando que las estrategias implementadas respondan a los contextos locales y a los requerimientos actuales.

Mediante el Plan Territorial de Formación Docente 2021-2024 se identificaron áreas clave para el desarrollo profesional de los educadores, tomando en cuenta el contexto sociohistórico y la participación de actores educativos diversos. Este proceso ha facilitado un diagnóstico preciso de las necesidades formativas, guiando la planificación adecuada de las acciones formativas. La formación docente también ha priorizado el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes a través de enfoques interdisciplinarios, logrando esto mediante programas de acompañamiento que fortalecen la capacidad de los docentes para adaptar sus prácticas a las demandas del aula. Por último, la autoevaluación institucional se ha implementado como una herramienta fundamental para la mejora continua,

permitiendo a las instituciones educativas identificar sus áreas de mejora y establecer estrategias para optimizar su desempeño.

La formación y profesionalización de los docentes se ha convertido en un pilar fundamental para el fortalecimiento del sistema educativo en Cali, especialmente en contextos que requieren una constante adaptación a los desafíos del siglo XXI. Este proceso no solo implica la actualización de conocimientos y habilidades, sino también la mejora de las condiciones laborales y el acceso a recursos que permitan una enseñanza de calidad. Resulta crucial abordar tanto los logros alcanzados como los desafíos pendientes en temas como la formación continua, la atención a la primera infancia, la distribución equitativa de recursos y la articulación con la educación postsecundaria, garantizando así una educación integral y equitativa para todos los estudiantes.

La formación académica sobre los aprendizajes requiere una evaluación constante que permita identificar las deficiencias de los estudiantes y diseñar estrategias de apoyo que fortalezcan las habilidades y conocimientos en los que presentan dificultades. Los resultados de los exámenes y pruebas realizados revelan patrones de aprendizaje que indican áreas en las que los estudiantes necesitan mayor apoyo y práctica. Estas evaluaciones son esenciales para los docentes, quienes desempeñan un rol crítico en la identificación de las brechas educativas, proporcionando tanto recursos como metodologías que fomenten el aprendizaje activo y continuo.

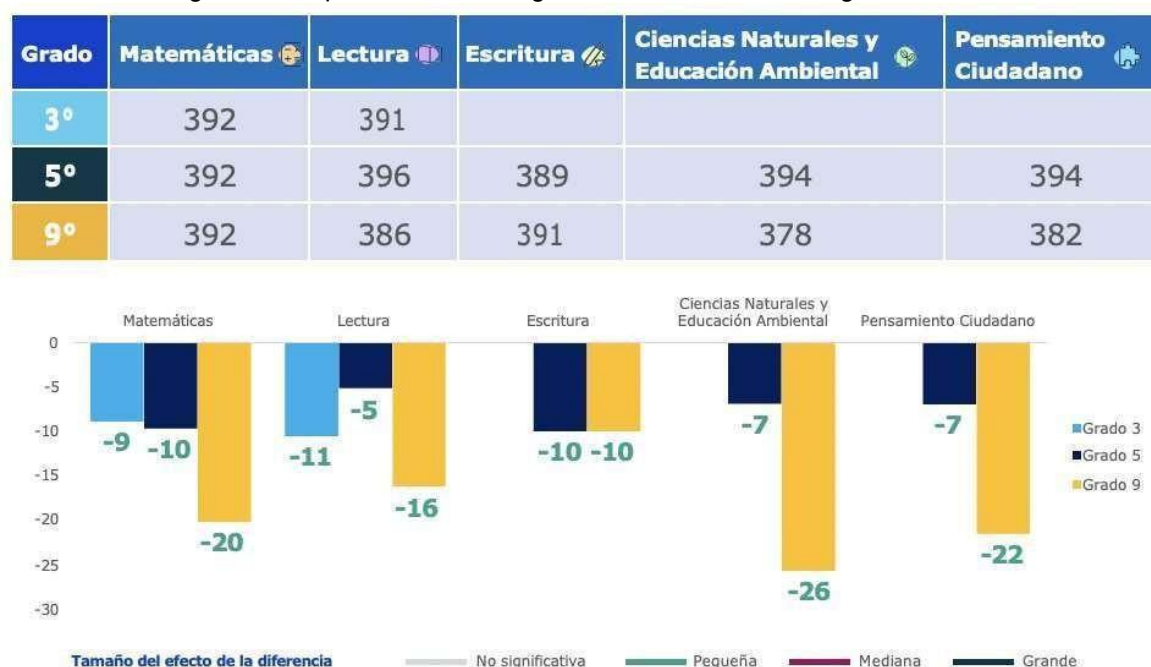
Es imperativo que los docentes no solo reconozcan las debilidades de los estudiantes en áreas específicas, sino que también desarrollen métodos de intervención pedagógica adaptados a estos hallazgos. Estas intervenciones pueden incluir actividades de refuerzo en el aula, tutorías personalizadas y el uso de herramientas de evaluación formativa que ofrecen retroalimentación constructiva. Este enfoque permite a los estudiantes trabajar de manera consciente en sus áreas de oportunidad y promueve una cultura de mejora continua. Así, el acompañamiento del docente se convierte en una estrategia fundamental para la consolidación de conocimientos, aumentando la autonomía del estudiante y mejorando su desempeño en evaluaciones futuras, lo que contribuye a su éxito académico y profesional.

2.4.1. Resultados de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Región Pacífico

Las pruebas Saber 3°, 5° y 9° constituyen una herramienta clave para evaluar la

calidad de la educación en Colombia, al proporcionar información que permite orientar políticas y acciones pedagógicas en todos los niveles escolares. Los hallazgos frente a la Región Pacífico de 2022 evidencian brechas en el rendimiento académico en comparación con otras regiones del país, con una tendencia creciente de inequidad a medida que avanza el nivel educativo, lo que subraya la urgencia de implementar estrategias focalizadas que fortalezcan la formación integral en esta zona del país.

Figura 6. Inequidades en los logros académicos en la Región Pacífico



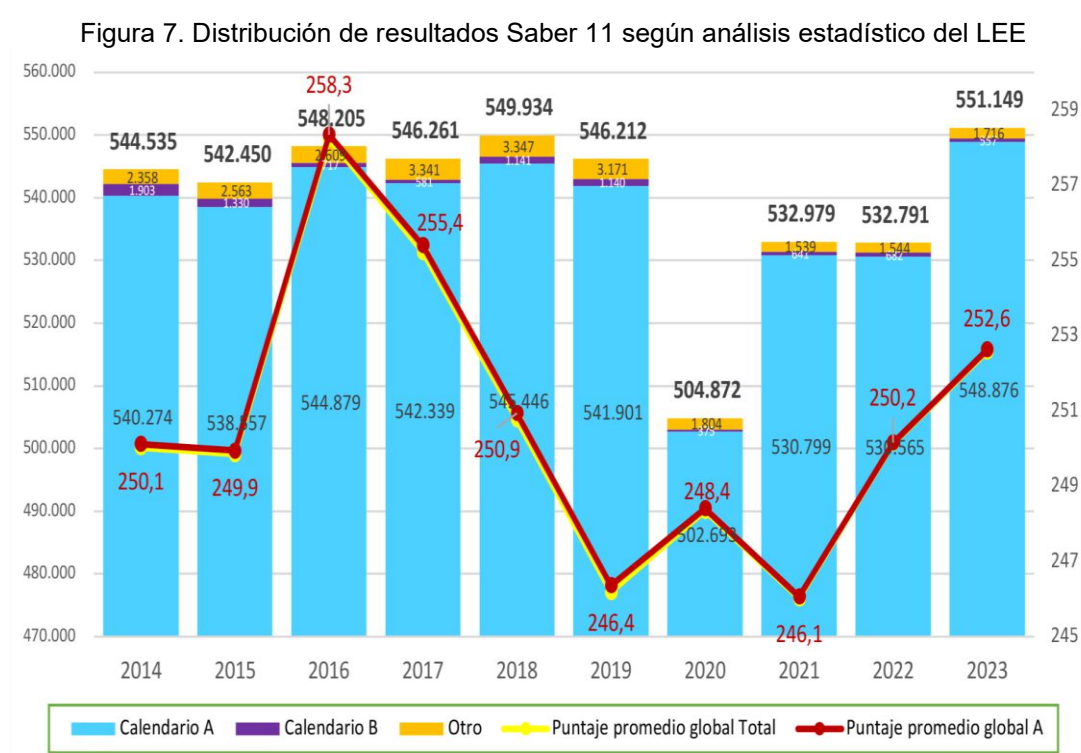
Fuente. Promedio del puntaje de la región según prueba y grado. Tomado de Resultados por grado y área. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. ICFES, 2023

En la Región Pacífico, los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° en Lectura evidencian inequidades asociadas al sector educativo y a nivel socioeconómico. Para el caso de la prueba de lectura, las Instituciones Educativas no oficiales obtuvieron mejores resultados en Lectura que los oficiales, especialmente en Nariño y Chocó, donde las diferencias fueron más marcadas. Chocó tuvo los puntajes más bajos, mientras que el Valle del Cauca superó el promedio nacional en los grados 3 y 5. Es preciso mencionar que la mayoría de los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) se ubicaron en el nivel de desempeño 1 en la prueba de Lectura, lo que evidencia dificultades en competencias clave. Por otro lado, se evidenció que el nivel socioeconómico influye significativamente en los resultados de Lectura: en casi todos los casos, los estudiantes del Nivel Social y

Económico (NSE) más alto superaron ampliamente a los del NSE más bajo, salvo en grado 9 del Valle del Cauca, donde la diferencia fue menor.

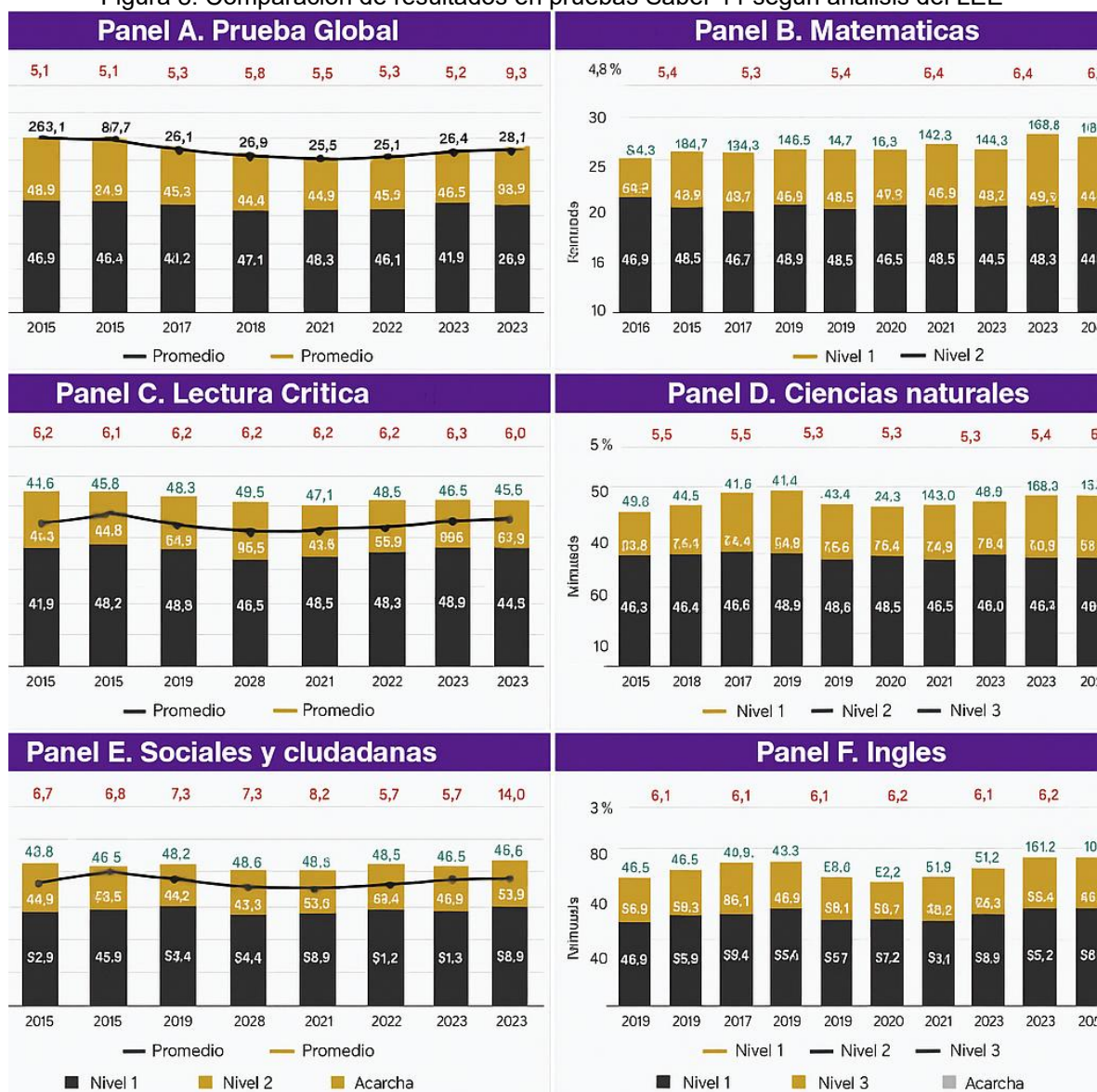
2.4.2. Resultados de las pruebas Saber 11: desempeño y desafíos

El desempeño de los estudiantes en zonas rurales sigue siendo inferior al de aquellos en áreas urbanas, con una brecha que ha aumentado en la última década. En promedio, los estudiantes de IEO urbanas han obtenido mayores puntajes en todas las áreas evaluadas en las pruebas Saber 11. Así, entre 2020 y 2023, el puntaje promedio en zonas urbanas fue de 252,6 a 257; mientras que en zonas rurales varió entre 224,4 y 231,8, con brechas anuales que oscilaron entre 25,2 y 26,4 puntos. Por otro lado, las diferencias más marcadas se presentaron en inglés, con una brecha que ha alcanzado hasta 6,8 puntos, mientras que las menores se registran en ciencias naturales. Sin embargo, aunque en algunas áreas se ha observado una reducción de la brecha en los últimos años, persisten desigualdades significativas que resaltan la necesidad de fortalecer la formación docente en el ámbito rural.



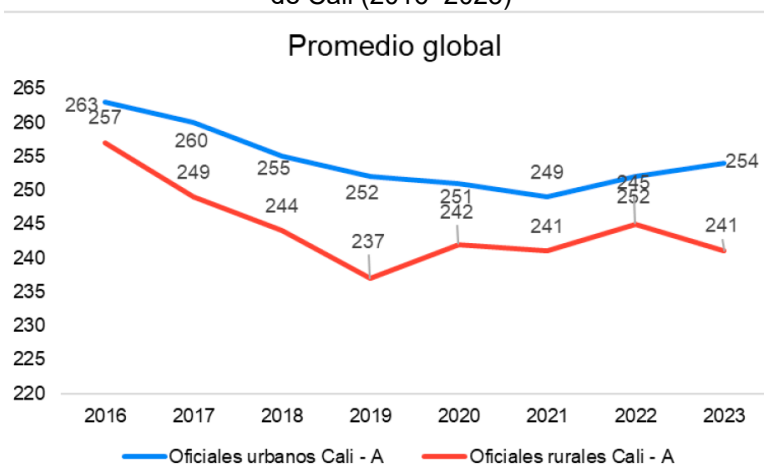
Fuente. Informe de análisis estadístico No. 92, por Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana, 2024, con base en microdatos de las pruebas Saber 11 del ICFES

Figura 8. Comparación de resultados en pruebas Saber 11 según análisis del LEE



Fuente. Informe de análisis estadístico No. 92, por Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana, 2024, con base en microdatos de las pruebas Saber 11 (ICFES).

Figura 9. Comparación de promedio global de resultados Saber 11 en zonas urbanas y rurales de Cali (2016–2023)



Fuente. Saber 11 por zona y año – Cali Calendario A. ICFES, 2023

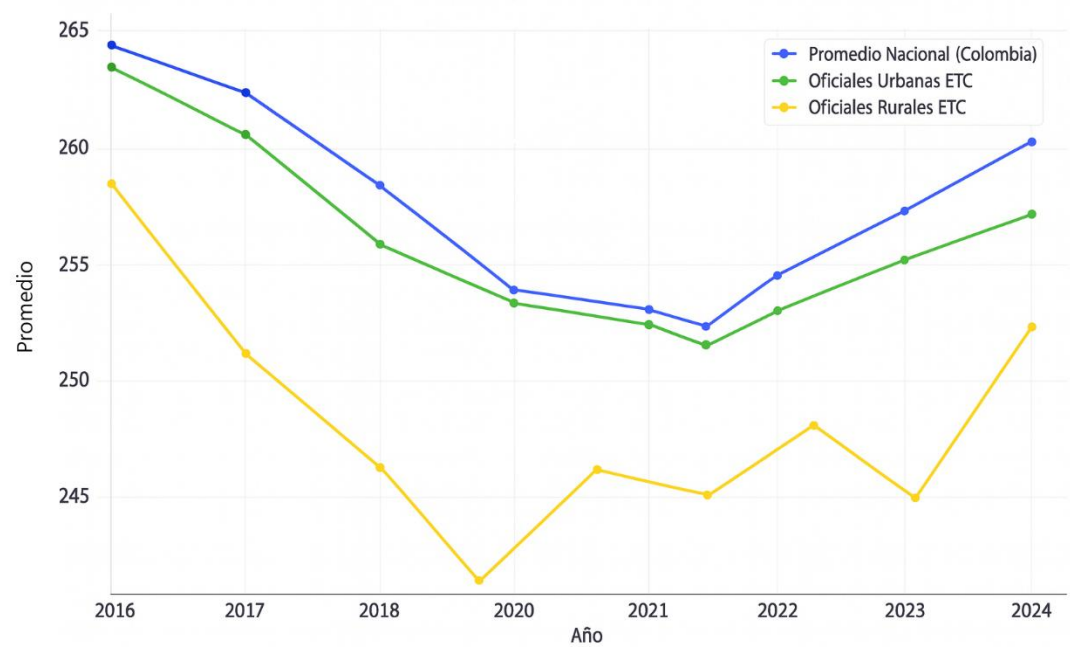
El análisis de los resultados de las pruebas Saber 11 en Cali, a partir de 2016, revela patrones clave en el desempeño educativo de la región. En el análisis se incluyen los promedios globales, por prueba y la clasificación de las instituciones educativas (p. 46, Caracterización y perfil educativo de Cali). Entre 2016 y 2021, el promedio global de Cali en estas pruebas mostró una tendencia a la baja con una pérdida de 10 puntos en instituciones de calendario A. A partir de 2022, se evidenció una recuperación de 5 puntos, aunque el promedio de Cali sigue estando 2 puntos por debajo del promedio nacional (p. 47, Caracterización y perfil educativo de Cali).

Por otro lado, uno de los aspectos más críticos al revisar los resultados de las pruebas Saber es la marcada diferencia en el desempeño entre las instituciones rurales y urbanas. Esta brecha evidencia una desigualdad educativa que se ha mantenido en el tiempo y que demanda atención urgente. Históricamente, las instituciones urbanas han superado a las rurales en los puntajes obtenidos. En 2019, esta diferencia alcanzó su punto más alto, con una brecha de 15 puntos (252 frente a 237). Aunque desde 2021 se han observado mejoras en ambos contextos, el rezago de las zonas rurales persiste.

En 2024, el promedio nacional fue de 260 puntos. Las instituciones oficiales urbanas se ubican cuatro puntos por debajo de este promedio (256), mientras que las rurales oficiales se situaron aún más lejos, con 250 puntos, diez por debajo del promedio nacional. Estas cifras subrayan la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en el ámbito rural como una estrategia clave para

cerrar estas brechas y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en todo el país.

