BOGOTÁ
MI CIUDAD
MI CASA

BOGOTÁ



Plan territorial
de formación docente

Secretaría de
Educación del Distrito
2025 - 2027

El presente Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) es el resultado de un proceso de construcción colectiva liderado por la Secretaría de Educación del Distrito, en diálogo con el Comité Distrital de Formación Docente de Bogotá D. C. Su formulación se sustenta en una trayectoria institucional que integra los documentos previos de formación docente en la ciudad, los referentes de política pública y los aportes derivados del trabajo por comisiones desarrollado durante 2025. Este último permitió profundizar en tres asuntos estratégicos: la formulación de criterios para evaluar las contribuciones de la formación posgradual, la comprensión integral de la calidad educativa como referente para valorar la pertinencia de la formación y la construcción de recomendaciones para una formación en servicio contextualizada a las necesidades de los territorios y de las y los estudiantes. Los productos de las tres comisiones constituyen insumos técnicos complementarios para orientar la implementación del PTFD, cuyos aportes serán retomados en el desarrollo progresivo de los mecanismos de seguimiento y evaluación previstos en el capítulo 6.

MIEMBROS DEL COMITÉ DISTRITAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Preside: Secretaría de Educación

Julia María Rubiano de la Cruz – Secretaria de Educación
Diego Escallón – Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Secretaría Técnica: Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas
Jenny Patricia Niño Delgado
Jenny Andrea Blanco Guerrero (E)

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP
Linamaria López – Asesora Subdirección Académica

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Diana Gil Chávez

Universidad Pedagógica Nacional
Rosa Nidia Tuay Sigua

Universidad Nacional de Colombia
Claudia Patricia Sierra Pardo

Escuela Normal Superior María Montessori
Andrés Alonso Hortua

Asociación Colombiana de Facultades de Educación - ASCOFADE
Pilar Infante Luna – Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Oscar Acero - Universidad Santo Tomas
Liliana Sofía Arias Escobar – Corporación Universitaria Iberoamericana

Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN
Cecilia Dimate - Universidad Externado de Colombia

Mesa de Presidentes Educación Privada
José Antonio Ruiz

Asociación Distrital de Educadores - ADE
Álvaro Andrés Ballén
Jairo Castro
Ismary Bernate

Supervisor SED
Ignacio Abdón Montenegro

Sindicato Nacional de Docentes Directivos – SINDODIC
Gloria Pérez

Secretaria Distrital de la Mujer
Johanna Hernández

Representante Centros de Investigación
Mónica Mantilla – Politécnico Grancolombiano

EQUIPO ACADÉMICO SED - DFDIP
Juan Diego Galindo Olaya
Yeraldin Quimbayo Lozano

Tabla de contenido

Presentación *5*

1. Marco conceptual y político de la formación docente *7*

1.1. Formación docente, calidad educativa y responsabilidad compartida 7

1.2. Marco normativo y de política pública de la formación docente 9

2. Balance de la formación docente en Bogotá *10*

2.1. La formación docente como política de cualificación y profesionalización 11

2.2. Del énfasis en la oferta a la pregunta por la pertinencia 13

2.3. La formación en servicio y el reconocimiento de la escuela como espacio formativo 14

2.4. Tensiones persistentes en la política de formación docente 16

2.5. Aprendizajes para la proyección del Plan Territorial de Formación Docente en Bogotá 16

3. Propósitos y principios orientadores de la formación docente 2025 - 2027 ..... *17*

3.1. Propósitos de la formación docente 2025 - 2027 19

3.2. Principios orientadores de la formación docente 21

4. Ejes estructurantes de la formación docente *22*

5. Estrategias de formación en servicio y posgradual *28*

5.1. Estrategia 1 - Programas de acompañamiento 28

5.2. Estrategia 2 - Cursos, seminarios y diplomados 29

5.3. Estrategia 3 - Formación posgradual 29

5.4. Estrategia 4 - Fortalecimiento y sistematización de buenas prácticas 30

6. Seguimiento, evaluación y mejora continua de la formación docente *31*

6.1. Orientaciones generales para el seguimiento y evaluación de la formación docente 31
6.2. Alcances del seguimiento y dimensiones de la evaluación 32
6.3. Indicadores e instrumentos de seguimiento y evaluación 33
7. Sobre la financiación de este PTFD *35*
Bibliografía *36*

Índice de Tablas

Tabla 1. Propósitos de la formación docente 2025 - 2027 19
Tabla 2. Principios orientadores de la formación docente 21
Tabla 3. Ejes estructurantes de la formación docente 23
Tabla 4. Dimensiones de la evaluación de la formación docente 32

Índice de Figuras

Figura 1. Infografía beneficiarios programas formación posgradual 2007 - 2025 11
Figura 2. Evolución del número de beneficiarios de los programas de formación docente por cargo. Bogotá, 2017–2025. 13
Figura 3. Nube de palabras: campos recurrentes programas de formación 2016 - 2025 15
Figura 4. Infografía distribución planta por estatuto, género y cargo 18
Figura 5. Relación propósitos, principios y ejes de formación 27

Presentación

Para la Secretaría de Educación del Distrito (SED) la formación docente es una apuesta estratégica y una condición para garantizar el derecho a la educación y el fortalecimiento de una educación pública de calidad, pertinente, inclusiva y equitativa en la ciudad de Bogotá[1]. En este sentido, el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) se configura como un marco orientador, que en articulación con las prioridades del Plan Distrital de Desarrollo 2024–2027 "Bogotá Camina Segura" y los marcos nacionales de política educativa, sirva para dar coherencia a las decisiones, acciones y procesos de formación dirigidos a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores de la ciudad.

Para este periodo y reconociendo los avances de anteriores documentos, este plan inicia con la discusión del concepto de calidad educativa, centro del actual plan de desarrollo, entendiéndola desde un concepto integral, dinámico y sistémico, anclado en el derecho a la educación y en la interdependencia de múltiples factores de orden pedagógico, institucional, social, cultural, económico y político. Este concepto se aleja de posturas que ven la calidad como una relación causal entre la práctica pedagógica individual y los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes, complejizando también lo que se entiende por práctica pedagógica.

De acuerdo con Arcila et al. (2017), la práctica pedagógica se entiende como un proceso complejo, situado y reflexivo que articula el saber pedagógico, la acción del magisterio y los contextos en los que esta se despliega. La práctica no se reduce a la ejecución de actividades en el aula, sino que comprende un entramado de acciones, decisiones e interacciones que se configuran en distintos planos, y que expresan la condición del educador como sujeto ético, político y cultural. La práctica pedagógica, entonces, se constituye simultáneamente en objeto de reflexión, de formación y de evaluación, en tanto en ella se hacen visibles los procesos de mediación, formación e interacción que dan sentido al quehacer educativo y permiten comprender el desempeño docente desde una perspectiva integral y contextualizada.

[1] Cabe señalar que el Plan Territorial de Formación Docente 2020–2024 avanzó de manera significativa en la consolidación de la formación docente como un componente estructural del ejercicio profesional, al reconocer la necesidad de generar condiciones institucionales, organizativas y de política que permitan su desarrollo a lo largo de la trayectoria laboral del magisterio. En este marco, el plan incorporó la perspectiva de trayectorias formativas continuas y articuladas, entendiendo que el acceso, la permanencia y la proyección en procesos de formación no pueden depender exclusivamente de iniciativas individuales, sino de condiciones garantizadas por la política pública. Estos avances, resultado también de procesos de construcción colectiva y de reivindicaciones del magisterio, constituyen un referente fundamental para el presente PTFD, el cual los retoma y proyecta, reconociendo su importancia para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente en la ciudad.

Desde esta perspectiva, la formación docente constituye un factor central, aunque no exclusivo, en el fortalecimiento de la calidad educativa, en tanto se articula con condiciones materiales, marcos normativos, políticas públicas, culturas escolares, gestión institucional y contextos territoriales diversos. Por tanto, se concibe como un proceso integral, continuo y reflexivo, que trasciende enfoques instrumentales centrados únicamente en la actualización de contenidos o el desarrollo de competencias. Inspirada en perspectivas contemporáneas del desarrollo profesional docente, esta concepción reconoce a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores como sujetos históricos, autónomos y con criterio pedagógico, cuya formación involucra dimensiones cognitivas, éticas, políticas y emocionales, y se construye en diálogo permanente con la práctica, la experiencia y los contextos escolares y sociales.

Por lo anterior, la formación docente en Bogotá busca ser un proceso articulado que integra la formación inicial, la formación en servicio y la formación avanzada, y que reconoce la experiencia pedagógica como una fuente de conocimiento. La formación en servicio, en particular, se asume como un escenario clave para la actualización y el fortalecimiento de capacidades pedagógicas, didácticas, de reflexión sistemática y de gestión vinculadas a la práctica educativa. Desde los programas de formación en servicio promovidos por la Secretaría de Educación del Distrito, estos procesos favorecen la reflexión sobre la práctica, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, la construcción y circulación de saber pedagógico, tanto desde experiencias individuales como colectivas, y la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, con impacto en el desarrollo profesional del magisterio y en la transformación de las instituciones educativas.

Bajo estas premisas, el presente Plan Territorial de Formación Docente no constituye un plan operativo ni un catálogo de acciones aisladas, sino un marco político-pedagógico y estratégico que orienta la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de la formación docente en Bogotá, y que busca contribuir a una política de formación coherente, participativa y situada, que fortalezca el desarrollo profesional del magisterio y consolide a las instituciones educativas como escenarios de aprendizaje, transformación social y garantía del derecho a la educación.

