

Concepciones de los maestros sobre las políticas de formación docente en Colombia

Teachers' conceptions of teacher education policies in Colombia

Alexander Javier MONTES Miranda [1](#); Zilath ROMERO González [2](#); Carmen LAGO De Fernández [3](#)

Recibido: 18/04/2017 • Aprobado: 28/04/2017

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Referentes teóricos](#)
- [4. Percepción de los maestros de la ciudad de Montería sobre las políticas de formación docente](#)
- [5. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada *Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994 - 2015). El caso de Montería, Córdoba*, especialmente en cuanto se refiere a la percepción que tienen los docentes de esta ciudad acerca de los alcances de la normatividad educativa colombiana sobre su propia formación. Se trata, entonces, de revisar la manera como estas propuestas han llegado a las escuelas y el efecto real que han tenido en las prácticas cotidianas de los maestros en este nivel. La metodología empleada se fundamenta en el enfoque teórico de la investigación cualitativa, desde una visión interdisciplinaria sustentada en el análisis de contenidos. Entre las conclusiones más importante, destaca el reconocimiento que hacen los docentes a la importancia de los planes dirigidos a la formación en calidad; sin embargo, muchos de ellos consideran que es una propuesta desconocida y con deficiencias estructurales en materia de seguimiento.

Palabras clave: Formación docente; Calidad educativa; Concepciones docentes; Política educativa.

ABSTRACT:

This article presents the results of the research titled *Quality Policies for Primary Basic Education in Colombia (1994 - 2015). The case of Montería, Córdoba*, especially as it relates to the perception that teachers have of this city about the scope of Colombian educational regulations on their own formation. It is then, to review how these proposals have reached schools and the real effect they have had in the daily practices of teachers at this level. The methodology employed is based in the theoretical approach of qualitative research from an interdisciplinary perspective based on the analysis of contents. Among the most important conclusions It stands the recognition that teachers make to the importance of plans for quality training; However, many of them consider that it is an unknown proposal and with structural deficiencies in terms of tracking.

Keywords: Teacher training; Educational quality; Teaching concepts; Educational policy

1. Introducción

Además de analizar las políticas de formación docente como factores asociados a la calidad de la educación básica primaria en Colombia, es necesario analizar cómo dichas políticas son percibidas por las comunidades educativas a las que van dirigidas. En esta ocasión, para revisar la percepción y el efecto real que han tenido en las prácticas cotidianas de los maestros, se ha estudiado el caso de la ciudad de Montería, capital del departamento de Córdoba (Colombia). Específicamente, se analizarán los alcances de dos de las principales políticas nacionales en materia de calidad educativa: la Política de Formación Docente y el programa "Todos a Aprender".

Lo anterior es importante estudiarlo con detalle, toda vez que, a pesar de existir una amplia discusión sobre la importancia de fortalecer los mecanismos que garanticen la calidad educativa, según la OCDE (2016), aún se evidencian brechas significativas en el acceso y la calidad de la educación: en nuestro país los índices de calidad educativa son bajos, y las evaluaciones nacionales e internacionales indican que los estudiantes colombianos no reciben una educación de la misma calidad que sus pares en otros países.

2. Metodología

Para el proceso de recopilación de datos se aplicó la técnica de entrevista en profundidad a un docente por cada establecimiento educativo oficial de Montería- Córdoba- Colombia, siendo un total de 60, los que componen el total de la muestra. Para la selección del personal a entrevistar se consideraron los siguientes criterios:

Implementación: actores que participan activamente en la implementación de la política en los Establecimientos Educativos de Montería Córdoba; Supervisión: actores encargados de la supervisión y evaluación de la implementación de la política en Montería Córdoba; Permanencia: aquellos con nombramientos en propiedad con tiempo de vinculación superior a los 15 años, de manera que tengan conocimiento en cuanto a la vivencia de la implementación de las políticas.