Figura 10. Comparación de promedios Saber 11 sectores nacional, urbano y rural (2016–2024)



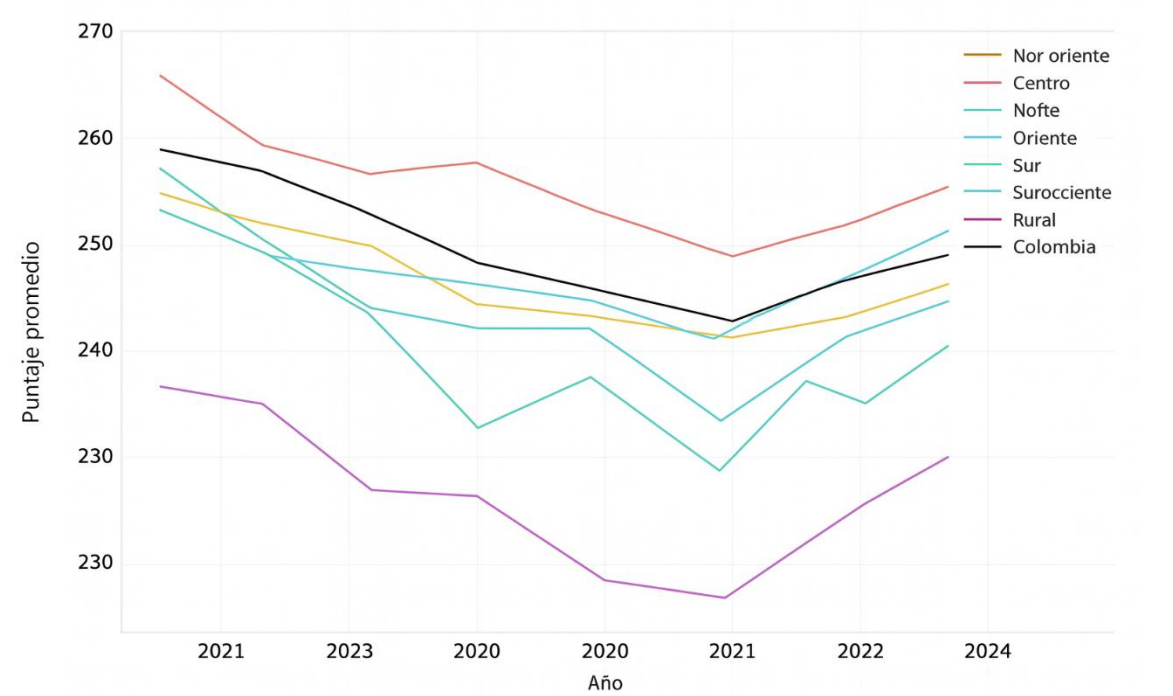
Fuente. Saber 11 por zona y nivel nacional (2016–2024). ICFES, 2024

El análisis de los resultados en los últimos años muestra una trayectoria nacional marcada por una caída significativa entre 2016 y 2021, seguida de una recuperación parcial. Esta disminución podría estar relacionada con factores como la pandemia, aunque los niveles actuales aún no alcanzan plenamente los promedios registrados antes de 2016. Las Instituciones Educativas urbanas pertenecientes a Entidades Territoriales Certificadas (ETC) reflejan esta tendencia: pasaron de un promedio de 263 en 2016 a 249 en 2021, y luego ascendieron gradualmente hasta alcanzar 256 en 2024. Por su parte, las instituciones rurales oficiales presentan los promedios más bajos de manera constante, con una caída más acentuada (de 257 en 2016 a 237 en 2019) y una recuperación más lenta (250 en 2024).

El comparativo por zonas geográficas para el año 2024 también muestra importantes contrastes. Solo la zona Sur (261) supera el promedio nacional (260), mientras que la zona Norte lo iguala. En contraste, regiones como el Oriente (236), el Nororiente (255), el Centro (254), el Suroriente (253) y la zona Rural (249) se ubican por debajo del promedio nacional. La zona Norte ha sido consistentemente la de mejor desempeño en todos los años analizados, mientras

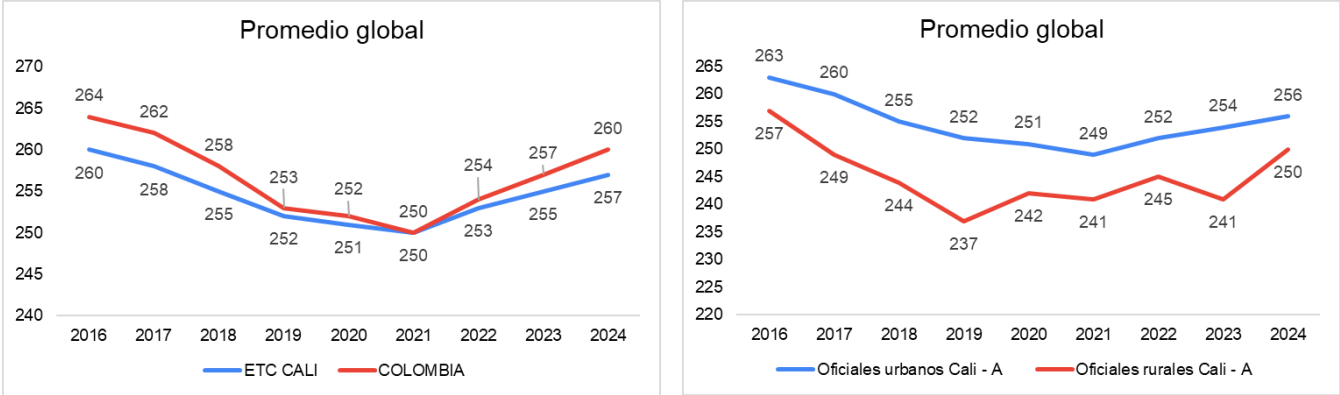
que Oriente y Rural se mantienen como las más rezagadas. La caída del promedio nacional de 264 en 2016 a 250 en 2022, seguida de su recuperación a 260 en 2024, sugiere una tendencia de mejora reciente. No obstante, el rezago en ciertas regiones, especialmente el Oriente, señala la necesidad de intervenciones focalizadas para atender las desigualdades persistentes en el sistema educativo colombiano.

Figura 11. Evaluación del puntaje promedio por zona en pruebas Saber 11 (2016–2024)



Fuente. Promedios Saber 11 por zona y nivel nacional (2016–2024). ICFES, 2024

Figura 12. Resultados Saber 11 (2016-2024)



Fuente. SED Cali con datos de Promedios Saber 11 por zona y nivel nacional (2016–2024). ICFES, 2024

En la figura 11 observamos el comportamiento del promedio global de las instituciones educativas del calendario A de Cali, comparado con el promedio de las instituciones educativas del país en el mismo calendario. En la gráfica se presentan los últimos 9 años de aplicación de la prueba, en los cuales el promedio la ciudad ha estado por debajo del promedio del país en 8 de los 9 últimos años. Las tendencias reflejan desempeños similares durante el periodo, las cuales se cruzan en el año 2021 producto del menor declive que presentó la ciudad entre los años 2016 y 2021. A partir del año 2022, las tendencias se invierten pasando a ser ascendentes, con la salvedad de que el promedio del país crece de forma más pronunciada que el promedio de la ciudad, generando en el último año una brecha de 3 puntos, igual a la del año 2018. Los últimos 3 años representan para la ciudad y para el país un mejoramiento de los desempeños de los estudiantes, ligeramente más leve en los estudiantes de Cali.

En los párrafos siguientes analizaremos los resultados del sector oficial de Cali, para conocer de forma objetiva cuáles son los aprendizajes y las posibles causas que han generado que el promedio de la ciudad crezca de forma menos pronunciada que el promedio del país en los últimos años; analizaremos los desempeños por cada una de las 5 pruebas, por sector y por zona educativa, principalmente del sector oficial.

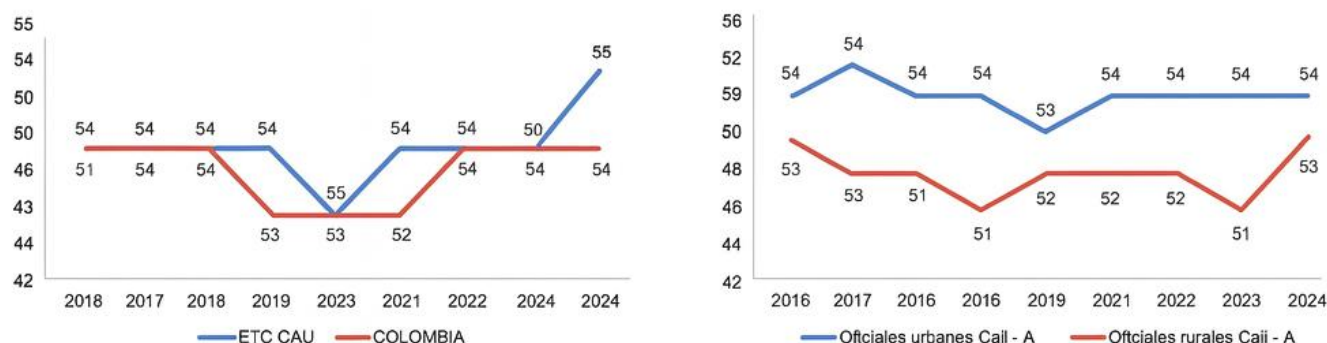
En la figura 12 se representan los promedios de las IEO del sector urbano y rural de Cali en el calendario A. En esta se observa que el promedio del sector rural ha sido inferior al promedio del sector urbano durante los últimos 9 años de aplicación de las pruebas. Las brechas más pronunciadas se presentan entre los años 2017 y 2019, las cuales se encuentran por encima de 10 puntos de diferencia. A partir del año 2020 esta brecha desciende a un dígito, con excepción de lo ocurrido en el año 2023, cuando la brecha llegó a 13.

En el último año, el promedio del sector rural presentó una mejora de 9 puntos, 4 puntos más que en el sector urbano, lo que generó que la brecha descendiera a 6 puntos, igualando la brecha del año 2016. En la figura 12 también se observa que el sector urbano mantiene desde el año 2021 una tendencia ascendente de su promedio, mientras que, en este mismo periodo, el promedio del sector rural ha variado de tendencia cada año.

Frente a los resultados presentados en estas figuras surge la necesidad de hacer un análisis comparativo por aprendizaje entre los desempeños de los estudiantes

de Cali con los desempeños de los estudiantes del resto del país para identificar cuáles son los que representan mayor dificultad para los estudiantes de la ciudad e investigar los casos de éxito de otras ciudades con condiciones similares. Requiere igual o mayor interés de la administración local, poner la lupa en la brecha constante que ha existido entre el sector urbano y rural de la ciudad. Se hace necesario validar el impacto de las acciones implementadas en estos últimos 9 años y consultar las caracterizaciones y particularidades del sector, buscando de esta forma obtener mayor efectividad y eficacia a la hora de construir los planes de desarrollo municipal.

Figura 13. Promedio de Lectura Crítica SABER 11: ETC Cali vs. Colombia y zonas urbanas y rurales oficiales (2016–2024)



Fuente. SED Cali con datos de Promedios Saber 11 por zona y nivel nacional (2016–2024). ICFES, 2024

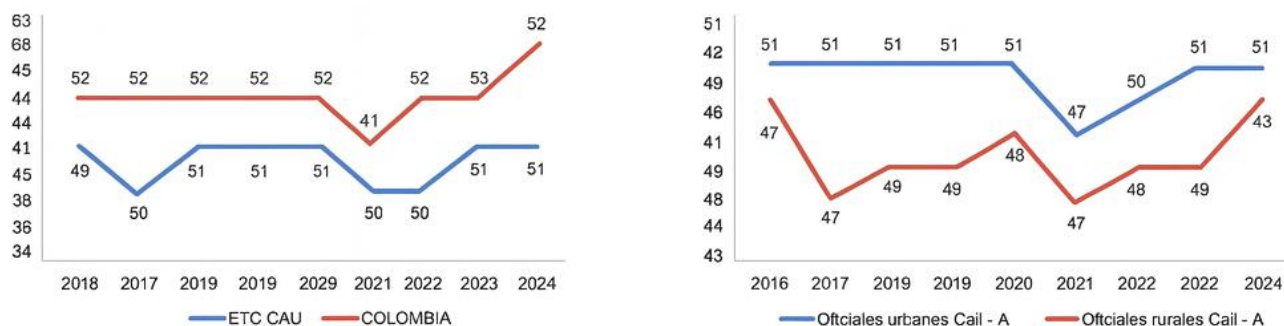
Pasando a los desempeños por pruebas, encontramos que la figura 13 contiene de forma comparativa el desempeño de la ciudad y del país en la prueba de Lectura Crítica. Aquí observamos que los desempeños de los estudiantes de la ciudad han sido superiores a los del país, en 3 de los 9 años analizados (2019, 2021 y 2024). En los 6 años restantes estos promedios han sido iguales. Respecto a los desempeños por sectores se observan mejores desempeños del sector urbano, y un patrón de mejora del sector rural de cada 4 años (2016, 2020 y 2024), en donde la brecha se cierra a un punto.

Es válido mencionar que, en los últimos años, la ciudad ha invertido en bibliotecas escolares, fortaleciendo la implementación de programas de lectura y escritura como PILEO y el acompañamiento a docentes que brindan los tutores PTA. En la agrupación por niveles de desempeño de la prueba de Lectura Crítica de la ciudad se observan valores similares, sostenidos en el tiempo. En promedio el 34% de los estudiantes que egresaron de la educación media, lo hizo con

dificultades para reconocer la intención comunicativa del texto, inferir información implícita en textos continuos y discontinuos, establecer relaciones intertextuales, analizar y sintetizar la información contenida en un texto y establecer la validez de argumentos en un texto.

Aunque en promedio el 66% de los estudiantes restantes posee estas habilidades cognitivas, solo un 12% de ellos adquirió las habilidades cognitivas necesarias para reflexionar a partir de un texto sobre la visión del mundo del autor, valorar y contrastar los elementos mencionados, proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto y plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en el mismo.

Figura 14. Promedio Matemáticas SABER 11 entre 2016 y 2024 para ETC Cali, Colombia, y zonas urbanas y rurales oficiales de Cali



Fuente. ICFES, elaboración SED, 2024

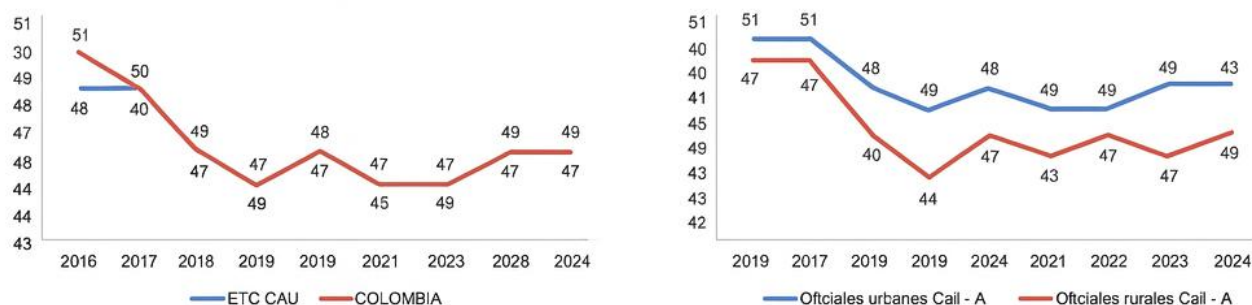
En la prueba de matemáticas el promedio de la ciudad ha estado por debajo del promedio del país durante los últimos 9 años. Esta brecha se ha mantenido entre 1 y 2 puntos. El desempeño de los estudiantes de la ciudad debería motivar una revisión y ajuste de los planes de área y de aula en las instituciones educativas, pues de continuar con la misma estructura y contenido, el promedio de la ciudad permanecerá por debajo del promedio del país como ha ocurrido en los últimos 9 años. Entre los sectores se presenta desde el año 2018 una brecha con mayor oscilación (entre 2 y 3 puntos). A partir del año 2021 se observa una tendencia ascendente en ambos sectores, con mayor inclinación en el sector rural, ocasionando el cierre de la brecha en un punto, recuperando así los valores promedio del año 2016.

En este gráfico se observa que cada año, del 100% de los estudiantes de la ciudad que presentaron la prueba de matemáticas, la mitad fue agrupada en los dos niveles de desempeño más altos, y por defecto, la mitad restante en los dos

niveles más bajos. Lo anterior quiere decir que la mitad de los estudiantes egresados no obtuvo las habilidades cognitivas necesarias para comparar información gráfica que requiere de algunas manipulaciones aritméticas, señalar información representada en formatos no convencionales (mapas o infografías), hacer manipulaciones algebraicas sencillas (aritmética en términos semejantes), cambiar la escala cuando la transformación no es convencional e identificar información relevante cuando el tipo de registro contiene información de más de tres categorías. La otra mitad de los estudiantes que egresó del sistema educativo oficial se ha ubicado en su mayoría (48% en promedio) en el nivel satisfactorio de la prueba, dando evidencia de haber adquirido las habilidades cognitivas antes descritas.

El promedio de los estudiantes que en los últimos tres años adquirió las habilidades cognitivas del nivel avanzado fue solo del 4%. Estos estudiantes egresaron con la capacidad de realizar operaciones que requieran cálculos de porcentajes y de resolver problemas y justificar la veracidad o falsedad de afirmaciones que requieren el uso de conceptos de probabilidad, propiedades algebraicas, relaciones trigonométricas y características de funciones reales entre otras.

Figura 15. Promedio Sociales y Ciudadanas SABER 11 entre 2016 y 2024 para ETC Cali, Colombia, y zonas urbanas y rurales oficiales de Cali



Fuente. SED Cali con datos de Resultados históricos Saber 11 por área y nivel de desempeño ICFES, 2024

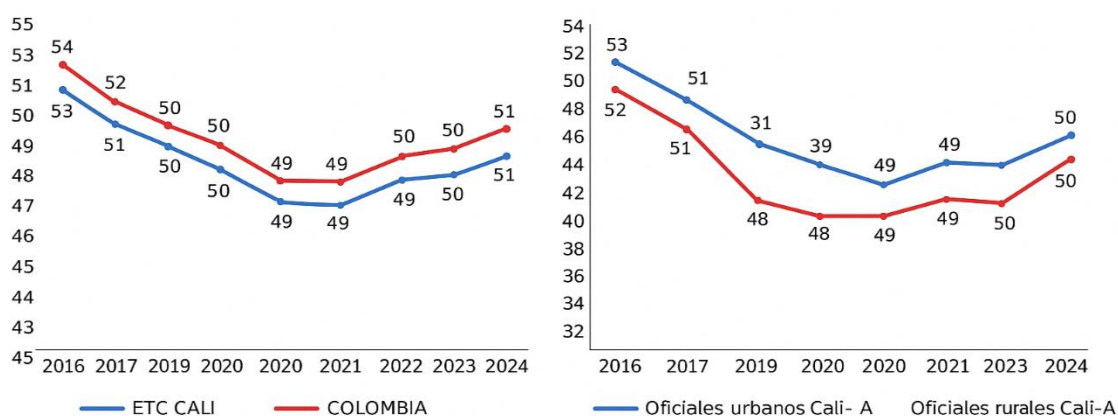
Desde el año 2017 y hasta la fecha, la ciudad y el país han obtenido el mismo valor promedio en esta prueba. El único comportamiento diferente que se puede observar se encuentra en los resultados del año 2017, cuando la ciudad mantuvo el promedio del año anterior, mientras que el país iniciaba su curva de descenso. De las cinco pruebas evaluadas, la prueba de Sociales y Ciudadanas es la prueba que posee los desempeños más bajos, con un promedio por debajo de 50 puntos desde el año 2018.

Al analizar la gráfica por sectores se observa un comportamiento similar a lo largo de los años, con resultados ligeramente superiores en el sector urbano. Puede verse que la brecha entre ambos sectores se ha mantenido entre 2 y 3 puntos desde el año 2018. Para conocer un poco más a fondo donde se encuentran las oportunidades de mejora en los desempeños de los estudiantes, es preciso indicar que desde el año 2018, el porcentaje promedio de estudiantes que se ubicaron en los dos niveles más bajos de esta prueba (insuficiente y mínimo) estuvo por encima del 70%, lo que representa a 7 de cada 10 estudiantes.

Este grupo de estudiantes no alcanzó los aprendizajes necesarios para reconocer intenciones y prejuicios, así como argumentos similares o diferentes en un contexto o situación específica; identificar dimensiones (económicas, políticas, culturales, ambientales, etc.) involucradas en situaciones, problemáticas o propuestas de solución; relacionar contextos históricos y/o geográficos con fuentes, situaciones y prácticas sociales, ni para valorar la información contenida en una fuente y reconocer sus alcances.

Los aprendizajes antes descritos son alcanzados en promedio por casi el 30% de los estudiantes cada año. En promedio solo el 3% de los estudiantes logra cada año ubicarse en el nivel de desempeño más alto de esta prueba (avanzado), culminando sus estudios con la capacidad de comparar, analizar, entender y relacionar problemáticas, eventos o procesos sociales, a partir del uso de conceptos básicos de las ciencias sociales o a partir de contextos históricos y/o geográficos.

Figura 16. Promedio Ciencias Naturales SABER 11 entre 2016 y 2024 para ETC Cali y Colombia



Fuente. SED Cali con datos de Resultados históricos Saber 11 por área y nivel de desempeño ICFES, 2024

Los desempeños de la ciudad y el país en la prueba de Ciencias Naturales han sido muy similares en los últimos 9 años; esto se refleja en promedios iguales o con solo un punto de diferencia. En este mismo periodo de tiempo la ciudad no ha logrado superar el promedio del país. Los mejores promedios para ambos grupos se observan en el año 2016. En la gráfica de sectores también se observan desempeños similares. Por su parte, el sector rural tuvo un gran desempeño en el último año, con el que logró recuperar los 3 puntos perdidos en el año 2023, igualando de esta forma el promedio del sector urbano en 50 puntos.