1. Marco conceptual y político de la formación docente

Este capítulo presenta el marco conceptual y político que sustenta el PTFD, con el propósito de ofrecer una comprensión integrada de la formación docente, la calidad educativa y el desarrollo profesional, así como de situar estas nociones en el contexto de la política pública nacional y distrital. Desde esta perspectiva, se busca superar enfoques reduccionistas que atribuyen la calidad educativa de manera exclusiva a la práctica pedagógica individual, para avanzar hacia una comprensión sistémica, situada y corresponsable de la formación docente.

1.1. Formación docente, calidad educativa y responsabilidad compartida

La formación docente se entiende como un proceso integral, continuo y reflexivo, que acompaña el desarrollo profesional de las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores a lo largo de su trayectoria y que no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos ni a la actualización de metodologías de enseñanza. Esta concepción se distancia de los enfoques instrumentales de la formación, centrados en la transmisión de saberes o en la mejora puntual de desempeños, para situar al docente como sujeto histórico, ético y político, capaz de leer e interpretar críticamente su contexto, reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones pedagógicas con sentido y responsabilidad social.

Desde esta perspectiva, la formación docente no puede concebirse como un proceso externo a la experiencia profesional ni como una acción correctiva orientada a "subsanar déficits". Por el contrario, reconoce la experiencia pedagógica como una fuente legítima de conocimiento y valora los saberes construidos en la práctica, en diálogo con los aportes académicos, institucionales y comunitarios. En este sentido, tal como lo plantea Schön (1987), el desarrollo profesional docente se configura en la tensión permanente entre la acción y la reflexión, en la capacidad de los educadores para pensar su práctica en contextos complejos, inciertos y cambiantes.

En coherencia con lo anterior, una de las apuestas conceptuales centrales del PTFD consiste en desplazar la noción de la práctica pedagógica como eje exclusivo de la calidad educativa. Si bien la práctica docente cumple un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atribuirle de manera directa y lineal la responsabilidad por los resultados educativos desconoce el carácter multidimensional de la calidad y los múltiples factores que inciden en ella. Tal como advierte Zambrano (2016), la práctica

pedagógica no puede comprenderse de manera aislada de las condiciones históricas, institucionales y sociales que la configuran, ni desligarse de las relaciones de poder, los marcos normativos y las culturas escolares en las que se inscribe.

Resulta necesario, por tanto, comprender la calidad educativa como una propiedad emergente del sistema educativo, producto de la interacción entre factores pedagógicos, institucionales, sociales, culturales, económicos y políticos, que no se explica únicamente por lo que ocurre en el aula, sino por la coherencia, o no, entre las condiciones de infraestructura, las políticas públicas, la gestión institucional, la formación docente, la participación de la comunidad educativa y los contextos territoriales.

Así las cosas, asumir la calidad educativa como un concepto integral implica, además, situarla explícitamente en el marco del derecho a la educación (Tomasevski, 2006) vinculándola con la garantía de condiciones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que pueden ser aseguradas de manera corresponsable por el Estado, los gobiernos territoriales, las instituciones educativas, las comunidades y los propios actores del sistema.

La formación docente, en este marco, se orienta a fortalecer la capacidad del magisterio, para contribuir a la materialización de este derecho, no solo desde su práctica, sino también desde su participación en los procesos institucionales, en la construcción de proyectos educativos pertinentes y en el diálogo con las realidades sociales y culturales de sus territorios. Como señala Giroux (1997), concebir a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores, como intelectuales críticos implica reconocer su papel en la producción de sentido pedagógico, en la transformación de las instituciones educativas y en la disputa por el significado mismo de la educación y la calidad.

De esta manera, el mejoramiento de la calidad educativa del sistema es una responsabilidad compartida y distribuida entre los distintos actores y niveles que lo componen. La formación docente ocupa un lugar estratégico en dicho entramado, en tanto contribuye de manera significativa a la transformación de las prácticas pedagógicas, al fortalecimiento de las capacidades profesionales del magisterio y a la consolidación de dinámicas institucionales orientadas a la mejora educativa.

Si bien no existe una relación causal ni lineal entre la formación docente y los resultados en calidad educativa, entendida esta como una construcción multidimensional, sí es posible afirmar que la formación constituye una

condición relevante para su mejoramiento, en la medida en que aporta a la generación de condiciones pedagógicas, organizativas y relacionales que favorecen el avance hacia una educación con mayor sentido democrático, inclusivo y contextualizado.

1.2. Marco normativo y de política pública de la formación docente

El PTFD se inscribe en un entramado normativo y de política pública que regula la educación y la formación de educadores en Colombia y en el Distrito Capital, y que reconoce la formación docente como una responsabilidad del Estado y como un componente estructural del sistema educativo. Dicho entramado se fundamenta en la Constitución Política[2], en la Ley General de Educación[3] y en las disposiciones reglamentarias que definen la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores[4]. A continuación, se resaltan los puntos clave desde los cuales este PTFD se fundamenta:

- El Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 enfatiza en el fortalecimiento de la formación en servicio y la atención a las particularidades territoriales, para que los procesos de formación puedan responder a contextos diversos y a las necesidades reales de los y las estudiantes. Esta orientación refuerza la apuesta por una formación docente contextualizada, crítica y situada, que supere modelos homogéneos y estandarizados.

- De igual forma, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (2013) establece un marco de referencia para la articulación entre la formación inicial, la formación en servicio y la formación avanzada, reconociendo el carácter continuo del desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, la formación no se agota en la obtención de títulos o certificaciones, sino que se configura como un proceso permanente de aprendizaje, reflexión e innovación pedagógica, de aquí el énfasis en la práctica pedagógica que se ha mencionado anteriormente.

[2] La Constitución Política de Colombia reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social (arts. 67 y 68), y establece la responsabilidad del Estado de garantizar su calidad, así como de promover la formación y el desarrollo profesional de los educadores, sentando las bases constitucionales de la política de formación docente.
[3] La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, regula de manera estructural el sistema educativo colombiano y establece el marco normativo de la formación docente. En sus artículos 104 a 111 define a los educadores como actores centrales del proceso educativo y señala que su formación es inicial, permanente y avanzada, responsabilidad del Estado, y debe responder tanto a los fines de la educación como a los contextos sociales, culturales y territoriales en los que se desarrolla el ejercicio docente.
[4] La formación de los educadores en Colombia se encuentra regulada por disposiciones reglamentarias que desarrollan la Ley General de Educación, particularmente el Decreto 709 de 1996 y el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075 de 2015), los cuales definen la formación inicial, la formación en servicio y la formación avanzada como componentes articulados del desarrollo profesional docente, orientados al mejoramiento de la práctica pedagógica, la cualificación permanente y la atención a las necesidades del sistema educativo y de los contextos territoriales.

- A nivel distrital, el Plan Distrital de Desarrollo 2024–2027 “Bogotá Camina Segura”, plantea la educación como eje del potencial humano y reconoce la formación docente como un componente clave para el cierre de brechas, el fortalecimiento de los aprendizajes y la atención integral a las trayectorias educativas. Por esto el presente PTFD incorpora las prioridades distritales en materia de calidad educativa, inclusión y equidad, convivencia escolar y bienestar, para ofrecer un marco que oriente de manera coherente las acciones de formación docente en la ciudad, promovidas desde la administración distrital.

- El CONPES de Política Educativa 2022–2038 constituye, también, un referente estructurante para este PTFD, en tanto plantea la necesidad de transformar el ecosistema educativo a partir del fortalecimiento del desarrollo profesional docente, la formación situada y la articulación entre formación, práctica e instituciones educativas, siendo la calidad educativa el resultado de procesos de largo plazo que requieren coherencia entre la política pública, la inversión, la formación y las condiciones de ejercicio de la profesión docente.

Se reitera entonces desde lo conceptual y lo normativo, el lugar de la formación docente como un proceso de largo plazo, orientado no solo al mejoramiento de prácticas individuales, sino al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto y este PTFD como un referente para articular las decisiones de formación, orientar la formulación de políticas y consolidar una visión compartida de la formación como eje estratégico para la garantía del derecho a la educación y la mejora sostenida de la calidad educativa en Bogotá.

2. Balance de la formación docente en Bogotá

Este capítulo presenta un balance interpretativo de la formación docente en Bogotá, orientado a comprender los principales hitos, enfoques y tensiones que han caracterizado su desarrollo en las últimas décadas, así como los aprendizajes institucionales que hoy permiten proyectar procesos de formación coherentes, pertinentes y situados. A diferencia de balances centrados exclusivamente en cifras de cobertura o número de las y los beneficiarios, el análisis que aquí se propone busca articular información cuantitativa con una lectura pedagógica e institucional de los procesos de formación desarrollados en la ciudad.

