







Caracterización docente y conducta disciplinable en Santiago de Cali



ESTUDIO REALIZADO POR EL
OBSERVATORIO DE LA GESTIÓN PÚBLICA MUNICIPAL
DIRECCIÓN DE CONTROL DISCIPLINARIO INTERNO

ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI
2014



**ALCALDÍA DE
SANTIAGO DE CALI**

**Construyendo hoy
la Cali del mañana**

ALCALDÍA DE CALI

Alcaldía de Santiago de Cali

Dirección de Control Disciplinario Interno
Observatorio de la Gestión Pública Municipal

Alcalde de Santiago de Cali

Rodrigo Guerrero Velasco

Director Control Disciplinario Interno

Carlos Alberto Martínez Noguera

Equipo:

Observatorio de la Gestión Pública Municipal
Juliana Vernaza Lotero
Diana Marcela Durán Henao

Diseño y corrección de estilo:

G&G Editores

Impresión:

Imprenta Departamental del Valle del Cauca

2014

Contenido

Prólogo	7
Presentación	11
Parte I:	
¿Por qué centrar la atención en la educación?	13
EDUCACIÓN, MOVILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO	15
Las personas educadas pueden leer, razonar, comunicarse y tomar decisiones informadas	15
La educación aumenta la productividad, los ingresos y la calidad de vida de los individuos	16
Mayor educación mejor salud	16
La educación promueve sociedades democráticas	17
Los trabajadores educados son más productivos e innovadores	17
CALIDAD Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: DOS RETOS QUE ENFRENTA LA CIUDAD DE CALI	19
La situación de la educación en el Municipio de Santiago de Cali	20

Pruebas nacionales	28
Pruebas internacionales	33
IMPACTO DE LOS DOCENTES SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA	39
¿Por qué invertir en la calidad de los docentes y cómo focalizar esta inversión?	40
Parte II:	
Características de los docentes del Municipio de Santiago de Cali	43
Caracterización de los docentes del Municipio de Santiago de Cali: resultados de la encuesta	46
A. El instrumento	46
B. Los datos	48
C. Resultados de la caracterización docente	52
COMPORTAMIENTO DISCIPLINARIO DE LOS DOCENTES	75
Conocimiento y apropiación de régimen disciplinario de los docentes	78
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS	87

Prólogo

La formación de capital humano es una de las más rentables inversiones que una sociedad puede promover. Los resultados que se derivan son múltiples y diversos e impactan desde la productividad de la fuerza de trabajo, el manejo de los recursos públicos hasta la salud y la demografía de las familias. Becker (1964) lo define como la acumulación de inversión embebida en las personas que permite la adquisición de habilidades adicionales a las innatas. En otras palabras, invertir en educación, formación en el trabajo y salud tiene como consecuencia un aumento en la productividad de los trabajadores. En particular, Becker sugiere que la educación es el productor más importante de dicho capital.

La educación resulta, entonces, ser un instrumento fundamental para el desarrollo de la sociedad, que permite disminuir la pobreza y la desigualdad, fortalece la democracia, la participación ciudadana, incrementa la productividad, la competitividad y promueve el crecimiento económico sostenible.

De forma consistente con lo anterior, la Declaración Universal de los Derechos Humanos define a la educación como un derecho de toda persona y que con ella no solo se desarrolla la personalidad humana, se fortalecen los derechos humanos y las libertades fundamentales, sino que se genera una externalidad positiva en toda la sociedad al formarse el capital intelectual que

ella requiere para su progreso y desarrollo. Este reconocimiento jurídico se ha mantenido vigente de una u otra forma en los sucesivos pactos, convenios y tratados internacionales sobre derechos humanos.

Colombia, junto a un gran número de países, ha sido consciente de la importancia que representa para el país disponer de políticas enfocadas en garantizar este derecho de sus ciudadanos. En el pasado Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en el año 2000 en Dakar, Colombia, junto con los demás países participantes (164 países), adoptaron el Marco de Acción de Dakar —Educación para Todos— y acordaron cumplir con los compromisos comunes, reiterando su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en 1990 en Jomtien, Tailandia. De este, surgieron acuerdos para aumentar el número de niños escolarizados, expandir la educación a la primera infancia, disminuir la deserción, incrementar el número de adultos escolarizados y luchar contra la desigualdad de la educación.

En la última década el país ha destinado ingentes esfuerzos en estas líneas. Los resultados demuestran avances principalmente en indicadores de eficiencia interna del sistema de educación; hoy en día las tasas de cobertura en primaria y secundaria (primero a noveno grado) son casi universales, y en la educación media (décimo y undécimo grado) ha venido aumentando. A pesar de esto, las metas sobre calidad están por cumplirse y la desigualdad entre grupos (por zona, sector, grupo étnico o por nivel socioeconómico) continúa siendo pronunciada.

Frente a lo anterior, el país y la ciudad en particular han venido desarrollando un amplio debate sobre cómo aumentar la calidad de la educación. Tradicionalmente, la literatura ha mostrado cómo las características socioeconómicas de los estudiantes (que capturan el antecedente educativo de los padres y las dotaciones del hogar, entre otras variables) explican significativamente sus resultados. Dada la importancia que tiene la educación, la Administración Municipal proyectó invertir en el 2014 más de 540.000 millones de pesos. De este rubro, se estima beneficiar a más de 50.000 estudiantes con acceso a la plataforma tecnológica educativa; además de esto, se espera entregar más

de 60.000 tabletas y portátiles como dotaciones para uso en las instituciones en donde cursan los jóvenes¹. En esta misma línea, tienen planeado capacitar a más de 1.300 y 1.800 docentes oficiales en programas como convivencia escolar y equidad de género, y en educación digital, así como invertir más de \$300.000.000 en la entrega de paquetes escolares, beneficiando alrededor de 7.000 estudiantes en las diferentes comunas de la ciudad.

Además, se proyectó para el 2014 invertir \$46.000.000.000 en infraestructura escolar, dotando a más de 50 sedes educativas para el mejoramiento del ambiente escolar. Sin embargo, recientemente distintos estudios han señalado enfáticamente cómo la calidad docente, más allá de los recursos físicos y tecnológicos en la vida de un estudiante, resulta ser un factor esencial para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Según el 'Informe de seguimiento a la Educación para Todos en el Mundo 2013' de la Unesco, los buenos docentes reducen las diferencias entre una educación de mala calidad y una de buena calidad, optimizando los beneficios del aprendizaje en cada aula para cada niño. De igual manera, diversos estudios previos en Colombia (Fundación Compartir, 2014) han demostrado que la calidad docente importa más en el corto y largo plazo para el éxito estudiantil que cualquier otro insumo escolar, incluidos los materiales didácticos, la infraestructura o el tamaño de clase, corroborando la importancia de este elemento estructural en el proceso educativo como un foco de mirada para este estudio.

Con este análisis se busca conocer las condiciones de trabajo, percepciones y comportamiento disciplinario de los docentes de la ciudad de Santiago de Cali para observar, en el marco de los hallazgos de la literatura, qué situaciones presentan alternativas que puedan, desde el impacto del docente, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad.

1 Alcaldía de Santiago de Cali. Secretaría de Educación Municipal.



Presentación

Para lograr el desarrollo integral de una sociedad partimos de la base de que la principal herramienta es la educación, en la medida que esta afianza su relación con la disminución de la pobreza, propicia la movilidad social y el mejoramiento de condiciones de vida de la población. La experiencia mundial muestra que existe una estrecha correlación entre el nivel de desarrollo de los países y la fortaleza de sus sistemas educativos. Dicho así, tenemos el gusto de presentarles la publicación que contiene valiosos insumos para seguir mejorando en el tema de la calidad educativa de Santiago de Cali.

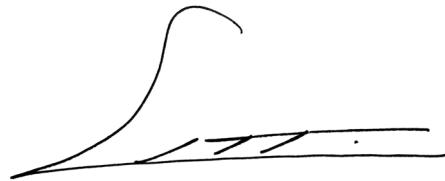
En este sentido, queremos llamar la atención de los rectores de las instituciones educativas, docentes, alumnos y demás personas interesadas, sobre la pertinencia que cobra un análisis que permite comprender la caracterización de un importante porcentaje de docentes en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio, en la medida que se propende a su mejoramiento continuo.

El Observatorio de la Gestión Pública Municipal de manera permanente está dedicado al análisis, recopilación, investigación y monitoreo de la información del proceso disciplinario y la gestión pública, con miras a la elaboración de estadísticas, definición de recomendaciones y proyecciones que contribuyan a optimizar el funcionamiento de la Alcaldía de Santiago de Cali.

En nombre de la Dirección de Control Disciplinario Interno, el Observatorio de la Gestión Pública Municipal y en el mío propio, agradezco al señor Alcalde Rodrigo Guerrero Velasco el apoyo brindado a nuestra gestión.

De forma especial, deseo agradecer al doctor Nelson Garcés Vernaza (q.e.p.d.), por el respaldo y la confianza depositada en nuestra labor durante la administración actual.

Aprovecho la oportunidad para agradecer a todo el equipo del Observatorio de la Gestión Pública Municipal, en especial a Juliana Vernaza Lotero y a Diana Marcela Durán Henao, cuyo liderazgo y compromiso permitieron llevar a feliz término este proyecto. A la Secretaría de Educación Municipal, por la colaboración que obtuvimos en nuestro estudio, a los rectores por permitir estos espacios de interacción y a los docentes por el tiempo que invirtieron diligenciando la encuesta. A la sub Secretaría de Desarrollo Pedagógico - Observatorio de Educación, a los coordinadores y supervisores de zona y al Sindicato de Trabajadores de la Educación del Valle (SUTEV), por sus innumerables aportes.



CARLOS ALBERTO MARTINEZ NOGUERA

Director de Control Disciplinario Interno

Alcaldía de Santiago de Cali

Parte I

¿Por qué centrar la atención en la educación?



Educación, movilidad social y desarrollo

La educación es uno de los factores más importantes para el crecimiento económico (Barro, 1991) y la reducción de la pobreza, por lo que se constituye en un presupuesto para el progreso de cualquier sociedad. Distintos estudios han documentado el impacto del desarrollo cognitivo de los estudiantes (medido a través del desempeño en pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas, por ejemplo), así como el desarrollo de habilidades blandas (rasgos de la personalidad como autoestima, autorregulación, motivación, autonomía), sobre la escolaridad, los salarios y el empleo de las personas (Murnane, Willet y Levy, 1995; Currie y Thomas, 1999; Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006; Cunha, Heckman y Lochner, 2006). El Banco Mundial establece varios beneficios que se derivan de la inversión en mejoramiento de la cantidad y la calidad de la educación:

Las personas educadas pueden leer, razonar, comunicarse y tomar decisiones informadas

Las personas que no reciben educación tienen mayor probabilidad de tomar decisiones equivocadas que perpetúan las trampas de la pobreza (Bourguignon, Ferreira y Walton, 2007). Lo anterior implica, entre muchas otras cosas, que padres menos educados promueven e invierten menos en la educación de sus hijos. Al educar menos a sus hijos, las familias reproducen las condiciones de pobreza, haciendo que sus desventajas persistan en el tiempo.

La educación también impacta las decisiones de los individuos frente a otros temas importantes. En un estudio reciente (Corporación Andina de Fomento [CAF], 2013) se evidenció cómo el desarrollo de habilidades no cognitivas en adolescentes reduce en 44 % la violencia juvenil y que un aumento del 20 % en la cobertura de la jornada escolar reduce entre 11 % y 24 % esta misma variable.

Otro caso en donde la educación es un determinante para las decisiones de los individuos es en la fecundidad; la educación afecta de forma directa la decisión de las jóvenes de quedar embarazadas. Un mejor acceso a la educación puede dar más información sobre reproducción y sexualidad, lo que permite elecciones más racionales a la hora de tomar decisiones sexuales entre los individuos (Barrera e Higuera, 2004). El Banco Mundial (2008) estima que en promedio (para el mundo) un año de escolaridad reduce la fecundidad en un 10 %.

La educación aumenta la productividad, los ingresos y la calidad de vida de los individuos

El capital humano aumenta la habilidad de las personas para lograr sus metas y procurarse una buena calidad de vida. El Banco Mundial estima que cada año de escolaridad aumenta los ingresos individuales de las personas en un promedio mundial de 10 %. Estudios internacionales como los de Mulligan (1999), Murnane et al. (2001) y Lazear (2003) han demostrado que en países desarrollados, incrementos en una desviación estándar de pruebas cognitivas aumentan los ingresos laborales en un 12 % en promedio. Hanushek y Woessmann (2007) reportan que en países en vía de desarrollo se llega a encontrar este efecto entre un 12 % y un 40 %.

Mayor educación, mejor salud

La inversión en educación refuerza los efectos de las inversiones en salud. Cuando las personas están más educadas, suelen tener un mejor auto cuidado personal. Es más probable que las mujeres con algún tipo de educación formal busquen atención médica durante el embarazo, vacunen a sus hijos, tengan mejor información sobre los requisitos nutricionales de los niños y adopten mejores prácticas sanitarias. En consecuencia, sus hijos tienen altas

tasas de sobrevivencia y tienden a ser más saludables y estar mejor nutridos (Banco Mundial, 2014).

Adicionalmente, el efecto de la educación sobre la salud trae consigo cambios demográficos que afectan la oferta de trabajo. Personas más educadas saben cuidar mejor de su salud lo que contribuye a la reducción de la mortalidad y a la preservación de la fuerza para las labores diarias. La educación permite tener una base más grande y saludable de población económicamente activa y la construcción de una fuerza laboral altamente calificada y flexible.

La educación promueve sociedades democráticas

Las personas educadas tienen más herramientas para convivir pacíficamente y eligen mejores gobernantes. La educación de calidad promueve la formación cívica, a través de la cual los jóvenes ejercen sus derechos como ciudadanos, y desarrollan capacidades sociales y políticas de forma activa. Con la primera, los estudiantes entienden la estructura y el funcionamiento del Estado, lo que los habilita para participar en la vida política y dar cumplimiento a los pactos sociales. De esta manera se forma a los jóvenes en su comportamiento social, según parámetros normativos socialmente convenidos y se desincentiva la discriminación. Lo anterior resulta en un mayor respeto por las normas, las leyes, los derechos y las libertades de los otros. La educación ciudadana, por su parte, desarrolla en los estudiantes el comportamiento social proactivo en la construcción y cumplimiento de las normas. Esto se traduce en el ejercicio activo de derechos civiles, políticos, sociales, y en la deliberación y participación en la esfera pública.

Así las cosas, la educación permite que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica en sus comunidades, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y, además, respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano como en su comunidad o en el nivel internacional (Cháux, 2012).

Los trabajadores educados son más productivos e innovadores

En un reciente estudio publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013), se hace énfasis en la necesidad de mejorar las aptitudes de los trabajadores para incrementar la productividad.

Este trabajo revela que en Colombia la formación y el entrenamiento que reciben los estudiantes no son adecuados por problemas en la cobertura, la calidad y fuertes disparidades regionales.

Cuando los trabajadores se califican, pueden crear, adaptar, adoptar y difundir nuevos conocimientos. Esto contribuye a la innovación, fortalece el comercio a través de ventajas comparativas en cada país e incentiva la entrada de inversión extranjera.

En síntesis, la educación es una inversión con una altísima rentabilidad económica y social. Amplía la capacidad de crecimiento de un país, fortalece los valores democráticos entre los ciudadanos, fomenta la innovación de la economía y aumenta la productividad de los trabajadores, dinamiza la movilidad social de los ciudadanos y contribuye a la reducción de la desigualdad y la pobreza. Lo anterior se puede materializar en la vida de los jóvenes caleños a través de mejores decisiones de vida. Como lo plantea el Banco Mundial, una niña o un niño que recibe buena educación tiene más probabilidades de:



- Casarse a una edad más avanzada.
 - Tener menos hijos e invertir mejor en la educación de ellos.
 - Encontrar empleo en el futuro y mejorar los ingresos.
 - Buscar atención médica y bajar sus probabilidades de enfermarse.
- Votar y participar activamente en las decisiones de su comunidad.
 - Tener acceso a crédito y seguir educándose después de culminar la escuela.

Calidad y equidad en la educación: dos retos que enfrenta la ciudad de Cali

En el año 2012, alrededor de 510.000 estudiantes en el mundo realizaron la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés), realizada por la OCDE, que busca medir en los estudiantes el desarrollo de algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Esta evaluación, que se centra en alumnos de 15 años, aborda tanto las áreas tradicionales del conocimiento (lenguaje y matemáticas), como otros resultados educativos que incluyen la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. En el 2012 la prueba PISA hizo un especial énfasis en el área de matemáticas. Por Colombia participaron 9.073 estudiantes de instituciones educativas oficiales y privadas, urbanas y rurales a nivel nacional, más una sobremuestra para Bogotá, Cali, Manizales y Medellín.

Los resultados de las pruebas PISA muestran un panorama que merece la mayor atención: en primer lugar, entre 65 países que participaron en las pruebas de matemáticas, lenguaje y ciencia, Colombia ocupó el puesto 62, descendiendo diez posiciones frente a su desempeño en la prueba anterior realizada en el 2009. En segundo lugar, en los resultados de la evaluación optativa de solución creativa de problemas (esta prueba evalúa las habili-

dades necesarias que deben tener los jóvenes para solventar situaciones problemáticas en el siglo XXI) en la que participaron 44 países, Colombia ocupó el último lugar, Uruguay ocupó el puesto 42, Brasil el 38, y Chile el 36.

Según la OCDE (2012), los jóvenes latinoamericanos “solo podrían resolver problemas muy simples en situaciones conocidas, utilizando el ensayo y el error para elegir la mejor alternativa de un grupo de opciones predeterminadas”.

La evidencia anterior invita a profundizar el conocimiento sobre el sistema de educación, de forma que, frente a las recomendaciones que la literatura viene puntualizando, se puedan identificar los cuellos de botella, así como las mejores estrategias para enfrentarlos y transformar el aprendizaje de los estudiantes de nuestra ciudad.

En un estudio reciente (Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012) se realiza un diagnóstico de la situación actual de la educación en Colombia. Entre varios aspectos, se ha encontrado que existe también una alta inequidad en las horas de instrucción que reciben los estudiantes de nuestro país, factor que puede estar altamente correlacionado con la calidad de la educación que terminan adquiriendo. Por lo anterior, Cali ha sido pionera en nuestro país con la extensión educativa a través de la vinculación de más de 14.000 estudiantes a la Jornada Escolar Complementaria (JEC), en 30 Instituciones Educativas Oficiales, con una inversión proyectada por parte de la Secretaría de Educación, de Cultura y de Deporte para el 2014 cercana a los \$ 8.000.000.000 (Secretaría de Educación Municipal, 2015); dicha jornada contempla actividades como artes visuales, plásticas, musicales, escénicas, arte dramático, recreación, literatura, emprendimiento y deportes.