Los resultados por niveles de desempeño de esta prueba se asemejan a los resultados de la prueba de Sociales y Ciudadanas, pues desde el año 2018 y hasta el año 2023 el porcentaje de estudiantes que se ubicó en los dos niveles más bajos de la prueba fue superior al 70%. Respecto a la cifra anterior podemos decir que este grupo de estudiantes no logró los aprendizajes necesarios para establecer relaciones de causa y efecto usando conceptos, leyes y teorías científicas, ni para diferenciar entre evidencias y conclusiones, plantear hipótesis basadas en evidencias ni relacionar variables para explicar algunos fenómenos naturales.

El número de estudiantes que ha logrado ubicarse en el nivel avanzado de esta prueba, no ha superado el 2% a lo largo de los años. Estos estudiantes alcanzaron habilidades cognitivas de orden superior como lo son el contrastar, resolver, analizar y plantear. Todas ellas aplicadas a las ciencias naturales y a la investigación científica.

Tanto el país como la ciudad mantienen desde el año 2020 una tendencia ascendente del promedio en la prueba de inglés. Durante este periodo el promedio de la ciudad creció 5 puntos (un punto más que el país), generando que en el último año ambos grupos igualen en 52 puntos su promedio. Esta tendencia ascendente se refleja de igual forma entre los sectores. El sector urbano logró aumentar su promedio en 4 puntos, mientras que el sector rural lo hizo en 5.

De los 5 niveles que contiene la prueba de inglés, el nivel A- es donde más concentración de estudiantes ha tenido la ciudad a lo largo de los años. Los estudiantes que se ubicaron en este nivel probablemente llegaron a comprender algunas oraciones simples como preguntas e instrucciones con el uso de vocabulario básico para nombrar personas u objetos que le son familiares. El segundo grupo de mayor concentración de estudiantes es el del nivel A1. Los estudiantes que se ubican en este nivel son capaces de comprender situaciones

comunicativas sencillas y concretas en las que se haga uso de expresiones básicas para pronunciar información personal, y fórmulas de saludo, despedida, indicaciones de lugares, etc. También logra relacionarse de forma elemental con su interlocutor siempre que este hable despacio y con claridad en inglés y esté dispuesto a cooperar.

Si sumamos a los niveles A- y A1 los estudiantes que se ubicaron en el nivel A2, la cifra supera cada año, el 88% del total; es decir que, casi 9 de cada 10 estudiantes probablemente finalizó sus estudios sin alcanzar a comprender los puntos principales de textos claros en inglés, ni llegó a poseer un amplio vocabulario para comprender textos de temáticas específicas o abstractas de interés personal como trabajo, estudio u ocio, ni logró las habilidades necesarias para comunicarse en inglés con cierta seguridad en asuntos que le son poco habituales.

2.4.3. Evaluación del desempeño laboral de docentes y directivos en Cali

El Decreto 3782 de 2007 asignó a las Secretarías de Educación la responsabilidad de analizar los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes y directivos docentes, con el fin de diseñar e implementar planes de apoyo al mejoramiento. Vale señalar que, en Colombia, la evaluación para maestros bajo el régimen 1278 utiliza una escala de 1 a 100 puntos, con tres categorías de clasificación: Sobresaliente: 90-100 puntos; Satisfactorio: 60-89 puntos; No satisfactorio: 1-59 puntos. Además, según la normatividad referenciada, esta evaluación tiene como finalidad orientar los Planes de Apoyo al Mejoramiento (PAM) y, en consecuencia, alimentar los procesos de formación continua de los docentes. Sin embargo, este propósito se ve limitado cuando los resultados se concentran mayoritariamente en la categoría más alta de la escala de valoración. Ahora bien, en el marco de esa normatividad, la evaluación del desempeño laboral docente se aplicó a 3027 educadores en Cali durante 2023, y los resultados reflejan una tendencia preocupante: una concentración casi total de los resultados en la categoría de desempeño sobresaliente.

Se considera preocupante porque, luego de la revisión de los resultados en distintas pruebas, y habiendo descrito y caracterizado el sector educativo del Distrito, el hecho de que más del 95% de los docentes y directivos obtuvieron la calificación más alta limita gravemente el potencial diagnóstico de esta herramienta. Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional en las orientaciones para los PTFD, uno de los principios fundamentales de estos

planes es el diseño de estrategias formativas situadas, construidas a partir de diagnósticos rigurosos y diferenciados que permitan reconocer no solo los logros, sino también las brechas en el ejercicio profesional docente.

En 2023, la mayoría de los docentes evaluados en Cali obtuvieron calificaciones de sobresaliente, mientras que apenas un 3% de los rectores, un 1% de los coordinadores y un 3% de los docentes de aula fueron calificados como satisfactorios, y sólo un docente (0,3%) fue clasificado como no satisfactorio.

Un sistema de evaluación que no logra distinguir con claridad las áreas que requieren fortalecimiento se convierte en una barrera para la pertinencia y efectividad de los programas de formación. Esto contradice directamente el enfoque propuesto por el MEN, que establece como propósito de los PTFD “mejorar la calidad educativa a través de la identificación de necesidades reales de formación en el territorio, de modo que se promuevan procesos de desarrollo profesional docente articulados a los retos del contexto” (MEN, 2017, p. 14).

Además, la homogeneidad de los resultados limita el uso de la evaluación como insumo para la formulación de programas diferenciados por niveles de desempeño o trayectorias profesionales. En este sentido, el actual modelo de evaluación en Cali no cumple con el principio de formación continua pertinente y situada, al no proporcionar una base fiable para diseñar ofertas de formación que respondan a las necesidades específicas del cuerpo docente distrital.

A pesar de lo anterior, se pueden señalar en este documento, algunas recomendaciones para alinear la evaluación del desempeño con relación a los propósitos del PTFD. Estas recomendaciones responden a la necesidad de consolidar una política de formación continua basada en evidencia, centrada en el desarrollo profesional situado y alineada con los lineamientos del MEN:

Revisión y fortalecimiento técnico del instrumento de evaluación. Es necesario avanzar en una revisión profunda de los criterios e instrumentos que estructuran la evaluación del desempeño, de modo que esta permita identificar con mayor precisión las fortalezas, retos y brechas formativas del personal docente y directivo. Para ello, se recomienda incorporar dimensiones cualitativas, indicadores contextuales y elementos que valoren la innovación, la reflexión pedagógica y la mejora continua.

Articulación efectiva con el diseño de la oferta formativa. Los resultados de la

evaluación deben convertirse en una fuente clave para la construcción de la oferta del PTFD, permitiendo que las estrategias de formación respondan a necesidades concretas y diferenciadas. Esto implica establecer mecanismos institucionales que aseguren la integración de la información evaluativa en el proceso de planificación, priorización y focalización de programas formativos.

Diferenciación por perfiles, trayectorias y contextos. La formación continua debe diseñarse con base en la diversidad del ejercicio docente en el territorio. Se sugiere establecer tipologías formativas según niveles educativos, zonas rurales o urbanas, condiciones institucionales, trayectorias laborales y funciones específicas (docente, coordinador, directivo), promoviendo así la pertinencia y efectividad del acompañamiento profesional.

Complementariedad con otros mecanismos diagnósticos. Para una comprensión integral de las necesidades de formación, se recomienda complementar la evaluación del desempeño con otros dispositivos de diagnóstico como encuestas, grupos focales, entrevistas, autoevaluaciones docentes, análisis de resultados académicos y sistematización de experiencias institucionales. Esta triangulación permitirá diseñar propuestas más coherentes con las realidades del sistema educativo del contexto.

Fomento de una cultura de evaluación formativa y reflexiva. Se propone avanzar hacia un modelo de evaluación que no tenga únicamente un carácter clasificatorio, sino que promueva la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, el aprendizaje colectivo y la mejora institucional. Para ello, se requiere acompañamiento técnico a las instituciones educativas en la interpretación de los resultados y la formulación de planes de mejoramiento con enfoque formativo, colaborativo y situado.

Es importante anotar que estas recomendaciones han orientado de manera significativa la construcción del presente Plan Territorial de Formación Docente, al aportar criterios técnicos y pedagógicos para articular la evaluación del desempeño con una política formativa situada, reflexiva y pertinente. Por ello, este plan ha integrado diversas fuentes complementarias a la caracterización social del territorio, ampliando la comprensión de las necesidades formativas a partir de los resultados de las pruebas Saber, la aplicación de instrumentos específicos que recogen percepciones directas de docentes y directivos, así como los hallazgos derivados de procesos de jornadas técnicas y acompañamiento institucional.

A su vez, esta línea de trabajo se enlaza con la propuesta de indicadores, mecanismos de medición y procesos de evaluación del propio PTFD, a fin de garantizar su seguimiento riguroso durante la vigencia del periodo 2025–2027 y consolidar una política de desarrollo profesional docente que contribuya efectivamente a la mejora de la calidad educativa en el Distrito de Santiago de Cali.



III. Enunciación, descripción y análisis de las necesidades de formación docente

3. ENUNCIACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente es un pilar fundamental para garantizar la calidad educativa y promover la transformación social. Según la UNESCO (2013), en América Latina y el Caribe, los programas de formación han enfocado sus esfuerzos en la promoción dentro de la carrera docente, incentivando el ascenso en el escalafón como una meta clave. Sin embargo, más allá del desarrollo profesional y la mejora en las condiciones laborales, es necesario fortalecer los sistemas de formación y promoción para que los docentes no solo profundicen en sus áreas de conocimiento, sino que también desarrollen estrategias didácticas efectivas que respondan a las necesidades de sus estudiantes y al contexto socioeducativo en el que se desempeñan.

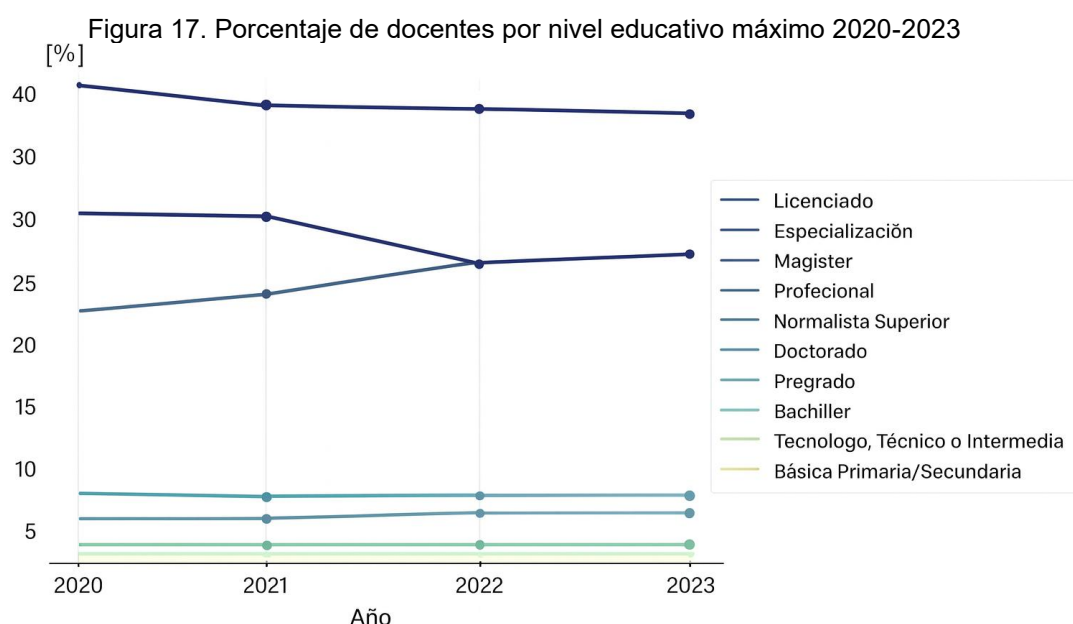
En el Valle del Cauca, el Plan Territorial de Formación Docente 2016-2022, estableció lineamientos estratégicos para la construcción de una política pública en el departamento. A través de un proceso de concertación con docentes y directivos, se definieron ejes clave que orientan la formación y el desarrollo profesional del magisterio. Entre estos, destacan la naturaleza de la formación docente, la pertinencia de la oferta educativa, la transformación de las prácticas pedagógicas, la planificación y gestión de programas, el uso de tecnologías, el financiamiento, la internacionalización y la investigación educativa. Estos ejes buscan no solo mejorar las competencias pedagógicas del profesorado, sino también fortalecer su rol en la transformación del sistema educativo y su capacidad para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio.

Diversos estudios han evidenciado el impacto de contar con docentes cualificados en la trayectoria educativa y personal de los estudiantes. Investigaciones como la de Chetty, *et al.* (2014) muestran que los estudiantes con docentes altamente competentes tienen mayores probabilidades de acceder a la educación superior, ingresar a instituciones de mayor calidad y mejorar su nivel socioeconómico.

En el contexto de Cali, comprender las necesidades de formación docente es clave para diseñar estrategias que favorezcan su desarrollo profesional y, a la vez, mejoren la calidad educativa en la ciudad. Este capítulo aborda el diagnóstico de dichas necesidades, identificando retos y oportunidades para fortalecer la formación docente en función de un aprendizaje más equitativo y efectivo.

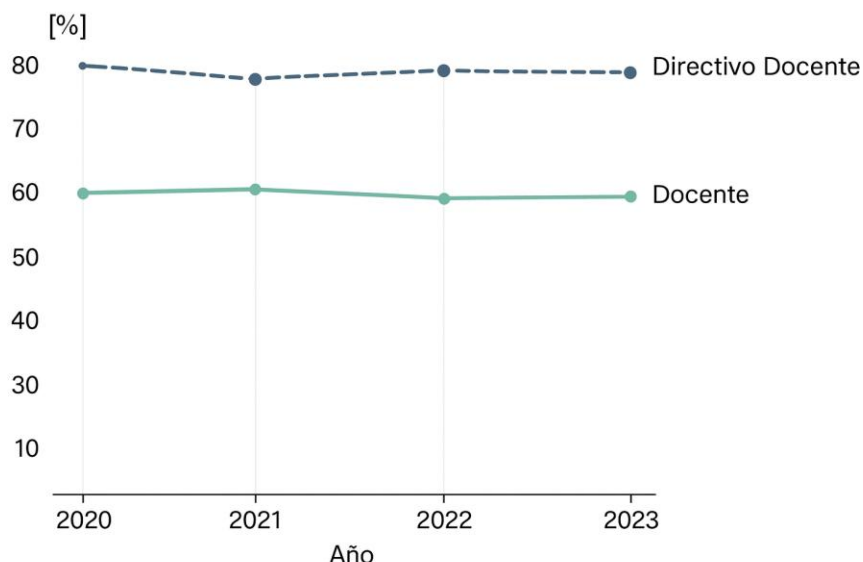
Para responder a los desafíos actuales, la formación y el desarrollo profesional de los docentes deben enfocarse en varias áreas clave. Es fundamental fortalecer las competencias pedagógicas y didácticas, garantizando que los maestros adquieran herramientas para la enseñanza inclusiva y la adaptación a las necesidades de sus estudiantes. Además, la incorporación de tecnologías y la actualización pedagógica contextualizada son esenciales para afrontar los avances digitales en el ámbito educativo.

En paralelo, el desarrollo profesional debe incluir formación especializada en áreas estratégicas, como matemáticas, ciencias sociales e inglés, sin descuidar la integración de lenguas nativas y el bilingüismo. La creación de modelos pedagógicos flexibles y la promoción de comunidades de aprendizaje pueden fortalecer el compromiso docente con una enseñanza adaptada y relevante.



Fuente. Promedios por niveles de inglés en las Entidades Territoriales Certificadas (2016–2024), por Icesi-ORE, a partir de datos del Sistema Humano. MEN, 2023

Figura 18. Porcentaje de docentes y directivas docentes con posgrado 2020-2023



Fuente. Promedios por niveles de inglés en las Entidades Territoriales Certificadas (2016–2024), por Icesi-ORE, a partir de datos del Sistema Humano. MEN, 2023

En este sentido, las tecnologías emergentes juegan un papel clave en la formación docente. La educación digital, el aprendizaje híbrido y el uso de plataformas interactivas permiten mejorar la enseñanza y facilitar el acceso a materiales educativos innovadores. En Cali, la implementación de herramientas tecnológicas en la formación docente ha sido paulatina, pero requiere una mayor inversión y estrategias para garantizar que todos los docentes tengan acceso a estos recursos y sepan utilizarlos de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. La formación en competencias digitales y la apropiación de metodologías activas de aprendizaje son elementos fundamentales para el fortalecimiento del ejercicio docente en la región.

Los resultados de las pruebas Saber 11 en Cali entre 2016 y 2023 han revelado tendencias preocupantes en el desempeño académico, especialmente en instituciones de calendario A, donde hubo una disminución de 10 puntos entre 2016 y 2021. Aunque desde 2022 se ha recuperado 5 puntos, la ciudad aún se mantiene 2 puntos por debajo del promedio nacional. Estos datos evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los mayores retos es la brecha de desempeño entre estudiantes de zonas urbanas y rurales. Mientras que en las áreas urbanas el puntaje promedio en

Saber 11 entre 2020 y 2023 osciló entre 252,6 y 257 puntos, en zonas rurales se ubicó entre 224,4 y 231,8, con diferencias anuales de hasta 26,4 puntos. La mayor brecha se registra en inglés, con una diferencia de hasta 6,8 puntos, mientras que en ciencias naturales es menor. Estos datos resaltan la urgencia de reforzar la formación pedagógica de los docentes en zonas rurales para reducir las desigualdades y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, tengan acceso a una educación de calidad.

Figura 19. Desempeño por área de conocimiento según zona



Fuente. Informe de análisis estadístico LEE, No. 92, Universidad Javeriana, 2024, a partir de microdatos de las pruebas Saber 11 (ICFES)

Si bien, la profesionalización docente en Cali ha aumentado, con un mayor número de maestros con formación posgradual, persiste la necesidad de fortalecer la formación pedagógica, especialmente entre profesionales de otras disciplinas que ejercen la docencia sin formación en educación. La falta de conocimientos pedagógicos limita su capacidad para desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y adaptar sus métodos a las necesidades del estudiantado. Para abordar esta problemática, es clave ampliar las oportunidades de formación en pedagogía mediante programas de formación docente para profesionales no licenciados. En este contexto, la formación en neuroeducación, evaluación formativa y metodologías activas de aprendizaje puede contribuir a que estos docentes desarrollen estrategias más efectivas dentro del aula.

Más allá de la especialización en contenidos específicos, la formación docente debe enfocarse en el desarrollo de herramientas pedagógicas que potencien la enseñanza y contribuyan a una educación de mayor calidad. Aunque la proporción de docentes con posgrado ha crecido, aún existe una brecha significativa entre la formación de docentes y directivos, quienes suelen alcanzar mayores niveles de especialización. Reducir esta brecha y fortalecer la formación pedagógica contribuiría a mejorar la enseñanza en las aulas caleñas. Para ello, es necesario diseñar estrategias que incentiven la formación continua, explorar mecanismos de cofinanciación y garantizar que los docentes no solo profundicen en sus áreas de conocimiento, sino que también desarrollen habilidades pedagógicas que les permitan conectar mejor con sus estudiantes y potenciar su aprendizaje.

Figura 20. Nivel educativo alcanzado por docentes en ejercicio en 2023



Fuente. Evolución niveles de inglés en educación media (2016- 2024), ICESI-ORE, MEN, 2024

Diagnósticos previos en instituciones educativas de Cali han identificado diversas necesidades de formación docente que deben ser consideradas en el diseño de programas de formación. En la dimensión pedagógica, didáctica y curricular se evidenció la necesidad de fortalecer la integración y el diseño curricular, las estrategias de innovación y las nuevas didácticas, así como la evaluación del aprendizaje y la formación en etnoeducación. También se resaltó la importancia de la formación en normatividad educativa, aprendizaje basado en proyectos y elaboración de pruebas tipo Saber. Además, se identificó la necesidad de promover enfoques pedagógicos innovadores y estrategias alineadas con los ejes transversales de la Jornada Única, como arte, cultura, ciencia, tecnología, deportes y lectura.

Otras dimensiones clave incluyen la convivencia escolar, con énfasis en la prevención de la violencia, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico y el desarrollo de estrategias para fomentar la educación integral en sexualidad. En el ámbito investigativo, se destacó la importancia de la reflexión sobre la práctica docente, la sistematización de experiencias y la innovación pedagógica. También se identificó la necesidad en el uso y apropiación de TIC, desarrollo personal, enseñanza de lenguas extranjeras, liderazgo para directivos docentes, participación social y educación inicial. Estos hallazgos evidencian la necesidad de un enfoque integral en la formación docente, que abarque tanto el desarrollo de competencias pedagógicas como el fortalecimiento del liderazgo y la inclusión en el aula.