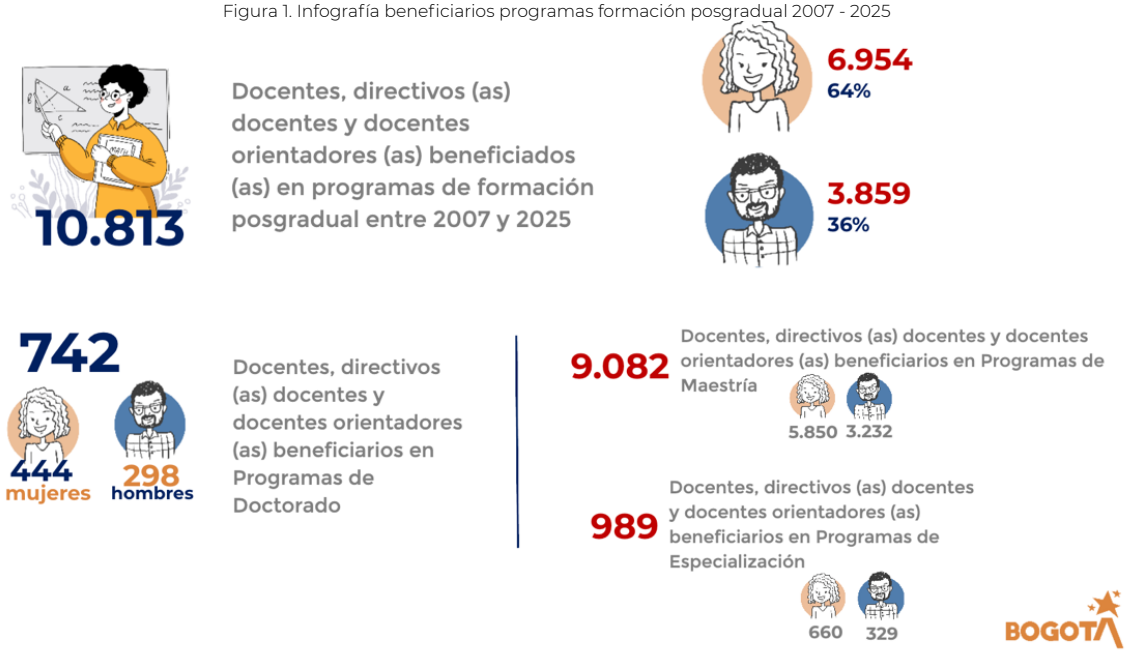
En este sentido, no es un ejercicio de cierre o evaluación conclusiva, sino una lectura crítica que permite identificar avances, límites y oportunidades para fortalecer la formación docente en Bogotá, en coherencia con el marco conceptual y normativo desarrollado en el capítulo anterior y con los desafíos actuales del sistema educativo.

2.1. La formación docente como política de cualificación y profesionalización

Uno de los hitos de la ciudad en la trayectoria de la formación docente en Bogotá es la consolidación de programas y proyectos de apoyo a la cualificación profesional del magisterio, particularmente a través del acceso a programas de formación posgradual. Esta apuesta ha contribuido a fortalecer el capital académico del cuerpo docente del Distrito y a posicionar la formación avanzada como un componente relevante del desarrollo profesional.

Según los datos consolidados por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas (DFDIP), entre 2007 y 2025 10.813 integrantes del magisterio han sido beneficiados con créditos condonables para cursar programas de especialización, maestría y doctorado. La distribución de los beneficiarios muestra que la mayor proporción corresponde a programas de maestría (9.082 beneficiarios), seguida por especializaciones (989) y doctorados (742).

Figura 1. Infografía beneficiarios programas formación posgradual 2007 - 2025



Fuente: Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas

Esta concentración en programas de maestría responde, en parte, al momento de consolidación de esta apuesta de ciudad, que coincidió con una etapa en la cual la cualificación del magisterio demandaba el fortalecimiento de la formación posgradual en este nivel. En ese contexto, se priorizó la formación de maestría como un escenario clave para la profundización pedagógica y disciplinar, así como para el fortalecimiento de capacidades orientadas a la reflexión sistemática sobre la práctica educativa.

Si bien algunos de estos programas incorporan componentes de investigación, su aporte se entiende principalmente en términos del desarrollo de herramientas para el análisis pedagógico, la comprensión de los contextos educativos y la cualificación de la práctica docente. En este sentido, la formación posgradual ha contribuido a la actualización y profundización de saberes, así como al fortalecimiento de capacidades profesionales que se infiere pueden incidir en el mejoramiento de los procesos educativos e institucionales. Asimismo, el apoyo sostenido de las diferentes administraciones distritales ha contribuido a ampliar las oportunidades de formación posgradual de las maestras y los maestros de Bogotá, particularmente en programas de maestría, que concentran la mayor proporción de los apoyos otorgados para la formación avanzada del magisterio.

Si bien la formación posgradual ha contribuido a la cualificación académica y al desarrollo profesional del magisterio, la información disponible aún no permite valorar de manera sistemática sus contribuciones a la transformación de las prácticas pedagógicas e institucionales y a la mejora sostenida de la calidad educativa. Esto plantea la necesidad de fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación de estos procesos formativos, así como las condiciones institucionales, organizativas y pedagógicas que favorezcan la apropiación colectiva, la transferencia y la aplicación de los conocimientos y aprendizajes adquiridos en las instituciones educativas[5].

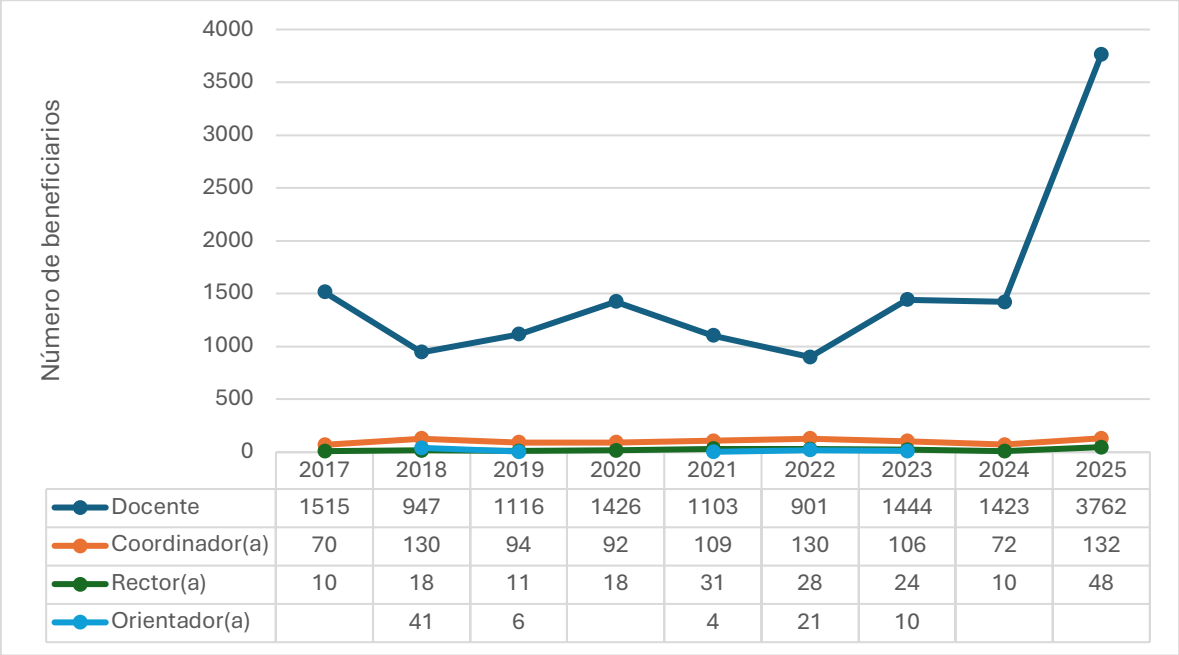
En este sentido, Bogotá cuenta con un magisterio que ha fortalecido significativamente su formación avanzada, lo que constituye un logro importante de la política de cualificación docente. El desafío consiste en generar condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas que favorezcan la apropiación colectiva de los conocimientos construidos durante estos procesos y su articulación con las prácticas y proyectos

[5] Este análisis se basa en el informe elaborado por la comisión 1 del Comité Distrital de Formación Docente (2025), orientado a la definición de criterios para evaluar el impacto de la formación posgradual en el Distrito.

educativos institucionales. Asimismo, resulta fundamental avanzar en la producción de evidencias que permitan comprender y valorar sus contribuciones a la transformación de las prácticas educativas y al mejoramiento de la calidad, reconociendo el carácter multidimensional de esta última.

2.2. Del énfasis en la oferta a la pregunta por la pertinencia

Figura 2. Evolución del número de beneficiarios de los programas de formación docente por cargo. Bogotá, 2017–2025.



	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Docente	1515	947	1116	1426	1103	901	1444	1423	3762
Coordinador(a)	70	130	94	92	109	130	106	72	132
Rector(a)	10	18	11	18	31	28	24	10	48
Orientador(a)		41	6		4	21	10		

Fuente: Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas

Otro aprendizaje de la ciudad en clave de la trayectoria de la formación docente se relaciona con el tránsito desde una lógica centrada en la ampliación de la oferta formativa hacia una preocupación creciente por su pertinencia. Durante varios periodos, las acciones de la administración privilegiaron el contar con una oferta diversa en programas, modalidades y alianzas, lo que permitió ampliar oportunidades de acceso para distintos perfiles docentes.

En este sentido, además de la formación posgradual presentada en la Figura 1, el Distrito ha mantenido una oferta de programas de formación permanente, los cuales constituyen una línea complementaria, aunque distinta, dentro de la estrategia de desarrollo profesional docente. Mientras los programas de posgrado responden a trayectorias de formación avanzada de mediano y largo plazo, los programas de formación permanente se orientan a procesos más flexibles, situados y de actualización permanente en el ejercicio profesional.

La Figura 2 presenta la evolución del número de beneficiarios de estos programas de formación entre 2017 y 2025, evidenciando un crecimiento sostenido de la participación, con una presencia mayoritaria de docentes de aula y una incorporación progresiva, aunque en menor proporción, de coordinadores(as), rectores(as) y orientadores(as). Esta distribución da cuenta de una estrategia que, si bien ha priorizado históricamente la cualificación del ejercicio pedagógico directo en el aula ha venido ampliando gradualmente su alcance hacia otros roles estratégicos de la institución educativa.