Para el análisis de los datos, posterior a la transcripción de la entrevista, se llevó a cabo la siguiente ruta: Codificación de cada entrevista a fin de no revelar la identidad del entrevistado; Análisis línea a línea para la identificación de códigos descriptivos y nominales, este proceso se realizó mediante la identificación con colores diferentes; Asociación de códigos con las categorías. Cuando se presente un código que no esté asociado a una categoría definida se creará una emergente, y Generación de tablas para el análisis por código y categoría.

3. Referentes teóricos

3.1. Enfoques y Tendencias del Concepto de Calidad en Educación

Para hablar de calidad de la educación es necesario, en primer lugar, comprender el concepto de calidad en términos generales. Para Barrios (2011), la calidad propone una conexión de cada una de las partes del proceso con el cliente y/o usuario. No se trata de la calidad de un aspecto en sí mismo según la valoración de experto, sino de la relación de ese aspecto con el producto final que satisface las necesidades del cliente. En este sentido, estamos hablando de un concepto enmarcado en las leyes de mercado y las relaciones propias del contexto empresarial.

En el campo de la educación, los teóricos que siguen la línea de Barrios (2011) sostienen que cualquier propuesta de mejora en la calidad educativa debe enfocarse desde la satisfacción del cliente y los intereses económicos que soportan los procesos formativos. Lo anterior implica, necesariamente, que son los indicadores de eficiencia y eficacia los que permiten medir la calidad de la educación. Precisamente, en la actualidad esta última categoría suele abordarse

desde tres tendencias muy específicas. La primera de ellas está asociada a las dinámicas de mercado, en relación con la satisfacción del cliente; de ahí que, como se ha dicho hasta ahora, la educación sea medida a partir de indicadores de eficiencia, cobertura, análisis económicos de efectividad, entre otros procesos relacionados con las dinámicas de oferta y demanda. Dentro de este modelo se encuentran los Sistemas de Acreditación de la Calidad de las escuelas, muy comunes en Colombia y Latinoamérica.

El segundo enfoque, muy relacionado con el anterior, está ligado a la estrecha relación entre los factores políticos y económicos: lo que Clark (1983, citado por De Miguel, 1997) denomina el triángulo de la tensión entre la autoridad estatal, la oligarquía académica y las leyes del mercado. Esta tendencia tiene un marcado interés en los análisis de costo-resultado que hacen los gobiernos sobre las políticas educativas que proponen.

Finalmente, existe una tendencia con una perspectiva marcadamente crítica que, centrada en lo educativo, comprende la calidad en relación con los fines de la educación misma. Desde este enfoque, el rol del maestro es sumamente importante en la construcción de la calidad de la educación: es él quien propone un diálogo permanente con el ejercicio práctico de la enseñanza, haciendo de la práctica pedagógica el escenario para discernir sobre la calidad de la educación.

Estas tres tendencias no hacen más que resaltar el carácter pluridimensional que cobra el concepto de calidad en cuanto se aplica a los dominios de la labor formativa. Bricall (2000), por ejemplo, aborda la calidad de la educación desde diversas acepciones, a saber: como sinónimo de excelencia y distinción; como conformidad de un programa hacia la consecución de un objetivo o finalidad; como relación eficiencia-costo y, finalmente, como aptitud para satisfacer las necesidades de los destinatarios.

Ya en el marco de otros debates, que han orientado este concepto a planos asociados con el proceso de formación integral y que comprenden una gama más amplia de indicadores, Beresaluce (2008) propone tener en cuenta, entre otros aspectos, los niveles de logro que estén alcanzando los miembros de diferentes cohortes, la calidad de las condiciones de trabajo educativo (infraestructura, medios, acción docente, etc.), en relación, con los objetivos y metas del proyecto educativo concreto que se promueva en la escuela, o la percepción de los empleadores acerca de la capacidad de quienes egresan de la educación.

De igual modo, Pérez (2002) propone tres indicadores para evaluar el concepto de calidad educativa: eficacia, relevancia y procesos y medios. En el primero de ellos se evalúa si los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender. Por su parte, el indicador de relevancia analiza si los contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse íntegramente como persona y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad. Finalmente, en el indicador de procesos y medios se estudian aspectos relacionados con un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar y estrategias didácticas adecuadas.