La formación para los docentes de educación inicial es fundamental para el fortalecimiento de los docentes y aportar al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas, además de contribuir a la transición armónica entre la educación inicial y la educación básica. Esto permite a los docentes fortalecer sus habilidades y conocimientos en atención a la primera infancia, promoviendo así un mejor desempeño pedagógico y un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas. Al incluir la educación inicial en el plan de formación docente, se asegura que los educadores estén equipados para atender las necesidades específicas de esta etapa crucial del desarrollo infantil, lo que a su vez contribuye a mejorar la calidad educativa en general. Las líneas de formación docente que se requieren de acuerdo al trabajo adelantado por el Subproceso de la Educación Inicial son: procesos de acogida y caracterización en educación inicial; planeación pedagógica; valoración y seguimiento al desarrollo; ambientes pedagógicos; enfoque diverso (discapacidad, trastornos y alteraciones en el desarrollo, prevención de las

violencias, género, migrantes, indígenas, entre otros).

De otra parte, se han identificado falencias en áreas clave para la educación actual, como la metodología de la investigación, la actualización en tecnologías de la información, la gestión educativa y la administración escolar. También es fundamental fortalecer la formación en interculturalidad, abordando temas como etnoeducación, afro descendencia, grupos raizales, postconflicto e inclusión. Asimismo, se requiere formación en modelos pedagógicos, didáctica y metodologías activas; pensamiento complejo y crítico, bilingüismo, tecnología, educación propia, educabilidad y enseñabilidad.

Se evidenciaron dos ejes para promover la educación integral inclusiva y enfocada en el desarrollo de competencias ciudadanas para aportar al proyecto de vida de los estudiantes, los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) y la convivencia escolar. La escuela se erige como un espacio de protección y desarrollo integral. Los PPT en la escuela se reconocen como estrategias e iniciativas que permiten identificar y abordar problemas del contexto educativo, flexibilizando y transformando las prácticas metodológicas de una escuela tradicional. Estos proyectos fomentan la construcción de una nueva escuela más inclusiva y dinámica. Entre ellos se incluyen iniciativas relacionadas con la educación ambiental, la educación financiera, la educación vial, la educación para la sexualidad, los derechos humanos y la convivencia escolar. Asimismo, abarcan áreas como la educación para la paz, la salud y la diversidad cultural, integrando el uso y aprovechamiento del tiempo libre. En Santiago de Cali, estos proyectos se consideran herramientas clave para integrar saberes diversos, fomentar el trabajo colaborativo y potenciar la creatividad docente.

Como parte de la identificación de las necesidades de formación docente, es necesario anotar que la Secretaría de Educación de Cali, a través de la Subsecretaría de Calidad Educativa, desarrolla la estrategia de jornadas de acompañamiento técnico in situ a las Instituciones Educativas con el fin de ofrecer un apoyo y asesoramiento especializado sobre diferentes temas institucionales. En el 2024 con una participación de 137 directivos docentes, 174 docentes, 36 estudiantes, 46 otros, 51 visitas, 349 retos y 1.779 acciones se centraron en el estado de avance de los indicadores: repitencia, deserción, cobertura en educación superior, convivencia (casos reportados como críticos). Las cifras reflejaron en peso porcentual los retos con mayor frecuencia: currículo y práctica pedagógica (100%), proyecto de vida (78%), convivencia (78%), alianza familia y escuela (67%), seguimiento a egresados (56%), trayectorias armónicas (44%),

enseñanza de inglés (22%), fortalecimiento de la educación inicial (11%), inclusión (11%).

Una vez hemos señalado y analizado cada uno de estos aspectos que componen la enunciación, descripción y análisis de las necesidades de formación docente, se identificaron tres grandes líneas de formación: pedagogía, investigación e innovación, y evaluación que, posteriormente, fueron desagregadas en cinco necesidades de formación docente: 1. Conocimiento, territorialidad y prácticas inclusivas; 2. Innovación en pedagogía e investigación; 3. Tecnología, procesos digitales y educación; 4. Pedagogía, desarrollos emocionales y socioafectivos; 5. Participación ciudadana y resolución de conflictos.

3.1. Conocimiento, territorialidad y prácticas inclusivas

Hay que partir de una formación que involucre tres conceptos: conocimiento, territorialidad e inclusión, dado que cada uno es una cultura. El conocimiento se refiere a que es necesario conocer los conceptos formativos relacionados con el sujeto y la población, las instituciones y los contextos; el territorio son los espacios que habita una población y sus movimientos, así como los cambios y transformaciones que ocurren en ella, es decir, es la contextualización de la escuela y la acción educativa en un territorio específico y sus características sociales, económicas, culturales; la inclusión es un conocimiento que tiene que ver con lo que se incluye en los lugares intermedios, son las condiciones de diversidad y pluralidad en todos los actores involucrados en la educación y la necesidad de generar las condiciones necesarias para brindar atención pedagógica acorde a dicha diversidad.

Esto significa que en la formación hay que construir los tres conocimientos que, tradicionalmente, nos han aportado la filosofía, las Ciencias Sociales, las Ciencias Humanas y recientemente las teorías cognitivas. Actualmente, se refieren a las condiciones de diversidad y pluralidad entre todos los actores involucrados en el proceso educativo, es fundamental generar las condiciones necesarias para ofrecer una atención pedagógica adecuada a dicha diversidad. Esto implica no solo reconocer las diferencias individuales de los estudiantes, sino también adaptar las metodologías y recursos educativos para que todos tengan acceso a una educación de calidad. Tanto la territorialidad como la inclusión guían la práctica pedagógica, promoviendo un ambiente donde cada estudiante, independientemente de su origen, capacidades o identidades, pueda desarrollarse plenamente y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Estos conceptos son organizados a través de experiencias, talleres de formación, trabajos prácticos y reflexivos, lo que no excluye la lectura de documentos y teorías. Reconocemos la necesidad de ampliar los conocimientos y las visiones sobre estos temas, con el fin de abordarlos en el contexto educativo, incluso en labores relacionadas con la convivencia escolar y local. Los docentes y directivos deben conocerlos y pensarlos, sin ellos no se pueden plantear una formación. En este sentido, se destacan varios aspectos clave, en primer lugar, el medio ambiente y la biodiversidad son temas centrales que los educadores deben comprender a fondo. La educación ambiental no solo es crucial para fomentar una conciencia ecológica entre los estudiantes, sino que también les permite entender la interconexión entre su vida cotidiana y el entorno natural. Los docentes deben estar equipados con herramientas que les permitan enseñar sobre la sostenibilidad y la conservación, integrando estos conceptos en el currículo de manera que resuene con la realidad de los estudiantes y sus comunidades.

Otro aspecto esencial es la comprensión y el uso del territorio, que implica conocer los recursos, desafíos y oportunidades que presenta el entorno local. Esto es particularmente relevante en contextos como el de Cali, donde la diversidad cultural y geográfica puede enriquecer el aprendizaje. Los docentes formados podrán utilizar el territorio como un aula viva, donde los estudiantes puedan explorar y aprender de su entorno inmediato. Esta conexión con el territorio no solo enriquece la educación, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad y el medio ambiente. Finalmente, la atención a las diversidades sexuales y de género es un componente crítico en la formación docente contemporánea. En una sociedad multicultural como la de Cali, es vital que los educadores propicien una comprensión profunda de las identidades diversas y de cómo estas influyen en la experiencia educativa de los estudiantes. Esto incluye la promoción de un ambiente escolar seguro y respetuoso que valore la diversidad en todas sus formas. Al abordar estos temas, los docentes no solo enriquecen su práctica, sino que también contribuyen a la formación de ciudadanos más empáticos y conscientes, capaces de leer la realidad en su complejidad y de actuar con responsabilidad en un mundo diverso.

Resulta necesario proporcionar más esfuerzos para la formación docente con instrumentos, insumos, herramientas, estrategias que fortalezcan el conocimiento sobre educación inclusiva y del territorio, teniendo en cuenta que el 39.6% de los docentes considera que su conocimiento sobre la educación inclusiva es “básico” y resulta imperativo crear espacios de discusión y participación para que los

docentes adquieran y empiecen a multiplicar prácticas de inclusión en sus aulas y comunidades educativas.

3.2. Innovación en pedagogía e investigación

Sobre las necesidades de formación docente percibidas por los diferentes actores educativos con los cuales se aplicó el instrumento, en cuanto a innovación pedagógica, teniendo en cuenta las tendencias disciplinares y de desarrollo de la profesión docente y la acción pedagógica propuestas en dicho instrumento, se resalta la necesidad de abordar las estrategias didácticas innovadoras que vayan más allá de las prácticas tradicionales, que se centren en el estudiante, que fomentan un aprendizaje activo y en el que el aprendizaje es contextualizado, también resalta la necesidad de conocer más a fondo las metodologías emergentes y adaptativas a través de enfoques como STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), Centros de interés, entre otros, que respondan a las nuevas demandas educativas con respecto a la tecnología pero también a nuevas teorías o marcos teóricos que se encuentran en consolidación, en este top de enfoques se propende por enfoques interdisciplinarios, fomentan la autonomía, el trabajo colaborativo y la aplicación de conocimientos en contextos significativos.

De igual manera, se evidencia un interés por profundizar en conocimientos sobre las pedagogías para la paz, críticas y alternativas enfoques que se caracterizan por cuestionar las estructuras tradicionales del sistema educativo promoviendo un proceso educativo transformador, inclusivo y que genere conciencia social, relacionando la educación formal a procesos comunitarios y el reconocimiento de otros saberes; de igual forma las pedagogías para la paz se comparten habilidades de resolución de conflicto, diálogo, empatía y cooperación un enfoque totalmente situado en la actualidad de las realidades sociales y educativas, en esta categoría se resalta una dimensión ética, política y metodológica que continúa en debate.

También se indaga sobre las necesidades de formación en términos de innovación en investigación un aspecto de carácter importante pues se centra en la práctica reflexiva a desarrollar por el docente, en ese sentido, como necesidad central se encuentra la sistematización de experiencias, con un 70% que precisamente se utiliza como herramienta para organizar metodológicamente el proceso de reflexión crítica con el fin de interpretar y analizar las experiencias educativas para aprender de ella y compartirla con otros pares, revelando que

muchos docentes realizan prácticas valiosas pero no tienen elementos formativos para documentarlas y analizarlas de forma sistemática. A la par, se encuentra la necesidad de formarse alrededor del diseño curricular inclusivo con el fin de asegurar que los estudiantes tengan acceso y participación en condiciones de equidad, respondiendo de forma efectiva a la diversidad propia de un salón de clases, para esto, es necesario contar con herramientas para que los docentes apliquen en su proceso de planificación y evaluación. Finalmente, se encuentra la necesidad de obtener acompañamiento en el desarrollo de proyectos investigativos que los docentes llevan a cabo, por lo cual es necesario contar con orientación, asesoría o apoyo continuo.

El instrumento aplicado cuestionó a los docentes sobre sus principales necesidades de formación en cuanto a la evaluación de aprendizajes. En primer lugar, se ubica la necesidad de aprender más sobre la evaluación basada en competencias y habilidades prácticas, es decir, la realización de un proceso evaluativo significativo, auténtico que evidencie no sólo los conocimientos teóricos, sino que reconozca los procesos más que los resultados; aquí se incluye la necesidad de alinear la planificación la enseñanza y la valuación a un enfoque por competencias. En segundo lugar, se resaltan las estrategias de retroalimentación efectiva para los estudiantes para que la evaluación se constituya en una herramienta formativa que permita la orientación, la crítica constructiva y la autorreflexión, para motivar al estudiante a desarrollar su autonomía. En tercer lugar, se resalta el necesario aprendizaje alrededor del uso de rúbricas y criterios de evaluación que permiten evaluar de manera transparente y clara, estableciendo criterios específicos y compartidos para valorar el desempeño del estudiante.

3.3. Tecnología, procesos digitales y educación

Esta categoría responde principalmente a la necesidad de que los docentes, por un lado, aprendan a usar las herramientas tecnológicas disponibles, por el otro, desarrollen competencias para integrarlas en su práctica pedagógica, de manera creativa, eficaz, crítica y segura. El mayor interés expresado por los docentes (a quienes se aplicó el instrumento de análisis), en primer lugar, se dirigió al uso de la Inteligencia Artificial (IA), reconociendo sus capacidades para mejorar procesos educativos y apoyar el aprendizaje a través de tecnologías capaces de analizar datos, automatizar tareas, personalizar el aprendizaje, etc. Esto nos lleva a profundizar en comprender qué es la IA y cómo usarla en contextos educativos, conocer y desarrollar criterios éticos y críticos para su uso seguro, así como

conocer y utilizar herramientas para la creación de recursos pedagógicos, automatizar tareas administrativas, etc.

En segundo lugar, se encuentra la gestión de plataformas de aprendizaje virtual, tema que los docentes ubican como necesario para su formación. Es de anotar que, aunque desde la pandemia en el año 2020, los docentes empezaron a familiarizarse y adaptarse a las plataformas, sigue existiendo una brecha formativa en cuanto a su uso avanzado, pedagógico y personalizado. Hoy en día las plataformas de aprendizaje permiten organizar cursos e información, asignar y desarrollar tareas de forma colaborativa, y generar experiencias de aprendizaje accesible y efectiva, actividades en línea, herramientas de evaluación, retroalimentación y seguimiento de los procesos educativos. Por último, se destaca la necesidad de profundizar en conocimientos relacionados con la creación de contenidos digitales interactivos que se refiere a la capacidad del docente para diseñar y producir materiales educativos multimedia que sean interactivos, además de generar recursos que fomenten el aprendizaje activo, y la comprensión de los contenidos y herramientas con criterios pedagógicos, así como la promoción del desarrollo de competencias digitales en los estudiantes a través de contenidos atractivos.

Para esta categoría hay que resaltar la necesidad de generar las condiciones materiales para la formación en cuanto a las competencias digitales, pues un 87% de los docentes encuestados consideran que los equipos tecnológicos disponibles en su institución son insuficientes y están desactualizados para enseñar las nuevas tendencias en este campo. Acerca del papel de la ciencia y la tecnología en la formación docente la integración al currículo es la de mayor porcentaje, la preparación para el uso ético y seguro de la tecnología y, por último, el fomento de competencias digitales básicas.

3.4. Pedagogía, desarrollos emocionales y socioafectivos

Esta categoría, cada vez más necesaria y relevante en la formación de los docentes de la ciudad, se considera clave para su bienestar de los docentes y también para crear ambientes de aprendizaje positivos, empáticos y seguros que fomenten el desarrollo integral del estudiantado y de toda la comunidad educativa. Precisamente, el bienestar mental se convierte en una necesidad, siendo la docencia una de las profesiones que exigen más condiciones emocionales, lo cual implica relacionarse de forma permanente, tomar decisiones, afrontar frustraciones y adaptarse a desafíos diarios y cambios

constantes; esto lleva a la necesidad de brindar herramientas para el manejo del estrés, los conflictos y promover el autocuidado. Las tres principales necesidades de formación identificadas son: comunicación asertiva, reconocimiento y manejo de las emociones, relación entre cuerpo-emociones y bienestar mental.

La comunicación asertiva consiste en la capacidad para expresar las ideas y emociones de una forma directa, clara, tranquila y respetuosa, afinar la capacidad para establecer límites, expresar desacuerdos o manejar situaciones tensionantes o de conflictos interpersonales con firmeza y empatía. El reconocimiento y manejo de las emociones son habilidades importantes que favorecen la autorregulación emocional, especialmente en momentos de estrés o frustración, y fortalecen la inteligencia emocional como base para un clima escolar cuidador y empático. Es importante comprender que en la labor docente se enfrentan diariamente desafíos emocionales que deben ser abordados y compartidos en un espacio seguro. La relación entre cuerpo-emociones y bienestar mental (con mayores porcentajes para abordar como necesidad de formación se encuentra) se refiere a comprender las manifestaciones físicas de los malestares emocionales (fatiga, tensión, dolor, etc.) y como el bienestar la salud del cuerpo influye en el bienestar mental y emocional, esto no lleva a promover la conciencia corporal y el autocuidado como parte de una formación completa y que le permita a los docentes realizar su labor en el marco de una estabilidad y equilibrio, incorporar este enfoque es vital para una pedagogía del cuidado.

Frente a las situaciones en el contexto que implican una formación específica en competencia socioemocionales se encuentran maltrato y o abandono por parte de las figuras cuidadoras, desánimo frente a la vida de acciones suicidas intentos de suicidio, *bullying* y precarización y pobreza. Esto en relación a una lectura de los riesgos altos por vulnerabilidad, identificados en los territorios donde hay instituciones de educación oficial.

3.5. Participación ciudadana y resolución de conflictos

Las necesidades de formación docente fueron percibidas por los actores educativos en cuanto a temas de participación ciudadana y resolución de conflictos en la actualidad, dado que la acción pedagógica se desarrolla en el marco de conflictos de carácter diverso que vale la pena entender y analizar desde el papel de la escuela, por tanto, se constituyen importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La participación ciudadana se señala como

una necesidad de aprendizaje para los docentes y los estudiantes, es la promoción de un ejercicio activo, informado y crítico de la ciudadanía tanto dentro como fuera de las aulas, la responsabilidad que comparten los docentes de formar ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con su comunidad local y su entorno cobra una gran relevancia en la actualidad; entendiendo que la participación en la escuela fortalece la convivencia y prepara para la vida democrática y el rol de ciudadano. La resolución de conflictos en contextos marcados por variedad de violencias estructurales y desigualdades conlleva a propiciar en los docentes competencias clave para construir una educación que sea capaz de romper ciclos de violencia y enseñe a convivir de manera más democrática. Un docente formado en resolución de conflictos se convierte en mediador, puede prevenir y transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje y desarrollo emocional, a través del diálogo y la construcción de soluciones.

La cultura de paz, identificada como necesidad de formación según el instrumento aplicado, se ubica en la relación entre participación y resolución, es un enfoque educativo que promueve la no violencia, el respeto por los derechos humanos, la equidad y la justicia social. Cali es una ciudad que se ha enfrentado a décadas de conflicto armado y social (así como en todo el país), por tanto, la escuela se constituye como un espacio clave para sembrar paz desde lo cotidiano y la acción pedagógica en las aulas, esto implica enseñar y actuar desde el cuidado mutuo. Desde los enfoques de Johan Galtung (1984, 2003) se aporta con la noción de paz positiva, una paz duradera y sostenible en el tiempo, la cual se opone a la paz negativa, para que la paz positiva se comprenda es necesario revisar el concepto de violencia institucional que hace referencia a la inequidad, a la injusticia y el concepto de violencia simbólica o cultural donde es central la educación en las formas de socialización, en las dinámicas socioculturales y también en el sistema educativo.

En la información recopilada se muestra un llamado sentido desde los docentes por garantías laborales dignas y mejor remuneración que propicie posibilidades de continuación en formación posgradual, sustento y apoyo para afrontar los desafíos que implica el ser docente en Colombia, frente a esto como opciones viables se solicitan herramientas de liderazgo y organización para promover ideas y estrategias resolutivas de largo alcance y aterrizadas al contexto particular de la institución educativa a la que pertenecen los docentes, e instrumentos básicos de orientación psicosocial para comprender de forma integral la realidad de los estudiantes.

Estas dimensiones atraviesan la formación docente en las Escuelas Normales Superiores y constituye un eje estratégico para garantizar la solidez epistemológica, ética y política de la profesión docente desde su etapa inicial. El PTFD reconoce la importancia de apoyar a estas instituciones en la actualización de sus propuestas curriculares, en el acompañamiento situado a las prácticas pedagógicas y en la cualificación de sus formadores, fomentando procesos de reflexión crítica sobre el saber pedagógico, el rol del maestro y los desafíos contemporáneos del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se promueve comunidades de aprendizaje interinstitucional, desarrollo profesional docente y consolidación de redes pedagógicas regionales. Tres aspectos consideramos en esta formación: 1. La ubicación de la ENS en contextos urbanos y rurales; 2. La formación docente de los normalistas en relación con el conocimiento de la ruralidad; 3. Las características de un nuevo docente normalista respecto del papel que cumple como formador en contextos rurales.

En primer lugar, en la actualidad hay que ubicar la ENS en dos territorios: urbano y rural, es importante que el normalista los conozca a partir de sus características, aspectos ambientales y problemas fundamentales. Esto no se puede hacer desde las aulas urbanas, hay que ir a los territorios rurales y sus características (campesina, técnicas agrícolas, condiciones ambientales, lenguaje, literatura, narrativa y organización de las comunidades) para conocer el fenómeno de la migración, la demografía, la deserción escolar y los cambios culturales entre el urbano y la ENS propiamente dicha. Lo que obliga a conocer qué tipo de estudiante llega a la Normal, quien deserta, en qué condiciones, cuál es su proyecto de vida y que significa la Normal para los habitantes de la ciudad.