De este modo, la formación se comprende en una perspectiva más amplia, que trasciende la noción restringida de "formación docente" para reconocer el carácter sistémico del desarrollo profesional en la escuela, involucrando a los distintos actores que inciden en los procesos educativos. No obstante, la pertinencia de la formación no puede evaluarse únicamente por su alineación temática o por su calidad académica, sino por su capacidad para dialogar con los contextos reales de las instituciones educativas, con las trayectorias de los y las estudiantes y con los desafíos concretos que enfrentan las comunidades escolares.

En este sentido, emerge la necesidad de comprender la formación docente como un proceso situado, que reconozca las particularidades territoriales, sociales y culturales de la ciudad, así como la diversidad de roles, niveles y responsabilidades del magisterio. Este giro implica superar modelos homogéneos de formación y avanzar hacia esquemas más flexibles y contextualizados, capaces de responder a problemáticas diferenciadas y de fortalecer el trabajo pedagógico colectivo en las instituciones.

2.3. La formación en servicio y el reconocimiento de la escuela como espacio formativo

Uno de los desplazamientos más significativos en la comprensión de la formación docente en Bogotá ha sido el reconocimiento progresivo de la escuela como un espacio legítimo de formación profesional. Frente a enfoques que concebían la formación como un proceso externo y desvinculado de la práctica cotidiana, se ha consolidado una apuesta por modalidades de formación en servicio que se desarrollan en estrecha relación con el contexto escolar, la experiencia pedagógica y las dinámicas institucionales. La información consolidada por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas (DFDIP) entre 2016 y 2025 da cuenta de una oferta amplia y diversa de programas de formación en servicio, con un crecimiento sostenido en el número de procesos y

participantes, y con énfasis recurrentes en acompañamiento situado, fortalecimiento de prácticas pedagógicas, innovación didáctica y desarrollo socioemocional.

Figura 3. Nube de palabras: campos recurrentes programas de formación 2016 - 2025



Fuente: Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas

En coherencia con lo anterior, el Comité Distrital de Formación Docente (2025b) ha señalado que la formación en servicio adquiere mayor sentido e impacto cuando se articula con las necesidades y perfiles de los y las estudiantes, con los proyectos educativos institucionales y con los retos que emergen en la vida escolar. La oferta desarrollada en el periodo analizado evidencia una atención creciente a temas como la convivencia escolar, el bienestar socioemocional, la educación inclusiva, la atención a la diversidad, el fortalecimiento de aprendizajes fundamentales y el liderazgo pedagógico, lo cual refleja una comprensión ampliada del quehacer docente y de las condiciones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque ha permitido avanzar hacia una comprensión más amplia de la formación docente, en la que la actualización disciplinar y didáctica se integra con dimensiones éticas, políticas y relacionales del ejercicio profesional, y en la que el acompañamiento pedagógico se reconoce como una estrategia clave para la transformación de las prácticas. No obstante, el balance también pone de relieve la necesidad de seguir fortaleciendo las condiciones institucionales que permitan que los aprendizajes derivados de estos procesos formativos se consoliden, se sostengan en el tiempo y se traduzcan en transformaciones pedagógicas con impacto colectivo, en

coherencia con los propósitos del Plan Territorial de Formación Docente y a partir de procesos de reflexión sistemática sobre la práctica individual y colectivos (sobre la escuela en sí misma) que se pueden adelantar.

2.4. Tensiones persistentes en la política de formación docente

Pese a los avances señalados, el balance interpretativo permite identificar tensiones que atraviesan de manera recurrente la formación docente en Bogotá. Una de ellas se relaciona con la dificultad para traducir los aprendizajes individuales en transformaciones institucionales, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades colectivas de gestión pedagógica, liderazgo y trabajo colaborativo en las instituciones educativas.

Otra tensión se expresa en la coexistencia de enfoques de formación centrados en resultados y rendición de cuentas, con apuestas que buscan reconocer la complejidad del quehacer docente y el carácter multidimensional de la calidad educativa. En este sentido, las estrategias de formación docente se orientan a fortalecer la toma de decisiones basadas en evidencia, sin desconocer que los procesos formativos, especialmente aquellos vinculados al desarrollo profesional y a la transformación de prácticas pedagógicas e institucionales, requieren tiempos de maduración, acompañamiento sostenido y condiciones institucionales favorables para producir impactos observables y sostenibles. Así, más que oponer resultados y procesos, el desafío consiste en desarrollar enfoques de seguimiento y evaluación que permitan valorar de manera rigurosa, progresiva y contextualizada los efectos de la formación docente.

Asimismo, persiste el desafío de articular de manera más efectiva la formación docente con otras políticas educativas y sociales, reconociendo que muchos de los problemas que inciden en los aprendizajes y en la vida escolar, como la desigualdad, la violencia, la exclusión o las condiciones de bienestar, desbordan el ámbito estrictamente pedagógico y demandan respuestas intersectoriales.

2.5. Aprendizajes para la proyección del Plan Territorial de Formación Docente en Bogotá

El balance interpretativo desarrollado en este capítulo permite identificar aprendizajes clave que orientan la actualización y fortalecimiento del PTFD. Entre ellos, se destacan:

- La necesidad de concebir la formación docente como una política sistémica y de largo plazo, más que como un conjunto de acciones aisladas.
- La importancia de articular la formación posgradual y la formación en servicio, evitando jerarquías implícitas entre modalidades.
- El reconocimiento de la institución educativa como unidad de observación, análisis, reflexión y transformación, lo que implica diseñar procesos formativos que fortalezcan el trabajo colectivo y la gestión pedagógica.
- La incorporación de criterios de pertinencia, impacto y sostenibilidad, construidos de manera participativa y contextualizada.
- El fortalecimiento de procesos de seguimiento y monitoreo de la formación docente, orientados a la mejora continua y a la toma de decisiones basadas en evidencia.
- La consolidación de mecanismos de interlocución permanente con el magisterio y comunidades educativas, que permitan identificar de manera situada las necesidades de formación y retroalimentar el diseño de la política de formación docente.
- El reconocimiento y fortalecimiento del papel de las entidades formadoras y de los actores académicos, en tanto aliados estratégicos en la construcción, desarrollo y evaluación de las estrategias de formación docente, así como en la producción de conocimiento pedagógico y educativo que nutre, desde la investigación en sus diversas dimensiones, los procesos de formación y las decisiones de política pública.

En conjunto, estos aprendizajes permiten avanzar hacia una política de formación docente más coherente con los desafíos actuales de la educación en Bogotá y con la visión de calidad educativa como derecho, responsabilidad compartida y proceso en permanente construcción.

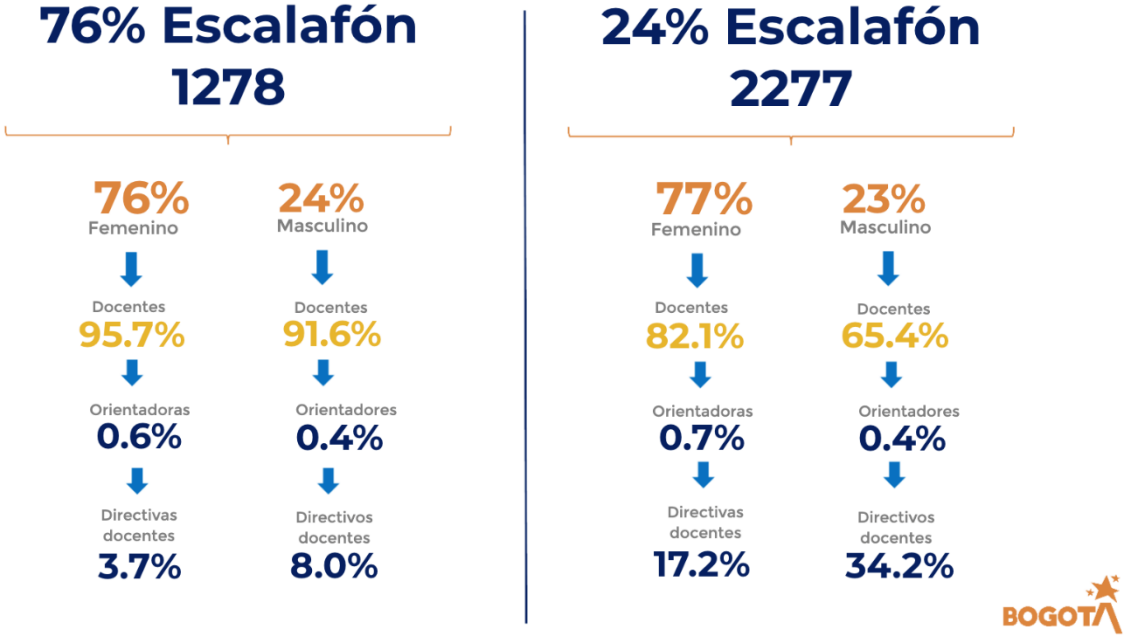
3. Propósitos y principios orientadores de la formación docente 2025 - 2027

Este capítulo define los propósitos y principios orientadores que estructuran la apuesta de formación docente de la Secretaría de Educación del Distrito para el periodo 2025 – 2027. Su finalidad es explicitar el sentido estratégico de la formación docente, estableciendo un marco de referencia que oriente la toma de decisiones en la formulación, implementación, seguimiento y evaluación del PTFD, así como de los programas, proyectos y acciones que de él se deriven.

Los propósitos y principios aquí formulados se sustentan en el balance interpretativo presentado en el capítulo anterior, en el marco conceptual y político desarrollado en el capítulo 1, y en los aportes construidos colectivamente por el Comité Distrital de Formación Docente. En conjunto, buscan consolidar una política de formación coherente, situada y de largo plazo, que reconozca la complejidad del sistema educativo y el carácter corresponsable de la calidad educativa.

De ahí que resulta fundamental en principio considerar la composición del magisterio según el escalafón docente, en tanto este elemento incide en las trayectorias profesionales, las expectativas de formación y las condiciones de desarrollo profesional.