Llegados a este punto, conviene señalar la advertencia hecha por De Miguel (1997), en el sentido de que cualquier intento de medir la calidad de las instituciones educativas debe revelar el nivel de eficacia con que estas cumplen los fines que socialmente tiene asignados. De lo anterior se desprende que los modelos utilizados para evaluar la calidad de estas instituciones educativas deben plantear los objetivos y criterios de la evaluación de forma comprensiva y considerar cada uno de los diversos procedimientos evaluativos como una herramienta metodológica con sus ventajas e inconvenientes.

De cualquier modo, la comprensión de este concepto en el marco educativo implica la relación de diversos factores desde una perspectiva evaluativa. Para Municio (2000), por ejemplo, existe una estrecha relación entre calidad de la educación y evaluación. En esta misma línea, De la Orden (1999) propone en esta relación la revisión del esquema evaluador, tratando de garantizar la coherencia entre los criterios y modos de la evaluación con los objetivos y fines de la educación, el modelo de enseñanza y los valores de apoyo a los objetivos y modelos.

3.2. Rol del Docente y Formación del Profesorado

Una de las categorías recurrentes en las investigaciones sobre calidad de la educación está asociada con el rol del docente. En este sentido, vale la pena señalar los aportes de la tesis doctoral de Flórez (2008), quien describe las percepciones que tienen respecto de sí mismos los profesores del primer y segundo ciclo de educación básica. Flórez encuentra, por ejemplo, que los profesores ponen en acción tres competencias comunes: la consideración de los principios y conceptos de la disciplina que se enseña, así como de las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de ésta, y la incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones.

Sin embargo, dentro de las principales conclusiones de sus investigaciones, Montero (2011) plantea que la tarea del profesorado no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino, a partir de ellos, definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes. El contenido disciplinar en la escuela no puede ser un fin en sí mismo sino un medio para afrontar las situaciones problemáticas que rodean la vida de los ciudadanos.

El reto de los docentes es, pues, aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados, sobre todo considerando el hecho de que el ejercicio de la docencia dejó de ser un rol ejercido únicamente por profesionales de la pedagogía y que ³/₄ en el contexto latinoamericano ³/₄ está enmarcado en un contexto en el que priman la heterogeneidad y el aislamiento, las diferentes y difíciles condiciones de trabajo, los caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia y la soledad en el aprendizaje del oficio (Sandoval, 2001).

En definitiva el rol y la formación del docente es un factor determinante en la calidad educativa, como se señala en Montes, Gamboa y Lago (2013), Lago, Gamboa y Montes (2014), Alarcón (2014) y Múnera (2014).

3.3. Conclusiones desde las Pedagogías Críticas en Relación con las Políticas Educativas

Dentro de los retos más importante de este enfoque teórico, como posibilidad metodológica y pedagógica podemos señalar, en primer lugar, la comprensión del sujeto dentro de un contexto particular, poseedor de un discurso, de unas visiones y, en especial, de unas necesidades particulares de conocimiento del mundo. Lo cual pone de manifiesto la necesidad de que toda política educativa parta de la consideración del contexto real en que se desarrollará, teniendo siempre en cuenta que los actores involucrados en su implementación no son simples receptores pasivos de unas ideas centralizadas sin posibilidades de interlocución. Esto último podría traducirse muy bien en el llamado de Freire y Faundez (1989) a reconocer y visibilizar los grupos sociales minoritarios a los cuales se les ha desconocido su propia voz.

Para autores como Apple (2001), Díaz (2010), Gimeno (1998), Gentili (1997), estas corrientes de pensamiento han influido en instituciones económicas, políticas y culturales, a lo cual no escapa la escuela, generando una tensión constante entre las leyes del mercado y los valores tradicionales como condiciones determinantes de los campos cultural, social y educativo. Dichas tensiones plantean la discusión entre las posibilidades de privatización de las instituciones y las responsabilidades del estado en la garantía de los derechos de las personas, entre ellos el de la educación.