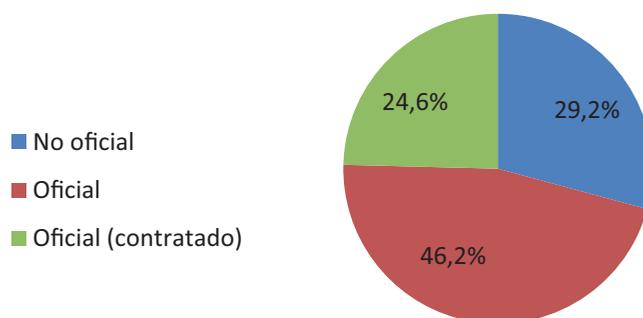
En la siguiente sección se presenta un panorama general de la situación de la educación en Cali, haciendo hincapié en los primeros tres obstáculos mencionados.

La situación de la educación en el Municipio de Santiago de Cali

En el municipio de Santiago de Cali hay actualmente 91 Instituciones Educativas Oficiales y dos en concesión, estas tienen alrededor de 340 sedes.

De las primeras, 77 se ubican en la zona urbana (85 %) y 14 en la zona rural (15 %). En estas Instituciones estudian aproximadamente 289.412 estudiantes, lo que representa el 70 % de la oferta educativa de la ciudad. Dentro de la oferta de educación oficial se encuentran instituciones no oficiales financiadas con recursos públicos. Esta modalidad de participación público-privada busca solucionar problemas de oferta de educación oficial y se conoce como educación contratada. Para esto la Secretaría de Educación transfiere recursos a entidades privadas para que estas presten el servicio educativo en zonas donde la oferta pública es considerada insuficiente. El resto de la matrícula es atendida por instituciones privadas, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Número de estudiantes matriculados por grado, según sector educativo

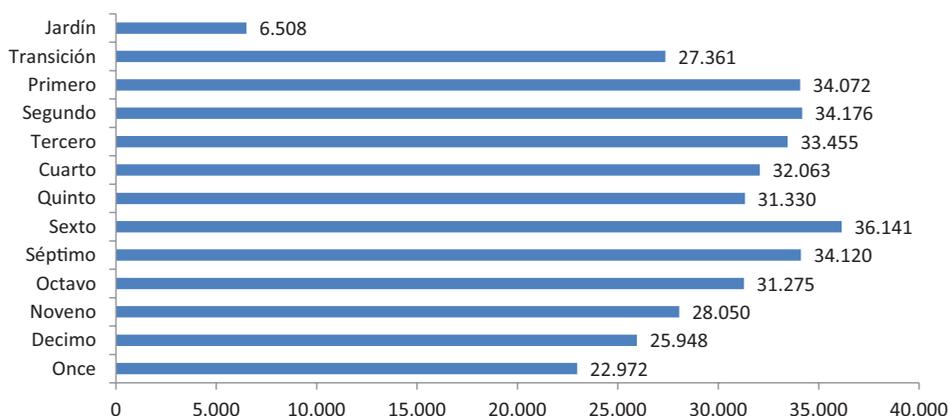


Fuente: Elaboración propia, con datos de la Secretaría de Educación Municipal

En los últimos años la evolución de la matrícula escolar muestra una tendencia que llama la atención. Al revisar el comportamiento nacional, se evidencia que a partir de 2010 la matrícula se ha venido reduciendo, llegando a 10,7 millones de estudiantes en el año 2012. Según *Cómo Vamos en Educación 2013*, esta situación puede explicarse por el cambio en la forma de registro de la información a nivel nacional, producto de una depuración del sistema que busca tener cifras más precisas.

El grueso de la matrícula se encuentra en la básica (de primero a noveno grado). Sin embargo, se observó una reducción generalizada de la misma en todos los niveles de la oferta educativa. Como se evidencia en la Tabla 1, la educación inicial tuvo la principal caída.

Figura 2. Número de estudiantes matriculados por grado, según sector educativo



Fuente: Elaboración propia, con datos de la Secretaría de Educación Municipal

Tabla 1. Matrícula educativa por nivel, 2011-2013

	2011	2012	2013	Variación entre 2011 y 2013
Educación inicial	15.405	9.992	10.695	-31 %
Transición	32.226	28.299	27.226	-16 %
Primaria	177.695	165.097	165.155	-7 %
Secundaria	136.515	126.560	127.116	-7 %
Media	51.128	48.917	48.822	-5 %
Adultos	29.831	23.453	25.370	-15 %

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Secretaría de Educación Municipal

En la ciudad de Cali el 96.18 % de la matrícula se encuentra en la zona urbana y el 3.82 % en la zona rural. La matrícula en la zona urbana se distribuye como muestra la Tabla 2, en las 22 comunas de la ciudad.

Los datos de la Tabla 2 reflejan que la matrícula en la ciudad de Cali se concentra en las comunas 6, 13, 14, 15, 18 y 21, superando la vinculación de más de 20.000 estudiantes por cada año. En este sentido, la Secretaría de Educación Municipal ha cumplido la meta de superar el incremento de la cobertura en matrículas en los diferentes niveles educativos (Pre Jardín, Jardín, Preescolar, Primaria, Secundaria y Media), por lo cual en lo corrido de

Tabla 2. Matrícula por comuna en la ciudad de Cali, 2013

Comuna	Oficial	Contratada	Privada	Total	Población encuestada en el Sisbén*
1	6.471	2.144	1.737	10.352	3.8 %
2	4.043	55	7.611	11.709	0.5 %
3	6.812	313	4.109	11.234	0.8 %
4	12.511	1.096	2.432	16.039	1.8 %
5	4.371	1.012	6.113	11.496	0.2 %
6	8.490	9.313	4.944	22.747	10.9 %
7	9.956	2.689	3.492	16.137	6.0 %
8	11.183	25	7.582	18.790	N.D
9	6.471	-	1.520	7.991	1.2 %
10	13.185	-	3.043	16.228	0.6 %
11	14.048	-	5.736	19.784	5.8 %
12	9.996	134	3.047	13.177	5.1 %
13	14.036	12.199	5.767	32.002	12.5 %
14	8.900	24.560	4.185	37.645	12.4 %
15	9.301	11.691	3.333	24.325	9.3 %
16	12.299	1.543	3.976	17.818	7.0 %
17	1.561	-	7.009	8.570	N.D
18	9.880	6.381	6.481	22.742	6.8 %
19	9.050	113	9.564	18.727	0.4 %
20	4.788	2.417	2.742	9.947	5.4 %
21	1.772	23.087	2.877	27.736	7.4 %
22	130	-	17.112	17.242	N.D
Rural	9.573	1.813	4.723	16.109	
Totales	188.827	100.585	119.135	408.547	

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Municipal y Alonso et al. (2007)

la presente administración y hasta noviembre de 2014, hay más de 280.000 vinculados gratuitamente al sistema educativo oficial. Paralelamente, estas acogen en su mayoría una matrícula de tipo oficial y contratada, siendo un elemento importante de análisis en el esquema educativo de la ciudad, puesto que corresponden a aquellas que tienen un mayor número de personas

registradas en el Sisbén (Comunas 6, 7, 13, 14, 15, 16, 18 y 21). En Cali, las de mayor vulnerabilidad concentran un gran número de estudiantes y estos, en efecto, son atendidos por establecimientos oficiales y contratados, significando un reto importante para las instituciones educativas oficiales que laboran en el sector.

Como se mencionaba anteriormente, el mejoramiento en cobertura ha venido avanzando significativamente en el país y en la ciudad.

La tasa de cobertura neta mide la matrícula de los estudiantes que se encuentran en el rango de edad apropiado para el nivel que están cursando. Es decir, este indicador no está considerando aquellos estudiantes que se encuentran en extra-edad (que no tienen la edad que deberían tener en el grado que cursan), por lo que se espera que esté por debajo de la tasa de cobertura bruta. La neta, que mide la cantidad de niños matriculados en grados escolares acordes a su edad, fue de 83 % para 2013.

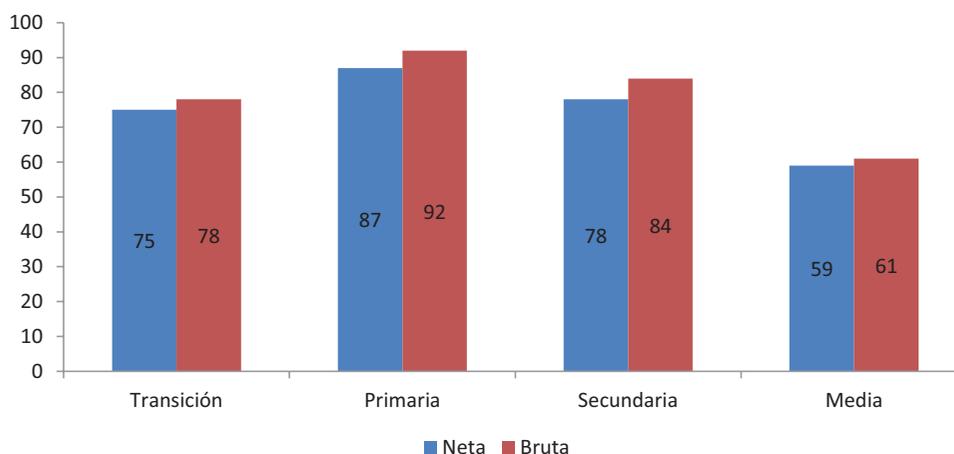
La cobertura bruta mide la matrícula en cada nivel, pero a diferencia de la cobertura neta, no considera la edad del estudiante. Este indicador mide qué porcentaje de la población de 5 a 16 años se encuentra matriculado en el sistema educativo, lo que quiere decir que incluye a estudiantes en extra-edad. La cobertura bruta de la ciudad en 2013 fue de 91.69 %, indicando que de cada 100 niños en edad escolar aproximadamente 92 estaban matriculados en el sistema educativo. La extra-edad está explicada por la entrada tardía de los estudiantes al sistema y por las altas tasas de repetición en los distintos grados. En el 2013, la mayor diferencia se observó en los estudiantes matriculados en secundaria. En el municipio se están atendiendo más de 1.500 estudiantes en dicha condición, los cuales se encuentran distribuidos en más de 79 aulas en 36 Instituciones Educativas Oficiales².

La literatura ha mostrado cómo este problema (repetición y entrada tardía al sistema) es mucho más recurrente en las Instituciones oficiales, lo que

2 Reporte del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), con corte al 3 de diciembre de 2014. El SIMAT es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones.

conlleva a su vez a un mayor riesgo de deserción de los estudiantes de este sector. La deserción se presenta especialmente en primero y sexto grado (Sarmiento, 2006). Para el caso específico de la ciudad de Santiago de Cali, se han implementado estrategias de permanencia que buscan disminuir los niveles de deserción escolar en los estudiantes con el fin de contribuir al mejoramiento de la educación.

Figura 3. Tasa de cobertura neta y bruta en el 2013



Fuente: Elaboración propia, con datos de la Secretaría de Educación Municipal

La cantidad de educación que ofrece el sistema no es la única variable relevante para tener en cuenta. Es muy importante conocer los resultados de eficiencia del sistema y de calidad del aprendizaje de los estudiantes. Problemas como los mencionados de deserción, atentan contra los objetivos de formar a los jóvenes con educación de calidad y en los tiempos pertinentes para que puedan salir a desempeñarse en el sistema productivo.

La deserción escolar que reporta la ciudad es de 3,4 %, similar a la de Medellín y Bogotá, y es más frecuente entre los estudiantes que cursan estudios de educación secundaria, y menos común en la media y en primaria (Alcaldía Municipal de Cali, 2014) (Tabla 3).

Tabla 3. Deserción por nivel educativo 2013

	Desertores	Matrícula	Tasa de deserción
Transición	596	19.421	3,10 %
Primaria	3.972	126.391	3,10 %
Secundaria	3.897	97.267	4,00 %
Media	1.100	34.388	3,20 %
Total	9.565	277.467	3,40 %

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Secretaría de Educación Municipal

Según la Secretaría de Educación, en la ciudad, en promedio, por cada diez estudiantes matriculados en el sistema educativo para el periodo académico 2012, nueve de ellos aprobaron y fueron promovidos al siguiente grado. Sin embargo, esta situación es distinta de acuerdo con los grados escolares y entre las diferentes Instituciones Educativas de la ciudad. En Colombia se viene presentado una situación de disparidad en los resultados de los estudiantes, de acuerdo con grupos de población. Por ejemplo, de cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo en las áreas urbanas, 82 terminan la educación media, mientras que en las áreas rurales apenas 48 completan el ciclo educativo (Fedesarrollo, 2014).

En la Tabla 4 se muestra la estimación del indicador de aprobación promedio por comuna y el nivel de vulnerabilidad según el porcentaje de población encuestada en el Sisbén.

Al buscar la relación que existe entre el nivel de vulnerabilidad y la tasa de aprobación usando las comunas para las que se dispone de información completa, se encuentra una tendencia particular. En primer lugar, la correlación es débil, lo que sugiere que el nivel económico no está altamente relacionado con la posibilidad de aprobar un año entre los estudiantes. En segundo lugar, aun cuando la relación es poco significativa, es importante anotar que no es cierto que las comunas que tienen un mayor porcentaje de población vulnerable tengan, en efecto, menor tasa de aprobación.

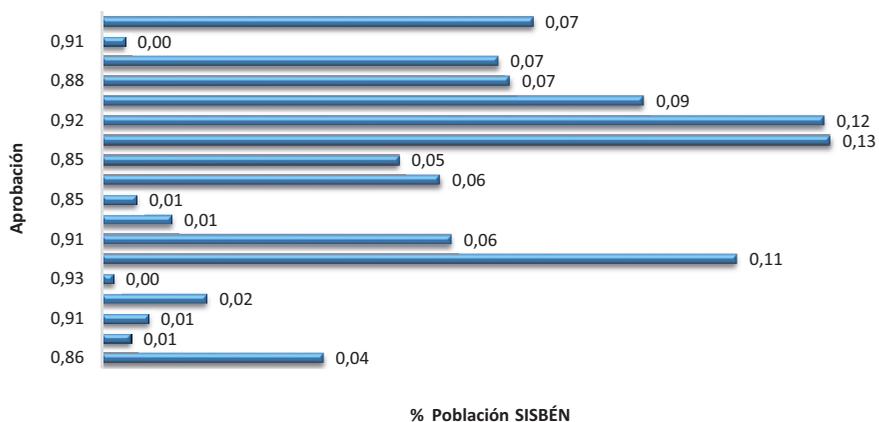
Tabla 4. Tasa de aprobación por comuna y población encuestada por Sisbén

Comuna	Promedio aprobación por comuna	Población encuestada en el Sisbén (2007)
1	86 %	3.8 %
2	88,21 %	0.5 %
3	91 %	0.8 %
4	85 %	1.8 %
5	93.2 %	0.2 %
6	91.7 %	10.9 %
7	90.6 %	6.0 %
8	87 %	ND
9	76 %	1.2 %
10	85 %	0.6 %
11	91 %	5.8 %
12	85 %	5.1 %
13	83 %	12.5 %
14	92 %	12.4 %
15	85 %	9.3 %
16	88 %	7.0 %
17	94 %	ND
18	87 %	6.8 %
19	91 %	0.4 %
20	ND	5.4 %
21	87 %	7.4 %
RURAL	85 %	ND

Fuente: Secretaría de Educación Municipal y Alonso, Arcos, Solano, Vera y Gallego (2007)

Esta relación plantea un mensaje relevante para el sistema de educación en la ciudad, en la medida que puede ser capaz de contrarrestar el efecto de los ingresos económicos sobre el desempeño de los estudiantes. Las políticas adecuadas pueden contribuir a disminuir las brechas entre comunas e idealmente llevarlas a converger en indicadores exitosos de cobertura y calidad.

Figura 4. Correlación entre la tasa de aprobación y el porcentaje de población Sisbén



Fuente: Elaboración propia, con datos de la Secretaría de Educación Municipal y Alonso et al. (2007)

Pruebas nacionales

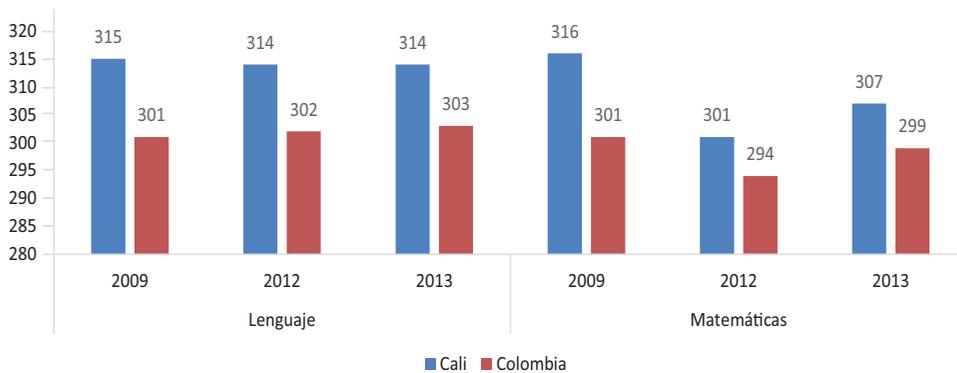
El Municipio de Santiago de Cali, como entidad territorial descentralizada, ha participado en la evaluación realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a las instituciones educativas, en los años 2009, 2012 y 2013. El ICFES, a través de sus pruebas de conocimiento SABER, ha evaluado el desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica en todo el país. Estas, que se vienen aplicando a los estudiantes periódicamente, permiten monitorear los procesos de mejoramiento de las instituciones educativas y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

Para esto el ICFES mantiene una evaluación permanente de la calidad de la educación básica a través de pruebas a los estudiantes de tercero, quinto y noveno grado. Así mismo, evalúa el aprendizaje una vez estos culminan su educación media a través de la prueba SABER 11° y recientemente los resultados de la Educación Superior mediante la prueba SABER PRO.

A continuación se presenta la evolución de los resultados de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cali en las pruebas aplicadas a los estudiantes de tercero, quinto y noveno grado.