Figura 4. Infografía distribución planta por estatuto, género y cargo



Fuente: Talento Humano enero de 2026

De acuerdo con la información disponible, la mayor proporción del magisterio distrital se encuentra vinculada bajo el Decreto 1278 de 2002 (76 %), mientras que el 24 % pertenece al régimen del Decreto 2277 de 1979, lo que evidencia la predominancia del primer estatuto en la composición actual de la planta docente. En ambos regímenes se observa una participación mayoritaria de mujeres (76 % en el 1278 y 77 % en el 2277), así como una concentración del personal en el cargo docente. No obstante, existen diferencias en la distribución de los cargos directivos: en el escalafón 2277 representan el 17,2 % de las mujeres y el 34,2 % de los hombres, frente al 3,7 % y el 8 %, respectivamente, en el escalafón 1278.

Esta distribución evidencia la coexistencia de regímenes con lógicas de carrera, evaluación y ascenso diferenciadas, lo cual plantea retos para la estrategia de formación docente en términos de pertinencia, reconocimiento de trayectorias y diseño de estrategias formativas que respondan a realidades profesionales diversas. En coherencia con lo identificado en los Planes Institucionales Anuales a la Formación (PIAF), estas diferencias también se reflejan en necesidades de formación diversas según rol, trayectoria y contexto institucional, lo que refuerza la importancia de diseñar procesos formativos situados y diferenciados, evitando asumir al magisterio como un colectivo homogéneo.

3.1. Propósitos de la formación docente 2025 - 2027

Los propósitos de la formación docente para el periodo 2025–2027 se orientan a consolidar una estrategia de desarrollo profesional que reconozca la complejidad del ejercicio docente y su papel estratégico en la garantía del derecho a la educación y la mejora sostenida de la calidad educativa en Bogotá. Estos propósitos expresan una visión de la formación que trasciende la lógica de la capacitación puntual y se proyecta como un proceso integral, continuo y situado, articulado a las realidades institucionales y territoriales de la ciudad.

En su conjunto, buscan fortalecer las capacidades individuales, colectivas e institucionales del magisterio, promover prácticas pedagógicas pertinentes e innovadoras, contribuir al cierre de brechas educativas y generar condiciones para un ejercicio docente de alto reconocimiento y sostenible. De esta manera, los propósitos que se presentan a continuación establecen el horizonte formativo que orienta las decisiones del PTFD y los procesos de formación que se desarrollarán en la ciudad durante el periodo de vigencia de este Plan.

Tabla 1. Propósitos de la formación docente 2025 - 2027

Propósito	Descripción
Fortalecer el desarrollo profesional docente como proceso integral y continuo	La formación docente tiene como propósito central fortalecer el desarrollo profesional de las y los maestros como un proceso integral, continuo y reflexivo, que articula dimensiones pedagógicas, éticas, políticas, emocionales, sociales del ejercicio docente. Este propósito reconoce que la profesionalidad docente no se agota en la adquisición de competencias técnicas ni en la obtención de títulos, sino que se construye a lo largo de la trayectoria profesional, en diálogo permanente con la práctica, la experiencia y los contextos escolares y territoriales. Desde esta perspectiva, la formación docente se orienta a potenciar la capacidad de las

Propósito	Descripción
	y los docentes para sostener análisis pedagógicos y educativos situados, reflexivos y responsables, que les permita tomar decisiones pertinentes frente a la diversidad de situaciones educativas que enfrentan en su quehacer cotidiano.
Contribuir a la garantía del derecho a la educación y a la calidad educativa	La formación docente se concibe como una estrategia clave para la garantía del derecho a la educación y para el fortalecimiento de una calidad educativa entendida como proceso integral, multidimensional, sistémico y contextualizado. En este sentido, su propósito no es únicamente mejorar desempeños individuales, sino contribuir a la construcción de condiciones pedagógicas, institucionales y relacionales que favorezcan trayectorias educativas completas, aprendizajes fundamentales y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Este propósito implica orientar la formación docente hacia el cierre de brechas educativas, el reconocimiento de las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades escolares y la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas, pertinentes y culturalmente situadas, que respondan a la diversidad de contextos y poblaciones de la ciudad.
Fortalecer la institución educativa como unidad de transformación pedagógica	Otro propósito fundamental de la formación docente es fortalecer a la institución educativa como unidad de transformación pedagógica, reconociendo que los cambios sostenibles en la calidad educativa requieren procesos colectivos, articulados y sostenidos en el tiempo. En este sentido, la formación se orienta a potenciar el trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico, la gestión institucional y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Este propósito responde a uno de los aprendizajes centrales del balance interpretativo: la necesidad de superar enfoques centrados exclusivamente en el impacto individual de la formación y avanzar hacia esquemas que fortalezcan la capacidad institucional para apropiarse, sostener y proyectar los aprendizajes derivados de los procesos formativos.
Promover las buenas prácticas	La formación docente tiene como propósito promover la innovación pedagógica con sentido, entendida no como la adopción acrítica de metodologías o tecnologías, sino como un proceso reflexivo orientado a transformar las prácticas educativas en función de las necesidades de los y las estudiantes y de los contextos escolares. Desde esta perspectiva, las buenas prácticas se relacionan estrechamente con la reflexión crítica sobre la práctica, la producción de saber pedagógico y la capacidad de las y los docentes para problematizar su quehacer, experimentar, sistematizar aprendizajes y construir respuestas pedagógicas pertinentes frente a los desafíos contemporáneos de la educación.

Propósito	Descripción
Aportar al reconocimiento y la sostenibilidad del ejercicio docente	Finalmente, la formación docente se orienta a contribuir al reconocimiento y la sostenibilidad del ejercicio profesional docente, asumiendo que las condiciones emocionales, relacionales y laborales inciden de manera directa en la calidad de los procesos educativos. Este propósito implica incorporar en la formación dimensiones relacionadas con el cuidado, la salud mental, la convivencia escolar y el fortalecimiento de vínculos profesionales basados en la confianza, el reconocimiento y el apoyo mutuo. Desde esta mirada, la formación docente no solo busca fortalecer capacidades pedagógicas, sino también generar condiciones para un ejercicio profesional ético, saludable y sostenible en el tiempo.

3.2. Principios orientadores de la formación docente

Los principios orientadores constituyen los criterios que guían las decisiones, diseño e implementación de la formación docente en el periodo 2025–2027. No se presentan como enunciados abstractos, sino como referentes operativos que articulan el sentido de la formación con las acciones concretas de la formación docente:

Tabla 2. Principios orientadores de la formación docente

Principio	Alcance
Integralidad	Entendida como la articulación de las dimensiones pedagógica, ética, política, emocional y social del desarrollo profesional docente. Este principio orienta decisiones que evitan la fragmentación de la oferta formativa y promueven procesos que reconozcan al docente como sujeto pleno, situado y en permanente construcción.
Pertinencia y contextualización	Implica responder a las características de los territorios, las instituciones educativas, los roles docentes y los perfiles de los y las estudiantes. Este principio orienta la priorización de esquemas de formación situada, el reconocimiento de diagnósticos institucionales y la adaptación de los procesos formativos a realidades diversas.
Corresponsabilidad y trabajo colectivo	La calidad educativa y la formación docente se sustentan en la corresponsabilidad entre el Estado, los gobiernos territoriales, las instituciones educativas, las comunidades y los propios docentes. Este principio orienta decisiones que fortalecen el trabajo colaborativo, las comunidades de práctica, el liderazgo pedagógico y la participación de los actores en la construcción, implementación y evaluación de la política de formación.
Reflexión crítica e innovación con sentido	Se promueven procesos formativos basados en la problematización y reflexión sobre la práctica pedagógica y en el reconocimiento a la existencia de un saber pedagógico. Este principio evita que los procesos de formación impongan instrumentalmente tendencias educativas y

Principio	Alcance
	orienta la transformación o estabilización real de las prácticas y los contextos educativos desde ese saber pedagógico que reconoce.
Inclusión y enfoque de derechos	Entendida como condición fundamental para la garantía del derecho a la educación. Este principio orienta decisiones que priorizan el cierre de brechas, el reconocimiento de la diversidad, la atención a poblaciones históricamente excluidas y la incorporación de enfoques diferenciales, interculturales y de género en los procesos formativos.
Sostenibilidad y evaluación formativa	Reconoce la necesidad de diseñar procesos formativos con proyección de largo plazo, articulados a la gestión institucional y acompañados de mecanismos de seguimiento y evaluación formativa. Este principio orienta decisiones que buscan evidenciar aprendizajes, impactos y transformaciones sin reducir la evaluación a lógicas de control o sanción.

Los propósitos y principios aquí definidos constituyen el marco orientador que da sentido a los ejes estructurantes, estrategias y modalidades de formación docente que se desarrollan en los capítulos siguientes. En su conjunto, permiten articular una visión compartida de la formación docente como acción estratégica, situada y corresponsable, orientada a la garantía del derecho a la educación y al fortalecimiento de la calidad educativa en Bogotá.

4. Ejes estructurantes de la formación docente

Este capítulo presenta los ejes estructurantes de la formación docente que orientan la formación en el marco del Plan Territorial de Formación Docente 2025–2027. Los ejes constituyen una arquitectura pedagógica que permite organizar, articular y dar coherencia a los procesos de formación, superando enfoques fragmentados o basados exclusivamente en listados temáticos, programas aislados o marcos de competencia descontextualizados.