En segundo lugar, la formación docente de los normalistas en relación con el conocimiento de la ruralidad. Cada vez es más urgente un cambio en los contenidos educativos, pedagógicos y disciplinarios de los currículos que han sido tradicionalmente clásicos, dado que se ha mantenido una formación en disciplinas. Estamos en la construcción de nuevas perspectivas de estos contenidos que le permitan a los normalistas no solo conocer a distancia la ruralidad, sino tener un conocimiento profundo de ellas, esto implica cambio en los contenidos curriculares y un acercamiento a disciplinas como: antropología rural, ciencias sociales y ruralidad, narrativas rurales desde la lingüística y los estudios agroecológicos y sostenibilidad alimentaria.

En tercer lugar, las características de un nuevo docente normalista respecto del papel que cumple como formador en contextos rurales. Las ENS han dejado de

ser lo que fueran en el pasado, instituciones de preparación de maestros de escuela y directivos, luego pasaron a ser preparadores de secundaria, y daban los primeros inicios de la educación terciaria. En la actualidad es necesario que el normalista identifique otros problemas de las ENS que tienen que ver con los efectos sobre los cambios demográficos de la población, los perfiles ocupacionales, las características de la ciudad (urbana y rural), los problemas de salud y la rivalidad que en este momento tiene la normal respecto de las tecnologías y el propio SENA. Ya no es posible solo capacitar en función de la enseñanza y el aprendizaje, cada vez las Normales tienen que adquirir otro tipo de funciones en la formación de profesores.

Propósitos formativos

En consonancia con las dimensiones priorizadas para el diseño del Plan Territorial de Formación Docente, el Ministerio de Educación Nacional ha señalado un conjunto de áreas estratégicas que permiten orientar con mayor claridad los propósitos formativos de los maestros y maestras en el país. Estas prioridades refuerzan la necesidad de avanzar hacia una formación docente situada, continua, reflexiva y articulada con los desafíos pedagógicos contemporáneos, reconociendo tanto los contextos locales como las transformaciones globales.

Una primera área estratégica es el fortalecimiento de la investigación educativa y la reflexión crítica, entendida no sólo como un componente técnico, sino como una práctica transformadora que potencia la autonomía profesional y la innovación pedagógica. Desde esta perspectiva, el MEN subraya la necesidad de crear condiciones para fomentar grupos de investigación en el campo educativo, generar recursos para la formación en métodos de indagación y promover espacios donde los docentes puedan analizar su práctica con profundidad. La reflexión crítica, acompañada de procesos de mentoría y diálogo entre pares, se convierte en una herramienta esencial para construir nuevas comprensiones pedagógicas y resignificar el oficio docente.

En segundo lugar, se destaca la integración de tecnologías y el fortalecimiento de competencias digitales como una condición indispensable para la actualización pedagógica. Los entornos educativos requieren hoy de docentes capaces de incorporar herramientas digitales, plataformas educativas y metodologías emergentes de manera creativa y contextualizada. Esto exige un proceso constante de formación que no solo familiarice a los docentes con las

tecnologías, sino que les permita apropiárselas críticamente para enriquecer sus prácticas.

Asimismo, el MEN hace énfasis en el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas sólidas, que posibiliten una enseñanza significativa, pertinente y anclada en las realidades de los estudiantes. Este aspecto implica el fortalecimiento de estilos pedagógicos diversos, metodologías activas, conocimiento del currículo y dominio de estrategias que favorezcan aprendizajes profundos. La mejora continua de la práctica pedagógica se convierte aquí en una prioridad formativa y política.

De manera articulada, se reconoce también la urgencia de formar docentes para una educación inclusiva y en derechos humanos, que abrace la diversidad étnica, cultural, lingüística, de género y territorial del país. En este marco, se promueve la preparación de los educadores para construir aulas incluyentes, con enfoque de equidad y justicia social. La educación para la paz, especialmente en contextos de posconflicto, adquiere aquí un lugar central como estrategia de transformación cultural y reconciliación.

Otro eje fundamental está dado por la necesidad de asegurar competencias básicas y especializadas en lectura, escritura y pensamiento matemático, así como la consolidación de saberes disciplinares en áreas clave como inglés, ciencias sociales, matemáticas y filosofía. En un país plurilingüe y pluriétnico, el fortalecimiento del bilingüismo y la revitalización de lenguas nativas hacen parte de una educación pertinente, intercultural y decolonial.

El desarrollo profesional continuo y el trabajo colaborativo emergen como pilares estructurantes de la profesionalización docente. Se insiste en la importancia de que los educadores accedan a oportunidades permanentes de formación, actualicen sus conocimientos y participen en comunidades de aprendizaje, redes pedagógicas y colectivos de práctica. Este enfoque no solo favorece el crecimiento profesional, sino que potencia la construcción colectiva del saber pedagógico.

En este horizonte, se deben incorporar modelos pedagógicos flexibles y estrategias innovadoras que respondan a las nuevas demandas sociales, culturales y tecnológicas. La formación debe preparar a los docentes para actuar en contextos diversos, desarrollar competencias integrales (disciplinares, éticas, estéticas y socioemocionales) y proponer respuestas educativas que rompan con

esquemas tradicionales. Se subraya la importancia de fortalecer la comunicación institucional y la vinculación con la comunidad educativa. La formación debe empoderar a los docentes para liderar procesos de gestión comunitaria, diálogo intercultural y desarrollo de proyectos colectivos. Esto implica mejorar las habilidades comunicativas, generar vínculos con las familias y actores territoriales, y contribuir a la consolidación de instituciones educativas como núcleos dinamizadores del desarrollo local.

Estas prioridades establecidas por el MEN no solo enriquecen el enfoque integral del PTFD, sino que permiten afinar las rutas estratégicas de formación que deben construirse desde y para los territorios, reconociendo que la transformación educativa pasa, necesariamente, por el fortalecimiento del rol docente como sujeto político, pedagógico y cultural.



IV. Acciones, procedimientos y productos

4. ACCIONES, PROCEDIMIENTOS Y PRODUCTOS

Comenzamos este apartado con la relación entre competencias, profesionalización y actualización. Se ha insistido a lo largo del documento en abandonar el concepto de capacitación, perteneciente a una sociedad anterior, y pasar al concepto de competencia, que a nivel mundial se usa para pensar la formación actual. El aporte que queremos hacer a esta idea general de competencias es situarlas en nuestra región, como aquellas competencias regionales que se forman, se construyen e investigan para poder entender nuestros propios problemas. Saber leer el presente, los problemas actuales y sus soluciones es lo que llamaríamos la actualización de las competencias.

Estas son el punto de partida de la formación en un plan territorial, se requiere no sólo un conocimiento de ellas (teorización y explicación) sino también conocer y validarlas a nivel práctico en la región, como pueden estas competencias ser usadas para pensar los problemas. En esta dirección se necesita en un sentido formativo talleres en formación prácticas, a partir de experiencias personales, institucionales, colectivas, que puedan dar lugar a teorizaciones regionales. Una vez planteado el tema de competencias regionales hay que vincularlas con la profesionalización, que ya no solo se dirige a disciplinas profesionales y el oficio profesional de los docentes (antes de la Ley 115 de 1994 se intentaba que la formación pudiera terminar en una disciplina, que docentes en Ciencias Naturales o Ciencias Sociales conocieran a profundidad su disciplina para poder enseñarla).

En la actualidad, la profesionalización se ha transformado, ya no existe la relación entre ciencia y oficio disciplinar, las competencias han cambiado esta relación, puesto que son conocimientos generales, fuera de las disciplinas, que permiten la aplicación de un oficio. Los estudios de la tecnología de conocimientos generales, culturas, artes, pueden ser más necesarios para validar un oficio; lo que hay que agregar son las culturas particulares, regionales, los territorios que aportan los conocimientos más profundos a los oficios particulares. Un docente para hacer su oficio de enseñante, profesor o docente no solo necesita la ciencia, la disciplina o los conocimientos que le expliquen su oficio, sino que ahora requiere conocer la cultura propia, la cultura de otros, la cultura internacional y los problemas actuales para poder entender lo que es su oficio. Eso ha cambiado el concepto de docente, primero era quien sabía hablar, ahora es el que sabe conocer su mundo propio.

El tercer término es la actualización de los conocimientos. El docente en este plan de formación no solo requiere un tipo de competencias, profesionalización especial, sino una actualización de sus conocimientos, por tanto, el PTFD debe procurar situar al docente en los problemas contemporáneos, mantenerlos al tanto de las discusiones en la actualidad, poder prever cómo se están resolviendo aquellos temas y problemas que le competen en su vida profesional y laboral, estar al tanto de los debates, reflexiones, eventos nacionales e internacionales más importantes de sus conocimientos, lo que implica tener contacto con redes, grupos, colectivos y comunicaciones puntuales. El docente debe salir de sus lugares clásicos de formación y poder ubicarse en otros lugares formativos diferentes, móviles, fluctuantes, actuales de una vigencia temporal distinta.

Este cuarto apartado denominado “Acciones, procedimientos y productos” la entidad territorial consolida los aprendizajes de los apartados anteriores para tomar decisiones informadas y concretar la política de formación. Se identificaron los problemas, necesidades y demandas de los actores involucrados, así como las amenazas, obstáculos y recursos disponibles. Con este diagnóstico, se formularon soluciones innovadoras y participativas que respondieron a las necesidades de formación. Las decisiones fueron legitimadas mediante acuerdos con comunidades académicas, gremiales y sociales, y se formalizaron a través de documentos oficiales y planes de acción. Las recomendaciones, así como los marcos conceptuales y normativos sirvieron de soporte para construir una política sólida y coherente.

4.1. Dimensiones

Con base en la identificación de tres grandes líneas de formación (pedagogía, investigación e innovación, evaluación) que articulan cinco necesidades de formación: 1. Conocimiento, territorialidad y prácticas inclusivas; 2. Innovación en pedagogía e investigación; 3. Tecnología, procesos digitales y educación; 4. Pedagogía y desarrollos emocionales y socioafectivos; 5. Participación ciudadana y resolución de conflictos, se procedió a la agrupación de líneas o programas de formación en cinco dimensiones, las cuales articulan de manera coherente las áreas prioritarias que requieren fortalecimiento de la práctica pedagógica, promover la inclusión, dinamizar la innovación educativa y consolidar una educación de calidad centrada en las realidades del contexto territorial.

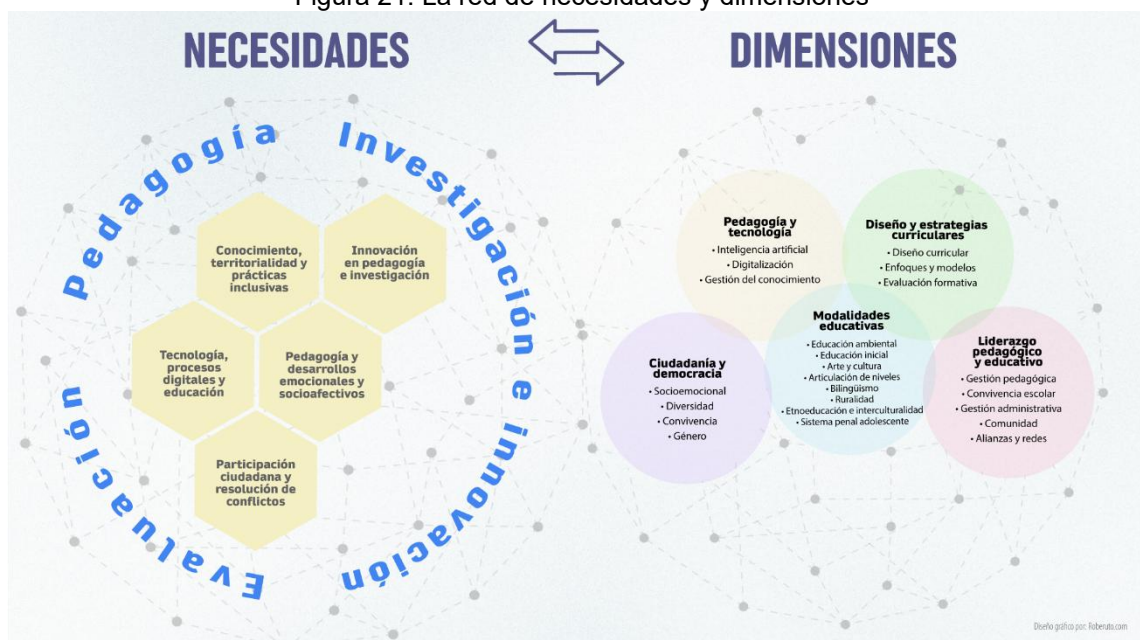
Tabla 3. Dimensiones y líneas de formación

No	Dimensiones	Líneas o programas de formación
1	Pedagogía y tecnología	· Inteligencia artificial · Digitalización · Investigación y gestión del conocimiento
2	Diseño y estrategias curriculares	· Diseño curricular · Enfoques, modelos pedagógicos y metodologías · Evaluación formativa
3	Modalidades educativas	· Educación ambiental · Educación inicial · Arte y cultura · Articulación de niveles · Bilingüismo · Pedagogía y educación rural · Etnoeducación e interculturalidad · Sistema penal adolescente
4	Ciudadanía y democracia	· Desarrollo socioemocional · Diversidad, convivencia y género
5	Liderazgo pedagógico y educativo	· Gestión pedagógica y convivencia escolar · Gestión administrativa y comunitaria · Alianzas estratégicas y redes

En su totalidad, estas necesidades y dimensiones configuran un marco integral que orienta la planificación, ejecución y evaluación del Plan Territorial de Formación Docente, en coherencia con los desarrollos formativos del contexto local y global, los desafíos contemporáneos de la educación y los compromisos asumidos en el marco normativo nacional e internacional. En la siguiente figura se observa la conexión entre ellas, la cual se grafica por medio de redes que articula cada necesidad con cada dimensión, de tal modo, que se construyan microsistemas entendidos como los espacios formativos de las redes. Situamos las dimensiones para comprender la formación como un proceso integral y no fragmentado en necesidades aisladas, incorporando lo socioemocional, lo cognitivo, lo ético, lo cultural y lo profesional.

Estas constituyen ámbitos o perspectivas que atraviesan los diferentes aspectos y surgen de las necesidades identificadas en el diagnóstico, otorgándoles coherencia y sentido dentro de un horizonte de sentido común. De esta manera, garantizan la transversalidad de la propuesta formativa, facilitan la articulación de programas diversos y aseguran que las acciones de formación docente respondan de manera equilibrada tanto a los retos pedagógicos y curriculares como al desarrollo humano, profesional y social de los maestros. Concretamos cinco dimensiones que despliegan líneas o programas de formación y, finalmente, son las acciones que se emprenden cada año para cumplir los indicadores generales de formación.

Figura 21. La red de necesidades y dimensiones



A continuación, pasamos a describir cada una de las dimensiones para dar un panorama general y una comprensión integral donde podría identificarse a los diferentes actores que tienen un papel de incidencia (instituciones, docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, funcionarios, procesos comunitarios y/o organismos internacionales), permitiendo ver posibilidades de mejora, afinamiento y un ejercicio sostenido y permanente en el trabajo colaborativo, desde una perspectiva de mayor alcance, situada y corresponsabilidad a todos los actores interpelados.

4.1.1. Pedagogía y tecnología

El avance acelerado de las tecnologías digitales plantea desafíos éticos, cognitivos y pedagógicos que deben ser abordados desde la formación docente. El PTFD propone una línea de actualización profesional centrada en el desarrollo de pensamiento crítico frente a la tecnología, explorando sus implicaciones en la enseñanza, la evaluación, la producción de conocimiento y la toma de decisiones educativas. Más allá del uso instrumental, se busca una apropiación reflexiva y contextualizada de estas tecnologías, que permita a los maestros liderar procesos educativos transformadores, conscientes de los sesgos algorítmicos, la soberanía de los datos y la responsabilidad de formar sujetos capaces de habitar críticamente el mundo digital.

Uno de los conocimientos que deben ser parte de la formación de los docentes es la relación entre pedagogía y tecnología, lo importante aquí es tener un conocimiento lo más profundo que se pueda. La dificultad está en que no pueden ser adquiridos dentro de la escuela, a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje, hay que ir a centros especializados tecnológicos, lo que implica una movilidad de estudiantes, docentes y directivos para completar una formación pertinente. De este modo, las tecnologías no sólo se constituyen como instrumentos usados en lugares clásicos de la formación, sino que parten de conocimientos en distintos lugares con otras funciones y actividades.

Esto conlleva a un cambio en las instituciones educativas como lugares fijos, de preparación y capacitación. Los nuevos tiempos anexan otros centros de formación (tecnológicos, rurales, agrícolas, sociales, judiciales, entre otros); se trata de transformar las funciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje para conectarlas con el afuera de la escuela, en este sentido, se configura una institución múltiple que conecta los fenómenos tecnológicos y conoce directamente en donde surgen los efectos, es decir, se aprende en movimiento.

La relación entre pedagogía y tecnología ha llevado al uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y se reconoce la urgencia de formar a los docentes en herramientas tecnológicas y metodologías activas. Aquí se destacan temas como: robótica educativa, programación, inteligencia artificial, gamificación, aula invertida, aprendizaje basado en retos, y el enfoque STEAM. Esta dimensión plantea la integración de las TIC no solo como recurso didáctico, sino como vía para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

4.1.2. Diseño y estrategias curriculares

En esta dimensión se plantea la necesidad de fortalecer la integración y el diseño curricular, promoviendo estrategias de innovación pedagógica, incorporación de modelos y metodologías centradas en el estudiante, evaluación formativa y por competencias, y enfoques específicos como la etnoeducación. Esta dimensión también aborda el tránsito entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), la incorporación de aprendizajes basados en proyectos (enfoque STEAM) y la alineación con principios y enfoque de género e intercultural.

Se contempla, además, el desarrollo de estrategias desde los ejes de la Jornada

Única, el uso pedagógico de las bibliotecas escolares, la elaboración de exámenes tipo Saber y el fortalecimiento de competencias en la media técnica. Todo ello con una perspectiva de inclusión para poblaciones diversas y vulnerables. Para la zona rural, el plan propone una educación con pertinencia que no solo reconozca las particularidades culturales y socioeconómicas de los territorios, sino que también fortalezca las escuelas como centros comunitarios de desarrollo y promotores de paz. Estas instituciones deben servir no solo para la enseñanza y el aprendizaje, sino también como espacios para el empoderamiento comunitario, la construcción de ciudadanía y la superación de la inequidad.

Al integrar la educación con enfoque STEAM en este contexto, se busca que las escuelas se conviertan en incubadoras de innovación, donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos a problemas reales de su entorno, contribuyendo al desarrollo sostenible de sus comunidades. Ambos enfoques, STEAM y de género e intercultural, permiten que la educación sea una vía para el desarrollo integral y la justicia social en todos los rincones del país. Formar a las nuevas generaciones en estos enfoques fomenta no solo el crecimiento personal y profesional de las mujeres, sino también el avance hacia sociedades más equitativas, donde todos los individuos, independientemente de su género o ubicación geográfica, tengan la oportunidad de contribuir al progreso social y económico. Este tipo de enfoque se convierte en un catalizador para transformar realidades, promoviendo un futuro más inclusivo y justo para todos.

Para las Instituciones etnoeducativas, las acciones incluirán la formación docente en metodologías que integren los enfoques mencionados, lo que implica una formación continua que aborde temas sobre la formulación del Proyecto Educativo Comunitario, diversidad cultural, equidad de género y la relevancia de las ciencias y tecnologías en contextos rurales, incluyendo herramientas didácticas que fomenten un aprendizaje activo y colaborativo, permitiendo que los estudiantes se conviertan en agentes replicadores dentro de sus comunidades. Además, se desarrollarán currículos contextualizados que reflejen la diversidad cultural y las realidades de las comunidades, incorporando tanto el conocimiento ancestral como conceptos tecnológicos.

Este enfoque curricular debe ser diseñado en colaboración con las comunidades étnicas, asegurando que se reconozcan y valoren sus saberes tradicionales y prácticas educativas. La integración de conocimientos ancestrales con conocimientos actuales no solo enriquece el proceso de enseñanza, sino que

también fortalece la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo hacia sus raíces. Asimismo, la conexión entre instituciones educativas y las comunidades facilitará la creación de comunidades de aprendizaje donde se valoren las diferentes formas de conocimiento, de saberes, de inteligencias culturales y se fomente la participación activa de las familias y los estudiantes en los procesos educativos.

Al incorporar el enfoque de género y la interculturalidad en la formación docente y en el diseño curricular, se estarán sentando las bases para una educación más equitativa y justa. Esto no solo beneficiará a las niñas y mujeres jóvenes al brindarles acceso a áreas de alta demanda como STEAM, sino que también contribuirá a la construcción de sociedades más inclusivas, donde todas las voces sean escuchadas y respetadas. Así, las Instituciones etnoeducativas se convertirán en escenarios educativos que posibilitan mejoras educativas, haciendo que las y los estudiantes reconozcan que se educan cuanto interactúan con propósitos de aprendizaje y no sólo en el aula, vinculándose a la equidad social, promoviendo un futuro en el que la educación sea un derecho accesible para todos.