A esto se suma la propuesta del neoliberalismo de alinear la labor de la escuela con el mundo laboral, poniéndola en función de los intereses de la empresa y las demandas de la economía, tendencia conocida como "Mcdonalización" (Whitty, Edwards y Gewirtz, 1993). En este contexto, el papel de la escuela se reduciría a la mera conservación de los intereses de quienes ejercen el poder y la dominación, es decir que se convierte en un aparato ideológico al servicio del estado que, en lugar de reducirlas, aporta a la construcción de nuevas formas de

desigualdad.

En el caso concreto de Colombia, varios estudios han tomado en cuenta esta perspectiva teórica para emprender la crítica a las políticas de calidad adelantadas en el país, sobre todo en lo que se refiere a la estandarización y uniformidad de los saberes, las costumbres, los valores educativos y demás sistemas culturales (Niño y Gama, 2014; Torres, 2011; Ritzer, 1993; Del Rey, 2012).

4. Percepción de los maestros de la ciudad de Montería sobre las políticas de formación docente

Una vez revisada el corpus teórico en torno a este tema, es momento de exponer la percepción que tienen los docentes de la ciudad de Montería, capital del departamento de Córdoba (Colombia), sobre la Política de Formación Docente y el Programa "Todos a Aprender" (PTA). Como se verá a continuación, hay puntos de vista muy variados, y hasta contrapuestos, en cuanto se refiere a pertinencia, alcances y eficacia de estas políticas.

4.1. Política de Formación Docente (2012)

Esta política, enmarcada en el Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes, está orientada a fortalecer los procesos formativos de los docentes y los directivos docentes, ya sea desde su preparación inicial o durante los procesos de actualización requeridos por la educación continuada. Su propósito, tal como sucede con el Programa "Todos a Aprender", es mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media. Sin embargo, al momento de evaluar la percepción que de ella tienen los docentes de la ciudad de Montería, se puede percibir que no todos están de acuerdo en cuanto a sus fortalezas y dificultades.

Fortalezas de la Política de Formación Docente. Entre las principales fortalezas que los maestros y directivos docentes le reconocen a esta política se puede señalar, en primer lugar, la promoción que hace de una formación docente de alto nivel. Esto genera una confianza importante desde el magisterio hacia los planes de formación gestados en esta propuesta, sobre todo por su efectividad en relación con lo que se requiere desde la escuela y el aula. En este sentido, se percibe muy positivamente la articulación de los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinarios necesarios para el fortalecimiento del ejercicio docente.

De la mano del anterior, el segundo aspecto percibido como una fortaleza de la política es la contextualización; en otras palabras, el hecho de que no sólo esté diseñada para dar respuestas pertinentes a las necesidades de formación de los maestros en ejercicio, sino también a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los docentes reconocen el que la política, al ser pensada para ellos y sus contextos reales, no se haya diseñado de espaldas al magisterio.

La tercera fortaleza importante percibida por los maestros, tiene que ver con la noción de orden y estructura en la propuesta de formación docente. La sistematización y rigurosidad que se evidencia en los procesos fortalece en los docentes la confianza en que están recibiendo una formación de alto nivel. No obstante, como se verá en el siguiente apartado, esta confianza no se genera de un conocimiento y apropiación definitiva de la política.

Dificultades de la Política de Formación Docente. A pesar de lo anterior, los docentes también tienen algo que decir acerca de las dificultades que perciben en la política. Según los entrevistados, el desconocimiento que de ella tienen los maestros de esta región da cuenta de las falencias de la misma en su comunicación, socialización y apertura a todos los maestros del país. De acuerdo con esto, y pese a lo dicho por algunos docentes en cuanto a la pertinencia contextual de los procesos de formación, se estaría hablando de una política carente de apropiación en razón de su poca capacidad de llegar a todos los sectores del magisterio, lo cual ponen en entredicho la verdadera participación de éste en el diseño de unas políticas que le atañen directamente.