Los ejes estructurantes no se conciben como categorías cerradas ni como una imposición normativa, sino como el resultado de un proceso colectivo de análisis, reflexión y diálogo con el magisterio de la ciudad. Su construcción se nutre de múltiples insumos: los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF) [6], los talleres y espacios de conversación con

[6] El Plan Institucional Anual de Formación (PIAF) constituye uno de los principales insumos para la identificación de necesidades de formación docente en el Distrito. Las necesidades por rol que se retoman en este documento corresponden a la información consolidada con corte al 19 de noviembre de 2025, a partir de 326 PIAF formulados y/o actualizados de un total de 377 Instituciones Educativas Distritales (IED), lo que representa una participación del 88 % a nivel distrital. De manera general, los PIAF evidencian como prioridades de formación: en el caso de los docentes, herramientas para la gestión emocional y el cuidado de la salud mental, el uso pedagógico de tecnologías, la

a las y los docentes y las y los directivos docentes, el análisis de la oferta histórica de formación en servicio, y el trabajo desarrollado por el Comité Distrital de Formación Docente durante el año 2025. En este sentido, los ejes expresan tanto las prioridades de la política pública distrital como las necesidades, expectativas y experiencias del ejercicio docente en los contextos escolares.

Desde una perspectiva pedagógica, cada eje articula de manera integrada la formación, el acompañamiento pedagógico y la evaluación formativa, entendidos no como momentos separados, sino como componentes interdependientes de los procesos de desarrollo profesional docente. Así, los ejes operan como horizontes de sentido que orientan el diseño, la implementación y el seguimiento de los esquemas de formación en servicio y de las estrategias de cualificación docente, garantizando coherencia, pertinencia y sostenibilidad. A continuación se presenta la tabla de ejes estructurantes, propósitos y énfasis:

Tabla 3. Ejes estructurantes de la formación docente

Eje	Propósito	Énfasis	Descripción
Cultura del Cuidado	Fortalecer habilidades y competencias que permitan a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores promover en el contexto escolar, la gestión emocional y la salud mental plena que aporte a un clima emocional positivo y a una convivencia cimentada en una cultura de	Salud mental	Fortalecer con las y los docentes de aula, las y los docentes orientadoras y las y los directivos docentes las competencias que les permitan promover la salud mental plena, tanto de sí mismas/os como de las y los estudiantes, incluyendo elementos normativos, pedagógicos y disciplinares acordes al rol docente que desempeñan en los colegios distritales.
		Educación socioemocional	Fortalecer con las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores la dimensión socioemocional propia y, la de las y los estudiantes, promoviendo la conciencia y la gestión emocional que aporte al fomento de un clima emocional positivo en el contexto escolar,

educación inclusiva (DUA–PIAR), la convivencia escolar y el abordaje de barreras de aprendizaje; para las y los docentes de reciente vinculación, la educación inclusiva, la gestión emocional, la convivencia y resolución de conflictos, el uso de tecnologías y el fortalecimiento de estrategias didácticas y de evaluación; para las y los docentes orientadores, la gestión emocional, la educación inclusiva, la identificación y abordaje de barreras de aprendizaje, la resolución de conflictos, el trabajo con familias y la aplicación de los protocolos de atención integral; y para las y los directivos docentes, la planeación estratégica, la gestión pedagógica y administrativa, la actualización del PEI, la toma de decisiones basada en información, la convivencia y la gestión de proyectos institucionales y alianzas.

Eje	Propósito	Énfasis	Descripción
	paz y en redes de cuidado		cimentado en las habilidades para la vida: agencia, autoconciencia, empatía, manejo de conflictos y toma de decisiones, desde una perspectiva individual y social.
		Convivencia escolar	Fortalecer con las y los docentes de aula, las y los docentes orientadores y las y los directivos docentes, conocimientos y habilidades, que siendo acordes a la normatividad vigente y a las realidades escolares, promuevan en los colegios distritales una apuesta por la educación para la paz desde la cual se potencien abordajes pedagógicos y restaurativos, para prevenir y resolver conflictos de manera no violenta, promover una cultura de paz y, el fomento de redes de cuidado.
Educación inclusiva y equitativa[7]	Fortalecer habilidades y competencias que permitan a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores promover en el contexto escolar, una educación inclusiva y equitativa que promueva los derechos de las y los estudiantes,	Discapacidades, trastornos del aprendizaje y comportamiento y capacidades o talentos excepcionales	Actualizar a las y los docentes de aula, las y los docentes orientadores y las y los directivos docentes en conocimientos y habilidades requeridas para garantizar el derecho a una educación inclusiva, de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad, con trastornos del aprendizaje y comportamiento o, con capacidades o talentos excepcionales.
		Transversalización de la prevención de violencias sexuales y por motivos de	Fortalecer con las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores, competencias, conceptualizaciones y normatividad relacionadas

[7] Es importante señalar que el abordaje de la inclusión y la equidad en la formación docente se articula con las orientaciones y lineamientos definidos por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito, instancia encargada de consolidar la postura institucional frente a la atención educativa de poblaciones diversas. En este marco, el portafolio de formación docente se construye de manera conjunta, incorporando enfoques y estrategias relacionadas con modelos educativos flexibles y modalidades de atención diferencial, tales como aulas hospitalarias, educación en contextos de privación de la libertad, entre otros. De este modo, el PTFD reconoce la importancia de estas apuestas, sin desarrollarlas de manera exhaustiva en este documento, en tanto hacen parte de desarrollos institucionales específicos que complementan la política de formación docente.

Eje	Propósito	Énfasis	Descripción
	reconociendo sus diversidades y diferencias.	género o diversidad	con prevenir las violencias basadas en género, diversidad u otros mecanismos de discriminación, identificando y transformando prácticas y costumbres sociales .
		Educación rural – Sumapaz[8]	Fortalecer con las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores, que laboran en colegios rurales, competencias específicas (digitales y socioemocionales, multigrado, otras) para acompañar a las y los estudiantes con procesos de enseñanza, innovación y creatividad del aprendizaje, desde los cuales se reconozca el campesinado como sujeto político, constructor de paz, cultivador de la tierra, fomentando sentido de pertenencia y diálogo con la comunidad.
		Políticas étnicas	Fortalecer con las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores, conocimientos y saberes que aporten a una educación intercultural, antirracista y decolonial.
Desarrollo curricular y fortalecimiento de aprendizajes	Fortalecer habilidades y competencias que permitan a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores	Didácticas específicas	Fortalecer con las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores, competencias comunicativas, metodologías de enseñanza y estrategias pedagógicas que potencien el aprendizaje de didácticas específicas de las áreas disciplinares priorizadas.

[8] Este énfasis responde a los compromisos de política pública distrital que reconocen este territorio como un referente estratégico en la agenda de ruralidad de la ciudad. No obstante, esta mención no implica una focalización excluyente, sino que busca visibilizar un caso emblemático dentro de una comprensión más amplia de las múltiples ruralidades presentes en Bogotá, incluyendo aquellas localidades que cuentan con Instituciones Educativas Distritales rurales. En este sentido, el Plan reconoce la diversidad de contextos territoriales y educativos, y mantiene una disposición abierta a profundizar en las particularidades de la ruralidad en sus distintas expresiones, en coherencia con los procesos de caracterización y las necesidades específicas identificadas en cada territorio.

Eje	Propósito	Énfasis	Descripción
	aportar al desarrollo curricular y al fortalecimiento de desarrollos y aprendizajes de las y los estudiantes aportando al cierre de brechas de aprendizaje	Enfoque y método fonético de la lectoescritura	Fortalecer las prácticas de aula de las y los docentes para la alfabetización inicial mediante la apropiación e implementación del método fonético, con base en la evidencia disponible.
		Mediadores de aprendizaje	Formar a las y los docentes de aula en la exploración y uso de herramientas basadas en inteligencia artificial que aporten a la gestión de aula y al logro de objetivos de aprendizajes de las y los estudiantes.
		Evaluación formativa	Potenciar a las y los docentes de aula, las y los docentes orientadores y y las y los directivos docentes, en competencias orientadas a generar transformaciones en la cultura de la evaluación orientada al fortalecimiento de los aprendizajes de las y los estudiantes y a la reflexión de su práctica pedagógica.
Gestión educativa	Fortalecer habilidades y competencias que permitan a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores aportar a procesos de planeación y seguimiento para el mejoramiento de la calidad de una educación oportuna y pertinente para la formación	Liderazgo transformador	Fortalecer el liderazgo pedagógico transformacional, estratégico y la dimensión del cuidado socioemocional, de las y los directivos docentes, contribuyendo a la gestión escolar integral de las Instituciones Educativas Distritales.
		Cultura escolar	Promover con las y los docentes, herramientas que aporten a una cultura escolar positiva que fortalezca el relacionamiento entre estudiantes, las y los docentes, las y los directivos docentes y comunidad educativa, en general, que se identifiquen y se orienten a objetivos en común centrados en los procesos de aprendizaje y formación

Eje	Propósito	Énfasis	Descripción
	integral de las y los estudiantes		integral de las niñas, niños y jóvenes de Bogotá.

Los ejes estructurantes se derivan directamente de los propósitos y principios orientadores de la formación docente definidos en el capítulo anterior y cumplen la función de traducir el horizonte político-pedagógico de la formación en una organización operativa y coherente de los procesos formativos. Mientras los propósitos definen el para qué de la formación docente, es decir, el horizonte de sentido y las transformaciones que se buscan promover, y los principios orientadores establecen el cómo se toman decisiones en el diseño e implementación, los ejes estructurantes definen desde dónde y entorno a qué se organizan las acciones concretas de formación. De este modo, los ejes permiten articular visión, criterios y acción, asegurando que la formación docente mantenga coherencia entre sus fundamentos conceptuales, sus énfasis pedagógicos y su despliegue en los territorios y en las instituciones educativas.