4.1.3 Modalidades educativas

Las modalidades educativas son las diferentes formas, procesos o aprendizajes que resultan de articular diferentes contextos, recursos, instituciones y políticas educativas. Son siete que hemos priorizado en este PTFD: educación ambiental; educación inicial; arte y cultura; bilingüismo; articulación de niveles; pedagogía y educación rural, sistema penal adolescente. En estas modalidades se incluye de manera transversal la enseñanza de la historia de acuerdo a la Directiva 003 del MEN “Incorporar en sus planes territoriales de educación y de formación docente programas y proyectos que promuevan el pensamiento histórico, crítico y la memoria histórica”.

Educación ambiental. Está centrada en el conocimiento del medio ambiente, en la construcción de conocimientos y habilidades que busca comprender, entender y defender las transformaciones ambientales. Esta modalidad se adecúa a los contextos escolares y extraescolares e involucra diferentes sectores poblacionales entre ellos: las comunidades educativas escolares, las familiares y las rurales, para establecer entre ellas una articulación que permita el intercambio de conocimientos y prácticas. Todo lo cual tiene el sentido de conocer y defender la naturaleza, y poder construir estrategias educativas para el cambio climático.

Educación inicial. Es un campo clave para el desarrollo infantil y la transformación educativa desde los primeros años. Aquí se abordan temas como la inclusión de niños y niñas con discapacidad, el desarrollo del pensamiento científico y matemático, la lectura y la escritura temprana, la formación en habilidades socioemocionales, el diseño de proyectos pedagógicos, el uso de técnicas artísticas, la planeación pedagógica, la participación de las familias y la atención integral a la niñez en riesgo de violencia. Esta dimensión resalta la necesidad de documentar y sistematizar experiencias pedagógicas, consolidando una memoria educativa desde la primera infancia.

Arte y cultura. Ubicada en la comprensión y articulación entre los procesos culturales y artísticos, busca que el arte sirva para construir procesos culturales, y la cultura aporte al arte. Esta modalidad abandona los modelos estrictamente formales que se han usado en la escolaridad, en la posibilidad de encontrar unos modelos abiertos que promuevan el conocimiento, la experiencia y la práctica. Se trata entonces que los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la pedagogía y la educación, mantengan el arte y la cultura como uno de sus grandes fundamentos y referentes universales, en el marco del Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultural para la Convivencia y la Paz, a través de temáticas como: investigación y sistematización en educación artística, arte, tecnología e innovación educativa, arte y currículo escolar, pedagogía, lenguajes y neuroeducación, arte, comunidad y enfoques integrales y gestión cultural y emprendimiento (Decreto 458 de 2024 del Ministerio de Cultura).

El *Bilingüismo* se desarrolla a partir del programa “Cali multilingüe” y tiene como propósito fortalecer la Competencia Comunicativa Intercultural en inglés y dotar a los docentes de los distintos niveles educativos y de áreas distintas al inglés de estrategias metodológicas para la enseñanza de una lengua. Se fundamenta metodologías activas, interactivas y flexibles que integran las cuatro habilidades de la lengua en contextos reales, con actividades basadas en tareas y proyectos transferibles al aula. Son dos estrategias que se implementan en este programa: acompañamiento pedagógico y líneas de formación docente. Con respecto al acompañamiento pedagógico se desarrolla a partir de la estrategia de jornadas técnicas in situ en dos direcciones, en primer lugar, hacer procesos de caracterización y diagnóstico de las instituciones para evaluar el estado curricular de lengua extranjera, diseño de rutas de acompañamiento contextualizadas según las necesidades identificadas, e implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas. En segundo lugar, acompañamiento situado a docentes de primaria y de lengua extranjera, que integra observación de clase,

retroalimentación personalizada e implementación de mejoras pedagógicas. Sobre los procesos de formación se dirige al uso y apropiación de ambientes de aprendizaje bilingües con docentes de lengua extranjera, directivos docentes y profesionales de las IEO encargados de los ambientes de aprendizaje bilingües (aulas o laboratorios de bilingüismo) para su correcto funcionamiento y aprovechamiento. Estas estrategias se complementan con eventos en el marco del Foro Educativo Distrital de Santiago de Cali, un trabajo conjunto con la Red de docentes de lengua extranjera el equipo de bilingüismo genera una agenda académica particular de charlas, talleres y conferencias que se desarrolla como un seminario de promoción de bilingüismo.

Pedagogía y educación rural. Esta modalidad se dirige a formar a los docentes en el conocimiento y diferencia entre lo rural y lo urbano, lo cual significa conocer la cultura rural: el lenguaje, la simbolización, las formas de vida, el trabajo, la vida comunitaria, los afectos, las alianzas y los compromisos, que debe estar articulada al conocimiento de su pedagogía en el establecimiento de instituciones (escuela y universidad) que respeten la configuración rural y cultural. Esto nos lleva a plantear formaciones específicas sobre la propia historia, la genealogía, las narrativas rurales, los problemas y la idiosincrasia, usando sus propias formas pedagógicas rurales como nos han mostrado las diferentes culturas indígenas, campesinas y afro en la sociedad colombiana como son: el fogón, los encuentros, las caminatas, los diálogos con sabedores, las celebraciones, las festividades, las semillas, entre otros.

Etnoeducación e interculturalidad. Las características de esta formación pertenecen a los grupos étnicos ubicados en lo urbano y lo rural. Se trata de orientar una formación que rescate los saberes ancestrales, los aspectos comunitarios, los contenidos lingüísticos y mitológicos, la lengua, la literatura y todos los signos y símbolos que representan estas culturas. El modo de hacerlo pasa por conocer a profundidad lo que significan estas comunidades de donde se deriva las relaciones interculturales con las sociedades occidentales y, particularmente, con la actual sociedad y sus modelos educativos. En esta articulación se busca conocer a profundidad los saberes propios donde se ha organizado la educación, para lograr preservar sus prácticas ligadas a la naturaleza y al ser comunitario. Las relaciones interculturales están definidas desde estos saberes propios, hacia los saberes que entran en relación y contradicción con los saberes occidentales.

Articulación de niveles. Esta modalidad implica apalancar el tránsito a la

educación superior, el emprendimiento y el empleo, y se hace acuciante revisar las propuestas curriculares y prácticas pedagógicas que respondan de manera pertinente y relevante, al desarrollo de competencias desde un punto de vista más holístico e integrado (competencias básicas, técnicas, ciudadanas, socioemocionales, ocupacionales), de cara a las exigencias globales, nacionales y locales. La demanda formativa para este nivel exige pensar en las transformaciones que se producen en los sujetos (infancia, adolescencia y adultez) y la pregunta que surge es ¿Qué debe conocer un docente de educación media para poder formar estudiantes que están en la frontera entre la adolescencia y la vida adulta, entre terminar el bachillerato e iniciar la educación superior, entre dejar los estudios o continuarlos?, es lo que tradicionalmente se ha llamado construir un proyecto de vida y cómo la formación aporta en su tránsito hacia la vida adulta, ciudadana y, posiblemente, migrante.

Sistema de responsabilidad penal adolescente. Uno de los retos emergentes del ejercicio docente en contextos complejos es la intervención pedagógica en escenarios de atención a jóvenes en conflicto con la ley penal. El PTFD incluye como prioridad la formación de docentes que trabajan en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA), reconociendo la urgencia de desarrollar competencias socioeducativas, enfoques restaurativos, prácticas inclusivas y herramientas interdisciplinarias que permitan comprender la subjetividad de los jóvenes, su situación social y potencial transformador. Esta dimensión articula pedagogía, derechos humanos y justicia social, abriendo un campo de acción educativa donde el maestro se posiciona como mediador de procesos de acompañamiento, reconfiguración de trayectorias y construcción de alternativas a la exclusión. Una propuesta que lleve a que el maestro se dedique a resolver problemas de tipo judicial, penal o legal debe pasar por el conocimiento de esas funciones y no su instrumentación y mecanización

4.1.4 Ciudadanía y democracia

La ciudadanía y democracia son las diferentes formas y prácticas que en la sociedad contemporánea explican los procesos de comprensión de la vida social, política y cultural, ligada a las transformaciones sociales, estatales y mundiales. La ciudadanía ya no puede entenderse desde la participación de los sujetos educativos haciendo parte de los procesos civiles o de ciudad, de igual modo, la democracia es mucho más que la comprensión social, de los intereses colectivos que priman sobre las minorías. Esta dimensión busca afectar los procesos internos escolares y extraescolares, así mismo cambiar el estatuto del estudiante,

del docente y de la comunidad educativa, buscando que se integren a las transformaciones mundiales, a las políticas globales y a las decisiones de los gobiernos y naciones.

La formación integral debe contemplar el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la comunicación efectiva, por tanto, se busca promover prácticas que potencien el bienestar docente, el trabajo colaborativo y las habilidades necesarias para un ejercicio pedagógico ético, reflexivo y empático. El desarrollo profesional, como trayectoria para y en el ejercicio de la docencia, es un proceso continuo mediante el cual el docente (solo y con otros) adquiere y desarrolla críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional como parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con los niños, niñas, jóvenes y colegas (Ávalos, 2000, p. 78, MEN, 2022).

El desarrollo de competencias socioemocionales se concibe como un eje transversal esencial en la formación tanto de docentes como de directivos, será abordada mediante estrategias intersectoriales que integren el arte, el deporte, la estética y la cultura, reconociendo su potencial para fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación, el pensamiento crítico y la convivencia. Se promoverán experiencias formativas vivenciales centradas en el bienestar emocional del cuerpo docente, junto con acciones que favorezcan la articulación familia–escuela como base para construir comunidades educativas más humanas y resilientes. En este marco, se incluirán “Tertulias Dialógicas Pedagógicas” como espacios de reflexión colectiva, donde se puedan compartir saberes, experiencias y emociones en torno a la práctica educativa, potenciando el diálogo igualitario y el aprendizaje colaborativo. Estas tertulias permitirán resignificar el rol docente desde una perspectiva crítica y emocionalmente sostenible, generando condiciones para acompañar a los estudiantes desde enfoques inclusivos, socioemocionales y territorializados.

Además, esta dimensión enfatiza la necesidad de formar a los docentes en estrategias que fortalezcan el vínculo con las comunidades. Aquí se tiene en cuenta, por un lado, la Política Pública para las mujeres sobre el diseño y aplicación de estrategias con enfoque diferencial y de género (Acuerdo 0539 de 2022), por el otro, la Política Pública de juventudes (Acuerdo 464 de 2019) con respecto al número de programas de formación docente que vincule su dimensión humana y promueva el disfrute del aprendizaje de los y las jóvenes a través de pedagogías lúdicas y participativas, se resalta también la formulación de proyectos con enfoque diferencial y de género, y la inclusión efectiva de

poblaciones vulnerables. Esta dimensión promueve una escuela abierta, democrática y comprometida con el territorio. Subraya la importancia de generar diálogos con los docentes y fortalecer estrategias que avive los vínculos con las comunidades, especialmente en contextos rurales y etnoeducativos.

Las instituciones educativas oficiales juegan un papel crucial en la preservación de la cultura y la identidad de las comunidades, requieren un enfoque pedagógico que no solo reconozca, sino que también valore la diversidad cultural de sus estudiantes. Así mismo crear un ambiente acogedor y respetuoso que facilite la participación social de los estudiantes y sus familias migrantes, promoviendo su bienestar emocional y social. Esto implica formar a los docentes en estrategias que fomenten la interculturalidad y el respeto por la diversidad, así como la implementación de programas que reconozcan y valoren las experiencias y culturas de los migrantes. Al involucrar a las familias migrantes en la vida escolar, se fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad, permitiendo que los estudiantes se sientan parte de un entorno que celebra tanto sus raíces como su integración a nuevas identidades. De esta manera, se contribuye a construir una escuela inclusiva que no solo atiende las necesidades educativas, sino que también promueve la cohesión social y el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad.

4.1.5 Liderazgo pedagógico y educativo

Esta dimensión incorpora el docente y el directivo como líderes, lo que cambia las relaciones entre la dirección institucional en manos de las autoridades curriculares y pedagógicas, y las labores que se hacía a nivel de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es decir, un líder institucional y no solamente un operador del currículo y del PEI. Se promueve que tanto docentes como directivos sean los propios líderes de sus establecimientos educativos y puedan plantear estrategias de desarrollo que implica actitudes, posibilidades y un tipo de formación completamente diferente. Esto complementa lo que hemos dicho de la formación docente, no solamente se sitúa en el lugar del aula escolar y la relación comunitaria, sino en una perspectiva por fuera de la institución escolar. El líder es aquel que piensa el presente y el futuro de la institución, es decir las relaciones, las alianzas estratégicas y las redes que promueve con su entorno local, nacional e internacional.

En esta dimensión se busca diseñar estrategias de mejoramiento, innovación y producción desde procesos individuales, institucionales y de la comunidad

educativa, para que en cada uno de estos componentes se lleven a cabo metas y estrategias que permitan las transformaciones y la apropiación de experiencias de cambio a nivel institucional, cultural y social. Se intenta aportar a la construcción de un concepto de líder como aquel que se define más por sus aspectos comunitarios e integradores, que por su individualidad. Esto nos lleva a articular las prácticas de enseñanza y aprendizaje para construir líderes pedagógicos que puedan comprender desde las estrategias diseñadas, las metas finales de un proceso a corto, mediano o largo plazo. La figura del líder en la actualidad está representada en la comunidad educativa, que es aquella que recoge los conocimientos, las experiencias del entorno educativo y las convierte en estrategias de mejoramiento propio y social.

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo General

Contribuir al desarrollo profesional y humano de los docentes del Distrito mediante estrategias de formación continua, situada y progresiva, centradas en la actualización, la innovación pedagógica y la investigación educativa, en articulación con las necesidades identificadas en contextos escolares diversos.

4.2.2. Objetivos específicos

- Diseñar un marco orientador para la formación docente del Distrito, que articule teoría y práctica en coherencia con los enfoques pedagógicos contemporáneos, los lineamientos curriculares nacionales y las necesidades del contexto caleño, promoviendo la reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje
- Fortalecer las competencias profesionales, socioemocionales y ético-políticas de los docentes en ejercicio, mediante estrategias de formación continua, situada e innovadora, que respondan a las realidades educativas del territorio y aporten a la transformación de las prácticas pedagógicas
- Impulsar procesos de investigación pedagógica, sistematización de experiencias y desarrollo profesional colaborativo, a través del estímulo a redes docentes, comunidades de aprendizaje y proyectos de innovación educativa que promuevan el saber pedagógico desde las aulas
- Fomentar el uso pedagógico de tecnologías, metodologías activas e instrumentos de evaluación formativa, como parte de una cultura profesional que favorezca el aprendizaje profundo, la inclusión y la equidad en la educación pública distrital

- Promover estrategias formativas diferenciadas para contextos rurales, étnicos y de atención a poblaciones vulnerables, reconociendo la diversidad social y cultural del territorio, en consonancia con la política de justicia educativa y el enfoque de derechos humanos.
- Establecer un sistema local de monitoreo, evaluación y retroalimentación continua de los procesos de formación docente, que permita valorar el impacto sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes, en articulación con los PEI y los planes de mejoramiento institucional.

4.3. Metodología de seguimiento y evaluación

La propuesta metodológica de seguimiento y evaluación para el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) en el sector educativo de Santiago de Cali se fundamenta en la importancia de garantizar una implementación efectiva, coherente y alineada con los objetivos de calidad educativa. El documento resalta que la evaluación constituye un proceso mediante el cual se analizan, de manera crítica, los resultados alcanzados y se aprecia o mide objetivamente el desarrollo de las actividades, dentro del contexto de los objetivos previamente determinados. Esta metodología, por tanto, permite una reflexión crítica que guía ajustes continuos, asegurando que el PTFD se adapte a las necesidades reales de formación de los docentes y al contexto educativo local.

La relevancia de una estrategia de seguimiento y evaluación se manifiesta también en la necesidad de responder a los cambios y desafíos propios de la educación en Cali. La evaluación continua permite a la Secretaría de Educación estar alerta permanentemente de la ejecución de las acciones de formación y garantizar el cumplimiento de metas y objetivos que mejoran la calidad educativa. Este proceso es esencial, pues un plan educativo sin monitoreo podría derivar en una ejecución desalineada y poco eficiente.

Además, la metodología asegura una visión amplia e inclusiva de la evaluación, proponiendo herramientas de monitoreo y retroalimentación en cada etapa del PTFD, desde la evaluación previa hasta la final. Como el documento señala, la evaluación previa ayuda a decidir sobre la factibilidad y pertinencia de los objetivos del plan, verificando si los recursos, tiempos y estrategias están alineados con las metas planteadas. Esta visión inicial fortalece la planificación y prepara una base sólida para las siguientes etapas.

El monitoreo continuo durante la ejecución del PTFD también aporta beneficios significativos, ya que permite medir los resultados de gestión y optimizar sus procesos, a través del aprendizaje que resulta de los éxitos y fracasos detectados. Esto implica que las evaluaciones periódicas, como el seguimiento semestral, brindan datos críticos para ajustar las estrategias de formación, especialmente en respuesta a las dinámicas cambiantes del sector educativo y las particularidades de cada institución.

Asimismo, los beneficios de esta propuesta metodológica se extienden al ámbito administrativo y operativo del PTFD. La utilización de indicadores y herramientas de evaluación cuantitativas y cualitativas permite analizar la eficiencia de las actividades formativas, en términos de tiempo, calidad y costo. Este enfoque, como el documento explica, ayuda a reflejarse en informes periódicos que abarquen los diversos aspectos del plan, permitiendo una toma de decisiones informada y oportuna.

Implementar esta metodología también promueve la participación activa de todos los actores educativos en el proceso de evaluación. Al involucrar a docentes, directivos y gestores en las evaluaciones formativas y sumativas, se fomenta un ambiente de colaboración y aprendizaje compartido, lo cual es crucial para construir una cultura de mejora continua. Esto resulta especialmente útil para el Comité Territorial de Formación Docente, dado que puede revisar y ajustar estrategias con base en la retroalimentación recolectada.

A nivel de resultados, facilita una evaluación precisa del impacto del PTFD en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo de competencias docentes. La evaluación final permite comparar lo programado con lo ejecutado para analizar si se lograron los cambios deseados en las prácticas de aula y en el rendimiento estudiantil. Esto asegura que la formación docente se traduzca en mejoras palpables en la calidad educativa de Santiago de Cali.

Finalmente, proporciona una estructura organizada y sistemática para documentar y analizar cada fase del PTFD. La recopilación de datos mediante encuestas, entrevistas y análisis de indicadores ofrece una visión completa de la evolución del plan, lo que facilita la identificación de lecciones aprendidas y la adaptación de futuros proyectos de formación docente. Así, esta propuesta metodológica no solo permite mejorar la ejecución del PTFD actual, sino que establece las bases para una planificación educativa más efectiva y sostenible en el largo plazo.

4.3.1. Indicadores de formación y acompañamiento

En este punto, presentamos la organización del sistema de indicadores estructurado en función del PTFD, como parte de la metodología de seguimiento y evaluación. El objetivo es disponer de una herramienta de análisis que permita identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora en cada dimensión formativa, facilitando la toma de decisiones fundamentadas en evidencia. El contenido de los indicadores ha sido desarrollado con base en el análisis técnico de los procesos de formación docente e incluye elementos que permiten orientar tanto su medición como su futura visualización en herramientas digitales. Los indicadores fueron clasificados en dos grupos: proceso de formación (reflejan el cumplimiento de la formación docente) y proceso de acompañamiento (evidencian la transferencia y aplicación de lo aprendido en la práctica educativa). Estos indicadores se subdividen en tres: gestión, producto y transformación, en coherencia con su propósito y su ubicación dentro de la cadena de valor de lo público.

- Indicadores de gestión. Orientados al seguimiento de acciones realizadas, coberturas o ejecución técnica.
- Indicadores de producto. Asociados a los resultados inmediatos de las acciones de acompañamiento y formación.
- Indicadores de transformación. Permiten observar cambios cualitativos o sostenidos en las prácticas institucionales, pedagógicas o de planeación. Su implementación será considerada en futuras fases del Plan, en función del seguimiento longitudinal de las acciones.

En el PTFD, los indicadores de producto y de gestión difieren según el proceso al que se apliquen. En el proceso de formación, los indicadores de producto miden los resultados directos, como el número o porcentaje de docentes certificados, y evidencian el cumplimiento de metas formativas; mientras que los indicadores de gestión evalúan la eficiencia en la planeación, ejecución y uso de recursos, valorando aspectos como la participación docente, la ejecución presupuestal y la articulación institucional. En el proceso de acompañamiento, los indicadores de producto se enfocan en los resultados inmediatos del seguimiento pedagógico, como la cobertura de docentes acompañados o la cantidad de sesiones realizadas; y los indicadores de gestión analizan la calidad, pertinencia y efectividad del acompañamiento, a partir de la satisfacción de los docentes o la coordinación de los equipos acompañantes.