En consonancia con la noción de desconocimiento, existe una percepción generalizada de falta de implementación de estos planes y programas; es poco o casi nada lo que de ello llega a los maestros traducido en espacios de formación y actualización, desde el marco nacional o local. Así mismo, no se reconocen estímulos asociados a la formación alineados en la misma política.

No obstante, el problema más importante identificado por los maestros tiene que ver con la uniformidad de los pocos planes de formación, sin tener en cuenta las diferencias que en la práctica pueden representar el contexto, la disciplina, el nivel educativo y las condiciones especiales, propias del sistema educativo. Esto se percibe especialmente en la básica primaria, donde los planes no responden a la naturaleza y características de la enseñanza en este nivel.

Finalmente, pese a la necesidad de hacer un buen seguimiento a los planes de formación para garantizar que se vean reflejados en la práctica docente, resulta evidente para los maestros la falta de evaluación y monitoreo de la política.

4.2. Programa “Todos a Aprender” (PTA)

El Programa “Todos a Aprender” es una política reciente, implementada por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos desde el año 2010. Está enfocada específicamente en mejorar la calidad de la educación primaria, específicamente en las áreas de lenguaje y matemática. Además de esto, ofrece un fuerte componente de formación docente, razón por la cual es objeto de análisis en este apartado.

Fortalezas del Programa “Todos a Aprender”. En primer lugar, se analizarán las fortalezas que los docentes de la ciudad de Montería perciben en esta política. La primera de ellas tiene que ver con el impacto directo de la política en las prácticas de aula de los docentes. Los maestros consideran que este programa, en la medida en que aporta mejores alternativas pedagógicas, ha permitido crear conciencia sobre la enseñanza. Desde que se implementó el programa, los docentes son más conscientes de la necesidad de hacer cambios en su práctica pedagógica. De ahí que los materiales educativos y los libros de texto entregados por el programa constituyan una fortaleza evidente, dado que proponen un modelo de integración de referentes curriculares con estrategias didácticas innovadoras para el trabajo en el aula, propuesta que asegura un vínculo directo de la política con los aprendizajes.

El anterior aspecto se vincula con uno de los mayores aciertos del programa: la formación *in situ*, es decir, un enfoque de formación docente en y para la escuela que se desarrolla siempre en función de los contextos. El capacitar al docente desde su propia práctica de aula, bajo el acompañamiento de un tutor experimentado, permite crear estrategias pedagógicas más pertinentes para propiciar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Del mismo modo, las prácticas curriculares en todos sus niveles son otro de los aspectos fortalecidos por esta política. Los maestros reconocen que el PTA ha fortalecido la comprensión de los referentes curriculares de las áreas, permitiendo, desde el acompañamiento *in situ*, la implementación de estos en los programas generales y la mejor organización de los planes de clase. En este sentido, también los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se han visto resignificados con la entrada en vigencia del PTA, en la medida en que el componente académico del ciclo de primaria ha sido objeto de reflexión y reconstrucción por parte de los actores del proceso. Vale la pena resaltar que esta resignificación no se ha limitado a ajustar el PEI a los requerimientos del desarrollo de estándares y competencias, sino que ha involucrado referentes nuevos, tales como los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Todo este proceso ha traído consigo una notable sensibilización institucional y social frente al tema de la calidad educativa. Tanto los maestros como los estudiantes y los padres de familia se muestran ahora más abiertos a comprender la importancia de la evaluación orientada a modelos estandarizados y la obtención de buenos resultados en las Pruebas Saber.

El primero de los aspectos señala la estandarización como factor diferenciador de la política. Aun cuando este no es uno de los propósitos evidentes en los documentos oficiales, los

maestros reconocen este efecto en materia de currículos, textos, estrategias y evaluación de los aprendizajes. Según los docentes consultados, los instructores utilizan evaluaciones específicas sobre las competencias estandarizadas que los estudiantes deben evidenciar en los diferentes grados de primaria, en las áreas de lenguaje y matemáticas, con lo cual se busca que respondan positivamente a las evaluaciones externas nacionales e internacionales.