Figura 5. Relación propósitos, principios y ejes de formación



Fuente: Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas

Los ejes estructurantes aquí presentados configuran el marco pedagógico que orienta la formación docente en Bogotá durante el periodo 2025–2027, y permiten articular de manera coherente los propósitos y principios de la política de formación con las estrategias, líneas temáticas y énfasis desarrollados en la formación en servicio. En su conjunto, estos ejes ofrecen

una base para el diseño de procesos formativos pertinentes, situados y sensibles a la diversidad de contextos, roles y trayectorias del magisterio, al tiempo que fortalecen la capacidad institucional del sistema educativo para sostener procesos de mejora educativa con sentido, equidad y proyección de largo plazo.

5. Estrategias de formación en servicio y posgradual

Este capítulo presenta las estrategias de formación en servicio de la Secretaría de Educación del Distrito para el periodo 2025 - 2027. La clasificación de las estrategias que aquí se desarrolla se ajusta a los tipos de programas definidos normativamente, garantizando claridad operativa, coherencia institucional y alineación con los mecanismos de financiación vigentes. De igual forma, se estructuran en coherencia con los ejes estructurantes de la formación docente, de manera que cada modalidad formativa, ya sea en servicio o posgradual, contribuya de forma explícita al desarrollo profesional situado, la reflexión crítica sobre la práctica, la innovación pedagógica con sentido, la convivencia, el liderazgo pedagógico, la evaluación formativa y la inclusión.

En este sentido, las estrategias no se conciben como ofertas aisladas, sino como trayectorias formativas articuladas, que pueden combinar distintos tipos de acciones según las necesidades de los actores, las instituciones y los territorios. Las estrategias de formación docente se diseñan a partir de la articulación entre tres niveles complementarios:

- Los ejes estructurantes, que definen los horizontes pedagógicos y los focos prioritarios de la formación.
- Las estrategias de formación, que organizan los tipos de intervención formativa y los modos de acompañamiento.
- Las modalidades y acciones formativas, que materializan las estrategias en experiencias concretas de aprendizaje profesional.

Esta articulación permite evitar la fragmentación de la oferta y asegurar que cada proceso formativo, independientemente de su duración o nivel, tenga sentido pedagógico, pertinencia contextual y coherencia con los propósitos de la política de formación docente.

5.1. Estrategia 1 - Programas de acompañamiento

Los programas de acompañamiento corresponden a procesos formativos que cuentan con una ruta de formación y

acompañamiento configurada a partir de diversos propósitos y fines que a su vez se concretan en actividades, tales como sesiones grupales, acompañamiento in situ o situado, mentorías, tutorías, trabajo autónomo, talleres y conversatorios, entre otras. Estos programas están orientados a abordar dimensiones disciplinares, pedagógicas, didácticas, de reflexión sistemática o de gestión, con el propósito de fortalecer prácticas que aporten al mejoramiento de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Estos procesos pueden tener una duración de hasta 120 horas y desarrollarse en modalidad presencial, semipresencial y/o virtual. En coherencia con el enfoque pedagógico del PTFD, el acompañamiento se concibe como un proceso formativo, no punitivo, basado en el diálogo profesional entre pares o con expertos, la reflexión crítica y la construcción de capacidades para la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión en el contexto escolar.

5.2. Estrategia 2 - Cursos, seminarios y diplomados

Los cursos, seminarios y diplomados son procesos formativos orientados a la actualización o fortalecimiento disciplinar, pedagógico o didáctico del magisterio. Estos programas buscan aportar al desarrollo profesional del magisterio y brindar herramientas concretas para fortalecer la práctica educativa, en coherencia con el rol que cada actor desempeña en la institución educativa.

Estos procesos tienen una duración aproximada entre 30 y 140 horas, y pueden desarrollarse en modalidad presencial, semipresencial o virtual, según las características de la propuesta formativa y las condiciones del territorio. Este tipo de programas se orienta a responder a necesidades de formación identificadas en los contextos escolares, favoreciendo la reflexión sobre la práctica, la apropiación de saberes pedagógicos y la actualización permanente del ejercicio docente.

5.3. Estrategia 3 - Formación posgradual

En el marco de estos lineamientos, la formación posgradual se concibe de manera integrada a la formación en servicio, evitando jerarquías que la sitúen como un fin en sí misma o como modalidad aislada del contexto escolar.

Las estrategias de formación posgradual incluyen programas de especialización y maestría desarrollados en articulación con instituciones de educación superior, y orientados a responder a las necesidades del sistema educativo distrital, de las instituciones educativas y de los territorios. Estos programas se conciben como espacios para profundizar en la reflexión pedagógica, la investigación educativa, la innovación y el liderazgo académico.

En coherencia con los aprendizajes derivados del trabajo del Comité Distrital de Formación Docente, la formación posgradual se orienta a fortalecer su pertinencia e impacto institucional, promoviendo la articulación de los proyectos de investigación y de intervención con los proyectos educativos institucionales, las líneas estratégicas de los Lineamientos Generales de Formación Docente y los ejes estructurantes de la formación docente.

5.4. Estrategia 4 - Fortalecimiento y sistematización de buenas prácticas

Los programas de acompañamiento y fortalecimiento de buenas prácticas están orientados a promover herramientas para la identificación, fortalecimiento, documentación, socialización y transferencia de prácticas pedagógicas y de gestión que generen un impacto positivo en las áreas de la gestión escolar donde se desempeñan a las y los docentes, las y los directivos docentes y las y los docentes orientadores, y, de manera indirecta, en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.

Estos programas involucran ejercicios de acompañamiento, reflexión sistemática y socialización de experiencias, y tienen una duración de hasta 65 horas, desarrollándose en modalidad presencial, semipresencial y/o virtual. Este tipo de programas permite reconocer y potenciar saberes construidos en la práctica, favorecer el aprendizaje entre pares y contribuir a la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje en las instituciones educativas.

Los tipos de programas de formación en servicio aquí descritos constituyen la base operativa de la estrategia de formación docente y permiten articular de manera coherente los propósitos, principios y ejes estructurantes definidos en el PTFD. Esta clasificación garantiza que las estrategias de formación en servicio se desarrollen con claridad normativa, pertinencia

pedagógica y enfoque situado, fortaleciendo el desarrollo profesional del magisterio y la capacidad institucional del sistema educativo para sostener procesos de mejora educativa en el Distrito.

6. Seguimiento, evaluación y mejora continua de la formación docente

Este capítulo define el enfoque, los criterios y los componentes del seguimiento y la evaluación de la formación docente en el marco del PTFD, entendidos como procesos orientados a la mejora continua y al fortalecimiento institucional, y no como mecanismos de control o sanción. Desde esta perspectiva, el seguimiento y la evaluación se conciben como herramientas estratégicas para la toma de decisiones informadas, la retroalimentación de la política pública y la sostenibilidad de los procesos de formación docente en el territorio.

El seguimiento y la evaluación permiten comprender cómo se desarrollan las estrategias de formación, qué aprendizajes se generan, cómo se apropian en las instituciones educativas y en qué medida contribuyen al desarrollo profesional docente y a la mejora de las condiciones pedagógicas e institucionales que inciden en la garantía del derecho a la educación.

6.1. Orientaciones generales para el seguimiento y evaluación de la formación docente

El enfoque de seguimiento y evaluación que orienta estos lineamientos se fundamenta en una comprensión formativa, participativa y contextualizada de la evaluación. En este sentido, se reconoce que los procesos de formación docente son complejos, situados y de mediano y largo plazo, por lo que requieren dispositivos de seguimiento que privilegien la comprensión de procesos, la identificación de aprendizajes y la generación de retroalimentaciones oportunas.

Este enfoque se distancia de miradas centradas exclusivamente en resultados cuantitativos o en relaciones lineales entre formación y desempeño, y promueve una evaluación que articula dimensiones cualitativas y cuantitativas, reconociendo la diversidad de contextos, trayectorias y propósitos formativos. La evaluación se entiende así como un proceso de aprendizaje institucional, que contribuye a fortalecer la

capacidad del sistema educativo para analizar su propia práctica y orientar acciones de mejora.

6.2. Alcances del seguimiento y dimensiones de la evaluación

El seguimiento y la evaluación de la formación docente tienen como alcances principales:

- Acompañar el desarrollo de los procesos formativos, identificando avances, dificultades y oportunidades de ajuste durante su implementación.
- Valorar los aprendizajes profesionales del magisterio, así como su apropiación individual y colectiva.
- Analizar la pertinencia de las estrategias de formación frente a las necesidades institucionales, territoriales y de los y las estudiantes.
- Generar información confiable y contextualizada que sirva de base para la toma de decisiones para la formación docente.
- Retroalimentar las estrategias, programas y proyectos de formación docente, fortaleciendo su coherencia, sostenibilidad y capacidad de respuesta a los desafíos emergentes.

Con el fin de evitar reducciones simplificadoras, la evaluación de la formación docente se organiza en dimensiones complementarias, que permiten una lectura integral de los procesos y sus efectos:

Tabla 4. Dimensiones de la evaluación de la formación docente

Dimensión	Descripción
Evaluación de procesos formativos	Esta dimensión se orienta a analizar cómo se desarrollan las estrategias de formación, considerando aspectos como la participación, la pertinencia de los contenidos, la coherencia metodológica, la articulación con los ejes estructurantes y la calidad del acompañamiento pedagógico. Su propósito es identificar oportunidades de mejora durante la ejecución de los procesos formativos y fortalecer su implementación.
Evaluación de aprendizajes profesionales	Esta dimensión se centra en los aprendizajes construidos por los actores participantes, entendidos no solo como adquisición de conocimientos, sino como desarrollo de capacidades reflexivas, pedagógicas, relacionales e institucionales. La evaluación de aprendizajes privilegia evidencias cualitativas y narrativas, tales como reflexiones sobre la práctica, producciones pedagógicas, sistematizaciones y procesos de autoevaluación.
Evaluación de apropiación institucional	La evaluación de apropiación institucional busca comprender en qué medida los aprendizajes derivados de la formación se integran a las dinámicas de las instituciones educativas, influyen en el trabajo colectivo, fortalecen los proyectos educativos institucionales y contribuyen a la

Dimensión	Descripción
	mejora de las prácticas pedagógicas y de gestión. Esta dimensión resulta clave para evitar que la formación se limite a impactos individuales aislados.
Evaluación de contribución a la mejora educativa	Esta dimensión se orienta a analizar cómo los procesos de formación docente contribuyen a crear condiciones pedagógicas, institucionales y relacionales más favorables para los aprendizajes, el bienestar y la permanencia de los y las estudiantes. No se trata de establecer relaciones causales directas, sino de comprender aportes, tendencias y condiciones habilitantes para la mejora educativa.

6.3. Indicadores e instrumentos de seguimiento y evaluación

El seguimiento y la evaluación de la formación docente se orientarán a partir de las dimensiones definidas en el apartado anterior y requerirán la construcción y el ajuste progresivo de indicadores e instrumentos flexibles, en coherencia con los propósitos del PTFD y las características de las estrategias formativas. Estos indicadores se conciben como referentes para comprender los procesos, aprendizajes y contribuciones de la formación, y deberán considerar las particularidades institucionales y territoriales, evitando interpretaciones descontextualizadas o relaciones causales simplificadoras entre la formación docente y los resultados educativos.

Para avanzar en este desarrollo, se retomarán como referentes técnicos los productos elaborados por las tres comisiones del Comité Distrital de Formación Docente durante 2025. En particular, la Comisión 1 propone cinco criterios para valorar las contribuciones de la formación posgradual: la transformación de las prácticas pedagógicas y profesionales; el desarrollo profesional y la experiencia formativa; los aportes a la gestión institucional; la pertinencia y el ajuste curricular de los programas; y su relación con los contextos y las necesidades sociales.

Por su parte, la Comisión 2 aporta una concepción integral y sistémica de la calidad educativa, que orienta la valoración de la pertinencia y las contribuciones de la formación desde una perspectiva de derechos y responsabilidad compartida. Finalmente, la Comisión 3 plantea recomendaciones para una formación en servicio diferenciada por roles, articulada a las necesidades de las y los estudiantes y los contextos escolares, con énfasis en el acompañamiento, la colaboración y la transferencia de los aprendizajes a la práctica educativa.

Estos aportes constituyen referentes para el desarrollo metodológico del seguimiento y la evaluación, pero no equivalen, por sí mismos, a un sistema

de indicadores e instrumentos completamente operacionalizado. En consecuencia, durante la implementación del PTFD se avanzará, en articulación con el Comité Distrital de Formación Docente, en la definición de indicadores, fuentes de información, evidencias, procedimientos y mecanismos de seguimiento que permitan valorar progresivamente la pertinencia de la formación, los aprendizajes profesionales, su apropiación institucional y sus contribuciones a la mejora educativa.

Entre los instrumentos que pueden emplearse se incluyen:

- Registros de participación y permanencia en los procesos formativos.
- Bitácoras, diarios reflexivos y portafolios pedagógicos.
- Sistematizaciones de experiencias y producciones colectivas.
- Rúbricas formativas para la reflexión sobre prácticas.
- Encuestas de percepción y espacios de retroalimentación cualitativa.
- Análisis de información institucional disponible, utilizada de manera contextualizada.

La selección y combinación de instrumentos responde al tipo de estrategia formativa, a sus alcances y a las características de los actores y las instituciones involucradas.

El seguimiento y la evaluación de la formación docente se conciben como una responsabilidad compartida y distribuida, que involucra distintos niveles del sistema educativo. En este sentido:

- La Secretaría de Educación del Distrito orienta el marco general de seguimiento y evaluación, consolida información y utiliza los resultados para la toma de decisiones de política pública.
- Las instancias de acompañamiento y los equipos formadores aportan información cualitativa y retroalimentación formativa durante el desarrollo de los procesos.
- Las instituciones educativas participan activamente en la reflexión sobre los aprendizajes, la calidad educativa, la apropiación institucional y los ajustes necesarios a sus planes formativos.

Los actores participantes asumen un rol activo en la autoevaluación y la reflexión crítica sobre su desarrollo profesional. La retroalimentación constituye el eje articulador del seguimiento, la evaluación y la mejora continua. Los resultados de los procesos evaluativos se utilizan para:

- Ajustar y fortalecer las estrategias de formación en curso.

- Redefinir prioridades y enfoques de la formación docente.
- Identificar buenas prácticas y aprendizajes significativos que puedan ser compartidos y escalados.
- Fortalecer la coherencia entre formación docente, proyectos institucionales y políticas educativas.

De este modo, la evaluación deja de ser un ejercicio de cierre y se convierte en un proceso permanente de aprendizaje institucional, orientado a la mejora continua de la formación docente y de la calidad educativa en la ciudad.

El seguimiento y la evaluación de la formación docente, entendidos como procesos formativos, participativos y orientados a la mejora continua, constituyen un componente esencial del PTFD. Al centrar la evaluación en el uso pedagógico de evidencias, la retroalimentación y la toma de decisiones informadas, este enfoque contribuye a consolidar una política de formación coherente, sostenible y sensible a los contextos, que fortalece el desarrollo profesional del magisterio y la capacidad institucional del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación en Bogotá.

7. Sobre la financiación de este PTFD

Para el periodo 2025–2027, los recursos destinados a los procesos de formación docente se encuentran asociados al proyecto de inversión 8102 “Fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes matriculados en los colegios oficiales en el marco de una educación de calidad, inclusiva y equitativa en Bogotá D.C.” (Código BPIN: 2024110010240). Este proyecto se enmarca en las apuestas del Plan Distrital de Desarrollo y orienta sus acciones hacia el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, curriculares y didácticas del magisterio.

En particular, el financiamiento del Plan Territorial de Formación Docente se articula con el Objetivo No. 2 del proyecto, que busca aumentar la apropiación de apuestas curriculares, pedagógicas y didácticas para garantizar los aprendizajes en el marco de una educación de calidad, inclusiva y equitativa. En este sentido, la formación docente se concibe como un componente estratégico para el logro de este objetivo, en tanto contribuye al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y a la implementación de metodologías que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes.

De manera específica, el proyecto contempla como meta ofrecer a las y los docentes procesos de formación y acompañamiento in situ orientados a la implementación de metodologías que fortalezcan los aprendizajes y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes. A través de esta meta, se proyecta el cumplimiento del indicador del Plan Distrital de Desarrollo No. 2109, que establece la vinculación de 9.600 docentes, orientadores y orientadoras en procesos de formación en servicio y acompañamiento in situ durante el periodo.

En la estructuración del proyecto se contempló una inversión aproximada de $18.698.433.746, la cual se ejecutará de manera progresiva durante la vigencia del Plan y estará sujeta a la disponibilidad presupuestal anual. Esto implica que la implementación del PTFD se desarrollará en articulación con los procesos de programación y ejecución presupuestal del sector educativo, garantizando la sostenibilidad financiera de las acciones propuestas y su alineación con las prioridades definidas por la administración distrital.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2024). *Plan Distrital de Desarrollo 2024–2027: Bogotá camina segura*. Secretaría Distrital de Planeación.

Arcila, M. A., Dimaté Rodríguez, C., González Rodríguez, C. I., Rodríguez Rodríguez, R., & Tapiero Celis, O. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*, (46), 83–95.

Comité Distrital de Formación Docente. (2025a). *Propuesta de criterios para la evaluación del impacto de la formación posgradual en Bogotá D.C.* (Producto Comisión 1). Secretaría de Educación del Distrito.

Comité Distrital de Formación Docente. (2025b). *Calidad educativa: Un concepto integral aplicado a la formación docente* (Producto Comisión 2). Secretaría de Educación del Distrito.

Comité Distrital de Formación Docente. (2025c). *Recomendaciones para la formación en servicio contextualizada a las necesidades y perfiles de los y las estudiantes* (Producto Comisión 3). Secretaría de Educación del Distrito.

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

Departamento Nacional de Planeación. (2022a). *CONPES D.C. 2022–2038: Política educativa para la transformación del ecosistema educativo*.

Departamento Nacional de Planeación. (2022b). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia, potencia mundial de la vida*.

Espinola Ayala, L. C. (2021). Acompañamiento pedagógico. *Revista Sinergias*, (8), 45–59.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente*. Fundación Compartir.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 709 de 1996, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Diario Oficial No. 42.768.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523.

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

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.

Montero, L. (2011). El acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. En L. Montero & J. Gewerc (Eds.), *Prácticas docentes y formación profesional*. Graó.

Raquimán Ortega, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* (13), 73–84.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Secretaría de Educación del Distrito. (2025). *Documento metodológico y procedimental para la vinculación de recursos al Fondo de Formación Permanente para maestras, maestros y directivos docentes del sector oficial del Distrito Capital*.

Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*. Wolf Legal Publishers.

Trujillo Losada, M. F., García Sánchez, D., & Franco, F. (2023). Formación docente y calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 16(1),* 99–128. https://doi.org/10.15332/25005421.7896

UNESCO. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto latinoamericano*.

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y aprendizaje profesional docente*. UNESCO.

Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber, 7(14),* 65–85. https://doi.org/10.19053/22160159.5210