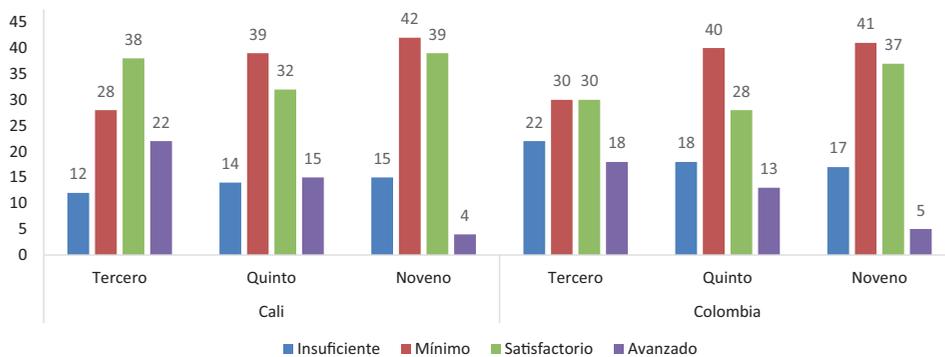
Los resultados promedio de la ciudad de Cali han estado por encima del promedio nacional y de otras ciudades capitales del país.

Figura 5. Pruebas SABER de lenguaje y matemática, resultado promedio en quinto grado, en 2009, 2012 y 2013



Fuente: ICFES

Figura 6. Niveles de desempeño en las pruebas SABER 3o., 5o. y 9o. grado

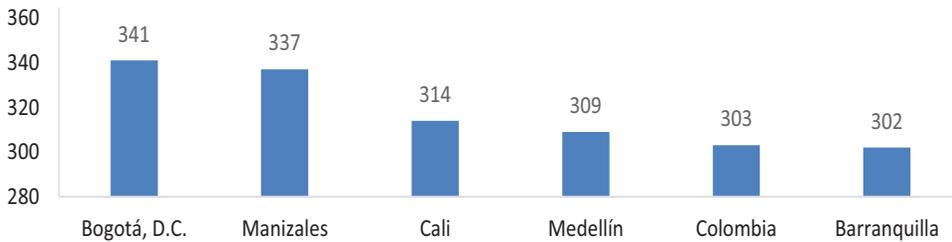


Fuente: ICFES

Como se observa en la Figura 6, un grupo de estudiantes tanto a nivel nacional como en el orden municipal, no logran superar los niveles mínimos en las pruebas de tercero, quinto y noveno grado. Cabe resaltar que la ciudad tiene un desempeño superior al promedio nacional, y por encima de ciudades como Medellín y Barranquilla, lo que denota un logro positivo en el resultado de las Pruebas SABER. Sin embargo, uno de los retos es trabajar para que

se reduzca la brecha del rendimiento frente a otras ciudades principales del país.

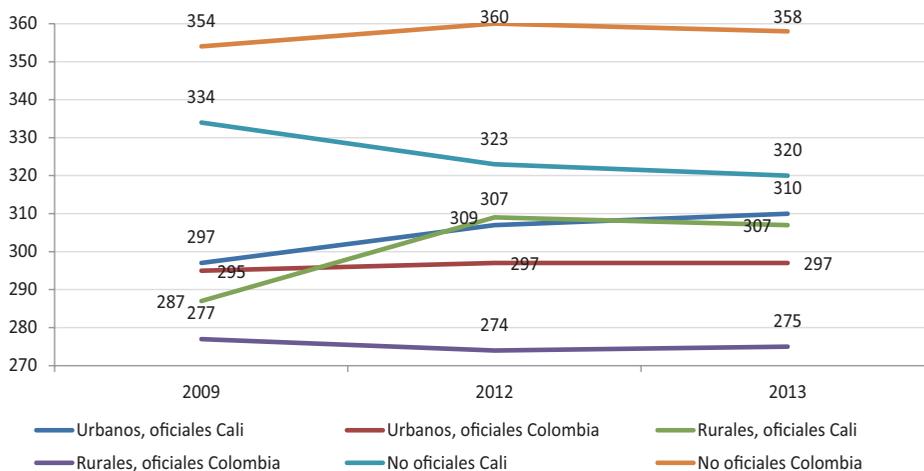
Figura 7. Pruebas SABER de lenguaje, quinto grado, 2013



Fuente: ICFES

Los promedios generales esconden diferentes variaciones que surgen entre grupos vulnerables como lo son las instituciones oficiales, rurales o las que tienen menor ingreso económico. La desigualdad en los resultados académicos de los estudiantes es una realidad que afecta a la ciudad y en general al país de forma reiterativa.

Figura 8. Pruebas SABER de lenguaje, quinto grado, 2013



Fuente: ICFES

En Colombia las brechas económicas y sociales entre la población urbana y rural se han acentuado. La población rural nacional, que representa el 25 % de la población total del país (11.2 millones de personas), enfrenta niveles más elevados de carencias económicas y rezagos en la mayoría de los indicadores sociales, incluyendo los educativos (Fedesarrollo, 2014). Las instituciones rurales oficiales son las que tienen más bajo desempeño en las pruebas. Esto se observa de forma pronunciada a nivel nacional, aunque se debe resaltar que para el caso de Cali, no pareciera haber mayor diferencia en comparación con las escuelas urbanas. A pesar de que en 2009 la zona urbana tenía un desempeño superior, en las dos últimas aplicaciones los resultados son muy similares. La ciudad cuenta con un área urbana distribuida en veintidós comunas y un área rural que comprende 15 corregimientos. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2013 Cali reportó una población de 2.319.655 personas, de las cuales solo 1.5 % se encontraron en territorio rural; es decir, el grueso de la población es urbana.

Este primer resultado se constituye en un replicador de las trampas de pobreza que han impedido el desarrollo del país. La desigualdad en la calidad de la educación es un generador de inequidad en los ingresos y el bienestar futuro de los ciudadanos. La oferta educativa para estos niveles se concentra en el sector público, el cual ha incrementado su participación de manera sostenida durante la década, alcanzando el 84 % en 2012, frente a un 78 % en 2002 (Barrera et al., 2012).

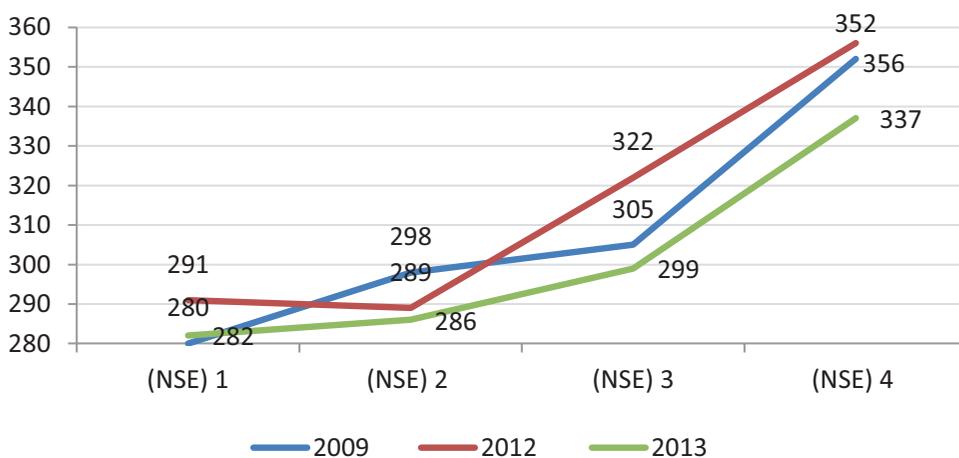
La condición socioeconómica de los estudiantes y de las instituciones en donde estos cursan sus estudios, así como las características de su familia sigue determinando en gran medida el nivel de su desempeño (Behrman y Knowles, 1999; Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006). En la literatura de educación se ha identificado cómo los antecedentes académicos y laborales de los padres, los activos de la familia, la posibilidad de una mejor nutrición, entre otras variables que se determinan por el nivel socioeconómico de las familias, predicen altamente los resultados de los niños y niñas frente a sus procesos de aprendizaje. Datos de la Encuesta Nacional de Hogares de 2010 indican

que mientras el promedio de años de educación de personas en el estrato 1 es de 5.2 años, para las personas de estrato 6 este número llega a 12.7 años (Barrera y Filmer, 2013).

El nivel económico de la familia no solo determina el tipo de escuelas a las que pueden enviar a sus hijos sino que también puede convertirse en un determinante para que sus hijos abandonen sus estudios para dedicarse a trabajar y contribuir a los ingresos de la familia. Adicionalmente, hay una correlación muy fuerte entre el número de años de estudio de los padres y el número de años de estudio de los hijos (Observatorio de Educación del Caribe Colombiano, 2012).

Para la socialización de los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, el ICFES clasifica los establecimientos educativos en cuatro niveles socioeconómicos (NSE). En la Figura 9 se muestra el desempeño por cada nivel en las instituciones, en Cali. En todas las aplicaciones (en los tres años) se evidencia que hay una relación directa entre nivel económico y rendimiento; los estratos más bajos siempre son los que tienen menor desempeño. Esta tendencia es consistente con lo que se observa para el resto del país.

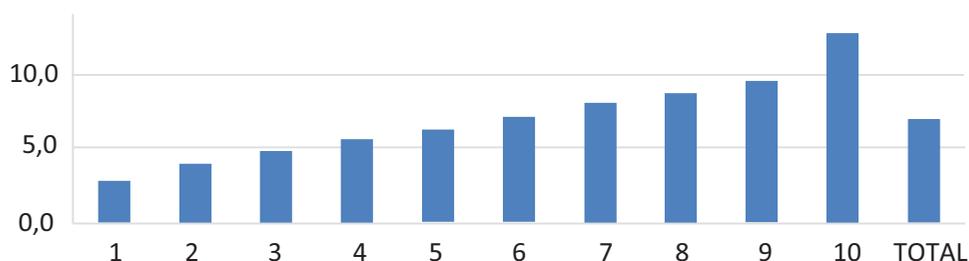
Figura 9. Cali, Pruebas SABER de lenguaje, quinto grado, de acuerdo con NSE



Fuente: Elaboración propia, con datos del ICFES

La desigualdad en la educación se manifiesta nuevamente al comparar los grupos por nivel de ingreso. Otro indicador que ha presentado la literatura (Sarmiento, 2010) son los años de escolaridad para los distintos ingresos de la población.

Figura 10. Escolaridad promedio mayor de 5 años, por grupos de ingreso



Fuente: Sarmiento (2010)

Además de la desigualdad entre los estudiantes de instituciones oficiales y privadas, rurales y urbanas, existen otros grupos que se ven afectados. Particularmente para el caso de la ciudad de Cali, se observa discordancia en los resultados de la educación entre la población afrocolombiana, que representa un importante porcentaje de la población. Este grupo se ve afectado en muchos de los indicadores de acceso y calidad de la educación.

Para finalizar, esta sección presenta cómo ha sido la evolución de los resultados de las pruebas de la ciudad en las últimas tres aplicaciones. En la Tabla 5 se resumen los niveles de desempeño de los estudiantes caleños en los grados de tercero, quinto y noveno, para los años 2006, 2009 y 2012 en dos áreas de conocimiento.

Pruebas internacionales

Las pruebas PISA permiten tener parámetros internacionales para comparar cómo están las habilidades y capacidades para enfrentar las demandas de la vida adulta moderna y los retos de nuestros jóvenes colombianos en comparación con los demás estudiantes del mundo. Lo anterior implica la capacidad de un joven para pensar, interpretar, resolver problemas y leer críticamente. En 2012, Colombia participó por tercera vez en el Programa

Tabla 5. Evolución de los resultados de la ciudad de Cali en pruebas SABER

% Estudiantes por nivel de desempeño		Tercer grado	Quinto grado	Noveno grado
SABER (2012)				
Lenguaje	AVANZADO	22	15	4
	SATISFACTORIO	38	32	39
	MÍNIMO	28	39	42
	INSUFICIENTE	12	14	15
Matemáticas	AVANZADO	27	13	3
	SATISFACTORIO	31	23	20
	MÍNIMO	29	33	56
	INSUFICIENTE	13	31	20
SABER (2009)				
Lenguaje	AVANZADO	N/A		
	SATISFACTORIO	N/A		
	MÍNIMO	N/A		
	INSUFICIENTE	N/A		
Matemáticas	AVANZADO	N/A		
	SATISFACTORIO	N/A		
	MÍNIMO	N/A		
	INSUFICIENTE	N/A		

Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés). Las anteriores participaciones se realizaron en 2006 y 2009. En las tres ocasiones Colombia, a pesar de no pertenecer a la OCDE, ha solicitado participar en la evaluación, siendo consciente de la importancia de la evaluación sistemática como un insumo fundamental para mejorar la calidad de la educación.

En esta última medición participaron 9.073 estudiantes, de quince años de edad, de 352 instituciones educativas (oficiales y privadas, urbanas y rurales) de todo el país. Los resultados de esta muestra son representativos a nivel nacional, es decir, el desempeño de los estudiantes evaluados es un buen estimador de sus habilidades, las cuales hacen parte del sistema colombiano.

Es importante resaltar que adicionalmente a la muestra nacional, cuatro ciudades contaron con sobre muestras. Este fue el caso de Bogotá, Cali, Manizales y Medellín, para las cuales se pueden tener resultados representativos tanto a nivel local como nacional. Adicionalmente a la prueba estandarizada en matemáticas, lectura y ciencias, el país voluntariamente decidió participar en la evaluación de Solución de Problemas y Alfabetización Financiera.

Los resultados de las pruebas PISA, al igual que los de la prueba nacional SABER, se pueden entender de dos formas: a través de los promedios obtenidos por los países (no evalúa ni estudiantes ni Instituciones Educativas) o a través de niveles de desempeño; estos últimos van de nivel 1 (más bajo) al nivel 6 (más alto). El nivel 2 establece el mínimo esperado.

Los puntajes promedios obtenidos por Colombia en matemáticas y ciencias son de los más bajos del grupo latinoamericano (exceptuando a Perú). En lectura, el país solo superó a Perú y a Argentina. En todas las áreas, los puntajes promedio de los países latinoamericanos son significativamente inferiores al promedio OCDE.

Tabla 6. Puntajes promedio y desviaciones estándar en matemáticas, lectura y ciencias, PISA 2012

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Chile	423	81	441	78	445	80
México	413	74	424	80	415	71
Uruguay	409	89	411	96	416	95
Costa Rica	407	68	441	74	429	71
Brasil	391	78	410	85	405	79
Argentina	388	77	396	96	406	86
Colombia	376	74	403	84	399	76
Perú	368	84	384	94	373	78
Promedio OCDE	494	92	496	94	501	93
Shanghái	613	101	570	80	580	82

Fuente: Elaboración propia, con datos de la OCDE

En la Tabla 7 se muestra la evolución del desempeño promedio del país en las últimas tres aplicaciones de la prueba. Sin embargo, los resultados de las instituciones privadas han sido sistemáticamente superiores a los de las públicas y han mostrado avances más notables. Es por ello que la calidad de la educación que se imparte en las Instituciones Educativas Oficiales se encuentra atada a la inversión que se hace en dicho sector.

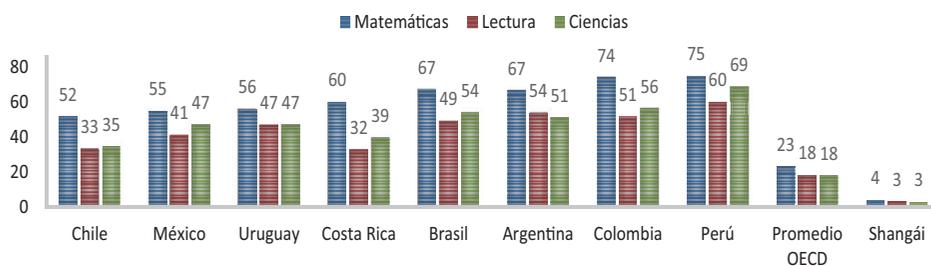
Tabla 7. Promedio de las instituciones colombianas según área y sector

Promedios de I. E. colombianas	Matemáticas			Lectura			Ciencias		
	2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012
Público	361	369	369	378	400	394	379	389	392
Privado	415	430	441	425	468	476	429	455	455
TOTAL	370	381	376	385	413	403	388	402	399

Fuente: Elaboración propia, con datos de Barrera et al., 2012

Al analizar los resultados por nivel de desempeño, la evidencia es preocupante. En el 2012, el 74 % de los estudiantes colombianos evaluados no demuestran las habilidades mínimas en el área de matemáticas. Esto contrasta con el 0.3 % que alcanzó los niveles avanzados en la prueba. En lectura y ciencias, un poco más de la mitad de la muestra se ubicó en niveles inferiores al mínimo. Estos números difieren con los resultados en los países de la OCDE, donde el grueso de los estudiantes se ubican en los niveles buenos y superiores de desempeño.

Figura 11. Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de competencias mínimo, por área, 2012



Fuente: Elaboración propia, con datos de la OCDE

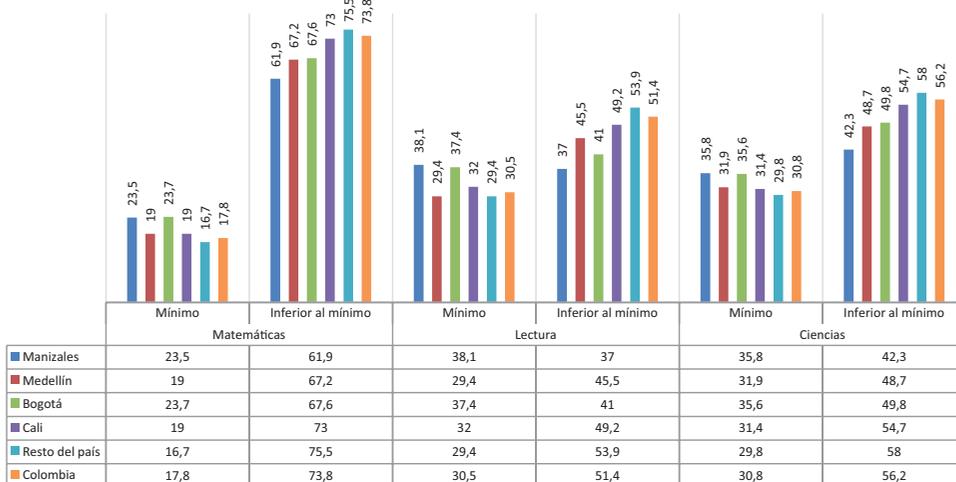
Figura 12. Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de competencias mínimo, por área, 2012



Fuente: Elaboración propia, con datos de la OCDE

La prueba del 2012 permite analizar el desempeño de la ciudad de Cali y compararlo con los resultados de otras ciudades principales del país, lo que evidencia un resultado por encima del promedio nacional y equiparado con el promedio de ciudades como Medellín. En la Figura 13 se aprecia el porcentaje de estudiantes que lograron el mínimo nivel de desempeño y el grupo que no alcanzó esta categoría.