Dificultades del Programa “Todos a Aprender”. El primer factor negativo que ha debido enfrentar esta política, al menos en lo que atañe a la formación docente, tiene que ver con la resistencia de un sector de los maestros y algunos directivos, especialmente quienes pertenecen a gremios sindicales o tienen visiones particulares sobre la política educativa nacional. Esto constituye un problema para la implementación de las estrategias orientadas e, incluso, para la misma formación de todos los docentes de la básica primaria de los colegios acompañados. Pese a una aceptación bastante generalizada, lo anterior no permite hablar de un programa que llega plenamente a todos los maestros.

A la resistencia de un importante sector del magisterio, se suma la falta de disposición y actitud para el cambio por parte de muchos docentes, para quienes no resulta importante modificar sus enfoques o formas de comprender la enseñanza de las áreas en la básica primaria. Ya sea por comodidad o por una fe ciega en paradigmas que han sido superados hace muchos años, estos maestros se han cerrado a cualquier propuesta que implique nuevas formas de interactuar con los estudiantes o de fijar metas concretas de aprendizaje.

Algo en lo que han insistido quienes se abrieron a estas propuesta es en la necesidad de contar con diferentes tutores para cada área, pues ven como una dificultad el hecho de que un solo maestro, formado en una de las dos áreas acompañadas (lenguaje y matemáticas), oriente la formación y el acompañamiento de ambas. Lo ideal, según ellos, es que los procesos sean guiados por especialistas en cada una de esas materias.

Por otra parte, el tema del tiempo para el desarrollo de las actividades planteadas por el programa resulta ser una nueva dificultad. Generalmente estas deben programarse fuera de la jornada laboral, o durante la misma, con lo que se afecta el cronograma escolar de los estudiantes y se reducen los espacios oportunos de trabajo con los docentes.

Otra dificultad importante que ha debido enfrentar el PTA es la falta de comunicación entre los diferentes actores. Hasta ahora no se ha conseguido el nivel de interacción esperado entre los mismos docentes, entre los docentes y los directivos o entre estos últimos y el tutor. Después de todo, se espera que el tutor sea una persona con capacidad para escuchar a los maestros de su institución, mostrándose dispuesto a acompañarlos en todos los procesos.

Este tema genera resistencia entre algunos de los actores involucrados en el proceso, a la vez que pone en la discusión el nivel de participación de los directivos docentes en los asuntos académicos de las escuelas. A esto se le añade, en muchos casos, la falta de espacios, el poco apoyo a las actividades y la escasez de los recursos requeridos para el desarrollo de la propuesta de formación y acompañamiento diseñada desde el programa.

En definitiva, aunque robustas, estas políticas tampoco establecen una respuesta específica a la educación rural, por lo general asociada a la pobreza y el acceso limitado al sistema educativo formal. Para la UNESCO (2016), las escuelas de este tipo ocupan en los países de América Latina un promedio cercano al 30% del total de los establecimientos educativos. Dada la dispersión geográfica, es amplio el número de escuelas en esta condición, en las cuales prevalece el sistema multigrado, con marcadas deficiencias en infraestructura.

5. Conclusiones

En definitiva, el enfoque de formación docente evidenciado en la política educativa colombiana busca consolidar un modelo de competencias estandarizadas, definidas en el campo curricular como un proyecto orientado al mejoramiento de los resultados en las evaluaciones externas.

Los maestros reconocen en la Política de Formación Docente la posibilidad de contar con planes

estructurados de formación de calidad. Sin embargo, consideran que es una propuesta desconocida en muchas escuelas del país y con poco seguimiento por parte de los organismos gubernamentales, razón por la cual ha tenido poco impacto en los maestros y en su quehacer pedagógico.