Cada indicador se desarrolla en una ficha técnica con el fin de orientar el uso riguroso de los datos, fortalecer el enfoque de evaluación formativa y promover un análisis contextualizado según las realidades institucionales. Esto representa un insumo técnico indispensable para el diseño del modelo de datos y la actualización es progresiva. La ficha contempla los siguientes componentes: nombre del indicador, tipo, unidad de medida, objetivo, justificación, fórmula de cálculo, periodicidad, fuente de información.

Con base en el objetivo general del PTFD se plantean cinco indicadores de formación: gestión (2), producto (2) y transformación (1).

4.3.2. Indicadores de formación

Tabla 4. Avance en la elaboración del PTFD

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de avance en la elaboración del PTFD
Tipo	Gestión
Unidad de medida	Porcentaje
Objetivo	Medir el grado de cumplimiento en la construcción del PTFD basado en el diagnóstico de necesidades y lineamientos del MEN
Justificación	Permite monitorear la eficiencia en la construcción del plan, asegurando que se ajuste a los plazos establecidos; garantizar calidad mediante la alineación con el diagnóstico de necesidades y las orientaciones del MEN; optimizar recursos al identificar oportunamente retrasos o desviaciones en el proceso; fortalecer la transparencia mediante reportes periódicos a actores educativos
Fórmula de cálculo	$I_4 = \left[\frac{\text{Numero de actividades Ejecutadas}}{\text{Numero de actividades planificadas}} \right] * 100$
Periodicidad	Semestral
Fuente de información	Documentos del plan, actas de trabajo, informes de avance

Tabla 5. Docentes participantes en programas de formación

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de docentes participantes en los programas de formación del PTFD respecto al total de docentes del Distrito
Tipo	Gestión
Unidad de medida	Porcentaje
Objetivo	Medir el nivel de participación del cuerpo docente distrital en las estrategias de formación continua, situada y progresiva implementadas en el marco del PTFD
Justificación	Permite evaluar el grado de cobertura y alcance del plan sobre la población docente, evidenciando el compromiso institucional con el desarrollo profesional y humano. Un alto nivel de participación es indicativo de pertinencia y motivación del profesorado hacia la formación

Fórmula de cálculo	$I_2 = \left[\frac{\text{Numero de docentes participantes}}{\text{Numero total de docentes}} \right] * 100$
Periodicidad	Semestral
Fuente de información	Registros de inscripción y asistencia del Comité Territorial de Formación Docente, base de datos del sistema de información docente (SISED o SIMAT), informes de ejecución del PTFD, reportes de las instituciones educativas

Tabla 6. Cumplimiento de jornadas de formación

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de cumplimiento de jornadas de formación desarrolladas según temáticas priorizadas e intensidad horaria establecida
Tipo	Producto
Unidad de Medida	Porcentaje
Objetivo	Medir el nivel de implementación de jornadas de formación dirigidas a los actores educativos en torno a las dimensiones abordadas, en correspondencia con la intensidad horaria mínima establecida y las modalidades previstas
Justificación	Permite evaluar el avance y compromiso institucional en los procesos de cualificación docente como parte de las estrategias de acompañamiento pedagógico. Aporta a la mejora continua del sistema educativo, garantizando que los contenidos formativos y las metodologías estén alineados con las necesidades del contexto y con los principios de calidad educativa
Fórmula de cálculo	$I_3 = \left[\frac{\text{Numero de jornadas de formacion realizadas}}{\text{Numero de jornadas de formacion planificadas}} \right] * 100$
Periodicidad	Semestral
Fuente de información	Matriz de seguimiento al plan de formación

Tabla 7. Docentes certificados en jornadas de formación

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de docentes certificados en programas de formación del PTFD
Tipo	Producto
Unidad de Medida	Porcentaje
Objetivo	Medir el grado de cumplimiento de la meta de formación certificada en el territorio
Justificación	Permite conocer el avance efectivo de la formación docente culminada y certificada, evidenciando resultados concretos del plan
Fórmula de cálculo	$I_4 = \left[\frac{\text{Numero de docentes certificados}}{\text{Numero de docentes inscritos en jornadas de formacion}} \right] * 100$
Periodicidad	Semestral
Fuente de información	Registros administrativos del Comité Territorial de Formación Docente, informes de ejecución de programas, bases de datos de las instituciones formadoras

Tabla 8. Docentes que reportan mejoras significativas en su práctica

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de docentes que reportan mejoras significativas en su práctica pedagógica tras participar en procesos del PTFD
Tipo	Transformación
Unidad de Medida	Porcentaje
Objetivo	Evaluar el impacto del plan en la transformación de las prácticas pedagógicas y en el desarrollo humano y profesional
Justificación	Mide la transformación cualitativa que se espera del PTFD: docentes más reflexivos, innovadores e investigadores de su propia práctica, capaces de adaptar sus estrategias a contextos diversos
Fórmula de cálculo	$I_5 = \left[\frac{\text{Numero de docentes que reportan mejorar en la practica pedagogica}}{\text{Numero de docentes certificados}} \right] * 100$
Periodicidad	Anual
Fuente de información	Encuestas de percepción docente, informes de acompañamiento pedagógico, observaciones de aula, autoevaluaciones institucionales, estudios de impacto del PTFD

4.3.3. Estrategias de acompañamiento

No es suficiente la asistencia de los docentes a los cursos o programas de formación, es necesario el desarrollo de una estrategia de acompañamiento que posibilite que lo aprendido se traduzca en transformaciones concretas en su quehacer educativo. La finalidad es consolidar el desarrollo profesional y humano de docentes y directivos, fortalecer la reflexión sobre la práctica pedagógica y curricular, promover la innovación educativa y la investigación situada, alinear la formación con las necesidades reales de cada institución educativa. Las estrategias de acompañamiento son útiles a nivel pedagógico, institucional y territorial de la siguiente manera:

Nivel pedagógico

- Garantizar que los procesos de formación continua sean situados, es decir, contextualizados en las realidades del aula.
- Promover la reflexión-acción, un enfoque donde el docente analiza su práctica, identifica problemas y construye soluciones pedagógicas innovadoras.
- Detectar necesidades emergentes de formación y ajustar los contenidos del plan.
- Asignar mentores por área académica para seguimiento personalizado y resolución de dificultades específicas en la implementación.
- Hacer visitas de observación en aula con retroalimentación inmediata.
- Acceder a materiales, guías metodológicas y plataformas digitales que

refuercen el aprendizaje autónomo y la aplicación en el aula.

Nivel institucional

- Fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos docentes.
- Vincular las acciones formativas del PTFD con los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).
- Mejorar la gestión escolar al promover la coherencia entre los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y las estrategias de formación docente.
- Crear grupos de docentes que compartan experiencias, estrategias y logros en la implementación de nuevos enfoques pedagógicos.
- Hacer encuentros mensuales para intercambio de prácticas y solución de problemas.

Nivel territorial

- Facilitar la articulación entre la Secretaría de Educación, las universidades y las escuelas normales.
- Servir como mecanismo de evaluación continua del PTFD y retroalimentación para su rediseño.
- Contribuir a la sostenibilidad del plan, porque generan procesos de aprendizaje continuo en red, más allá de los periodos administrativos.

Sin las estrategias de acompañamiento, el PTFD corre el riesgo de quedarse en la formación “de aula” o meramente informativa. Con las estrategias de acompañamiento, en cambio, se potencia un aprendizaje situado, reflexivo y sostenible, donde los docentes se convierten en agentes activos de cambio pedagógico y social en su territorio.

4.3.4. Indicadores de acompañamiento

Tabla 9. Docentes que reciben acompañamiento pedagógico

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de docentes que reciben acompañamiento pedagógico en el marco del PTFD
Tipo	Gestión
Unidad de Medida	Porcentaje
Objetivo	Medir el nivel de cobertura de las estrategias de acompañamiento implementadas respecto al total de docentes participantes en procesos de formación
Justificación	Permite determinar la amplitud y alcance del acompañamiento,

	asegurando que las acciones de orientación y seguimiento lleguen efectivamente a los docentes del territorio. Un alto nivel de cobertura refleja equidad territorial y compromiso institucional con la calidad de la formación
Fórmula de cálculo	$I_6 = \left[\frac{\text{Numero de docentes acompañados}}{\text{Numero de docentes certificados}} \right] * 100$
Periodicidad	Semestral
Fuente de información	Registros del Comité Territorial de Formación Docente, reportes de acompañamiento de las instituciones formadoras, bases de datos del seguimiento pedagógico distrital

Tabla 10. Docentes que implementan mejoras en su práctica

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de docentes que implementan mejoras en su práctica pedagógica tras recibir acompañamiento
Tipo	Producto
Unidad de Medida	Porcentaje
Objetivo	Medir el grado en que el acompañamiento pedagógico contribuye a la transformación real de las prácticas educativas en las instituciones del Distrito
Justificación	Evalúa el impacto directo del acompañamiento como estrategia formativa situada. Un alto valor del indicador demuestra que el proceso trasciende la asesoría y genera innovación, reflexión y cambio pedagógico sustentable
Fórmula de cálculo	$I_7 = \left[\frac{\text{Numero de docentes que implementan mejoras pedagogicas}}{\text{Numero total de docentes certificados}} \right] * 100$
Periodicidad	Anual
Fuente de información	Informes de seguimiento institucional, observaciones de aula, bitácoras de acompañamiento, evidencias documentadas de innovación pedagógica (portafolios, proyectos, diarios reflexivos)

Tabla 11. Instituciones educativas con reducción en deserción, repitencia y mejora de resultados en Pruebas Saber

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de instituciones educativas con reducción en deserción, repitencia y mejora en resultados de Pruebas Saber 11 asociadas al acompañamiento docente del PTFD
Tipo	Transformación
Unidad de Medida	Porcentaje
Objetivo	Medir el impacto del acompañamiento formativo en el fortalecimiento de las prácticas docentes que contribuyen a la mejora del desempeño académico de los estudiantes en deserción, repitencia y en Pruebas Saber 11
Justificación	Permite evidenciar la efectividad transformadora del acompañamiento formativo, vinculando directamente la calidad del apoyo pedagógico recibido con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Refleja el propósito del PTFD de promover el desarrollo profesional docente y su incidencia en la calidad educativa, medida a

través de los avances en los indicadores de logro del Plan	
Fórmula de cálculo	$\left[\frac{\text{Número de instituciones con reducción en deserción, repitencia y mejora en las Pruebas Saber 11}}{\text{Número total de estudiantes}} \right] * 100$
Periodicidad	Anual
Fuente de información	Resultados oficiales de las Pruebas Saber 11 (ICFES), informes de acompañamiento pedagógico, reportes de la Secretaría de Educación, bases de datos institucionales de seguimiento académico

4.4. Plan Operativo Anual 2025

En este año se priorizaron dos dimensiones con sus respectivas temáticas: 1. Diseño y estrategias curriculares; 2. Pedagogía y tecnología. Para su desarrollo se propuso la estrategia pedagógica del Seminario-taller que posibilite reconocer las definiciones y redes conceptuales que se entretajan en los campos de conocimiento, desde diferentes saberes y disciplinas. Por lo tanto, no se busca formar solo en las disciplinas sino en las múltiples relaciones que los conceptos establecen con saberes disciplinares, prácticos, experienciales, locales. Esta estrategia es la articulación entre diferentes experiencias de conocimiento y la puesta en ejecución, lo que quiere decir un taller del artesano.

Estas líneas de formación no se limitan a reproducir contenidos tradicionales, sino que proponen transformaciones pedagógicas concretas: desde el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y directivas, hasta la apropiación de herramientas TIC y el diseño de prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo y territorial. Este enfoque refleja un compromiso con la innovación como medio para garantizar una educación de calidad, centrada en el estudiante y contextualizada en las realidades institucionales.

Tabla 12. Plan Operativo Anual 2025

Dimensión	Líneas formativas	Sesión	Propósitos
Transversal	Conversatorio sobre innovaciones pedagógicas y curriculares	31 julio	- Propiciar una reflexión colectiva en torno al rol del maestro, los sentidos de la formación docente, la innovación pedagógica y el papel de las facultades de educación frente a los retos actuales del sistema educativo. - Propiciar preguntas orientadoras y se desarrolló a través de intervenciones breves de invitados expertos, comentarios del público y un espacio final de diálogo.

Diseño y estrategias curriculares	Diseño curricular	25 agos al 05 sept	- Reconocer el estado actual del diseño curricular en las instituciones educativas de Santiago de Cali. - Reflexionar sobre los principios de contextualización, pertinencia y flexibilidad en la construcción curricular. - Estimular procesos colectivos de análisis que permitan resignificar el currículo desde las realidades territoriales.
	Enfoques, modelos pedagógicos, metodologías	22 sept al 03 oct	- Promover el reconocimiento de los enfoques pedagógicos contemporáneos como herramientas para transformar la práctica educativa. - Comprender el impacto de los modelos pedagógicos en la configuración del ambiente de aprendizaje y las relaciones pedagógicas. - Explorar metodologías activas, participativas y situadas que potencien la construcción colectiva del conocimiento y la autonomía estudiantil.
	Evaluación formativa	20 al 31 oct	- Comprender la evaluación formativa como una herramienta para acompañar y potenciar los procesos de aprendizaje. - Diseñar instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías activas y las características del contexto escolar. - Fortalecer la toma de decisiones pedagógicas a partir del análisis de evidencias de aprendizaje.
Pedagogía y tecnología	Investigación y gestión del conocimiento	Sept a nov	- Promover una comprensión colectiva de la innovación educativa como proceso ético, político y pedagógico, y no solo técnico-instrumental. - Fomentar prácticas de gestión del conocimiento que reconozcan las voces de todos los actores educativos como legítimas y necesarias para el cambio. - Fortalecer la construcción de comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas, como espacios de reflexión, producción y circulación de saberes transformadores.

Este plan operativo responde al proyecto “Implementación de un ecosistema de innovación educativa en las instituciones educativas de Santiago de Cali” a partir de tres formas de desarrollo: acompañamiento pedagógico, formación docente, sistematización de experiencias. En coherencia con el marco metodológico, las líneas de formación contemplan estrategias de formación diversas (cursos, talleres, mentorías, construcción de redes educativas), y además incluyen indicadores que permiten sistematizar y evaluar el impacto de las acciones. Por ejemplo, la investigación y gestión del conocimiento propone generar productos

como sistematizaciones, mientras que el diseño curricular, los enfoques y la evaluación formativa están diseñados para actualizar planes de estudio, PEI, PMI o estrategias evaluativas. Esta estructura funcional permite que la implementación del plan sea operativamente viable y coherente con el enfoque sistémico del proyecto.

A continuación, se presentan cuatro indicadores de producto uno para cada uno de los Seminarios-taller y un indicador de transformación.

Tabla 13. Participación en el Seminario-taller 1 Diseño curricular

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje participación de docentes y directivos en el Seminario-taller 1 Diseño curricular
Tipo	Producto
Unidad de medida	Porcentaje
Justificación	Permite evaluar el alcance de las estrategias de formación docente implementadas, así como la pertinencia de los contenidos ofrecidos para mejorar la planificación, estructuración y ejecución del currículo escolar
Fórmula de cálculo	$I_{54} = \left(\frac{\text{No de profesores participantes en cursos de diseño curricular}}{\text{No total de profesores convocados}} \right) \times 100$
Periodicidad	Bimestral, de acuerdo con el calendario de ejecución de programas y talleres de formación
Fuente de información	Listados de asistencia

Tabla 14. Participación en el Seminario-taller 2 Enfoques, modelos pedagógicos, metodologías

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje participación de docentes y directivos en el Seminario-taller 2 Enfoques, modelos pedagógicos, metodologías
Tipo	Producto
Unidad de medida	Porcentaje
Justificación	Permite evaluar el alcance de las estrategias de formación docente implementadas, así como la pertinencia de los contenidos ofrecidos para mejorar la planificación, estructuración de enfoques, modelos pedagógicos, metodologías
Fórmula de cálculo	$I_{55} = \left(\frac{\text{No de profesores en cursos de enfoques, modelos pedagógicos, metodologías}}{\text{No total de profesores convocados}} \right) \times 100$
Periodicidad	Bimestral, de acuerdo con el calendario de ejecución de programas y talleres de formación
Fuente de información	Equipo de formación docente, matriz formación docente

Tabla 15. Participación en el Seminario-taller 3 Evaluación formativa

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje participación de docentes y directivos en el Seminario-taller 3 Evaluación formativa
Tipo	Producto
Unidad de medida	Porcentaje
Justificación	Permite evaluar el alcance de las estrategias de formación docente implementadas, así como la pertinencia de los contenidos ofrecidos para mejorar la evaluación formativa
Fórmula de cálculo	$I_{55} = \left(\frac{\text{No de profesores en cursos de Evaluación formativa}}{\text{No total de profesores convocados}} \right) \times 100$
Periodicidad	Bimestral, de acuerdo con el calendario de ejecución de programas y talleres de formación
Fuente de información	Equipo de formación docente

Tabla 16. Participación en el Seminario-taller 4 Investigación y gestión del conocimiento

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje participación de docentes y directivos en el Seminario-taller 4 Investigación y gestión del conocimiento
Tipo	Producto
Unidad de medida	Porcentaje
Justificación	Permite evaluar el alcance de las estrategias de formación docente implementadas, así como la pertinencia de los contenidos ofrecidos para mejorar la Investigación y gestión del conocimiento
Fórmula de cálculo	$I_{55} = \left(\frac{\text{No de profesores en cursos de Investigación y gestión del conocimiento}}{\text{No total de profesores convocados}} \right) \times 100$
Periodicidad	Bimestral, de acuerdo con el calendario de ejecución de programas y talleres de formación.
Fuente de información	Equipo de formación docente

Tabla 17. Implementación y práctica de nuevos diseños curriculares basados en el ciclo de formación pertinente para la institución

Elemento	Descripción
Indicador	Porcentaje de implementación y práctica de nuevos diseños curriculares basados en el ciclo de formación pertinente para la institución

Tipo	Transformación
Unidad de medida	Porcentaje
Justificación	Permite evidenciar la transformación pedagógica a nivel de aula como resultado de los procesos de formación docente y rediseño curricular, haciendo visibles los cambios en metodologías, estrategias didácticas y planificación académica.
Fórmula de cálculo	$I_{58} = \left(\frac{\text{No. de profesores que implementaron efectivamente diseños curriculares en sus prácticas de aula}}{\text{Total de docentes formados en el rediseño curricular}} \right) \times 100$ Índice = (Número de docentes que implementan efectivamente los nuevos diseños curriculares en sus prácticas de aula / Total de docentes formados en el rediseño curricular) × 100
Periodicidad	Anual, con corte semestral para seguimiento intermedio.
Fuente de información	Encuestas a docentes y/o directivos, estudiantes. Grupos focales con docentes y/o directivos

4.5. Oferta formativa

El diseño de la oferta de programas del Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) de Santiago de Cali parte de un enfoque territorializado, situado y participativo, fundamentado tanto en las necesidades formativas expresadas por los docentes del Distrito como en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026. La oferta ha sido organizada en torno a cinco dimensiones estratégicas, que recogen los principales retos pedagógicos, sociales, tecnológicos y culturales del contexto educativo caleño, y busca contribuir al desarrollo profesional continuo de los docentes y directivos docentes del Distrito.

Cada línea de formación responde a desafíos específicos identificados en el diagnóstico, tales como la brecha urbano-rural, el bajo desempeño en pruebas Saber, la inclusión de poblaciones diversas, el uso pedagógico de las TIC o tecnologías, la necesidad de formación en lenguas extranjeras, entre otras. La propuesta integra enfoques pedagógicos contemporáneos, centrados en el estudiante, basados en proyectos y competencias, y promueve una pedagogía para la paz, la ciudadanía, la innovación, la equidad y el reconocimiento del territorio como escenario educativo.

En coherencia con los avances de los Planes de acción y de gobierno de los niveles Nacional y Distrital, se incluyen programas para fortalecer las competencias digitales y socioemocionales a través del deporte, el arte y la

cultura; la sistematización de experiencias, la educación inicial y la articulación familia-escuela. Se contempla, además, el apoyo a docentes en formación avanzada, el acompañamiento a prácticas pedagógicas, el desarrollo de comunidades de aprendizaje y el liderazgo directivo con enfoque democrático.

Tabla 18. Oferta de líneas de formación del Plan Territorial de Formación Docente (PTFD)

Dimensión	Líneas de formación	Estrategia	Meta	Indicador
Pedagogía y tecnología	Investigación, sistematización de saberes desde el Aprendizaje Dialógico y transformación digital	Seminarios, cursos modulares y acompañamiento metodológico	100 docentes participantes	- No. de investigaciones o sistematizaciones generadas % de docentes que incorporan herramientas digitales
Diseño y estrategias curriculares	Rediseño curricular y pedagógico para la equidad y la inclusión	Cursos y comunidad de aprendizaje	100 docentes participantes	% de docentes que implementan nuevos enfoques pedagógicos y curriculares
Ciudadanía y democracia	- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos - Escuela emocional: bienestar y liderazgo docente - Escuela y territorio: educación desde la comunidad	Seminarios, talleres vivenciales, seguimiento en comunidad, laboratorios pedagógicos territoriales	100 docentes participantes 10 proyectos escolares con enfoque comunitario	- Número de IE con planes actualizados de convivencia - Niveles de autoevaluación de habilidades socioemocionales - No. de proyectos implementados con actores territoriales
Modalidades educativas	- Educación ambiental - Educación inicial - Arte y cultura - Articulación de niveles - Bilingüismo “Cali multilingüe” - Pedagogía y educación rural - Etnoeducación e interculturalidad - Sistema penal adolescente	Cursos intensivos, mentorías, talleres vivenciales	100 docentes participantes	- Número de IE con planes actualizados según la modalidad - Niveles de autoevaluación - No. de proyectos implementados según modalidad
Liderazgo pedagógico y educativo	Gestión pedagógica, administrativa y comunitaria con	Seminarios sobre liderazgo dialógico	100 docentes y directivos participantes	% de directivos que aplican instrumentos de liderazgo pedagógico y

liderazgo transformador Potencialización de alianzas estratégicas y redes académicas	educativo
---	-----------

Una de las prioridades del Plan Territorial de Formación Docente de Cali es su enfoque territorializado y contextualizado, que reconoce las particularidades de las instituciones educativas urbanas, rurales y etnoeducativas. Esta orientación se refleja en la tabla a través de programas como “Escuela y territorio” que plantea laboratorios pedagógicos comunitarios o “Cali multilingüe”, que atiende la necesidad de formación en lenguas extranjeras como respuesta a los desafíos del contexto urbano diverso. Estos programas permiten que la formación no sea homogénea ni descontextualizada, sino que parta de las realidades socioculturales, lingüísticas y geográficas de cada territorio, fortaleciendo así la pertinencia y efectividad del PTFD.

La propuesta metodológica coincide en la importancia de establecer metas cuantificables e indicadores de seguimiento precisos. Cada línea de formación incluye una meta específica (número de docentes o agentes y un indicador que permite monitorear la implementación y el impacto. Estos elementos son esenciales para el seguimiento del Plan Territorial de Formación Docente y responden a los lineamientos técnicos definidos por la SED y el MEN. La claridad operativa en los programas presentados garantiza una gestión efectiva, orientada a resultados y susceptible de ser evaluada en términos de pertinencia, cobertura y calidad.

Es así como la relación entre ejes, estrategias de formación, enfoques pedagógicos, cobertura territorial, formas de evaluación y principios metodológicos evidencian una alineación integral que responde tanto a las necesidades identificadas en el diagnóstico del sistema educativo local, como a los retos definidos en el Plan Nacional de Desarrollo y las políticas educativas actuales. Esta coherencia garantiza que el PTFD se consolide como una herramienta efectiva para transformar las prácticas pedagógicas, fortalecer la autonomía institucional, y construir un ecosistema de innovación educativa sólido, inclusivo y sostenible para la ciudad.

Esta oferta formativa para las vigencias 2026 y 2027, como herramienta de planeación estratégica, estará determinada por las prioridades que desde la

comunidad educativa de las Instituciones Educativas se formulen y por los presupuestos asignados para la formación docente.

4.5.1 Otras ofertas formativas

A nivel de formación avanzada para los docentes es importante mencionar dos ofertas vigentes: 1. La Convocatoria Poder Pedagógico Popular: Territorialización de la formación docente (Convenio MEN-ICETEX. 2024); 2. Los cursos válidos para inscripción y ascenso en el escalafón nacional docente, aprobados por la Secretaría de Educación Distrital. Con respecto a la Convocatoria tiene como objetivo contribuir a la estructuración de trayectorias territoriales de Desarrollo Profesional Docente (DPD) de alto impacto y consolidar una ruta para avanzar en el reconocimiento, dignificación y desarrollo de la profesión docente mediante procesos de formación inicial, continua y avanzada. La estrategia se inscribe en una política pública nacional orientada al fortalecimiento institucional, la sostenibilidad de la formación docente y la articulación efectiva entre las entidades territoriales. Esta convocatoria no solo contribuye al fortalecimiento de la gestión de la formación docente, sino también a la expansión de una red de aliados que permite un trabajo conjunto para mejorar la calidad de los servicios educativos en la Secretaría de Educación del Distrito de Santiago de Cali. La oferta educativa es la siguiente:

Tabla 19. Oferta educativa Convocatoria Poder Pedagógico Popular 2024	
Universidades	Oferta educativa
Universidad del Valle	Maestría en Educación en modalidad presencial
Universidad ICESI	Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia. Modalidad virtual
	Maestría en Educación Mediada por las TIC. Modalidad virtual
	Maestría en Innovación Educativa. Modalidad virtual
	Maestría en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Modalidad virtual
	Maestría en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Modalidad presencial
	Maestría en Educación. Modalidad virtual y presencial

Sobre la oferta de cursos válidos para inscripción y ascenso en el escalafón nacional docente, la Secretaría de Educación Distrital de Cali en articulación con el Comité Territorial de Formación Docente expidió las Resoluciones No. 4143.010.21.0.07644, 07646, 07727 y 07732 de 2023, por medio de las cuales se aprueban unos programas de cualificación docente, válidos para créditos de inscripción y ascenso en el escalafón nacional de docentes (Art. 110 al 113 de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015).

Tabla 20. Cursos ofertados para inscripción y ascenso en el escalafón docente

Instituciones educativas	Oferta educativa
Escuela Nacional del Deporte en articulación con la ENS Santiago de Cali	Formación pedagógica para profesionales no licenciados, fortalecimiento de habilidades comunicativas para la docencia, diseño de estrategias didácticas con énfasis en competencias digitales para contextos escolares, iniciación y formación deportiva: desde la pedagogía y la didáctica, atención integral niño-niña, adolescente y joven escolarizado, liderazgos efectivos y saludables para la transformación en contextos de formación
Institución Universitaria Antonio José Camacho	Educación desde la diversidad, educación física inclusiva: mirada desde el deporte adaptado, educación inicial una mirada desde la atención integral, innovación educativa
Universidad San Buenaventura	Formación pedagógica para profesionales no licenciados, alta dirección, educación y sociedad, diálogo entre la pedagogía y la sostenibilidad para el diseño de experiencias naturales, la escuela como territorio de paz, medios para educar diseño de proyectos educativos para la ciencia, la tecnología y la innovación, primera infancia y tránsito hacia la educación básica primaria en y para las diversidades
Universidad ICESI	Diseño de ambientes de aprendizaje basado en la resolución de problemas de matemáticas, mediadas por tics: creación de entornos de aprendizaje significativos, potenciando la educación en transición: desarrollo y juego, flexibilización y transformación curricular para una educación de calidad en contextos rurales, fomentando el pensamiento crítico: estrategias didácticas, evaluativas y desarrollo de competencias analíticas, aprendizaje socioemocional y ético, diseño y evaluación curricular bilingüe (inglés), diseño curricular y evaluación

4.6 Análisis de viabilidad

Los alcances de un Plan de formación docente van más allá de la formación específica. Se expanden hacia cada escuela y cada ámbito de desempeño profesional, lo que implica que la mejora de la formación docente no es un fin en sí misma. En realidad, el objetivo último del PTFD es contribuir a mejorar la calidad educativa dentro de un contexto territorial específico. Así, los alcances del plan abarcan tres áreas esenciales: 1. Desarrollo profesional docente, tanto en su etapa inicial como continua; 2. La práctica educativa, o cómo esos docentes aplican su formación en instituciones y territorios concretos; y 3. Los aprendizajes de los estudiantes, que incluyen dimensiones curriculares, culturales y ciudadanas, en resumen, la “calidad educativa” en su sentido más amplio.

De este modo, evaluar el alcance de cualquier propuesta de formación docente conlleva reflexionar sobre el impacto de la formación en la práctica educativa. La pregunta fundamental se convierte en: ¿qué tipo de formación docente logra un impacto significativo en la práctica educativa? Esta cuestión ha sido abordada

desde la teoría, como en la fórmula de Terhart de los años 80, que afirmaba que la formación docente es una empresa de bajo impacto, hasta modelos actuales de pedagogía basados en la formación centrada en la práctica.

Para una evaluación exhaustiva, es necesario considerar varios aspectos: 1. El impacto y el alcance de los formatos y estrategias de formación propuestos en el plan; 2. La relevancia y efectividad de los contenidos o temas abordados. Sin embargo, existen límites en esta evaluación del alcance. Uno de ellos es la complejidad inherente a la práctica educativa, que involucra variables imposibles de anticipar o controlar de manera tecnocrática. Otro límite proviene de la dimensión de autoformación implícita en el concepto de *Bildung*, que comprende un proceso de crecimiento mediante la combinación de formación, experiencia y práctica.

Ahora bien, sobre las condiciones de implementación, vale señalar que, para que el PTFD sea efectivo, es esencial que los objetivos y las acciones propuestas consideren, desde su formulación, la existencia o generación de condiciones adecuadas para su implementación. Estas condiciones son necesarias no solo en las instituciones formadoras, sino también en las escuelas, y, en caso de que no estén presentes, deben ser contempladas como parte del mismo plan.

Las condiciones de implementación pueden incluir aspectos presupuestarios, organizativos, de gestión, de acceso a información relevante y de estructura institucional, entre otros. Un ejemplo de ello se encuentra en los “Elementos clave de un plan territorial de formación docente”, donde se recomienda que el plan articule las distintas etapas formativas —formación inicial, en servicio y avanzada— para asegurar coherencia y continuidad a lo largo de la carrera docente. En este sentido, surge la pregunta: ¿existe información precisa sobre la formación continua y avanzada que ya han recibido los docentes en ejercicio, permitiendo así establecer conexiones entre etapas y determinar nuevas necesidades formativas?

Otro aspecto destacado es el fomento de comunidades de aprendizaje y práctica. Para ello, se requiere que los docentes dispongan de tiempo remunerado no destinado a la enseñanza directa, a fin de permitir un trabajo colaborativo y colegiado con sus colegas.

4.7 Alianzas para la gestión, la investigación y la evaluación

La Secretaría Distrital de Educación de Cali cuenta con un conjunto de aliados estratégicos (Fundación Scarpetta Gnecco, FUNOF, ACOPI, Fundación Bibliotec, Enseña por Colombia, Fundación Mayagüez, Fundación Smurfit Westrock, ORE) que se han unido en torno a un ecosistema educativo denominado “Agenda Regional” y se han planteado como objetivos:

- Asumir un compromiso de región para el fortalecimiento de la educación.
- Fomentar estrategias de enseñanza y aprendizaje con estándares de calidad.

Una de las estrategias claves para fortalecer la educación en Cali es la Línea: “Profesores preparados y Motivados” a través de tres (3) acciones: Formación continua; Fomento del Liderazgo; Fortalecimiento de Licenciaturas y Facultades de Educación. El plan de acción se resume en tres retos estructurales con acciones concretas:

Tabla 21. Plan de acción

Retos estructurales	Acciones concretas
Poca atención a la política de educación con énfasis en formación docente: formación continua y bienestar docente	Fortalecer la Gestión institucional y gobernanza, consolidación de red de formación docente del Valle del Cauca con 9 ETC y docentes y directivos referentes, conformar comunidades de aprendizaje
Baja formación continua y específica de acuerdo con necesidades reales en cada trayectoria educativa	Fortalecer capacidades docentes en competencias profesionales y laborales, actualización de Escuelas Normales Superiores, fortalecimiento de la innovación educativa, promoción de la formación continua, promoción de las comunidades profesionales de aprendizaje y los procesos de mentoría para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico docente y directivo
Falta de motivación de los docentes	Fortalecer habilidades socioemocionales, diagnóstico de necesidades de formación socioemocional e implementación piloto para el desarrollo y apropiación de herramientas de bienestar, escalabilidad de los procesos de desarrollo socioemocional con las comunidades de práctica territoriales, impulso del bienestar docente como eje transversal en política pública, fortalecimiento del liderazgo de directivos docentes

4.8 Socialización del Plan Territorial de Formación Docente

La socialización del Plan Territorial ha sido concebida como un proceso estratégico, participativo y continuo, orientado a garantizar la apropiación colectiva de sus lineamientos y a fortalecer las capacidades institucionales del Distrito de

Santiago de Cali para mejorar la calidad educativa. Desde su etapa de construcción, este plan ha integrado valiosos aportes provenientes de encuestas aplicadas a docentes y directivos, espacios de diálogo desarrollados en el Foro Distrital de Educación 2024, conversaciones sostenidas con el Comité Territorial de Formación Docente (CTFD) y análisis de percepciones recogidas en estudios documentales. De manera especial, se diseñó un instrumento diagnóstico con base en documentos clave como el Plan Decenal de Educación, el perfil educativo del magisterio caleño y versiones anteriores del PTFD, con el fin de caracterizar las necesidades formativas en cinco dimensiones prioritarias: territorialización e inclusión, innovación pedagógica, competencias digitales, socioemocionales y ciudadanía democrática.

Asimismo, el proceso de socialización incluyó la percepción de los docentes y directivos docentes a través de diversos encuentros en los que compartieron experiencias, inquietudes y propuestas en torno a los desafíos actuales de la formación docente. Estos insumos fueron integrados en las últimas versiones del plan, permitiendo su enriquecimiento y ampliación, especialmente en lo que respecta a enfoques diferenciales, integración de la perspectiva STEAM, desarrollo de redes colaborativas entre instituciones educativas, y el fortalecimiento de una cultura pedagógica transformadora.

Uno de los ejes fundamentales discutidos fue la necesidad de que los programas de formación continua respondan de manera contextualizada a las realidades sociales, culturales y educativas del territorio. Los docentes y directivos destacan que la formación es un proceso permanente, vinculado con las dinámicas propias de las Instituciones Educativas Oficiales, y que promueva transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas y en los proyectos institucionales.

En esa medida, el proceso de socialización requiere subrayar la importancia de establecer alianzas estratégicas con otras IEO, universidades, organizaciones comunitarias y entidades gubernamentales, de manera que la formación docente se articule con procesos institucionales más amplios, generando impacto colectivo en los aprendizajes y en el bienestar de las comunidades educativas. De igual forma, se proyecta la necesidad de implementar sistemas de seguimiento y evaluación que permitan valorar de forma continua el impacto de las acciones formativas. En este sentido, se planteó el desarrollo de indicadores claros y específicos que orienten los ajustes necesarios para una mejora progresiva y sostenida.

La socialización del PTFD no se limita a su etapa de construcción, se proyecta como una estrategia transversal que continuará durante toda su implementación, a través de mecanismos como foros pedagógicos zonales, encuentros del CTFD, presentaciones institucionales y materiales comunicativos. Este enfoque garantiza no solo la difusión amplia del plan, sino también su apropiación reflexiva por parte de docentes, directivos y otros actores clave, consolidando el compromiso colectivo por una formación docente situada, transformadora y pertinente para el futuro educativo de Santiago de Cali.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E., y Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Anzaldúa, R. (2013). *La formación: una mirada desde el sujeto*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Procesos de formación.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. *Documento de trabajo presentado al VII Seminario sobre prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco. Santiago de Chile*, 23, 25.
- Calvo, G. (2020). *Formación docente situada: investigadoras de Argentina, Colombia y México*. Foro del Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas. OEI – Mejoredu, octubre de 2020.
- Chetty, R., Friedman, J., y Rockoff, J. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679.
- De Zubiría, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Magisterio.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO.
- Díaz, M. (1986). Una caracterización de los modelos pedagógicos. *Educación y Cultura*, 7, 63-66.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Díaz, M. (1997). Formación de docentes: Una propuesta de reestructuración. *Educación y ciudad*, (1), 56-73.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Educación y Pedagogía*, 8 (16): 71-105.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2011). *Las comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (30ª ed.)*. Siglo XXI. (Obra original

- publicada en 1970).
- Galtung, J. (1984). *¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Tecnos.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México*. Transcend – Quimera, introducción.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós Ibérica, S.A.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung en la pedagogía de las ciencias humanas*. Octaedro.
- Martínez, M. (2012). Redes Experiencias y Movimientos Pedagógicos. *Revista Ciencia y Tecnología*, 18.
- Parra Rodríguez, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. IDEP.
- Poggi, M. (Coord.) (2013). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. UNESCO IIEP Oficina regional para América Latina y el Caribe.
- Portilla, M. (2021, documento inédito). *Competences in Latin America: From strategies to academic knowledge*. Universidad del Valle.
- Portilla, M. (Coord.Acad, 2024). *El Proyecto Educativo Institucional. Práctica, acompañamiento y realidad*. Editorial Aula de Humanidades.
- Quiceno, H. (2019). *Práctica pedagógica, investigación y formación*. Escuela Normal de Pasto.
- Quiceno, H. (2021). *Variaciones investigativas sobre la práctica pedagógica*. Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación (Comp. I. Durango y C. H.). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quiceno, H. (2021, documento inédito). *Pedagogía y saber local*. Universidad del Valle.
- Quiceno, H., Portilla, M., Recio, C., Díaz, A., y De la Fuente, E. (2020). *Acuerdos pedagógicos y curriculares para el municipio de Santiago de Cali*. Santiago de Cali: Alcaldía de Cali y Universidad del Valle.
- Tenti Fanfani, E. (Ed.). (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI. UNESCO.
- Trujillo, M. (2019). *El PEI como Caleidoscopio. Diversas miradas de Ser, Hacer y Saber en la Escuela*. Universidad del Valle y Secretaría de Educación Municipal.
- Trujillo, M. (2024). *La relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes*. Universidad de los Andes.
- UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio

- de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO (2019). Reformas de la carrera docente: aprender de la experiencia. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- UNESCO (2021). Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Universidad Pedagógica Nacional (2023). *Documento base del Sistema Colombiano de Formación de Educadores*. Propuesta Universidad Pedagógica Nacional.
- Valls, R., Prados, M., y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- Zuluaga, O. (1978). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia CIED.
- Zuluaga, O. (1984). *El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Universidad de Antioquia CIED.
- Zuluaga, O. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: Echeverri, J. A. (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (81-88). Universidad de Antioquia.

Fuentes documentales

- Alcaldía de Santiago de Cali. Plan de Desarrollo Distrital 2024–2027: Cali, Capital Pacífica de Colombia.
- Cámara de Comercio de Cali. Reporte de empleo y economía local, 2023.
- Concejo de Santiago de Cali. Acuerdo 0539 de 2022. Política Pública para las Mujeres de Cali: reconocimiento, igualdad de género y equidad de oportunidades, 2022-2031.
- Concejo de Santiago de Cali. Acuerdo 464 de 2019. Política Pública de 2022. Juventudes de Santiago de Cali.
- Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Congreso de Colombia. Senado de la República. Proyecto Ley 253 de 2024. Sistema de formación de docentes y directivos docentes, con el fin de mejorar la calidad educativa, establecer lineamientos, estructura y objetivos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Boletines técnicos y cifras por ciudades, 2022.

Departamento Nacional de Planeación. CONPES 3950. Estrategia para la atención de la población migrante venezolana, 2018.

Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida.

Ministerio de Cultura. Decreto 458 de 2024. Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultural para la Convivencia y la Paz.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico (EAFIT) Bogotá. Nota técnica sobre el Ecosistema Nacional de Innovación Educativa y transformación digital, 2022.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Directiva Ministerial No. 003 de 2024. Enseñanza de la historia como disciplina integrada a las Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). La formación docente en Colombia: nota técnica. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana, 2022.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Recomendaciones para formular, implementar y evaluar políticas y Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) en una articulación de políticas locales y nacionales, 2021.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política, 2013.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad.

Observatorio de Seguridad de Cali. (2023). Informes mensuales de seguridad y convivencia 2023. Secretaría de Seguridad y Justicia, Alcaldía de Santiago de Cali.

Organización de Naciones Unidas (ONU). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Organización de Naciones Unidas (ONU). Informe sobre población migrante en Colombia. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022.

Organización de Naciones Unidas (ONU). La agenda 2030 en Colombia. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

República de Colombia. Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2022). Health overview. <https://hia.paho.org/en/covid-2022/health>.

República de Colombia. Decreto 3782 de 2007. Evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto-ley 1278 de 2002.

Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2022, 21 de octubre). Todos y Todas a Estudiar, el programa educativo que impulsa los sueños de los jóvenes. <https://www.javerianacali.edu.co/noticias/todos-y-todas-estudiar-el-programa-educativo-que-impulsa-los-suenos-de-los-jovenes>.

República de Colombia. Decreto Ley 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente.

Universidad Icesi y Secretaría de Educación de Santiago de Cali (2023). Diagnóstico sectorial de educación. Observatorio de Realidades Educativas (ORE).

UNESCO. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, 2013.

UNESCO. Guía para el desarrollo de políticas docentes. UNESCO, 2020.

UNESCO. Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave. UNESCO, 2023.

World Population Review. (2024). Cali population. <https://worldpopulationreview.com/cities/colombia/cali>