Figura 13. Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de competencias mínimo, por área, 2012



Fuente: Elaboración propia, con datos de la OCDE



Impacto de los docentes sobre la calidad educativa

Mejorar la calidad de la educación es uno de los retos principales del país y de la ciudad de Cali. Esta situación ha sido imperante durante décadas y muchos han sido los esfuerzos de los distintos gobiernos para apuntarle a este objetivo y, con esto, contribuir al desarrollo socioeconómico. Pese a las buenas intenciones de varias iniciativas para superar los problemas que en educación se tienen, la pregunta sigue siendo: ¿qué necesitamos para tener una educación de calidad? La evidencia internacional en línea con múltiples estudios recientes sugiere que, en una importante proporción, la respuesta está en el papel de los docentes como los facilitadores y promotores del aprendizaje de los estudiantes.

Esta sección recoge las principales conclusiones de dos estudios recientes que motivaron la política pública nacional de educación y se constituyen en una hoja de ruta para el país en referencia al mejoramiento de la calidad de la educación en las siguientes décadas. El primer estudio, “Tras la Excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”, fue promovido por la Fundación Compartir y realizado en 2014 por un grupo de especialistas de la Universidad de Los Andes (Sandra García, Guillermo Perry y Catherine Rodríguez), RAND Corporation (Juan Esteban Saavedra) y la Universidad del Rosario (Darío Maldonado). El segundo estudio, “Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico

y propuestas”, fue realizado en 2014 por especialistas de la Universidad de Harvard (Felipe Barrera), la Universidad de Los Andes (Catherine Rodríguez) y la Universidad del Rosario (Darío Maldonado).

En los estudios mencionados se realiza un diagnóstico exhaustivo sobre la situación de la educación y se formulan alternativas de política efectiva para el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación en Colombia. En estos trabajos se analizan las estrategias más importantes que se han usado alrededor del mundo con la intención de mejorar la calidad de la educación y coinciden en la relevancia que tiene centrar la atención en los docentes e invertir esfuerzos en su selección, fortalecimiento profesional y motivación para transformar la educación.

¿Por qué invertir en la calidad de los docentes y cómo focalizar esta inversión?

Múltiples estudios internacionales que han sido recopilados en los dos trabajos ya mencionados, han demostrado que la calidad docente contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en el desempeño estudiantil. A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar algunas condiciones físicas y logísticas del sistema como el tamaño de la clase (número de estudiantes por cada docente), Greenwald, Hedges y Laine (1996) concluyen que la estrategia más costo-efectiva para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es seleccionar y retener a los maestros más educados y con mayor experiencia.

En general, los estudios encuentran que una parte importante de la variación en el aprendizaje de los estudiantes se debe a diferencias entre profesores. Algunos (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005) estiman que si se lograra que un maestro poco efectivo mejorara su desempeño de tal forma que enseñara como un maestro del quintil³ superior de efectividad, sus estudiantes tendrían un logro académico entre un tercio y un medio mayor por grado escolar. De igual forma, existe evidencia que sustenta que dentro de una misma escuela

3 Unidad de medida. Un “quintil” representa el 20% (o un quinto) del número total de individuos de una población determinada. Puesto que un quintil representa una quinta parte de una población, obviamente hay cinco quintiles en cualquier población dada (Centros Comunitarios de Aprendizaje - CCA, 2014).

hay gran divergencia en el impacto que tiene sobre el aprendizaje un maestro excepcional y uno menos destacado, y que estas diferencias perduran a lo largo de la vida del estudiante (Chetty, Friedman y Rockoff, 2011; Aaronson, Barrow y Sander, 2007; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004). Adicionalmente, el impacto de tener buenos docentes no solo se limita al aprendizaje de los estudiantes; Chetty, Friedman y Rockoff (2012) muestran cómo los buenos docentes también generan repercusiones económicas destacables y aumentan significativamente el retorno social de la educación en el mediano y largo plazo.

Ahora bien, aun cuando hay un gran consenso sobre la importancia de invertir en los docentes, la literatura no ha llegado a un acuerdo sobre cómo impacta la calidad docente la educación y en consecuencia en qué se debe focalizar la inversión. A continuación se presentan los aspectos que fueron identificados por la literatura, a través de los cuales se promueve la calidad docente y se impacta el aprendizaje de los estudiantes:

Atraer a los mejores para convertirlos en docentes

La realidad en países como Estados Unidos sugiere que atraer a los mejores profesionales para que se desempeñen como docentes aumenta la calidad de la educación (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004). Los países que se destacan en las evaluaciones internacionales de educación coinciden en la importancia de atraer mediante el otorgamiento de becas, créditos condonables y otros apoyos e incentivos, a los mejores bachilleres de sus países para que ingresen a los programas de licenciatura y se conviertan en docentes de alto nivel.

Re-significación de la profesión docente

En países como Finlandia, donde la calidad educativa es de las mejores del mundo, ser docente es quizás una de las profesiones más respetadas y apetecidas. A ella solo acceden los mejores estudiantes del país y toda la sociedad le reconoce la labor titánica a la que se enfrentan. En Colombia, la profesión docente está subvalorada (Barrera et al., 2012). El país necesita invertir en darle un nuevo significado entre los ciudadanos a esta profesión, que garantice no solo el cumplimiento de una función pública, sino que re-

salte su importante contribución para el progreso social y económico de la sociedad, y dándole un valor a través de incentivos profesionales, sociales y económicos.

Incentivos al desempeño y los resultados de los docentes

Las investigaciones abordadas para el presente estudio han mostrado que los incentivos en algunos casos resultan muy efectivos para aumentar el esfuerzo de los docentes. Particularmente, cuando disfrutan de salarios determinados por su propio esfuerzo se observan considerables mejoras en su rendimiento. Barrera et al. (2012) concluyen que los profesores sí responden a diferentes tipos de incentivos y bajo estos, sus estudiantes obtienen mejores resultados en pruebas estandarizadas. Lo anterior se produce debido a que las estructuras de incentivos causan comportamientos deseables de los profesores porque ven recompensado su esfuerzo y su misión en la sociedad, lo cual se ve reflejado en mayor número de horas trabajadas, atención especial a estudiantes rezagados y elaboración de más tareas, entre otros. A pesar de lo anterior, se debe resaltar que algunos estudios (Glewwe, Ilias y Kremer, 2010) han identificado que dicha motivación puede resultar dañina en la medida que los docentes dedican su esfuerzo a asegurar el cumplimiento de los resultados (por ejemplo, preparar a los estudiantes únicamente en estrategias para desempeñarse bien en las pruebas), descuidando en ocasiones la enseñanza de calidad.

Docentes con excelencia académica

Aunque el país logre atraer a estudiantes de excelente calidad y vincularlos a programas de pedagogía para promover la carrera docente, esto no garantiza que la formación de los educadores esté a la altura de los requerimientos del sistema actual y de las necesidades de los estudiantes. El país necesita garantizar la calidad en sus programas de licenciatura, pues de no ser así los docentes formados tendrán habilidades insuficientes para desempeñar su labor con los estándares requeridos. Krishnaratne, White y Carpenter (2013) y Glewwe y Hanushek (2013) muestran que las intervenciones que mayor impacto tienen en el desempeño de los estudiantes incluyen aquellas que buscan mejorar la calidad docente por medio de formación en servicio de alta calidad, apoyo pedagógico o incentivos a la asistencia.

Parte II

Características de los docentes del Municipio de Santiago de Cali



La evidencia empírica ha demostrado que el docente es una pieza fundamental en el proceso de formación de capital humano para la sociedad. Sin embargo, es claro que es un medio que permite fomentar resultados de aprendizaje entre los estudiantes sujetos a la calidad y la pertinencia de la oferta educativa. Esto implica que sus características son determinantes del éxito tanto del proceso como de los resultados de la educación. Estas incluyen factores propios de los docentes como individuos tales como su motivación, vocación y satisfacción, así como otros factores de la profesión que incluyen sus niveles de formación, actualización y experiencia.

A nivel nacional se ha logrado consolidar una caracterización general de la planta docente (Fundación Compartir, 2014) que alimenta y promueve el debate sobre el papel que están jugando los docentes en nuestro país y la transformación que requiere el sistema para mejorar las condiciones de los educadores y, con esto, sumar al mejoramiento de la calidad de la educación que tanto se requiere.

De esta caracterización se puede afirmar que un porcentaje de los jóvenes que deciden estudiar programas de licenciatura, en algunos casos lo hacen motivados por no haber alcanzado el puntaje requerido para cursar otras profesiones. Este hecho plantea un importante reto en términos de los incentivos que representa en el país ser docente, pareciera que esta profesión no resulta lo suficientemente atractiva frente a otras profesiones tradicionales.

Caracterización de los docentes del Municipio de Santiago de Cali: resultados de la encuesta

Esta sección presenta los resultados de la caracterización de la planta docente de la ciudad, que se desarrolló en el marco de este estudio durante el segundo semestre del 2014. Incluyó el diseño de instrumentos para el levantamiento de la información y la digitalización de la encuesta mediante un aplicativo en la web. Las encuestas se aplicaron en línea (no presencialmente) para lo que se desarrollaron estrategias de difusión en colaboración con la Secretaría de Educación de Santiago de Cali, la sub Secretaría de Desarrollo Pedagógico, los Rectores de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio, los coordinadores y supervisores de zona, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle (SUTEV), entre otros aliados.

A continuación se amplía el diseño metodológico de la encuesta:

A. El instrumento

El instrumento se diseñó con el fin de obtener información directa de los docentes encuestados. El cuestionario fue construido con base en algunas de las variables adoptadas por el proyecto ‘Caracterización de docentes del sector público de Bogotá - 2009’ y el Cuestionario Docente del ‘Estudio de factores asociados a la calidad de la educación’ realizado por el ICFES en el 2009, al igual que referentes académicos de encuestas docentes desarrolladas por la Unesco. Adicionalmente, se agregaron preguntas aplicadas al contexto educativo de la ciudad. La encuesta de auto diligenciamiento fue de carácter anónimo para garantizar la reserva de los datos de identificación de los docentes y posibilitar un ambiente de confianza en la elaboración de las respuestas por parte de los participantes.

La validación del instrumento contó con la participación del Secretario de Educación de Cali y funcionarios delegados de la dependencia, quienes colaboraron con la edición de algunas preguntas, priorizando su pertinencia en el contexto educativo de la ciudad. Por otra parte, fue socializado con los rectores de las Instituciones Educativas Oficiales, los Supervisores de Zona y Coordinadores de Núcleo de las mismas, al igual que con la Junta Directiva del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle (SUTEV),

quienes hicieron aportes que contribuyeron a la metodología de aplicación del instrumento.

Las variables de análisis de caracterización permitieron abordar aspectos personales, sociodemográficos, académicos y del entorno, y fueron agrupadas en los siguientes factores:

- **Caracterización sociodemográfica**

Explica las características demográficas de la población encuestada. Estas medidas resumen parte de la situación socioeconómica de la población y algunos determinantes de sus resultados dentro de su rol como docentes.

- **Formación y actualización**

Indaga los procesos de formación académica formal que han cursado los docentes, permitiendo el análisis de un contexto generalizado de los niveles de profesionalización, además de las necesidades percibidas de actualización educativa.

- **Clima de la Institución Educativa**

Describe los aspectos relacionados con las interacciones sociales, ambiente laboral y generalidades del sector, donde se encuentra localizada la institución educativa en la cual el docente desarrolla sus labores de enseñanza.

- **Clima en el aula**

Especifica diferentes situaciones con respecto al manejo de clase y su relacionamiento con los alumnos, al igual que el ambiente de estudio en el aula.

- **Conducta disciplinable**

Establece información para estimar el nivel de conocimiento y comprensión de las normas que rigen a los servidores públicos, al igual que la identificación de conductas disciplinables que pueden ocurrir en los lugares de desempeño laboral.

- **Motivación y percepciones del ejercicio docente**

Se refiere a las apreciaciones que tienen los docentes sobre su ejercicio de enseñanza, sus principales estímulos para ser maestros, además de la percepción sobre su autoimagen y el reconocimiento social de su labor.

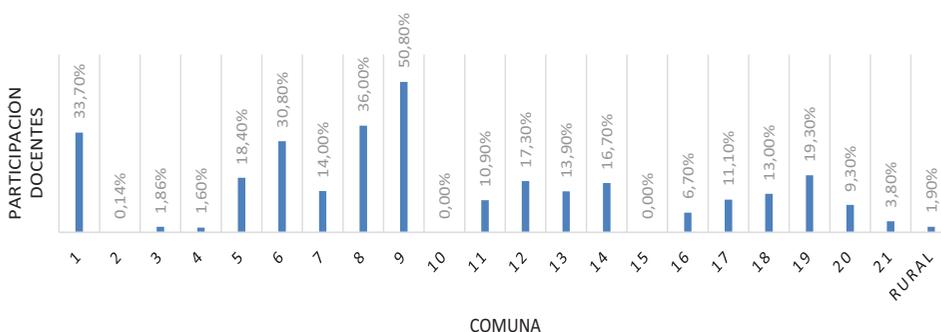
B. Los datos

A continuación se presentan los datos que se obtuvieron de la aplicación de la encuesta, discriminados por Institución Educativa o por comuna.

La encuesta contó con la participación de 1.367 docentes de las diferentes Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad que desarrollaron de manera completa el formulario. Los docentes encuestados se distribuyeron por comuna e institución educativa, tal como se evidencia en la Figura 14, de la siguiente manera:

Las siguientes instituciones obtuvieron el porcentaje más alto de participación en la encuesta: Libardo Madrid Valderrama, 61,5 %; Francisco de Paula Santander, 58,1 %; Celmira Bueno de Orejuela, 55,0 %; Boyacá, 54,4 %; El Hormiguero (Rural), 54,1 %; República de Argentina, 50,8 %; Santa Rosa, 50,0 %; Las Américas, 43,9 %; República de Israel, 43,5 % y Nuevo Latir, 41,3 %.

Figura 14. Participación de los docentes en la encuesta, por comuna



Para analizar la representatividad de las distintas comunas, en la Tabla 8 se presenta el comparativo entre el porcentaje de participación de la comuna en la oferta docente de la ciudad y la participación en la encuesta. En general se observa que el porcentaje de participación de los docentes en la encuesta es consistente con la participación de los docentes por comuna en la planta total del Municipio.

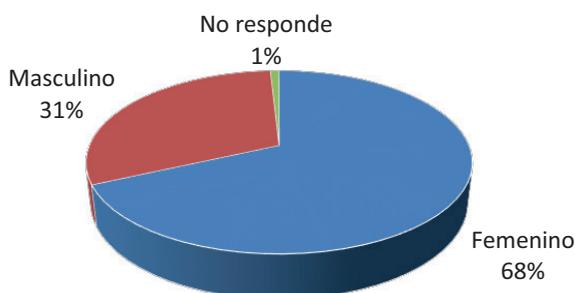
Tabla 8. Participación de los docentes en la encuesta

Comuna	Participación planta docente	Participación en la encuesta	Comuna	Participación planta docente	Participación en la encuesta
1	3 %	4 %	12	5 %	3 %
2	2 %	0 %	13	7 %	8 %
3	5 %	5 %	14	4 %	5 %
4	10 %	6 %	15	2 %	3 %
5	2 %	4 %	16	7 %	9 %
6	3 %	5 %	17	1 %	1 %
7	5 %	3 %	18	4 %	3 %
8	7 %	7 %	19	7 %	4 %
9	4 %	6 %	20	1 %	1 %
10	8 %	7 %	21	1 %	0 %
11	7 %	13 %	Rural	5 %	4 %

Características sociodemográficas de los docentes

La mayoría de los docentes oficiales de Cali que participaron en la encuesta son mujeres: 933 encuestadas correspondientes al 68 % de la muestra frente a 422 hombres encuestados correspondiente al 31 %. Cali es un reflejo de la tendencia docente en el entorno nacional donde la composición por sexo de los maestros evidencia que la población estudiantil, en particular la más joven, está siendo atendida principalmente por mujeres (77 % en básica primaria y 50 % en básica secundaria y media) (DANE, 2012).

Figura 15. Composición por sexo de los docentes encuestados

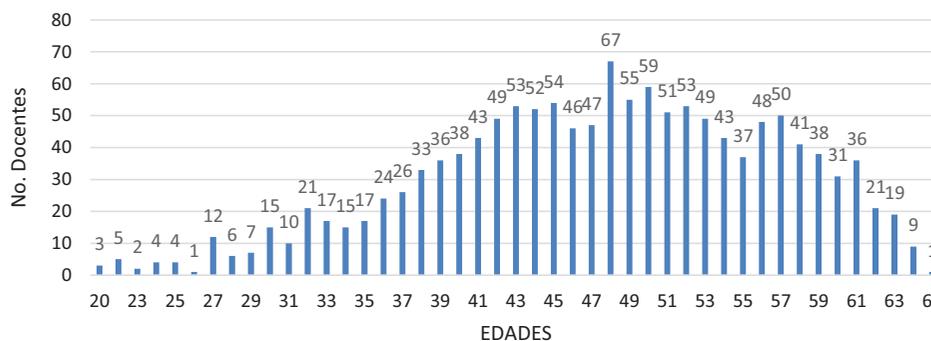


Fuente: Elaboración propia, con datos del DANE

La edad de los docentes encuestados de las Instituciones Oficiales se encuentra en un promedio de 43 años. Un grupo mayoritario del 42.7 % se encuentra entre las edades de 43 a 53 años, evidenciando una edad de madurez que permite un proceso de formación con experiencia y solidez, además de conocimientos importantes del contexto laboral de su ejercicio profesional.

Llama la atención que solo el 4.3 % de los encuestados se encuentra en un rango de edad entre veinte y treinta años. Esta cifra puede responder a que hoy en día los procesos de ingreso a cubrir nuevas plazas son más reducidos que en décadas anteriores, puesto que existen programas de educación contratada o colegios privados. Es un indicador de que en la última década no son muchos los jóvenes que se han enfocado en la formación docente y, por ende, son menos los profesionales que han elegido la carrera educativa como una opción de vida.

Figura 16. Distribución de las edades de los docentes encuestados

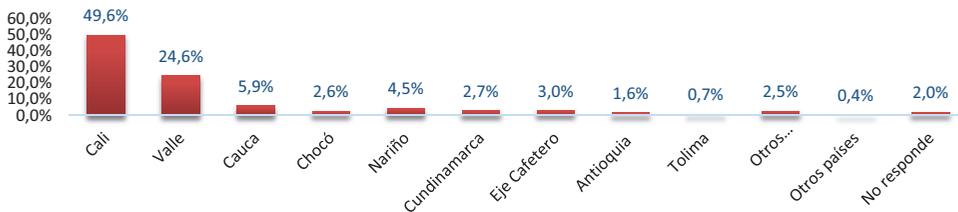


Frente al lugar de origen de los encuestados es interesante evidenciar la multiplicidad de lugares de procedencia revelados por los docentes que trabajan en la ciudad de Cali. El 50.4 % no nació en la ciudad, pero migró en alguna etapa de su vida y hoy desarrolla actividades de docencia en el Municipio. La mayoría de municipios de origen diferentes a Cali, corresponden a ciudades ubicadas en el occidente del país (Valle del Cauca, Nariño, Cauca, Chocó, Antioquia).

Este resultado da cuenta del amplio espectro de la movilidad laboral que se desarrolla en la región del occidente colombiano, y la acogida que tiene la

capital del Valle del Cauca como centro de desarrollo económico para las personas que migran de otras ciudades del país.

Figura 17. Lugares de origen de los docentes encuestados



En referencia a las condiciones económicas de los docentes, particularmente su estratificación, observamos que el 51.9 % de los docentes encuestados reportan estar establecidos en el estrato 3 de la ciudad.

Como se observa en la Figura 18, llama la atención la escasa proporción de docentes pertenecientes a los estratos altos. Solo el 0.6 % de los docentes dicen vivir en el estrato 6, variable que puede estar relacionada con la baja remuneración con respecto a otras profesiones en el país (Fundación Compartir, 2014). Este hecho, quizá, incide en que el ejercicio educativo no sea visto en general como un modo de sustento para las personas con mayores recursos económicos.

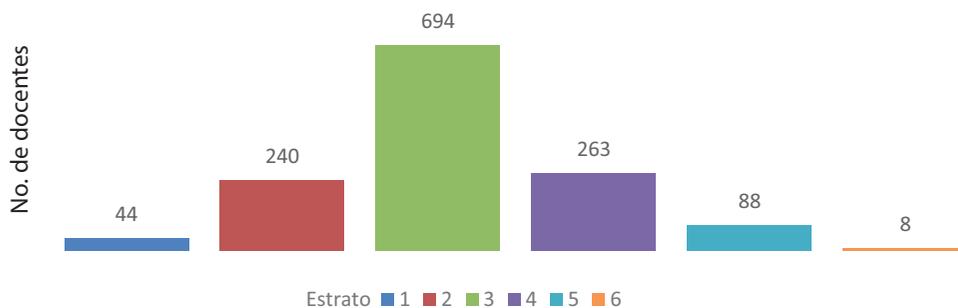


Figura 18. Estrato socioeconómico de los docentes encuestados

Finalmente, los datos permiten identificar el tipo de vinculación del docente con el Municipio de Santiago de Cali. En Colombia, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) establece que la vinculación de los docentes

al servicio educativo estatal, solo podrá efectuarse mediante nombramiento y posesión, por decreto y dentro de la planta de personal aprobada por la respectiva entidad territorial. En este sentido, únicamente podrán ser nombrados como educadores quienes hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales establecidos (Mineducación, s. f.). Según los resultados de la encuesta, los docentes participantes se encuentran nombrados, como se aprecia en la Tabla 9.

Tabla 9. Tipo de vinculación de los docentes

	No. de docentes	% docentes
Nombramiento en propiedad	1.181	86,3 %
Nombramiento provisional	176	12,7 %

De los 1.367 encuestados, 1.181 (86,3 %) afirmaron estar vinculados en forma directa con el Municipio, es decir, mediante nombramiento oficial. Este tipo de vinculación garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para quienes van a ser nombrados y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón (Mineducación, 2002), representando estabilidad laboral y, por ende, mayor estabilidad profesional y económica.

El 12.7 % restante se encuentra mediante nombramiento provisional, que es la figura utilizada para proveer transitoriamente empleo a docentes que reúnan los requisitos del cargo (Mineducación, 2002).

C. Resultados de la caracterización docente

Esta sección agrupa los resultados de la encuesta en cuatro factores de análisis, que obedecen a las cuatro categorías de mejoramiento identificadas en la literatura internacional acerca de la calidad docente, y que se plantearon en la sección anterior como ejes fundamentales para el mejoramiento de los maestros y su impacto en la calidad de la educación. Las cuatro categorías son las siguientes:

- Atracción de los mejores para convertirlos en docentes
- Re-significación de la profesión docente

- Incentivos a los docentes y condiciones laborales
- Docentes con excelencia académica

El sector educativo debe atraer a los mejores para convertirlos en docentes. Los mejores bachilleres con potencial de convertirse en docentes son aquellos con las mejores habilidades y la mayor motivación para desempeñarse en esta labor. Con respecto a las habilidades, medidas a través de las pruebas estandarizadas que los estudiantes realizan al terminar la secundaria (Prueba SABER 11), algunos estudios han mostrado que el país enfrenta un gran reto. En algunos casos, los estudiantes con el más bajo puntaje en la prueba de ingreso a la Educación Superior son aquellos que en mayor medida deciden convertirse en docentes (Fundación Compartir, 2014).

Para complementar esta aproximación al estudio de las capacidades de los estudiantes, este apartado se enfoca en entender las características de los docentes en materia de motivación y percepción del ejercicio educativo.

Para esto, el estudio analizó algunas características de las personas que decidieron ser docentes en la ciudad de Cali para entender qué tan efectivo está siendo el sistema para atraer a los mejores potenciales docentes a ejercer esta profesión. Por ello, preguntamos a los docentes que actualmente ejercen la profesión en la ciudad sobre las motivaciones que los llevaron a convertirse en docentes y cómo, algunos años después, se perciben frente a esta decisión.

¿Por qué un joven de la ciudad de Cali decide ser docente? Según las personas encuestadas, el grueso de los actuales docentes decidió esta ocupación por estar convencido de la docencia. El 86 % manifiesta haber escogido la docencia motivado por su vocación hacia la enseñanza y como un medio de desarrollo de su proyecto de vida. El alto número de respuestas en esta variable supone una alta presencia de docentes comprometidos con el rol que desempeñan en la sociedad, contrario al 3.1 % de docentes que eligieron su carrera de formación docente porque no tenían otra opción para estudiar. Un segundo lugar lo ocupan aquellos docentes que además de la vocación admiten que los ingresos fueron importantes para tomar la decisión.

Tabla 10. Motivaciones para elegir la carrera docente

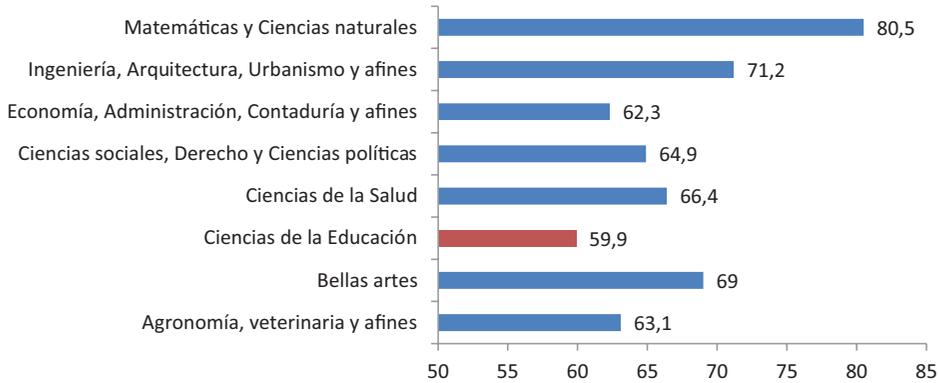
	No. de docentes	% de docentes
Vocación / Interés de realización personal	1.179	86,2 %
Vocación / Interés de realización personal & Ingresos económicos	115	8,4 %
Era la única opción accesible para estudiar	42	3,1 %
Otras	12	0,9 %
Vocación / Interés de realización personal & Única opción	11	0,8 %
Ingresos económicos	3	0,2 %
No tuvo motivación	3	0,2 %
Ingresos económicos & Única opción	1	0,1 %
Vocación / Interés de realización personal & Ingresos económicos & Única opción	1	0,1 %
	1.366	99,9 %

En general este resultado merece atención, ya que supone que los jóvenes tuvieron otras opciones profesionales que podrían resultar incluso mejor remuneradas y, aun así, escogieron la docencia. Dicha afirmación habla bien de un porcentaje representativo de Cali, sin embargo no se debe olvidar que en otras encuestas no necesariamente respondían a una vocación docente. Con base en la información contenida en el sistema SPADIES⁴ del Ministerio de Educación, que incluye datos de todos los alumnos que entran al sistema de Educación Superior desde el año 1996 hasta el 2009, es posible tener un mapa de las características de los estudiantes que se inclinan por las distintas áreas del conocimiento.

En la Figura 19 se muestra el puntaje promedio que tienen los alumnos en la prueba Saber 11, una vez culminan la media y se disponen a ingresar a la Educación Superior. En la figura se observa que los alumnos con el menor puntaje promedio de todos los grupos de referencia son aquellos pertenecientes a las licenciaturas (Barrera et al., 2012).

4 Es la herramienta informática para hacer seguimiento a las cifras de deserción de estudiantes de la Educación Superior por parte del Ministerio de Educación Nacional.

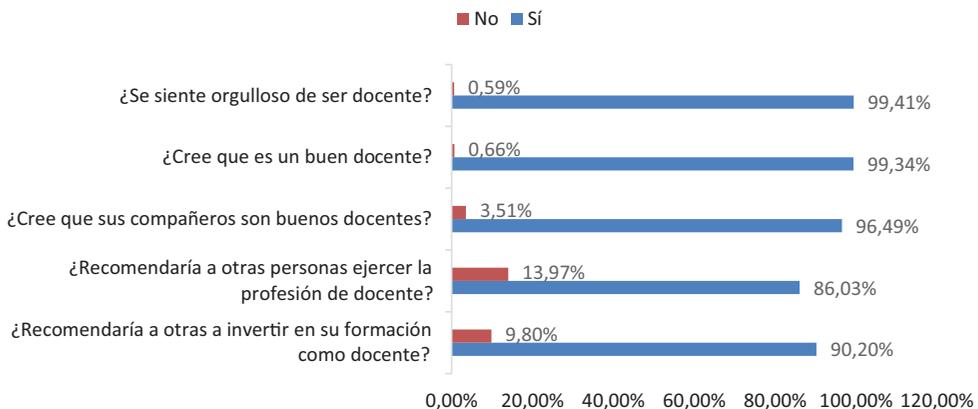
Figura 19. Promedio de puntaje SABER 11, de alumnos que ingresan por grupos de carreras universitarias. Motivación frente al rol de docente



Fuente: Barrera et al., 2012

Además de la importancia que representa la elección de la profesión docente, la motivación en el ejercicio de sus funciones es una variable fundamental para entender el desempeño y el éxito que tienen a la hora de fomentar el aprendizaje entre sus estudiantes. Un docente motivado deja de ser un transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje, empoderando a sus estudiantes, creando buenos ambientes de aprendizaje y promoviendo un desarrollo de clase activo, participativo y pertinente para los jóvenes. Por lo anterior, la encuesta incluyó un grupo de preguntas que apuntaron a entender la percepción que tienen de ellos mismos frente a su función social, así como hacia el rol de sus compañeros.

Figura 20. Motivación de los docentes frente a su rol para el aprendizaje



Los resultados de esta pregunta reflejan que los docentes de la ciudad están orgullosos de su profesión. El 99 % lo reafirman, lo que es consistente con lo mencionado anteriormente donde expresan que se sienten orgullosos de serlo, que entraron a esa carrera porque es su vocación y se mantienen consistentes con esta valoración de la profesión. Están satisfechos con su profesión y con su desempeño. El 99 % afirma ser un buen docente, permitiendo concluir que tienen un muy buen nivel de autopercepción de su calidad profesional como maestros.

Con respecto a la percepción que tienen los maestros encuestados sobre otros docentes, la tendencia continúa siendo positiva. Se evidencia un ambiente de apoyo entre colegas o pares en lo que se refiere a la imagen de la profesión y al desempeño de los otros, puesto que el 96 % de los encuestados afirma que sus compañeros maestros también son buenos docentes. De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que los docentes no están considerando que la calidad docente haga parte de las problemáticas de la calidad de la educación.

Cuando se les pregunta a los docentes si recomendarían a otros su profesión o si creen que invertir en su formación es una buena inversión, los maestros encuestados son menos optimistas. Un 13 % de los encuestados no recomienda ejercer la profesión y un 9 % no aconseja invertir en la formación para convertirse en educador. Estas cifras no concuerdan completamente con las respuestas altamente optimistas sobre la percepción del rol docente. Aunque el porcentaje de quienes no recomiendan la profesión no es alto, no es consistente con la tendencia que habla de la apropiación y pertenencia frente a su ejercicio de educadores. Estas afirmaciones abren el debate para indagar acerca de cuáles son los factores que no logran satisfacer completamente a los maestros encuestados.

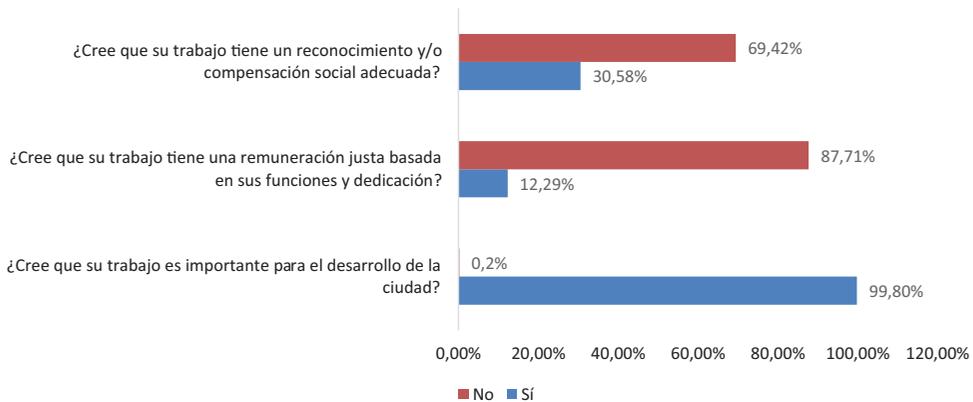
Re-significación de la profesión docente

Los imaginarios colectivos juegan un papel destacado en la sociedad, puesto que direccionan y orientan las perspectivas que un grupo de ciudadanos tienen de un tema en específico a través de la generación de la opinión pública. Según el Estudio de Caracterización Docente de Bogotá (Universidad

Nacional, 2009), la configuración de la imagen social y la autoimagen de los maestros públicos en Colombia se inscribe en un complejo campo, cuyas principales líneas de fuerza incluyen: la violencia por parte de los grupos armados ilegales de la que han sido víctimas, las luchas políticas y sindicales contra-hegemónicas en las que participan, el liderazgo comunitario que muchos de ellos ejercen, la responsabilidad que algunos sectores les asignan a los bajos resultados de los estudiantes en pruebas de logros académicos internacionales y nacionales, su percepción de que la academia y la sociedad no reconocen suficientemente su estatus de profesionales, y la gratitud que les expresan grandes sectores de la población, en especial de los grupos más pobres, por “sacar adelante” a niños y jóvenes contemporáneos, percibidos por muchos como especialmente problemáticos.

En este sentido, es importante identificar la percepción que los maestros tienen de su imagen frente a los demás, al igual que el impacto que creen que su labor puede desempeñar en la sociedad. Esta información es vital para el fortalecimiento de la autoestima docente, al igual que la re-significación de su rol profesional en los imaginarios colectivos de la ciudad. En la Figura 21 se resumen los principales resultados frente a lo anterior.

Figura 21. Percepción del ejercicio docente



A la pregunta sobre el reconocimiento y compensación social de su labor, el 69 % de los docentes encuestados afirma no tener una valoración justa por parte de la sociedad. Además, casi la totalidad están seguros de que

su trabajo es fundamental para el desarrollo de la ciudad. Esto evidencia la percepción de los encuestados de un reconocimiento de la profesión docente desequilibrado de la sociedad frente a otras profesiones como la medicina, o la ingeniería. Lo anterior se hace más crítico al tener en cuenta la función social tan importante que representa el ejercicio docente. Las respuestas de los encuestados dan pistas sobre los motivos tras algunas de las inconformidades o ‘malestares’ presentados en la pregunta anterior cuando un porcentaje de docentes encuestados afirmó no recomendar el ejercicio docente a otras personas.

Paralelo a esta pregunta de percepción social, los docentes afirmaron no tener la suficiente remuneración económica. El 87 % de los encuestados, afirma no tener una remuneración justa por las labores desarrolladas, siendo esta variable otra característica que atenta contra la satisfacción con su profesión. Esta variable es consistente con varios estudios de orden nacional (Fundación Compartir, 2014) que evidencian que sus salarios son menores en comparación con otros profesionales similares en el país. Lo anterior, también implica que un grupo considera que a pesar de que la profesión cuenta con un adecuado reconocimiento social, no recibe la remuneración justa.

Incentivos a los docentes y condiciones laborales dentro y fuera del aula

La forma más segura de lograr que las personas actúen de manera deseable es recompensarlas por hacerlo; en otras palabras, darles incentivos (Lee, 1999). Estos pueden ser de distinta naturaleza; quizá los más comunes o conocidos son los monetarios, que pueden ofrecerse en forma de salario, bonificación o posibilidad de ascenso laboral. Sin embargo, los únicos incentivos no son los de carácter monetario. Los más importantes vienen de los deseos subjetivos de individuos: ganar respeto, hacer del mundo un mejor lugar, proveer a sus familias, el encontrar amor, entre otros, resultan importantes a la hora de determinar las decisiones de las personas (Lee, 1999). Además de estos, se considera que la realización profesional también es una motivación relevante. En esta sección se examinarán algunas condiciones que se podrían constituir en incentivos para ejercer de la mejor forma la profesión docente.

Los incentivos para los docentes incluyen todas aquellas situaciones o instituciones que los mueven a desear o a hacer algo en su ejercicio. La mayoría de los estudios están enfocados en el análisis de la remuneración y otros beneficios que tienen los maestros por su trabajo. Si bien se observa en los datos que los encuestados manifiestan disconformidad sobre la valoración económica de su trabajo, esta sección busca explorar el estado de otro tipo de incentivos no monetarios (más allá de las tablas salariales definidas en los estatutos).

Tabla 11. ¿Considera que tiene estabilidad laboral?

Nunca	43	3,15 %
Algunas veces	257	18,80 %
Todo el tiempo	1.067	78,05 %
Total	1.200	100 %

Un primer incentivo altamente relacionado con las condiciones de trabajo es la estabilidad que representa ser docente en el sistema. Más de tres cuartas partes de los encuestados consideran que todo el tiempo tienen un trabajo estable y solo un 3 % considera que no cuenta con este beneficio.

Clima laboral

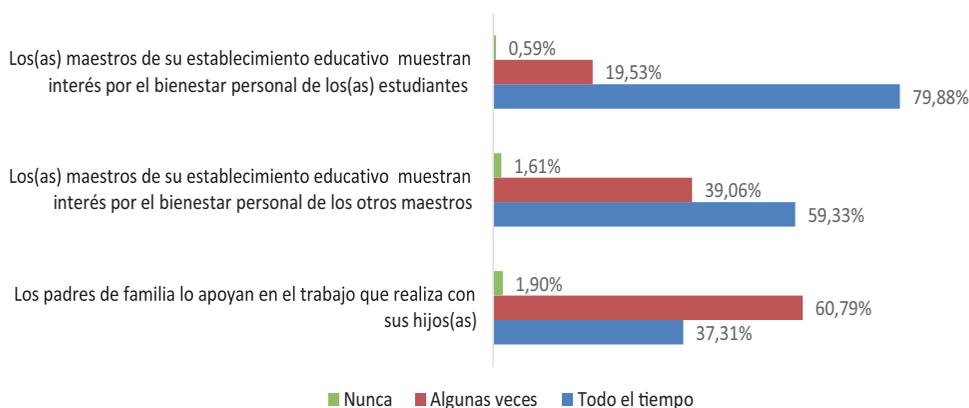
Otro de los factores que incide en la motivación para que un trabajador pueda desempeñar sus labores de manera correcta y a gusto, corresponde al clima o ambiente laboral. “El clima organizacional ejerce una significativa influencia en la cultura de una organización. Esta comprende las conductas, creencias y valores compartidos por los miembros de una organización (...) en este sentido, el clima organizacional ejerce una influencia directa, porque las percepciones de los individuos determinan sustancialmente las creencias, mitos, conductas y valores que conforman la organización” (Quiroz, 2007). En este orden de ideas, el clima laboral es afín con el comportamiento de las personas, su manera de trabajar y de relacionarse con su entorno, y puede afectar el desempeño de los equipos de trabajo para una determinada labor.

Según la Ley 115 de 1994, en su Artículo 6o.: “La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y adminis-

tradores escolares”. En este sentido, existe un ambiente social educativo que demanda relaciones sociales de calidad en el colegio entre los diversos estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres/madres de familia) (Mineducación, 2009), y que influye en la calidad del clima educativo y de los procesos internos de las instituciones.

Reconociendo este aspecto como un elemento vital que puede menoscabar el éxito educativo, este estudio aborda diferentes variables que evalúan aspectos como la percepción que tienen los docentes de sus compañeros, el relacionamiento con los padres de familia de la Institución Educativa, aspectos relevantes del sector donde desarrolla sus labores, al igual que la percepción que tienen de sus estudiantes.

Figura 22 Percepciones de la Comunidad Educativa

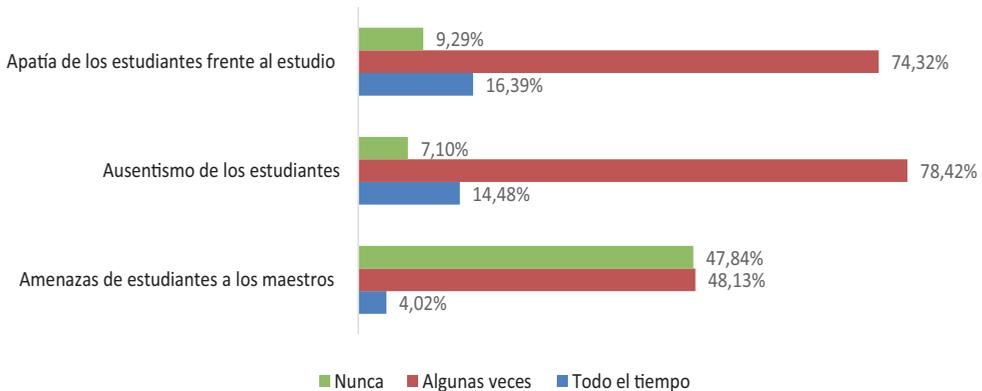


Los resultados evidencian un alto sentido de cooperación entre los colegas, pues aproximadamente el 90 % de los docentes se preocupa por el bienestar de sus compañeros maestros. De igual forma, se reconoce el interés de los educadores por el bienestar personal de los estudiantes de la institución educativa.

Por otra parte, la percepción que tienen los maestros sobre el apoyo que les brindan los padres de familia en su labor de enseñanza es aceptable pero no sobresaliente. Alrededor del 60 % manifiestan que se sienten respaldados

por el trabajo que hacen con sus hijos, aunque no todos lo hacen continuamente. Este es un indicador positivo, pues se ha evidenciado que el apoyo entre maestros y progenitores en el proceso educativo de los estudiantes, aporta de manera fundamental al mejoramiento de la calidad de lo que los niños aprenden.

Figura 23. Percepción de los docentes sobre los estudiantes



De los resultados anteriores se infiere que la autopercepción es mucho más positiva que la que tienen hacia otros integrantes de la comunidad educativa. Las cifras demuestran que un 74.3 % de los docentes encuestados califica la apatía frente al estudio por parte de los estudiantes como recurrente o persistente. Sucede de la misma manera cuando se aborda el ausentismo por parte de los estudiantes. El 78.4 % considera que esta es una práctica que se manifiesta algunas veces en las instituciones educativas, hecho que dificulta de manera transversal el proceso educativo que se lleva con los niños y niñas de la ciudad.

Al evaluar temas relacionados con el clima de la institución educativa, las cifras son algo preocupantes puesto que un 48 % de los docentes encuestados manifiesta haber recibido amenazas por parte de los estudiantes al menos en alguna ocasión. La estructura de la encuesta no permite detallar a qué tipo de amenazas se refieren los docentes, sin embargo es una apreciación que vale la pena considerar por parte de la Secretaría de Educación Municipal.

Figura 24. Clima en el aula

Las preguntas anteriores arrojan indicios de un clima favorable al interior del aula de estudio. Frente a las respuestas dadas por los docentes encuestados, se puede afirmar que en las clases el ambiente de estudio se desarrolla en condiciones de equidad (todos los estudiantes reciben el mismo trato, 94 %), autoridad y claridad en la comunicación (hago que sigamos las reglas, 92 %).

Sería importante reforzar la convivencia en el aula, puesto que el 32.6 % de los docentes manifiestan que solamente algunas veces logran llevarse bien con el resto de su curso.

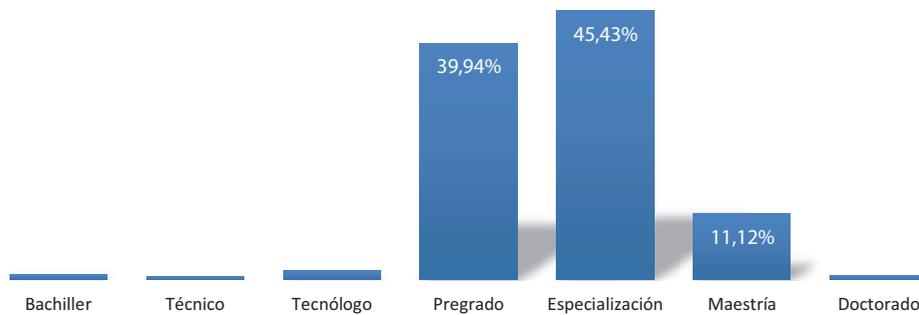
Se puede concluir que los docentes en el salón de clase tienen herramientas pedagógicas y de manejo de grupos, que han desarrollado con su trayectoria en el sector educativo. Los docentes conocen la importancia de tener normas claras y de que estas se cumplan para el avance de las clases, al igual que se esfuerzan por tener condiciones de igualdad al interior del aula, beneficiando el proceso de aprendizaje que construyen con sus estudiantes.

Como se describió previamente, no solo es fundamental contar con un excelente talento humano dispuesto a ejercer la profesión docente sino que estos deben recibir formación de excelencia para poder desarrollar su talento e impactar el aprendizaje de los estudiantes.

Niveles educativos alcanzados por los docentes

Según los encuestados, la ciudad de Cali cuenta con una gran concentración (85 %) de docentes que manifiestan haber alcanzado un título de pregrado o postgrado. Más del 45 % de las personas han alcanzado un nivel educativo de Especialización, demostrando un mayor nivel académico y de cualificación de su ejercicio profesional (Figura 25).

Figura 25. Último nivel educativo alcanzado

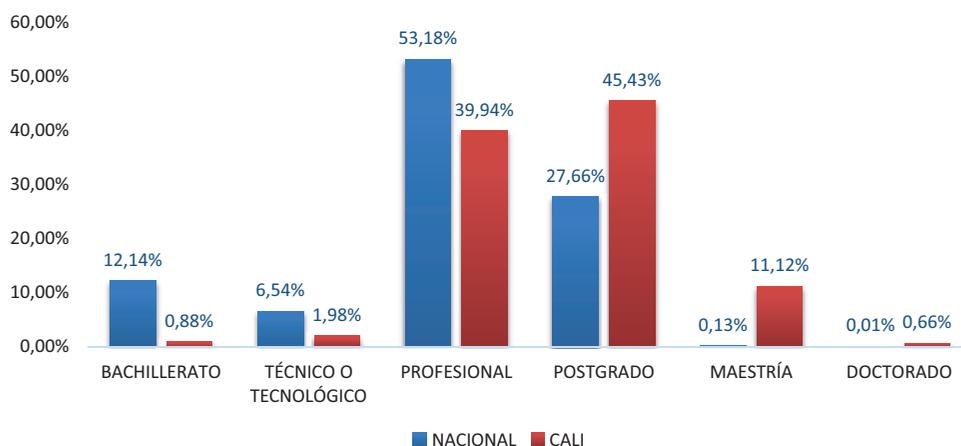


Según el Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, quienes posean título de normalista superior expedido por una escuela normal superior reestructurada, expresamente autorizada por el Ministerio de Educación Nacional, podrán ejercer la docencia en educación primaria o en educación preescolar. Según la encuesta, el porcentaje de docentes normalistas o bachilleres pedagógicos no supera el 1 % del total de educadores encuestados, demostrando un avance en el mecanismo de profesionalización del rol docente.

Haciendo un comparativo con las estadísticas de orden nacional, los docentes encuestados de Cali superan la tendencia del país en materia de formación docente, prevaleciendo en estudios de postgrados, con un 17.8 % superior, y de maestría con un 10 % más, en comparación con otros del país según cifras reportadas por el DANE en 2014 (Figura 26).

En todos los niveles de enseñanza en Colombia, que van desde preescolar hasta la media, el 53.1 % de los docentes son profesionales (Educación Superior), seguidos por los que cuentan con formación de postgrado (27.6 %).

Figura 26. Último nivel educativo alcanzado; comparativo nacional y docentes de la encuesta en Cali



El grupo con formación en programas técnicos y tecnológicos tiene la menor participación (6.5 %), dentro del total, inclusive frente al grupo cuyo último nivel educativo alcanzado es bachillerato (12 %) (DANE, 2014). De acuerdo con las cifras, se puede inferir que la ciudad de Cali cuenta con una planta docente oficial capacitada y altamente cualificada, puesto que más del 70 % supera los estudios profesionales. Sería importante evaluar las carreras o profesiones estudiadas por quienes ejercen la docencia para, de esta manera, analizar el nivel de pertinencia que tienen estas con su labor diaria.

En la Tabla 12 se muestra la distribución del último nivel de estudios adquirido por los docentes a nivel nacional y discriminado por escalafón.

Escalafón docente

El ejercicio de la docencia en Colombia se encuentra regulado por dos Estatutos Docentes: el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002. El primero de ellos establece reglas para los que entraron al magisterio antes de 2002 y el segundo a partir del 19 de junio de 2002, año en que se implementó el primer concurso de vinculación basado en ese mismo decreto.

Las diferencias entre los dos decretos ley son importantes. El Decreto 1278 introduce un concurso riguroso para escoger a los docentes; este tipo de concurso no existía antes del 2002 y los nombramientos se daban con cri-

Tabla 12. Distribución del último nivel educativo nacional

	Escala fón 2277			Escala fón 1278			
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	
Primaria	No profesionales	29,87 %	41,66 %	32,61 %	32,51 %	46,39 %	36,54 %
	Profesional en educaci3n	50,25 %	38,39 %	47,49 %	52,07 %	46,91 %	50,58 %
	Profesional no licenciado	4,54 %	5,10 %	4,67 %	9,80 %	4,16 %	8,16 %
	Postgrado en educaci3n	4,78 %	4,92 %	4,81 %	3,31 %	0,14 %	2,39 %
	Postgrado en otras 3reas	10,57 %	9,93 %	10,42 %	2,29 %	2,46 %	2,34 %
Secundaria	Bachiller pedag3gico	18,67 %	21,63 %	19,12 %	7,24 %	10,67 %	8,01 %
	Profesional en educaci3n	57,10 %	51,18 %	56,21 %	58,12 %	62,61 %	59,13 %
	Profesional no licenciado	5,46 %	5,06 %	5,40 %	25,82 %	21,85 %	24,93 %
	Postgrado en educaci3n	5,78 %	4,77 %	5,63 %	5,04 %	0,16 %	3,95 %
	Postgrado en otras 3reas	12,99 %	17,37 %	13,65 %	3,77 %	4,71 %	3,98 %

Fuente: Fundaci3n Compartir, 2014

terios diferentes. Este introduce evaluaciones a los docentes como criterio para los ascensos. Una tercera diferencia fundamental entre los dos es que los docentes que entraron a partir del 2002 pueden llegar a tener salarios mayores (condicionales en la experiencia y en la educaci3n) que los que entraban antes del cambio. Finalmente, se debe anotar que la entrada en vigencia del Decreto Ley 1278 no deroga el decreto anterior; el Decreto 1278 solo cubre a los docentes vinculados a partir del 2002 y todas las reglas sobre ascensos y la ausencia de evaluaci3n siguen siendo vigentes para los docentes que se vincularon antes de ese a3o (Fundaci3n Compartir, 2014).

¿Qu3 es el escala f3n y qu3 determina en qu3 escala f3n est3 un docente?

Se entiende por escala f3n docente el sistema de clasificaci3n estatal de acuerdo con su formaci3n acad3mica, experiencia, responsabilidad, desempe3o y competencias. Este se materializa en la definici3n de distintos grados y niveles que los docentes pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor. Es el referente para la asignaci3n del correspondiente salario profesional (Mineducaci3n, 2002). El Decreto 2277 establece una estructura de catorce (14) grados en forma ascendente, de acuerdo con la preparaci3n acad3mica, experiencia docente y m3ritos reconocidos.

En la Tabla 13 se describen detalladamente los distintos escalafones que contempla el Decreto y los requisitos necesarios para la obtención de cada uno de ellos.

Tabla 13. Requisitos para el ascenso al escalafón, Decreto 2277

Grados	Títulos exigidos	Capacitación	Experiencia
1	Bachiller pedagógico		
2	a) Perito o experto en educación b) Bachiller pedagógico	Curso	2 años en el grado 1
3	a) Perito o experto en educación b) Bachiller pedagógico	Curso	3 años en el grado 2
4	a) Técnico o experto en educación b) Perito o experto en educación c) Bachiller pedagógico	Curso	3 años en el grado 3
5	a) Tecnólogo en educación b) Técnico o experto en c) Perito o experto en educación d) Bachiller pedagógico	Curso	3 años en el grado 4 4 años en el grado 4 3 años en el grado 4
6	a) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación b) Tecnólogo en educación c) Técnico o experto en educación d) Perito o experto en educación e) Bachiller pedagógico	Curso de ingreso Curso	3 años en el grado 5
7	a) Licenciado en ciencias de la educación b) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación c) Tecnólogo en educación d) Técnico o experto en educación e) Perito o experto en educación f) Bachiller pedagógico	Curso Curso Curso Curso	3 años en el grado 5 3 años en el grado 6 4 años en el grado 6 3 años en el grado 6 4 años en el grado 6



Tabla 13. Cont.

Grados	Títulos exigidos	Capacitación	Experiencia
8	a) Licenciado en ciencias de la educación		3 años en el grado 7
	b) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación		3 años en el grado 7
	c) Tecnólogo en educación	Curso	4 años en el grado 7
	d) Técnico o experto en educación	Curso	3 años en el grado 7
	e) Perito o experto en educación		4 años en el grado 7
	f) Bachiller pedagógico		3 años en el grado 7
9	a) Licenciado en ciencias de la educación		3 años en el grado 8
	b) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación		4 años en el grado 8
	c) Técnico o experto en educación		3 años en el grado 8
10	a) Licenciado en ciencias de la educación	Curso	3 años en el grado 9
	b) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación		3 años en el grado 9
	c) Tecnólogo en educación	Curso	3 años en el grado 9
	d) Técnico o experto en educación	Curso	3 años en el grado 9
11	a) Licenciado en ciencias de la educación	Curso	3 años en el grado 10
	b) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación		3 años en el grado 10
	c) Tecnólogo en educación	Curso	4 años en el grado 10
12	a) Licenciado en ciencias de la educación	Curso	
	b) Profesional con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación		4 años en el grado 11
13	a) Licenciado en ciencias de la educación	Curso	3 años en el grado 12
14	Licenciado en ciencias de la educación que no haya sido sancionado con exclusión del escalafón docente y que cumpla uno de los siguientes requisitos: Título de postgrado en educación reconocido por el Ministerio de Educación Nacional o autoría de una obra de carácter científico, pedagógico o técnico.		2 años en el grado 13

Por otra parte, el Decreto 1278 estructura el escalafón docente en tres (3) grados. Estos se establecen con base en la formación académica. Cada gra-

do estará compuesto por cuatro (4) niveles salariales (A-B-C-D), de acuerdo con los siguientes requisitos:

Grado Uno

- a) Ser normalista superior.
- b) Haber sido nombrado mediante concurso.
- c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba.

Grado Dos

- a) Ser licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación.
- b) Haber sido nombrado mediante concurso.
- c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno.

Grado Tres

- a) Ser Licenciado en Educación o profesional.
- b) Poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- c) Haber sido nombrado mediante concurso.
- d) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno o Dos.

Con base en este contexto, se pueden comprender los requisitos de pertenencia y ascenso a los diferentes grados de escalafón en el país. Para entender este fenómeno en la ciudad, se les preguntó a los docentes encuestados en qué grado del escalafón se encuentran actualmente.

Los docentes encuestados de la ciudad tienen en su mayoría un escalafón 14. En la Tabla 14 se resume la distribución del escalafón entre los participantes de la muestra.

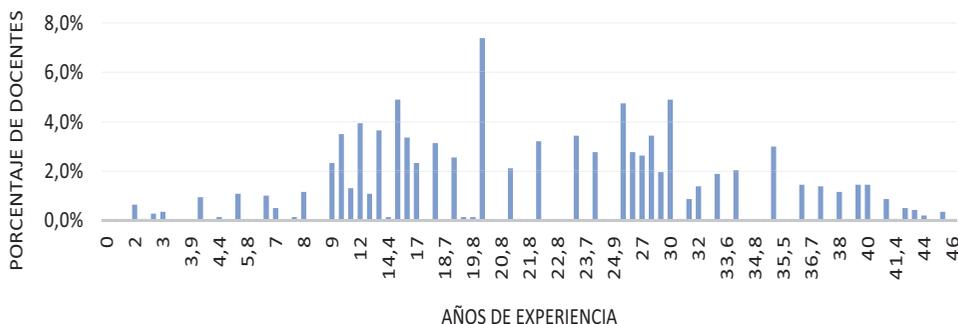
Tabla 14. Registro de escalafón docente Cali

Grado en el escalafón docente Decreto 2277 de 1979			Grado en el escalafón docente Decreto 1278 de 2002		
1	10	1,64 %	1ª	60	7,79 %
2	3	0,49 %	1B	9	1,17 %
3	1	0,16 %	1C	2	0,26 %
4	4	0,65 %	2ª	467	60,65 %
6	2	0,33 %	2B	167	21,69 %
7	9	1,47 %	2C	35	4,55 %
8	7	1,15 %	2D	7	0,91 %
9	3	0,49 %	3ª	14	1,82 %
10	6	0,98 %	3B	4	0,52 %
11	5	0,82 %	3C	4	0,52 %
12	35	5,73 %	3D	1	0,13 %
13	115	18,82 %	Total general	770	100 %
14	411	67,27 %			
Total general	611	100 %			

Tener docentes ubicados en los niveles medios y altos evidencia, en un primer momento, una experiencia laboral significativa al igual que calidad en su proceso de formación, pues de acuerdo con los requisitos de ascenso, es necesario completar ciertos requisitos de actualización académica.

En este sentido, la ciudad cuenta con una planta docente con niveles satisfactorios de cualificación, tanto en experiencia como en preparación académica. Esto tiene correspondencia con el resultado obtenido en la pregunta anterior en donde manifiestan tener altos niveles de estudios.

Figura 27. Años de experiencia docente



Según los datos obtenidos, los docentes oficiales de la ciudad cuentan con una amplia experiencia en su profesión como educadores. En promedio, los docentes de Cali cuentan con veintidós años de experiencia docente.

Los docentes encuestados tienen en promedio 43 años de edad y han trabajado más de veintidós años en esta profesión. Esto quiere decir que hace más de dos décadas, el grueso de ellos decidió dedicarse a la educación convencidos de que respondía a su vocación e interés profesional y personal. Al preguntarles a los encuestados, después de su largo recorrido, sobre su percepción y motivación frente al ejercicio docente, se evidencian resultados con una tendencia consistente.

Último evento de capacitación o actualización

Es importante conocer los procesos de actualización académica que tienen los docentes, pues los retos que impone el trabajo educativo en las sociedades contemporáneas exigen mayores conocimientos y habilidades profesionales en el ejercicio de enseñar. Por este motivo se les preguntó a los docentes sobre el periodo donde desarrollaron su último evento de capacitación o actualización académica. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 15. Último periodo de actualización académica

Periodo de actualización	No. docentes	%
Antes de 1999	16	1.17 %
Entre 1999 y 2009	146	10.68 %
Después del 2009	1205	88.15 %

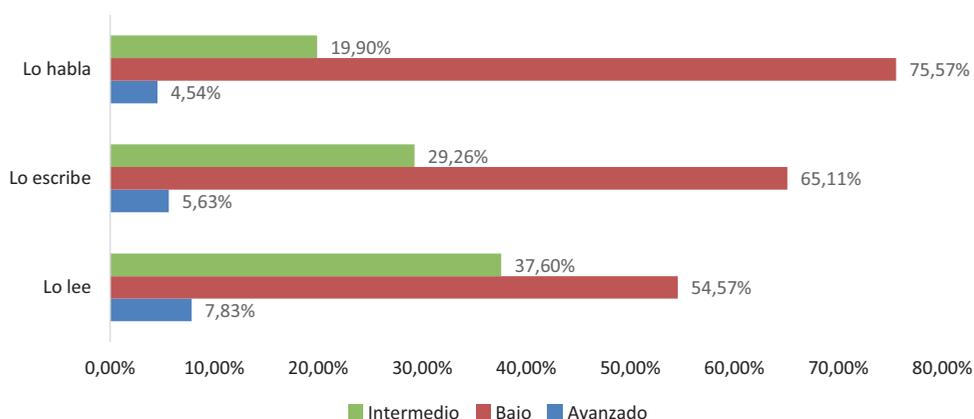
El 88 % de los docentes oficiales de Cali manifiesta haber participado de algún curso o evento de actualización de tipo académico en los últimos cinco años, evidenciando un proceso de cualificación en su ejercicio de docencia. Esta actualización se considera como uno de los procesos más importantes en el ambiente educativo contemporáneo, puesto que influye en la apropiación de nuevos conocimientos, metodologías y tecnologías para la enseñanza. Las nuevas generaciones que se encuentran en las aulas de clase exigen mayores aptitudes de los educadores para la generación de estrategias en

función de un aprendizaje holístico que integre la cualificación académica, al igual que la formación ciudadana, humana, entre otros.

Nivel de inglés

Una de las competencias que ha tomado mayor relevancia en los últimos años como parte de la internacionalización de la educación es la apropiación de un segundo idioma. Colombia ha tenido una larga tradición de incluir lenguas extranjeras, como el inglés, el francés, el alemán y el italiano en el currículo escolar, para que los bachilleres tengan una visión pluralista del mundo y entren en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse (Truscott de Mejía, 2005). Debido a la importancia y el impacto de esta competencia en la formación de los estudiantes de Cali, se preguntó a los docentes sobre sus niveles en el idioma (Figura 28).

Figura 28. Niveles de inglés



Los resultados de esta pregunta, frente a la apropiación del inglés, indican que menos del 8 % de los docentes manifiestan tener un nivel avanzado de lectura, escritura o habla de este segundo idioma.

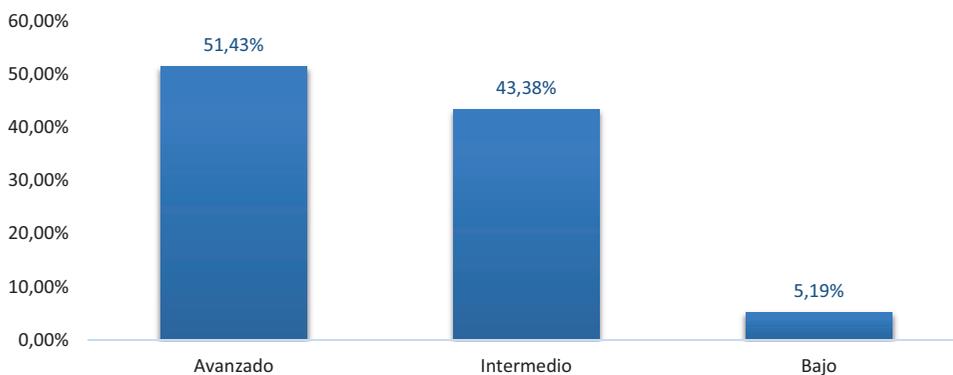
La ciudad, y en particular la Secretaría de Educación Municipal, se encuentran aplicando estrategias⁵ para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés en

5 A partir del mes de septiembre de 2014 se implementó el programa Masterful English, para el fortalecimiento pedagógico y curricular de 280 docentes, especialmente de básica primaria, de las Instituciones Educativas Oficiales seleccionadas para el piloto.

las Instituciones Educativas de Cali, que traerán transformaciones en la apropiación del idioma extranjero y facilitará a los futuros profesionales ascender de manera idónea al mercado laboral actual, generando oportunidades de competitividad a la ciudad.

Contrario a lo que evidencian los datos del manejo del inglés, los docentes afirman tener buenos conocimientos con respecto al manejo de sistemas y equipos tecnológicos (Figura 29). Es importante que los docentes tengan cercanía con los conceptos informáticos, pues esto facilita la comprensión de las dinámicas de aprendizaje actuales gracias a la apropiación de las TIC en la casa y en el aula, al igual que los nuevos procesos de comunicación digital que posibilitan la Internet y las redes sociales. En el periodo 2012-2015, la Alcaldía de Cali proyecta la dotación de más de 150.000 computadores para uso en el salón de clases y más de 9.000 con licencia de software en las Instituciones Educativas Oficiales.

Figura 29. Manejo de sistemas y nueva tecnología



La Alcaldía Municipal de Cali, entre 2012 y 2013, capacitó a 2.626 maestros en programas de formación TIC, y para 2014 tiene proyectado superar la meta de 1.300 maestros capacitados en educación digital, lo que contribuye a la apropiación y conocimiento del manejo de tecnologías por parte de la comunidad de educadores. En esta misma línea, para 2015 se tiene destinada una inversión de 1.600 millones de pesos.

En conclusión, se puede observar que los docentes de la ciudad tienen buenos niveles de formación en TIC y actualización en servicio. Lo anterior ha permitido que la gran mayoría de ellos estén catalogados en los más altos niveles del escalafón. A excepción de las capacidades para el manejo del inglés como segunda lengua, los docentes manifiestan estar bien cualificados para ejercer su rol en las instituciones educativas.



Comportamiento disciplinario de los docentes

La función de los docentes es frecuentemente entendida y evaluada dentro de su papel como facilitadores del aprendizaje de los estudiantes desde la pedagogía y las prácticas de aula. Sin embargo, no se puede desconocer que son servidores públicos que se acogen a la normatividad disciplinaria que regula sus funciones. Como Dirección de Control Disciplinario Interno, nos interesa conocer en detalle las posibles causas que puedan contribuir a la ocurrencia de faltas disciplinarias por parte de los mismos. Esta sección se concentra en evaluar los conocimientos básicos sobre régimen disciplinable por parte de los encuestados y analiza la apropiación de dichos conceptos frente a las labores que desarrollan en las instituciones educativas mediante la identificación de dichas prácticas en algunos casos de la vida real.

La Ley 734 de 2002 (Código Disciplinario Único), establece a las Direcciones de Control Disciplinario Interno la facultad de implantar mecanismos de prevención de las faltas disciplinarias de los servidores públicos. Por este motivo, la Dirección de Control Disciplinario Interno de la Alcaldía de Santiago de Cali enfoca gran parte de sus esfuerzos en el proceso de capacitación en prevención de faltas disciplinarias a los servidores públicos adscritos al Municipio.

Durante los últimos dos años se han capacitado más de 2.400 servidores públicos de las diferentes dependencias de la Alcaldía de Santiago de Cali en

el conocimiento de las leyes y normas que acogen el control disciplinario. De estos, alrededor de 1.019 fueron funcionarios de la Secretaría de Educación, pertenecientes a más de 14 Instituciones Educativas. Sin embargo, todos los años se presenta un número significativo de faltas disciplinarias relacionadas con los docentes de las Instituciones Educativas Oficiales.

Según los datos del Sistema de Información Disciplinaria (Softcontrol) de la Dirección de Control Disciplinario Interno de Cali, desde el 2012 a la fecha se han registrado los expedientes y fallos que se relacionan en la Tabla 16.

Tabla 16. Récord de expedientes abiertos a docentes años 2012, 2013 y 2014

Año	2012	2013	2014	Total
Número de quejas (docentes)	53	64	60	177
Número de expedientes abiertos (docentes)	53	64	79	196

El total de expedientes abiertos durante los últimos tres años a docentes vinculados con el municipio es de 196. Según los resultados, las presuntas faltas de estos en las instituciones educativas se concentran en las relacionadas con el irrespeto y maltrato a la comunidad (52 %), al igual que las faltas por inasistencia esporádica laboral (25 %).

Tabla 17. Principales presuntas conductas abiertas en expedientes a docentes, años 2012, 2013 y 2014

Presunta conducta	%
Irrespeto, maltrato a la comunidad	52 %
Inasistencia a laborar (Art. 34 Numeral 11)	25 %
Extralimitación de funciones	15 %
Abuso o ejercicio indebido del cargo	8 %

Esta tipificación de presuntas faltas disciplinarias es un insumo para las estrategias de prevención de las mismas, puesto que permite focalizar la atención en la investigación de estas conductas, al igual que los factores laborales o personales que pueden estar relacionados con su ocurrencia.

En lo corrido de los últimos dos años, la Dirección de Control Disciplinario Interno profirió veintiséis fallos de carácter sancionatorio y absolutorio a docentes que estuvieron inmersos en un proceso disciplinario. De ellos el 40 % fueron suspensiones e inhabilidades temporales por periodos de entre 1 y 5 meses. Un 20 % de estos casos resultaron ser fallos absolutorios, en donde se determinó que no existió responsabilidad disciplinaria por parte de los docentes y por lo tanto fueron absueltos.

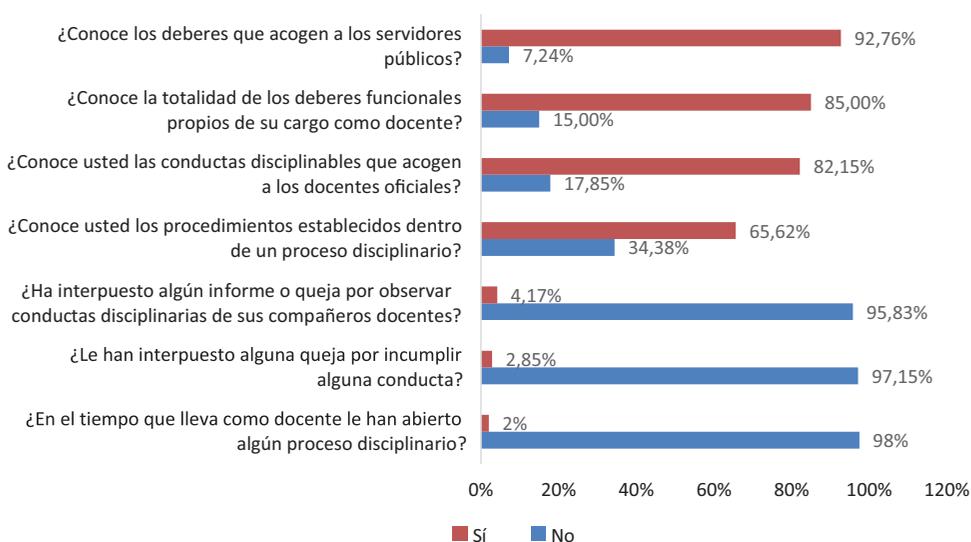
Tabla 18. Consolidado de fallos emitidos años 2012, 2013 y 2014

Año	Cargo	Tipo de fallo	Tipo de sanción
2012	Docente	Fallo Sancionatorio	Destitución-inhabilidad x 12 años
	Docente	Fallo Sancionatorio	Destitución-inhabilidad x 10 años
	Docente	Fallo Sancionatorio	Suspensión e Inhabilidad x 1 mes
	Docente	Fallo Sancionatorio	Suspensión e Inhabilidad x 1 mes
	Docente	Fallo Absolutorio	Absolutorio
2013	Docente	Fallo Sancionatorio	Amonestación escrita hoja de vida
	Docente	Fallo Sancionatorio	Amonestación escrita hoja de vida
	Docente	Fallo Sancionatorio	Multa por 10 días de salario
	Docente	Fallo Sancionatorio	Multa por 10 días de salario
	Docente	Fallo Sancionatorio	Suspensión e Inhabilidad x 1 mes
	Docente	Fallo Sancionatorio	Suspensión e Inhabilidad x 1 mes
	Docente	Fallo Sancionatorio	Suspensión e Inhabilidad x 1 mes
	Docente	Fallo Sancionatorio	Suspensión e Inhabilidad x 1 mes
	Docente	Fallo Sancionatorio	Suspensión e Inhabilidad x 2 meses
	Docente	Fallo Absolutorio	Absolutorio
	Docente	Fallo Absolutorio	Absolutorio
	Docente	Fallo Absolutorio	Absolutorio
	2014	Docente	Fallo Sancionatorio
Docente		Fallo Sancionatorio	Amonestación escrita hoja de vida
Docente		Fallo Sancionatorio	Destitución-inhabilidad x 10 años
Docente		Fallo Sancionatorio	Multa por (10) días de salario
Docente		Fallo Sancionatorio	Multa por (10) días de salario
Docente		Fallo Sancionatorio	Suspensión e inhabilidad x 2 meses
Docente		Fallo Absolutorio	Absolutorio

Conocimiento y apropiación del régimen disciplinario de los docentes

Una vez realizada la caracterización del proceso disciplinario en el sector docente, en esta sección se analiza qué tan enterados y actualizados están los docentes acerca del Régimen Disciplinario. Para esto, la encuesta incluyó un módulo en donde los encuestados podían revelar qué tanto conocían sobre este proceso.

Figura 30. Conocimiento de los docentes sobre el Régimen Disciplinario



Los educadores manifiestan tener un alto conocimiento teórico de los deberes funcionales y las conductas sancionables. Cerca de un 82 % afirma conocer los deberes que acogen a los servidores públicos, al igual que las conductas disciplinables que rigen a los docentes. Este alto porcentaje puede estar explicado por la estrategia de capacitación en ley disciplinaria que desde hace varios años ha sido desarrollada por la Dirección de Control Disciplinario Interno.

Sin embargo, se puede evidenciar que la relación entre conocimiento y procesos adelantados a los docentes del municipio no es proporcional. Se esperaría que un mayor conocimiento sobre faltas disciplinarias estuviera asociado con una disminución de quejas y expedientes. No obstante, la evi-

dencia muestra que las faltas de los docentes han sido recurrentes y llegan a representar el 34 % de las faltas totales de servidores públicos de la Alcaldía.

Por otra parte, solo una mínima proporción (5.2 %) de docentes encuestados afirma haber interpuesto algún informe o queja por observar conductas sancionables o haber estado involucrado en la apertura de algún proceso disciplinario.

Otro ítem que llama la atención es el relacionado con el conocimiento de los procedimientos establecidos para el ejercicio de la acción disciplinaria. Solo el 65 % afirma comprender los pasos de la acción disciplinaria. En este sentido, es de gran importancia que todos los funcionarios públicos del Municipio conozcan los procedimientos establecidos para este fin, para que puedan ejercer de manera efectiva el derecho de la legítima defensa y debido proceso en caso de verse inmersos en un proceso disciplinario en algún momento de su carrera.

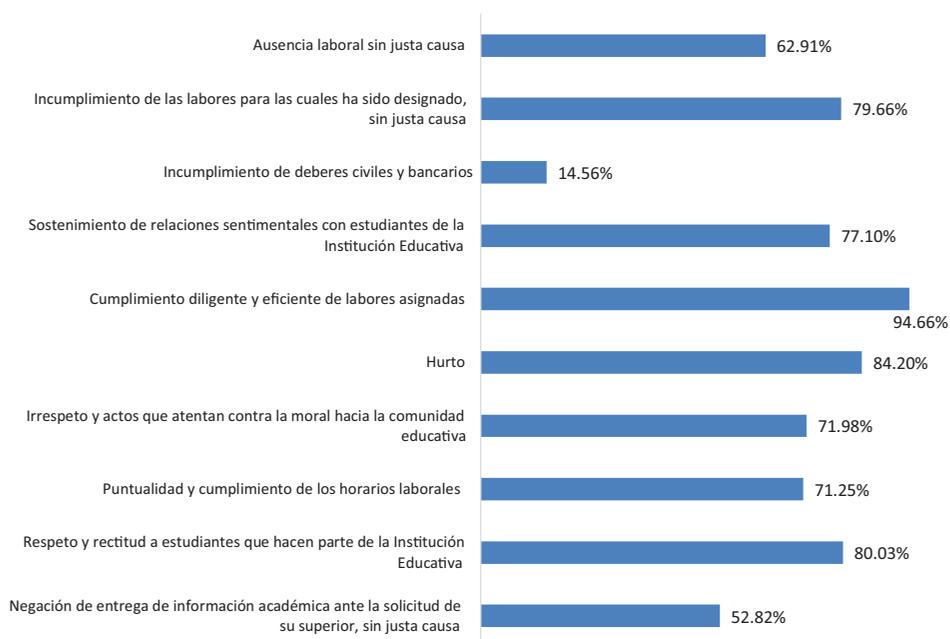
Uno de los grandes intereses de este estudio se concentra en el descubrimiento de factores que apoyen la prevención de la ocurrencia de faltas disciplinarias. Por tal motivo, la encuesta incluyó una serie de preguntas orientadas a identificar, más allá del conocimiento, la verdadera apropiación de los conceptos que se encuentran consignados en el Código Disciplinario Único, por parte de los docentes.

Para evaluar lo anterior, la encuesta proporcionó ilustración de casos de la vida real en donde presuntamente se cometían faltas disciplinarias. Los casos fueron desarrollados por la Dirección de Control Disciplinario Interno (con base en faltas cometidas recurrentemente). Los docentes pudieron evaluar cada caso y decidir si las situaciones propuestas correspondían o no a una falta disciplinaria. En la Figura 31 se muestra el porcentaje de docentes que acertaron a la hora de evaluar un potencial caso de falta disciplinaria.

El promedio total de acierto en la identificación de faltas disciplinarias, según las situaciones presentadas anteriormente a los docentes encuestados, es de un 68.9 %. Este resultado revela información de máxima importancia para la oficina de Control Disciplinario Interno de la Alcaldía puesto que

permite identificar el nivel de apropiación de la norma disciplinaria y la identificación temprana de su desconocimiento por parte de los docentes.

Figura 31. Porcentaje de docentes que evaluaron correctamente los casos



Se puede deducir que a pesar de los grandes esfuerzos de la Dirección de Control Disciplinario Interno por capacitar a los docentes en el cumplimiento de las normas disciplinarias, existen temas que requieren un mayor énfasis para lograr una apropiación adecuada que contribuya a la prevención de faltas. El cumplimiento de deberes asignados por superiores, la dedicación total del tiempo reglamentario de trabajo al desempeño de las funciones encomendadas, al igual que el cumplimiento de los deberes financieros con entidades bancarias (establecidos la Ley 734 de 2002, Código Disciplinario Único por la cual se rige la actuación de los servidores públicos), son temas que requieren especial atención en la estrategia de capacitación, ya que el porcentaje de identificación correcta de faltas por parte de los encuestados en estos ítems no superó el 70 %.

En los datos obtenidos existen dos temas que requieren una especial atención por parte de las autoridades de control, específicamente por la Dirección de Control Disciplinario Interno. Ante la posibilidad de sostener relaciones sentimentales con alumnos, el 18 % de los docentes encuestados no estuvieron seguros si correspondía a una falta y el 5 % restante no lo tipificó. El Código Disciplinario Único, en su Artículo 48, establece en el Numeral 1, que es considerada como una Falta Gravísima. De igual forma, en la pregunta concerniente a la apropiación de dineros por parte de una actividad realizada en la Institución Educativa, alrededor del 15 % de los encuestados no lo tipificó como una falta disciplinaria, siendo esta una Falta Gravísima en el Código Disciplinario Único (CDU), y configurada en el Código Penal como un delito, en este caso hurto, cometido en razón o con ocasión de su cargo.

Aunque el nivel de comprensión de estas faltas es menor al encontrado en los otros ejemplos, el impacto social y la gravedad de las mismas permite identificar una línea de vulnerabilidad muy delgada por parte de los docentes, e impera una especial mirada de la Secretaría de Educación, para el fortalecimiento de acciones que ayuden a un pleno conocimiento de estos delitos entre los maestros.

En general, se puede deducir que la apropiación e identificación en la vida cotidiana de las faltas disciplinarias por parte de los docentes (68 %) es menor al conocimiento que los encuestados dicen tener de las mismas (alrededor del 86 % en deberes y conductas disciplinables de los servidores públicos). Este es un insumo importante para que las estrategias de prevención de faltas desarrolladas por parte de la Dirección, se focalicen en la ejemplificación y una mayor apropiación de los conceptos disciplinarios en el ejercicio de las labores de los maestros.



Conclusiones y recomendaciones

Santiago de Cali debe hacer parte del gran debate sobre cómo educar mejor a sus ciudadanos, buscando promover la formación de capital humano para construir una ciudad más cívica, productiva e incluyente. Es por esto que, durante la presente administración, la inversión en educación ha sido uno de los temas más relevantes en la agenda, y por lo tanto es quizá uno de los sectores que más presupuesto tiene asignado para su ejecución.

Si bien el país y la ciudad han logrado en los últimos años avances significativos en la cobertura de su sistema educativo, y progreso en indicadores de eficiencia interna tales como aprobación o deserción, los resultados en torno al aprendizaje de los estudiantes están por mejorar. Distintas pruebas nacionales e internacionales siguen mostrando que nuestros estudiantes tienen un bajo desempeño a la hora de ser evaluados. Adicionalmente, en nuestra sociedad persisten brechas entre la calidad de la educación que reciben los estudiantes que viven en la ciudad y en el campo, con aquellos que pertenecen al sistema oficial y privado, así como con los jóvenes que tienen distintas condiciones socioeconómicas.

¿Qué hacer para contribuir al mejoramiento de la calidad y con ella a la disminución de brechas entre colombianos? Muchos han sido los avances que la literatura y los referentes internacionales han mostrado sobre cuál

es el camino para ofrecer un mejor servicio público de educación. Aunque no existe una única fórmula que garantice mejores aprendizajes entre los estudiantes (pues ni siquiera hay un consenso sobre qué es lo que cada estudiante debería aprender o cómo debería ser evaluado), la evidencia ha mostrado que algunas estrategias son determinantes para aumentar el nivel de la educación que reciben los alumnos.

El rol del docente como facilitador del proceso de aprendizaje es una de estas estrategias fundamentales para el éxito educativo de los jóvenes. Sin embargo, evaluaciones recientes han demostrado que este mecanismo funciona efectivamente en la medida que el sistema cuente con personas con altas capacidades, con formación de excelencia, incentivos para el buen desempeño de su función, y gran motivación y vocación por este servicio.

En este estudio se realizó una caracterización de los docentes de la ciudad de Santiago de Cali mediante la aplicación de una encuesta que hace referencia a los planteamientos anteriores. En general, el panorama de nuestros docentes se puede sintetizar en las siguientes descripciones:

La casi totalidad de docentes que participaron en la encuesta eligieron su carrera profesional de manera vocacional, y hoy en día se sienten motivados y orgullosos de ser docentes. Sin embargo, existen condiciones de esta profesión que les generan inconformidad, motivo por el cual muchos no recomendarían a otros escoger esta profesión o invertir en la misma.

Un docente motivado es un facilitador del aprendizaje, eficaz y creativo, puesto que además de sentirse orgulloso con su labor, comprende la importancia de su rol educador en la sociedad. Los docentes de la ciudad cuentan con un ambiente de apoyo entre colegas, lo que redundará en solidaridad y trabajo en equipo. En general, los encuestados consideran que tienen un buen desempeño y no identifican que la calidad docente pueda hacer parte de las problemáticas de la calidad de la educación.

Los docentes encuestados creen que no tienen suficiente reconocimiento por su trabajo y por la labor educativa que desempeñan en la sociedad. Este aspecto debilita la confianza y la motivación de los maestros, y se convierte

en un imaginario colectivo que se perpetúa entre el gremio docente. Por otra parte, consideran que no tienen una remuneración adecuada, acorde con las labores que desarrollan.

Es necesario continuar realizando acciones institucionales que contribuyan al reconocimiento de las labores desempeñadas por maestros, por parte la sociedad civil. La re-significación de su rol será una de las grandes metas de los próximos gobiernos, para, de esta manera, aumentar su motivación, sentido de pertenencia por su profesión y generar un mayor compromiso con el aprendizaje del estudiantado que manejan.

Los incentivos incluyen todas aquellas situaciones o instituciones que mueven a los docentes a desear o a hacer algo en su ejercicio. Los encuestados reconocen la estabilidad como un incentivo que genera tranquilidad y confianza para el desarrollo de su proyecto de vida. Esto es especialmente importante, si se tiene en cuenta que la ciudad enfrenta una situación compleja de renovación de la planta, ya que el porcentaje de docentes jóvenes es muy bajo. En algunos años, cuando muchos de los docentes antiguos salgan del sistema, la ciudad no podrá reemplazar estas plazas vacantes si no cuenta con estrategias apropiadas para incentivar a los bachilleres a ingresar a estudios de pedagogía y educación.

Por otra parte, el relacionamiento con la comunidad educativa en general es positivo y permite la generación de ambientes laborales adecuados para el desarrollo de sus labores. Reconocen a los otros compañeros docentes como fuente de apoyo en sus tareas y valoran el respaldo de los padres de familia en el proceso educativo que llevan con sus hijos.

Es importante trabajar en la percepción de seguridad que brindan las instituciones educativas y la ciudad en general, puesto que es evidente la insatisfacción de los encuestados cuando se pregunta por la delincuencia en el sector donde laboran o las amenazas recibidas en algún momento de su trabajo.

La ciudad cuenta con una planta docente formada y con altos estándares de calidad académica, según las respuestas otorgadas por los maestros

encuestados, y comparados con el promedio general nacional. Los docentes de la ciudad son en su gran mayoría profesionales con postgrado, elemento que debe ser aprovechado para cualificar la excelencia académica de los estudiantes y la generación de propuestas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

Es indispensable el fortalecimiento de la apropiación del idioma extranjero (particularmente el inglés), debido a los bajos niveles de conocimiento del mismo. En los nuevos ambientes globalizados es indispensable que los docentes tengan estándares mínimos de apropiación del idioma, para que su orientación educativa sea de calidad y abarque las nuevas exigencias del sistema económico y social. Las estrategias institucionales en esta materia deben procurar una mayor cobertura, para que la deficiencia en el idioma pueda ser superada en los años cercanos.

Llama la atención que el porcentaje de identificación de faltas disciplinarias por parte de los docentes encuestados no superó el 30 %. Es decir, que un número alto de los docentes que participaron no solamente no conocen sus deberes funcionales, sino que en ciertos casos no saben que algunas de sus conductas habituales son consideradas como faltas en el Código Disciplinario Único, hecho que evidencia que se pueden estar cometiendo de manera involuntaria. Consideramos, por lo tanto, que es necesario continuar con el programa de capacitaciones en el proceso disciplinario para que los docentes puedan reconocer, aplicar y empoderarse de las normas que los rigen como servidores públicos. Es fundamental, en este sentido, aplicar herramientas de seguimiento para lograr una disminución en el número de quejas y, especialmente, desincentivar aquellas que tienen un impacto mayor en el bienestar de los estudiantes y sus familias.

Referencias

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1).
- Alcaldía Municipal de Cali (2014). Cali cómo Vamos. Cómo Vamos en Educación. Informe de Calidad de Vida de Cali 2013.
- Alonso, J. C., Arcos, M. A., Solano, J. A., Vera, R. y Gallego, A. I. (2007). Una mirada descriptiva a las comunas de Cali. Cali: Centro de Investigación en Economía y Finanzas, Universidad ICESI.
- Banco Mundial (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189_archivo.pdf
- Banco Mundial (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Objetivo 2. Lograr la educación primaria universal para 2015*. Recuperado de: <http://www.banco-mundial.org/odm/educacion.html>
- Barrera, F. e Higuera, L. (2004). Embarazo y fecundidad adolescente. Bogotá: Centro de Investigación Económica y Social - Fedesarrollo.
- Barrera-Orsorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico - CEDE.

- Barrera-Osorio, F. y Filmer, D. (2013). Incentivizing schooling for learning: Evidence on the impact of alternative targeting approaches. Policy Research working paper; no. WPS 6541; Impact Evaluation series; no. IE 98. Washington, DC: World Bank. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/07/18029267/incentivizing-schooling-learning-evidence-impact-alternative-targeting-approaches>
- Barro, R. & Sala-i-Martin, X. (1991). Convergence across States and Regions. *Brookings papers on economic activity*, 1(1).
- Becker, G. S. (1964). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Behrman, J. R. & Knowles, J. (1999). Household Income and Child Schooling in Vietnam. *World Bank Economic Review*, 13 (2).
- Bourguignon, F., Ferreira, F., & Walton, M. (2007). Equity, efficiency and inequality traps: A research agenda. *Journal of Economic Inequality*, 5(2).
- Centros Comunitarios de Aprendizaje - CCA (2014). *Distribuciones continuas. El concepto de quintil*. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/cca/cursos/estadistica/html/m8/concepto_quintil.htm
- Cháux Torres, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar en Colombia*. Bogotá, D. C.: Santillana y Ediciones Uniandes.
- Chetty, R., Friedman, J. N. & Rockoff, J. E. (2011). The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *National Bureau of Economic Research*.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2012). *Great Teaching. Education Next*, 12 (3). Recuperado de: <http://educationnext.org/great-teaching/>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2010). Teacher Mobility, School Segregation, and Pay-Based Policies to Level the Playing Field. *National Center of analysis of longitudinal data in education research*.
- Corporación Andina de Fomento - CAF (2013). *Emprendimientos en América Latina. Desde la subsistencia hacia la transformación productiva*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos S. A.

- Cunha, F., Heckman, J. J. & Lochner, L. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *Handbook of the Economics of Education*.
- Currie, J. & Thomas, D. (1999). Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future Outcomes. *National Bureau of Economic Research NBER Working Papers*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2010). Encuesta Nacional de Hogares. Bogotá, D. C.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2012). Investigación de Educación Formal. Bogotá, D. C.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2013). Investigación de Educación Formal. Bogotá, D. C.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2014). Proyecciones de población municipales por área 2005-2020 /DANE. Bogotá, D. C. Citado en: file:///C:/Users/RodrigoAndr%C3%A9s/Downloads/Calificifras2011_(1).pdf
- Fedesarrollo (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Centro de Investigación Económica y Social.
- Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá, D. C.
- Glewwe, P., Ilias, N. & Kremer, M. (2010). Teacher Incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, American Economic Association, vol. 2(3), pp. 205-27, July. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w9671.pdf>
- Glewwe, P. W. & Hanushek E. A. (2013). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*. Chicago: University of Chicago.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of educational research* (66).
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth. *World Bank Policy Research Working Paper No. 4122*. Recuperado de: <http://ssrn.com/abstract=960379>

- Heckman, James J., Stixrud, Jora. & Urzúa, Sergio. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3). Recuperado de: http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman-Stixrud-Urzua_JOLE_v24n3_2006.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES (2009). Resultados Saber 5o., 9o. y 11.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES (2012). Resultados Saber 5o., 9o. y 11.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES (2013). Resultados Saber 5o., 9o. y 11.
- Krishnaratne, S., White, H. & Carpenter, E. (2013). Quality education for all children? What works in education in developing countries, Working Paper. *New Delhi: International Initiative for Impact Evaluation*, 20 (3).
- Lazear, E. P. (2003). Teacher incentives. *Swedish Economic Policy*, Suecia.
- Lee, D. R. (1999). *El poder de los incentivos*. Guatemala, Guatemala: Centro de Estudios Económico Sociales - CEES.
- Ministerio de Educación Nacional (s. f.). Vinculación de Docentes. Oficina Asesora Jurídica. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86936.html>
- Ministerio de Educación Nacional (1979). Estatuto Docente, Decreto 2277/1979.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278/2002.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Cuestionario Docente. Estudio de Factores Asociados a la Calidad de la Educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema Integrado de Matrícula - SIMAT. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-168883.html>
- Mulligan, C. B. (1999). Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance. *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, 107(6).

- Murnane, R. J., Willett, J. B. & Levy, F. (1995). The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. *The Review of Economics and Statistics*, 77(2).
- Murnane, R. J., Willett, J. B., Braatz, M. J. & Duhaldeborde, Y. (2001). Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. *Economics of Education Review*, 20(4).
- Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (2012). *El sistema educativo: cantidad sin calidad*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2012). PISA. 2012 - Resultados.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2013). Estudios económicos de la OCDE para Colombia. Evaluación económica.
- Quiroz, L. (2007). *El clima laboral en relación con la satisfacción del trabajador en una dependencia gubernamental*. México: Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2): 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2): 247-252.
- Sarmiento, A. (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*. Bogotá DC.: Ministerio de Educación Nacional.
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Proyecto Educación Compromiso de Todos.
- Secretaría de Educación Municipal. Alcaldía de Santiago de Cali (2013). Estudios realizados por el Observatorio de la Educación. Observatorio de Educación.
- Secretaría de Educación Municipal. Alcaldía de Santiago de Cali (2015). Informe de Gestión - Vigencia 2014.

Senado de la República de Colombia (2002). Código Disciplinario Único, Ley 734 de 2002.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente, Análisis comparativo de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Truscott de Mejía, A.-M. (2005). Centro de Investigación y Formación en Educación, Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.

Unesco (2013). Informe de seguimiento a la Educación para Todos en el Mundo. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/>

Universidad Nacional de Colombia (2009). *Caracterización de docentes del sector público*. Centro de Estudios Sociales. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.