Frente al Programa "Todos a Aprender", dada su capacidad de trabajar sobre las necesidades reales de cada institución, los docentes valoran que el modelo de formación situada haya aportado al mejoramiento de las prácticas docentes, la planeación de las evaluaciones y los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, consideran que algunas situaciones han limitado sus efectos. Entre otros, señalan el poco tiempo para el desarrollo de los procesos de formación, la escasa voluntad de docentes y directivos, la falta de formación específica del tutor, además de la sostenibilidad de la estrategia en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, A. (2014). La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados. Caso universidad de Cartagena de indias periodo 1994 – 2014. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). Colombia.
- Apple, M. (2001). *Educating the "Right-Way: Markets, Standards, and Inequality*. N. York: Routledge.
- Apple, M. (2001). *Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en educación*. N. York: Docencia, N° 13.
- Barrios, N. (2011). *Calidad de las escuelas bolivarianas en Venezuela*. Tesis Doctoral. Universidad de León. España.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. España.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de rectores de universidades españolas (CRUE). Barcelona.
- Conti, T. (1997). *Organizational Assessment*. Londres: Chapman y Hall.
- De La Orden, A. (1999). Evaluación y calidad en educación. En: *Revista de Investigación Educativa* 2, Vol. 17; pp. 571- 579.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. En: *Revista de Investigación Educativa*. España: Universidad de Murcia. Vol. 15, N° 2; pp. 145-178.
- Díaz. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 12, No. 2.
- Flórez, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.
- Freire, P. y Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Gentili, P. (1997). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América*.
- Gimeno, J. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En: Álvarez-Uría, F. et al. (Compils.) *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid: La Piqueta; pp. 130-159.
- Lago, D. Gamboa, A. y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). Colombia.
- Montero, M. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa.

Participación educativa. En: *Revista Participación Educativa. Profesorado y Calidad de la Educación*. España: Consejo Escolar del Estado. No. 16; pp. 68-88.

Montes, A., Gambia, A. y Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155.

Múnera, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. . *Saber, Ciencia y Libertas*, 9(1). Colombia.

Municio, P. (2000). *Evaluación de la calidad en educación*. Buenos Aires: Narcea- Consudec.

Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. En: *Itinerario Educativo*, número 64. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

OCDE. (2016). *La educación en Colombia. Revisión a las políticas nacionales de educación*. Bogotá, Colombia.

Pérez, O. (2002). *Alternativas para mejorar la calidad de la educación en el estado del Táchira*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.

Ritzer, G. (1993). The McDonaldization thesis: Is expansion inevitable? *International sociology*, 11(3), 291-308.

Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 25, PP83 -102, Madrid, España.

Torres, J. (2011). *La justicia Curricular*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2016). *Recomendaciones de política educativa en América Latina en base al TRECE*. Santiago de Chile

Whitty, G. Edwards, T. y Gewirtz, S. (1993). *Specialization and Choice in Urban Education*. London: Routledge.

1. Licenciado en Lengua Castellana, Universidad de Córdoba. Magister en Educación, Universidad de Córdoba. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia (Universidad de Cartagena). Becado para estudios de Maestría por Universidad de Córdoba. Miembro del comité científico de la revista Escenarios de la Universidad Autónoma del Caribe (Colombia). Miembro del comité científico internacional de la Revista Científica Internacional ARANDU, de la Universidad Tecnológica Intercontinental de Uruguay. Miembro del grupo de Investigación Rueca. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7168-6295>. Correo electrónico: amontes20@gmail.com

2. Administradora para el Desarrollo Regional, Universidad Tecnológica de Bolívar, Magister en Administración, Tecnológico de Monterrey, México. Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Directora del Grupo de Investigación CIENCIA LIBRE. Par Colciencias. Directora de Investigación de la Universidad Libre, Cartagena. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4588-288X>. Correo electrónico: zilathromero@yahoo.com

3. Doctora en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias Sociales. Docente de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Miembro del Grupo de Investigación Rueca. Correo electrónico: carmenlagodefernandez@yahoo.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 35) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados