



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Referentes y Evaluación
de la calidad educativa



PROCESO DE ASCENSO Y REUBICACIÓN SALARIAL

DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

DECRETO LEY 1278 DE 2002

DOCUMENTO GUÍA

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

BÁSICA PRIMARIA



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Referentes y Evaluación
de la calidad educativa



CRÉDITOS

República de Colombia.
Subdirección de Referentes y Evaluación de la calidad educativa.

Universidad Nacional de Colombia.
Facultad de Ciencias Económicas.
Centro de Investigaciones para el Desarrollo – CID.



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Referentes y Evaluación
de la calidad educativa



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA**

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
Centro de Investigaciones para el Desarrollo - (CID)

PRESENTACIÓN

Apreciado docente,

Le damos la bienvenida al proceso de Evaluación de Competencias para ascenso o reubicación de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. El objetivo de esta guía es ofrecerle toda la información sobre los fundamentos conceptuales y metodológicos de los instrumentos de evaluación, así como sobre los temas y competencias que serán objeto de valoración.

La participación en la Evaluación de Competencias busca valorar en qué medida los docentes y directivos docentes han desarrollado sus conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en el ejercicio profesional reflexivo y de su proceso de formación continuo. En este sentido, los resultados de la Evaluación de Competencias forman parte del proceso de evaluación docente, y como tal orientan el desarrollo personal y profesional del educador.

Lo invitamos a que lea con atención este documento, que le ayudará a identificar los elementos esenciales de la evaluación. El documento se ha organizado en diferentes secciones que contemplan los componentes relativos a las competencias pedagógicas, a las competencias comportamentales y a las competencias disciplinares, teniendo en cuenta el cargo, nivel y área en que se desempeñan los educadores.



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Referentes y Evaluación
de la calidad educativa



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA**
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
Centro de Investigaciones para el Desarrollo - (CID)

ÍNDICE

CRÉDITOS.....	2
PRESENTACIÓN.....	3
INTRODUCCIÓN	5
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES	12
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	21
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES	35
EDUCACIÓN PREESCOLAR	39
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	46



INTRODUCCIÓN

1.1. La evaluación de competencias en el marco de la educación de calidad para la prosperidad

Colombia tiene el gran reto de fortalecer su sistema educativo como pilar fundamental para el desarrollo, la competitividad y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

En el marco de la política educativa del Gobierno de la Prosperidad, *“una educación de calidad se fundamenta en la convicción de que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz.*

Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.”

Tiene que ver con el nivel de exigencia que pretendemos alcanzar con la política educativa y las principales acciones. Es un esfuerzo que requiere del trabajo de toda la sociedad y debe convertirse en un objetivo de país a corto, mediano y largo plazos.

El efecto de la educación está presente en nuestra vida cotidiana. Estamos llamados a generar oportunidades legítimas de vida, de progreso y de bienestar para nuestros niños y jóvenes.

Para el eje de mejoramiento de la calidad educativa, la evaluación ocupa un lugar fundamental, debido a que funciona como un diagnóstico para detectar los aciertos y las oportunidades de mejora, orientar la toma de decisiones y diseñar acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional). Así mismo, la evaluación de estudiantes, establecimientos educativos, docentes y directivos docentes apoya el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, en tanto que constituye una herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que se formulan las instituciones educativas, las regiones y el país.

Por otro lado, si bien la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes dependen de múltiples factores individuales y de contexto, es innegable que los docentes y directivos docentes juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje. En otras palabras, el factor docente es esencial en cualquier modelo de calidad de la educación, por lo que evaluar a los educadores es una acción estratégica para la política educativa.



Se espera que la evaluación de docentes y directivos docentes haga parte de una cultura de la evaluación, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos. Sólo así podrá proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales, y el Ministerio de Educación Nacional diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país.

La evaluación de docentes y directivos docentes comprende diferentes momentos: el concurso de méritos para la provisión de cargos vacantes, la evaluación de período de prueba, la evaluación anual de desempeño y la **evaluación de competencias** (para reubicación y ascenso en el escalafón docente).

La Evaluación de Competencias tiene como objetivo “Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente...” (Art. 28, Estatuto de Profesionalización Docente). En este sentido, la evaluación de competencias constituye un mecanismo para dinamizar la carrera docente, al motivar a los profesionales de la educación para el mejoramiento continuo.

1.2. Fundamento legal

La calidad de la educación en Colombia ha sido de interés para los diferentes actores educativos, las comunidades académicas, y los entes gubernamentales y políticos. La Constitución Política consagra la educación como un derecho de las personas y delega al Estado la responsabilidad de asegurar su prestación eficiente (Art. 365), así como de inspeccionar y vigilar los procesos de enseñanza (Art. 189).

La Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- concibe que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (...) Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.” (Art. 1º) Regula la prestación del servicio educativo en Colombia, estableciendo mecanismos que garanticen la calidad de la educación (Art. 4).

El Decreto Ley 1278 de 2002 -Estatuto de Profesionalización Docente- define las relaciones del Estado con los docentes, “... garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando



con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.” (Art. 1°).

Esta norma reglamenta diferentes procesos, entre ellos el de ingreso (Capítulo II) y el de carrera y escalafón (Capítulo III). Contempla la evaluación docente como un proceso continuo que permite desarrollar una educación de calidad, así como lograr un alto desempeño profesional por parte de los educadores. Las evaluaciones deberán ser realizadas desde un enfoque por competencias y será el Ministerio de Educación Nacional el responsable de diseñar las pruebas de evaluación y definir los procedimientos para su aplicación (Art. 35).

Finalmente, es importante señalar que el proceso de evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Estatuto de Profesionalización Docente, se reglamentó mediante el Decreto 2715 de 2009. Esta norma señala los procedimientos y las condiciones específicas para que el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales desarrollen el proceso de evaluación de competencias y los respectivos procesos de ascenso y reubicación de los docentes y directivos docentes.

1.1. ¿Qué es ascenso y qué es reubicación?

Para contextualizar mejor el proceso de Evaluación de Competencias es necesario recordar algunos conceptos del Estatuto de Profesionalización Docente.

El Estatuto define el Escalafón Docente como un **sistema de clasificación** de los educadores estatales, teniendo en cuenta como criterios la formación académica, la experiencia, la responsabilidad, el desempeño y las competencias de los educadores. Señala que la idoneidad de los profesionales de la educación comprende conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores imprescindibles para el desempeño de la función docente.

El sistema de clasificación está conformado por tres grados (1, 2 y 3), los cuales se establecen con base en la formación académica del educador. A su vez, cada uno de estos grados está compuesto por cuatro niveles salariales (A, B, C y D), los cuales están determinados por el tiempo de servicio del docente o directivo docente. Es importante precisar que quienes superan el periodo de prueba se ubican en el Nivel Salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten. El Escalafón Docente, como sistema de clasificación, se presenta en la tabla No. 1.

		Niveles			
Grados	3. Maestrías y doctorados	A	B	C	D
	2. Profesionales licenciados y no licenciados	A	B	C	D
	1. Normalistas superiores y tecnólogos en educación	A	B	C	D

Tabla 1. Las doce (12) categorías posibles del Escalafón Docente



Después de ser nombrado e inscrito en el Escalafón Docente en el grado y nivel correspondiente, un docente o directivo docente puede reclasificarse en una nueva categoría, siempre y cuando cumpla con los requisitos de ley y obtenga la calificación establecida para la Evaluación de Competencias. En la reclasificación existen las posibilidades de Reubicación salarial y Ascenso, reglamentados por el decreto 2715 de 2009.

En síntesis, el Escalafón Docente es un sistema de clasificación que se basa en la premisa de que los educadores crecen profesionalmente de forma constante como resultado de su experiencia y su formación, lo que implica que van adquiriendo nuevas competencias y desarrollando aquellas con las que ingresaron al servicio educativo público. También es posible decir que cada docente o directivo docente sigue su propia ruta en el Escalafón, según la forma en que combine su experiencia en el servicio educativo público con su formación profesional.

1.2. ¿Qué es la evaluación de competencias?

La Evaluación de Competencias valora “... la interacción de **disposiciones** (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), **conocimientos** y **habilidades**, interiorizados en cada persona”, que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas; “una competencia no es estática; por el contrario, ésta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos.” (MEN, 2008, p. 13.)

El principal referente conceptual del proceso de evaluación de competencias lo proporciona el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto Ley 1278 de 2002. Esta norma define una competencia como “una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo” (artículo 35) y señala también que la evaluación de competencias “debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que las competencias son bases para un adecuado desempeño laboral, en este caso, el ejercicio de la docencia y la dirección educativa; algunas de estas competencias están relacionadas directamente con los saberes y conocimientos involucrados en la ejecución de un trabajo, generalmente propios de una disciplina particular; otras competencias, por su parte, son independientes de tales saberes y se relacionan con el comportamiento habitual de las personas, con atributos personales que favorecen la ejecución de una actividad, o con estrategias que emplean para desarrollar su trabajo de la mejor manera. Con base en esto, se considera entonces que para el ejercicio docente o la gestión educativa es necesaria la puesta en juego de competencias que involucran saberes disciplinares específicos, así como saberes pedagógicos y atributos personales particulares.



El modelo para la Evaluación de Competencias se presenta en la siguiente tabla:

Tipo de competencias	Descripción
Comportamentales	Conjunto de características personales (actitudes, valores, intereses, etc.) que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa.
Pedagógicas	Conjunto de competencias relacionadas con los conocimientos y habilidades del docente o directivo docente, para formular y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.
Disciplinares	Conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de conocimiento específica del docente o directivo docente.

Tabla 2. Modelo para la Evaluación de Competencias.

Como se observa, existe coherencia con el modelo evaluación de desempeño, en la medida en que las competencias pedagógicas y disciplinares corresponden a las competencias funcionales. En las secciones posteriores se ampliará la información relativa a cada uno de estos tipos de competencias.

¿Cómo están elaboradas las pruebas?

Las pruebas evalúan competencias que se manifiestan en una actividad particular, ya sea de docencia o de dirección educativa, y por lo tanto, los tres grupos de competencias hacen referencia a contextos educativos, como por ejemplo, una clase, una salida de campo, un encuentro académico sobre educación, un taller con padres de familia, etc. Se ha procurado que tales contextos sean lo más universales posibles en relación con las instituciones educativas públicas de todas las regiones del país, para evitar sesgos o situaciones desconocidas para los aspirantes.

Los grupos de competencias tienen ponderaciones diferentes dentro de la prueba según el cargo y el tipo de movimiento que desee realizar el docente: ascenso o reubicación. Cada uno de estos porcentajes se especifica en las tablas siguientes:



Docentes

Competencia	Ascenso 2	Ascenso 3	Reubicación B	Reubicación C
Pedagógica	30%	30%	40%	40%
Disciplinar	40%	40%	30%	30%
Comportamental	30%	30%	30%	30%
Total	100%	100%	100%	100%

Rectores/Directores Rurales

Competencia	Ascenso 2	Ascenso 3	Reubicación B	Reubicación C
Pedagógica	22%	22%	34%	34%
Disciplinar	56%	56%	44%	44%
Comportamental	22%	22%	22%	22%
Total	100%	100%	100%	100%

Coordinadores

Competencia	Ascenso 2	Ascenso 3	Reubicación B	Reubicación C
Pedagógica	34%	34%	34%	34%
Disciplinar	44%	44%	44%	44%
Comportamental	22%	22%	22%	22%
Total	100%	100%	100%	100%

Tablas 3, 4 y 5. Ponderación de las competencias en la prueba.



La valoración de estas competencias se hará por medio de la aplicación de pruebas escritas con ítems cerrados de elección, es decir, por medio de preguntas, problemas o situaciones a resolver, cada uno de ellos con opciones para que el examinado elija la que considere la mejor respuesta a la situación planteada.

Cada prueba contiene un número de ítems con diferentes niveles de dificultad, teniendo en cuenta los grupos de competencias y variables como:

- cargo (docente, coordinador, rector o director rural)
- nivel y ciclo (preescolar, básica primaria y secundaria o media)
- área de conocimiento (ciencias naturales y educación ambiental, educación religiosa, etc.), y,
- tipo de movimiento: ascenso o reubicación.

Para la presentación de los resultados de la prueba, cada educador obtendrá **una calificación** que consolida la valoración de cada grupo de competencias y que determina su candidatura para el ascenso o reubicación.

Como proceso enmarcado en el Estatuto de Profesionalización Docente, la Evaluación de Competencias responde a los principios de objetividad, confiabilidad, universalidad, pertinencia, transparencia, participación y concurrencia.

1.3. ¿Quiénes participan en la evaluación de competencias?

La Evaluación de Competencias es uno de los momentos de evaluación contemplados en el Estatuto de Profesionalización Docente, por lo cual podrán presentarla los docentes y directivos docentes que aspiran a ser ascendidos o reubicados en el Escalafón, después de ingresar al servicio educativo estatal mediante concurso de méritos, superar la evaluación de período de prueba, inscribirse en el Escalafón Docente y completar tres años desde su ingreso al servicio o desde su último ascenso o reubicación.

Se debe señalar que la inscripción y participación en el proceso de evaluación de competencias es voluntaria, y que los resultados de las pruebas no afectarán la estabilidad laboral de los docentes y directivos docentes.



MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS COMPORAMENTALES

La prueba de **competencias comportamentales** tiene como objetivo la evaluación de un conjunto de condiciones personales que favorecen el desempeño del ejercicio docente y de la dirección educativa. Esta prueba se enfoca específicamente en el contexto del quehacer cotidiano sin enfatizar en los conocimientos disciplinares o en los enfoques pedagógicos aplicados por los docentes y directivos docentes dentro de la institución educativa.

De acuerdo con el cargo y el nivel en que se desempeñan los educadores, se diseñaron tres versiones de la prueba para la evaluación de competencias comportamentales:

- para docentes de preescolar y primaria,
- para docentes de secundaria y media,
- para directivos docentes.

Cada una de las pruebas incluye ítems que valoran competencias compartidas por todos los niveles y cargos, aunque cada prueba enfatiza en algunas de éstas en consideración a su relevancia y pertinencia en los diferentes escenarios de actuación de directivos y docentes.

Definición de contenidos y competencias

La prueba de competencias comportamentales, tanto para docentes como para directivos docentes, evalúa tres grandes competencias: Autoeficacia, Interacción social y Adaptación. Cada una de ellas se encuentra configurada por un conjunto de tendencias comportamentales que se consideran importantes tanto en las labores cotidianas como en la relación entre los diferentes actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, padres de familia, directivos docentes, etc. A continuación se describe cada una de las competencias y se mencionan sus principales fundamentos teóricos.

1. Competencia de Autoeficacia

En este contexto, la autoeficacia se concibe como una competencia personal para dirigir y enfocar el comportamiento propio en función del cumplimiento de metas y objetivos profesionales e institucionales. Implica el trazarse objetivos específicos, el planear acciones puntuales para el cumplimiento de estos objetivos, y la capacidad de



poner en marcha tales acciones. La autoeficacia es posible de ser evaluada en tres dimensiones comportamentales: *la motivación al logro, la responsabilidad y la orientación a las labores del cargo.*

1.a. Motivación al logro

La motivación es entendida como una fuerza impulsora que dinamiza el comportamiento del docente y el directivo docente, y le impulsa y orienta al logro de objetivos misionales mediante una serie de acciones de diferente naturaleza (Leache, 2001): profesionales, institucionales, personales, etc.

En esta vía, la *motivación al logro* es entendida como la energía cognitiva, emocional y conductual para hacer las cosas tan bien y tan rápidamente como sea posible. Las personas con mayores niveles de motivación al logro buscan tareas que representen retos y las realizan lo mejor posible, así la tarea no represente mayor interés; así mismo, los profesionales de la educación con alta motivación al logro se fijan altos estándares internos de calidad en su actuación, los procuran alcanzar, trabajan independientemente y no buscan necesariamente recompensas externas. En consecuencia, estas personas se desempeñan mejor en situaciones de competencia, aprenden rápidamente, les interesa menos la fama y la fortuna que satisfacer el alto nivel de desempeño que se fijan, tienen una alta autoconfianza, aceptan trabajos de responsabilidad, son resistentes a presiones externas, son enérgicas y superan los obstáculos en el cumplimiento de sus objetivos (Cohen y Swerdlik, 2000; Maestre y Palmero, 2004). Se han encontrado relaciones estrechas entre motivación, satisfacción laboral y desempeño, tanto en educadores como en la organización en general, por lo que se considera una dimensión importante de incluir en la presente evaluación (Del Pozo, Martínez-Aznar, Rodrigo y Varela, 2004; Parera y González, 2005).

1.b. Responsabilidad

En este contexto la responsabilidad es entendida como una capacidad del docente y del directivo docente para valorar y asumir las consecuencias de su comportamiento en los diferentes escenarios de actuación. Esta competencia involucra el darse cuenta de su rol y las implicaciones que se derivan de éste, y actuar en estricta coherencia con el mismo en diferentes situaciones: en el aula, en la organización escolar, frente a los padres de familia, y en general dentro de la comunidad educativa. Un docente o directivo docente con un alto grado de responsabilidad se mostrará atento a sus deberes, cuidadoso con sus obligaciones, esforzado y organizado en su trabajo y reflexivo frente a sus logros, fracasos y dificultades.



1.c. Orientación a las labores del cargo

Esta competencia intenta valorar la orientación comportamental del docente y del directivo docente hacia las labores propias de sus cargos; la orientación se manifiesta en el interés por las tareas propias del cargo y el grado de satisfacción derivado de su realización (Cole y Hanson, 1978; Kuder, 1977; Strong, 1960). Este componente evalúa los intereses duraderos del profesional, que influyen en su desempeño como docente y directivo docente. En este caso, teniendo en cuenta la naturaleza de los cargos, se busca que los docentes demuestren un interés hacia actividades que les exijan y permitan ser analíticos, curiosos, y reflexivos en torno a las fuentes de información que poseen y requieren para orientar los procesos formativos de sus estudiantes; así mismo, se espera que sean personas que se sientan a gusto en actividades que implican la interacción diaria con sus estudiantes. Por su parte, en los directivos docentes se evalúa su orientación hacia actividades de persuasión e influencia de otros, para organizar y alcanzar metas o propósitos académicos e institucionales, así como gusto y facilidad en actividades de dirección, coordinación y liderazgo de grupos y personas (estudiantes, docentes, padres de familia).

Teniendo en cuenta lo anterior, la competencia de **Autoeficacia** incluye características personales asociadas con una elevada motivación al logro, alta responsabilidad y una orientación hacia el conocimiento disciplinar y la pedagogía (docentes), o hacia la dirección y la coordinación de personal y de recursos (directivos docentes). En este sentido, altos niveles en esta competencia estarían asociados con intereses individuales hacia la formación o la dirección, hacia el logro de altos estándares de calidad, hacia el desarrollo de capacidades para la planeación y ejecución, hacia la perseverancia y sentido práctico en su actuación, por mencionar algunas de los indicadores comportamentales más importantes de este tipo de competencia.

2. Competencia de Interacción social

El ejercicio docente y de dirección educativa es por naturaleza de interacción social, donde cada actor del proceso debe relacionarse con otras personas, ya sean estudiantes, otros docentes, directivos docentes, padres de familia, personal administrativo y de apoyo institucional, y otros miembros de la comunidad y del entorno político y social.

Las competencias de interacción social en este contexto se definen como las capacidades y habilidades de los docentes y directivos docentes para relacionarse con los demás actores del proceso educativo (internos y externos a la institución), las cuales se hacen explícitas en las formas para comunicarse de manera efectiva y cordial,



en la capacidad para identificar y comprender las realidades personales de los interlocutores, sus necesidades y emociones, y en la actitud proactiva del docente y directivo docente para la búsqueda de soluciones evitando el conflicto. La evaluación de este tipo de competencia se estructura en la presente prueba en torno a dos grandes dimensiones, *actitud cordial* e *orientación hacia la interacción social*.

2.a. Actitud cordial

En este contexto, la cordialidad es concebida como una actitud relativamente estable para aproximarse y mantener con calidez la comunicación con otras personas, lo cual involucra tanto lo verbal como lo gestual; esta actitud afecta el nivel de comprensión e identificación de las necesidades de los demás. Un docente o directivo docente cordial actúa con amabilidad, sin prevención frente a los demás, buscando ser empático en las relaciones sociales e interpersonales; en síntesis, la cordialidad es la puerta de entrada a una natural, efectiva y oportuna comunicación y relación entre los docentes y directivos docentes con sus pares y con los demás miembros de la comunidad académica (estudiantes, padres de familia, etc.), e igualmente con los interlocutores externos a la institución educativa.

2.b. Orientación hacia la interacción social

Todo docente y directivo docente ejerce su quehacer profesional en un entorno de interacción social, por lo que requiere desarrollar actitudes, valores y habilidades que orienten su conducta hacia logros personales, pedagógicos e institucionales, en la más adecuada, satisfactoria y eficaz manera. Por lo anterior, el docente y el directivo docente debe involucrarse estableciendo contacto y promoviendo la ayuda a otras personas, actuando en forma persuasiva y generosa; este tipo de actitud implica un interés permanente y un involucramiento directo y personal hacia los demás, sean alumnos, padres, colegas y personal externo a la institución. En consecuencia, una conducta orientada hacia la interacción social escolar demanda una buena percepción de los otros, de sus conflictos y de sus propias características de personalidad, para actuar adecuadamente en este ámbito.

La competencia de **interacción** de docentes y directivos docentes está asociada entonces con apertura hacia las personas (otros docentes, estudiantes, padres de familia), con sensibilidad a las necesidades y las realidades de los demás, con adecuadas formas de comunicación y trato, con intereses al trabajo de interacción social, a la orientación, al apoyo y a la formación de valores sociales.



3. Adaptación al ambiente escolar

La tercera competencia comportamental hace referencia, en este caso, a la capacidad de docentes y directivos docentes para buscar y utilizar estrategias y herramientas cognitivas y comportamentales que le permitan afrontar y ajustarse a exigencias críticas en diferentes escenarios y con diferentes personas de la comunidad educativa, así como la capacidad de afrontamiento que debe desarrollar para enfrentar situaciones estresantes cotidianas relacionadas con su labor escolar. En términos generales, esta competencia se dirige al afrontamiento adecuado de las rutinas, limitaciones y obstáculos que se presentan en su labor diaria, al desarrollo de una visión positiva del presente y el futuro de su quehacer para ofrecer un desempeño óptimo y satisfactorio en sus labores de formación y/o dirección educativa. Esta competencia se evalúa en torno a dos dimensiones, la *capacidad de afrontamiento al estrés* y la *resiliencia*.

3.a. Afrontamiento al estrés

Es reconocida la importancia del *afrontamiento* en el manejo del estrés laboral en el contexto escolar, dada la gran cantidad de factores de riesgo a los que se ven enfrentados los educadores y directivos docentes. En el contexto de esta evaluación, el afrontamiento se entiende como los esfuerzos cognitivos y conductuales que utilizan los docentes y directivos docentes para el manejo de las demandas internas o externas inherentes a sus labores, los cuales pueden ser adaptativos o desadaptativos, en la medida en que le permiten superar satisfactoria y adecuadamente las situaciones demandantes de diferente naturaleza, por ejemplo, el manejo del aula, la dirección de grupos, las relaciones con padres de familia, estudiantes conflictivos, etc. Se acepta que las mejores estrategias para afrontar el estrés son, en primera instancia, la focalización en el problema, es decir, centrarse en la solución de la situación problemática buscando alternativas de acción, sin centrarse en las emociones y sentimientos que pueda despertar la situación; igualmente, son importantes la autofocalización y la reevaluación positiva de la situación problema, es decir, focalizar la atención y la conducta en el análisis de las limitantes externas a la persona y no en el involucramiento personal, y a partir de este análisis reevaluar la situación y asumir que las situaciones críticas representan un reto más que un obstáculo, una oportunidad de aprendizaje para enfrentar futuras situaciones.

3.b. Resiliencia

La resiliencia hace referencia a capacidades del docente y directivo docente para salir exitosamente de situaciones arbitrarias que pueden presentarse en el ejercicio de sus labores profesionales y personales dentro de la institución educativa. Esta capacidad se



pone en juego cuando el profesional se encuentra en un ambiente que puede tener elementos que desfavorecen o no reconocen su desempeño laboral. Reiteradas situaciones de esta índole se asocian con el *síndrome de estar quemado (burnout)*, que desencadena agotamiento en el trabajo, cansancio emocional y desinterés progresiva en la labor escolar. En la presente evaluación, esta dimensión se toma en cuenta con el fin de evidenciar tendencias comportamentales resilientes que se convierten en factores protectores en los profesionales evaluados para no desarrollar el síndrome de *burnout* en el desarrollo de su quehacer profesional en el ámbito escolar. Por tanto la evaluación se centra en la identificación de rasgos y comportamientos asociados con vitalidad y energía para asumir retos en su labor diaria, con actitudes y sentimientos positivos hacia sus estudiantes y demás personas de la institución, así como con sentimientos de realización personal y profesional en el trabajo.

Finalmente, tanto los docentes como los directivos docentes serán evaluados en las tres competencias, sin embargo, dada su naturaleza, en cada cargo se hará énfasis en una o en otra, así mismo, serán específicas las situaciones en las cuales se presentarán los ítems para cada tipo de cargo.

Estructura y contenido de la prueba de competencias comportamentales

La prueba está constituida por 20 ó 30 ítems. Cada uno consta de un enunciado, que es una frase relacionada con actividades, sentimientos o pensamientos habituales de las personas, y una serie de tres opciones de respuesta que son opiniones, intereses, acciones o decisiones que la persona puede asumir ante el enunciado. Cada opción de respuesta se puntúa con 1, 2 ó 3 puntos, de acuerdo con el nivel que represente de la competencia que está evaluando el ítem respectivo.

Estructura de las pruebas

Prueba	Autodirección	Interacción	Adaptación	Total Porcentaje
Preescolar y Primaria	33,3%	33,3%	33,3%	100%
Secundaria y media	33,3%	33,3%	33,3%	100%
Directivos docentes	50%	25%	25%	100%



Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01 Docentes (Secundaria y media)

Sabe de antemano que el calendario de clases va a verse interrumpido de manera indefinida; ante esta situación le parece conveniente

- A. dejar a los estudiantes una lista de actividades opcionales para desarrollar durante el receso. (2)
- B. ajustar las actividades que se van a desarrollar una vez la situación se resuelva. (1)
- C. asignar a los estudiantes una serie de actividades para entregar al reiniciar las clases. (3)

Justificación: Las personas responsables no permiten que las circunstancias se interpongan entre ellas y sus objetivos y elaboran planes para la consecución de los mismos.

Ejemplo 02 Directivos docentes

Para realizar el seguimiento del avance de un proyecto a mediano plazo en la institución, usted prefiere

- A. encargarse de revisar personalmente cada producto del proyecto para tener un mayor control sobre cómo se está desarrollando.(1)
- B. delegar en una persona de confianza el seguimiento del mismo para tener tiempo de desarrollar otras actividades.(2)
- C. crear criterios de cumplimiento en el equipo de trabajo para hacer un seguimiento indirecto del proyecto.(3)

Justificación: Las personas con mayor motivación al logro maximizan los recursos para la consecución de las metas y objetivos.



Bibliografía

- Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2000). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: McGraw Hill.
- Costa Jr., P.; & McCrae, R. (1995). Domains and Facets: Hierarchical personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64 (1), 21-51.
- Cronbach, L. (1998). *Los test psicológicos. Aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cutchin, G. (1998). *Relationships between the big five personality factors and performance criteria for inservice high school teachers*. Doctoral dissertation at Purdue University.
- Day, S. X. & Rounds, J. (1997). "A little more than kin, and less than kind": Basic interests in vocational research and career counseling. *Career Development Quarterly*, 45, 207-220.
- Del Pozo, M., Martínez-Aznar, M., Rodrigo, M., & Varela, P. (2004). A comparative study of the professional and curricular conceptions of the secondary education science teacher in Spain: possible implications for ongoing teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27, 193 - 213.
- García, G. (2005). Estructura Factorial del Modelo de Personalidad de Cattell en una Muestra Colombiana y su Relación con el Modelo de Cinco Factores. *Avances en Medición*, 3 (1), 53-72.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1987). *1987 manual supplement for the self-directed search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1999). Why interest inventories are also personality inventories. En Savickas, M. & Spokane, A. (Eds.), *Vocational interests: Their meaning, measurement, and use in counselling*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Jensen-Campbell, L. & Graziano, M. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflicts. *Journal of personality*, 69, 2, 323-362.
- Kelly, W. E. & Johnson, J. L. (2005). Time use efficiency and the Five-Factor Model of personality. *Education*, 125 (3), 511-515.
- Kuder, G. F. (1977). *Activity interests and occupational choice*. Chicago: Science Research Associates.
- Larsen, R. & Buss, D. (2005). *Psicología de la personalidad. Dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana*. México: McGraw Hill.
- Leache, B. (2001). *Relaciones entre el equipo de trabajo*. Barcelona: Edebé.
- Liebert, R. & Liebert, L. (2000). *Personalidad. Estrategias y temas*. México: Thomson.
- Maestre, J. & Palmero, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- McCrae, R. Y Allik, J. Eds. (2002). *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer
- Mount, M., & Barrick, M. (2005). Higher-Order Dimensions of The Big Five Personality Traits and The Big Six Vocational Interest Types. *Personnel Psychology*, 58, 447-478.
- Mount, M.K. & Muchinsky, P. M. (1978). Person-environment congruence and employee job satisfaction. A test of Holland's Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 84-100.
- Myers, D. (2005). Teaching Tips from Experienced Teachers. *Observer*, 18 (3).
- Ozer, D. & Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57 (1), 401-421.
- Parera, I. & González, A. L. (2005). La motivación y su influencia en las organizaciones laborales. *Revista Transporte, Desarrollo y Medio Ambiente*, 25(2), 37 - 40.



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Referentes y Evaluación
de la calidad educativa



Salgado, J. (2003). Predicting job performance using FFM and non-FFM personality measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 323-346.

Schultz, D & Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Thomson.

Simonton, D. K. (2003). *Teaching and the Big Five: Or what I've learned from a dozen years on teaching award committees*. Presentation to the Society of Personality and Social Psychology teaching workshop. Los Angeles, CA.

Spokane, A. R. (1985). A review of research on person-environment congruence in Holland's theory of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 306-343.

Strong, E. K. Jr. (1960). An 18-year longitudinal report on interests. En Layton, W. L. (Ed.), *The strong vocational interest blank: Research and uses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Tett, R.; Jackson, D. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44(4), 703-742.

Tupes, E.C. & Christal, R.E. (1961, May). *Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings*. Lackland Air Force Base, Texas: Aeronautical Systems Division, Personnel Laboratory.



MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS

PEDAGÓGICAS

De acuerdo con lo establecido por la ley 115¹ *“la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”*; en este sentido, su papel es brindar elementos al individuo que le permitan constituirse como un sujeto político, ético, crítico y propositivo, para que pueda intervenir en la vida pública como ciudadano y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El Estado, la familia y los maestros garantizan que la educación cumpla con sus fines de socialización. Cada uno desde su rol social aporta los elementos necesarios para que los procesos y espacios de formación sean posibles. El Estado proporciona los recursos para la calidad y el mejoramiento de la educación, a través de la cualificación y formación de los docentes, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, y el seguimiento del proceso educativo.

El docente, por su parte, más que un seguidor de directrices, es responsable de fundamentar su práctica desde una perspectiva intelectual y ética, apoyado en esquemas conceptuales orientadores que le ayuden a clarificar las situaciones, proyectos y planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas. De otro lado, en su función social el maestro junto con la familia y el entramado social, construyen sentidos de vida e interpretaciones de mundo en los niños y jóvenes, pues, como lo concibe Fernando Ramírez, el maestro *“no es el que enseña la verdad, pues la verdad no se enseña sino que se llega a ella gradualmente por medio de la experimentación. Maestro es acicate, incitador o partero. De ahí el considerar la vida como brega o como un camino y a los maestros como guías amorosos”*².

La historia de la educación en Colombia, revela cuáles han sido los diversos papeles y roles sociales de los maestros, así como las responsabilidades que a la escuela se le han endilgado, responsabilidades que en su conjunto son de la sociedad. Por eso, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adelantando una serie de acciones en los

¹ Ley General de Educación de

² Citado por SALDARRIAGA, “Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna”. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de la historia de la práctica pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá 2003: pp.



últimos años, cuyo propósito es atender al mejoramiento de los procesos educativos a través de diversas estrategias, una de las cuales es la evaluación.

La evaluación de los docentes en Colombia ha tomado un direccionamiento importante y se ha venido realizando de diversas maneras en el contexto de la institución educativa y de acuerdo con la normatividad vigente en cada época. La evaluación busca permanentemente no sólo el mejoramiento de los procesos educativos y del sistema educativo, sino también contribuir a cualificar la labor docente mediante la identificación de necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias propias de la docencia, y más específicamente de la pedagogía.

En esta ocasión, la evaluación docente busca, más allá del seguimiento riguroso y sistemático, propiciar la reflexión sobre la práctica pedagógica, los saberes y supuestos teóricos desde donde los docentes orientan su acción pedagógica. Se espera que a partir de ella, se vislumbren elementos que ayuden a direccionar las políticas y estrategias de calidad desde una evaluación pensada desde la acción pedagógica de los docentes.

LA PEDAGOGÍA, EL SABER PEDAGÓGICO Y LAS COMPETENCIAS

La pedagogía es considerada un campo en tensión. Ya no se define únicamente como la relación teoría-práctica, dado que en ella confluyen diversidad de prácticas, disciplinas, teorías y saberes. Por esta razón, cobra diversos significados y se refleja en una construcción atravesada por el acumulado cultural e histórico – social, y se hace práctica cognitiva no sólo en el aula, sino en los diversos espacios sociales donde transcurre la historia y por ende la cultura.

En este campo de tensiones, la pedagogía se constituye entonces en una disciplina, tal como lo plantea Olga Lucia Zuluaga:

“La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. La enseñanza es un objeto y un concepto de la Pedagogía, no el único... porque hay varios... ¡eso hay que aclararlo! La enseñanza es uno de los objetos y conceptos de saber que anuda más relaciones con otras disciplinas”³.

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no se centra exclusivamente en explicar la práctica de la enseñanza, sino en explicar una forma de comprensión del hecho educativo desde las interacciones, lo axiológico, lo histórico, el acumulado conceptual y cultural.

³ En entrevista para Universia tv, el 11 de diciembre del 2007.



El saber pedagógico es un conocimiento que se construye en torno al hecho educativo, que define las formas de ser y hacer del maestro, en relación a su función social y ética; es decir, este saber, está vinculado a la construcción de sujetos. En este sentido, la pedagogía en palabras de Zambrano “*deviene una forma de saber social sobre las prácticas y reflexiones del educar*”⁴.

En este contexto, la pedagogía cobra vida en las instituciones educativas, cuando los docentes reflexionan sobre la práctica, movilizan conceptos y se preguntan sobre el sentido y significado de ellas; en este ejercicio, como lo plantea Vasco, el docente pone en juego “*un conjunto de conocimientos, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores, que implica conocer, ser y saber hacer*”⁵. Desde este punto de vista, las competencias pedagógicas se entienden como el saber, saber-hacer y ser del docente en un determinado campo del saber, que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencia de distinto tipo que le ayuda a desenvolverse en el desarrollo de su acción pedagógica y social.

Desde esta perspectiva, la evaluación de competencias pedagógicas se estructura desde tres campos del saber que dialogan entre sí y son objeto de reflexión de la pedagogía: *el currículo, la didáctica y la evaluación*; y tres ejes relacionados con las competencias que subyacen a toda práctica pedagógica, y que se refieren a la capacidad y habilidad del docente de: contextualizar su práctica pedagógica a las características socio culturales del entorno, reconceptualizar su saber pedagógico a través de la reflexión permanente de su hacer y la investigación en el aula, y establecer relaciones dialógicas con distintas comunidades (académicas o educativas).

CAMPOS DEL SABER OBJETO DE REFLEXIÓN DE LA PEDAGOGÍA

El currículo

“El problema de la Teoría del currículo debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad, por el otro”⁶

⁴ Zambrano L., Armando. 2005. Didáctica Pedagogía y saber. Bogotá. Editorial Magisterio. p.p 182.

⁵ Tomado de Vasco, pp. 4-5 Documento de trabajo.

⁶ Kemis, S. 1986. El currículum. Más allá de la Teoría de la reproducción. Morata. Madrid. España



Es el componente en el cual se concretan los fines sociales y culturales de la socialización que una sociedad le asigna a la educación; el currículo no es una realidad abstracta al margen de los sistemas educativos, por el contrario, éste se concreta en las funciones propias de la escuela, según el contexto histórico y social particular, y según las modalidades de la educación.

El currículo trata de cómo el Proyecto Educativo de la Institución se explicita a través de prácticas educativo-formativas que se hacen en las aulas y/o en los diversos escenarios donde se lleva a cabo la formación en las instituciones. No es sólo el proyecto educativo sino su desarrollo práctico lo que importa; el currículo se compone de las diversas formas de diseñar las acciones para el aula, a partir de una mirada que contextualice la educación en general y las prácticas pedagógicas en particular, pues en él convergen diversidad de prácticas que se interrelacionan: *didácticas, administrativas, económicas, sociales, políticas, detrás de las cuales subyacen esquemas de racionalidad, creencias, valores, ideologías*⁷.

Sacristán propone cinco ámbitos para analizarlo: por su función social, como proyecto o plan educativo, como la expresión formal y material de ese proyecto, como un campo práctico y como una actividad discursiva; en este sentido, no se circunscribe exclusivamente al programa o plan de estudios limitado a contenidos intelectuales, sino que engloba, además, todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidas a los conocimientos conceptuales y procedimentales, así como al desarrollo de destrezas y al fortalecimiento de actitudes y valores.

El diseño del currículo es la “pre-figuración de la práctica”⁸, pues piensa la práctica educativo-pedagógica antes de realizarla, identifica problemas claves y la dota de una cierta racionalidad, de un fundamento y de dirección coherente con la intencionalidad formativa que se quiera orientar. Por eso, cuando los docentes diseñan, configuran un contexto de enseñanza para lograr el aprendizaje de los estudiantes, que se estructura a partir de contenidos y procesos disciplinares y culturales, relacionados con métodos y estrategias para su puesta en acción, con una serie de criterios generales de tipo filosófico, psicológico y pedagógico-didáctico, considerando los intereses de los estudiantes, los recursos disponibles y las fortalezas y limitaciones contextuales, pues el diseño fundamentalmente atiende a las características socio-culturales de la comunidad que atiende.

⁷ Sacristán G José. 2002. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid. p.p. 14, 142

⁸Álvarez, B. M. G. (2010 enero –junio) Diseñar el currículo Universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y pensamiento*. Vol XXIX, Num 56. PP 68-85



En el diseño curricular la selección de los contenidos, ya sean disciplinares o de la culturales, es básica y fundamental. Esta selección es una acción impregnada de ética por parte del maestro, pues no obedece solamente a sus intereses, sino a los fundamentos básicos de la disciplina y a los intereses de la institución y la sociedad en general. Esto quiere decir que implica una cuidadosa selección y ordenación pedagógica, es decir, una traducción educativa de acuerdo con el papel que se considera ha de cumplir en la formación del estudiante. Por tal motivo, es necesario que el docente se cuestione sobre la mejor forma de organizar el contenido, dado que si una de las finalidades básicas de la educación, es la reconstrucción de los conocimientos en los estudiantes, partiendo de un amplio capital cultural disponible, resulta difícil pensar en la comunicación cultural natural entre generaciones sin elaboraciones cuidadosas de la puesta en escena de esos contenidos. Decidir sobre los contenidos significa delimitar el significado de los contenidos, es decir, es determinar el conjunto de ideas, planteamientos, principios y materiales objeto de aprendizaje, que surgen en relación a la institución educativa, a su cultura, al modelo de currículo que se adopta y al concepto de hombre que se ha optado (PÉREZ, 2000: pp. 139).

Diseñar el currículo es darle forma pedagógica, es evidente que la reflexión en torno a sus contenidos es de vital importancia para los docentes. En tal reconstrucción se establece un diálogo entre los conocimientos subjetivos tanto de los docentes como de los estudiantes y los académicos; así como entre las disciplinas. Por ello, *“la forma de presentar organizados y agrupados los contenidos tiene enorme importancia, por cuanto la decisión que se tome condiciona también las relaciones posibles que pueda establecer el alumno en su aprendizaje”* (COLL, 1987). De ahí la importancia de ordenar los programas en torno a unidades que integren contenidos diversos en unidades coherentes, de manera que generen un aprendizaje integrado en los estudiantes; al igual es una opción que ofrece un sentido cultural y no saberes yuxtapuestos y desarticulados, y ciertas ventajas a la organización de la actividad.

Un docente cuando diseña la acción, tiene en cuenta cinco aspectos básicos:

- Considera que aspecto del currículo piensa cubrir con las actividades o con la secuencia de las mismas.
- Piensa en los recursos de que dispone: laboratorios, biblioteca, libros de texto, cuadernos de trabajo, objeto diversos.
- Determina el tipo de intercambios personales que se realizaran para organizar la actividad de acuerdo con ello: trabajo individual o en grupo.
- Organiza la clase para que todo sea posible: disposición del espacio, horario, aprovechamiento de recursos.



- Intuye que de la actividad se deriva un proceso educativo, es una razón inherente al repertorio de actividades que constituyen el estilo didáctico de los profesores, su acervo profesional práctico.

La didáctica

Para dar forma a las acciones propuestas en el currículo, la didáctica se constituye en parte fundamental, puesto que responde a la pregunta sobre cómo enseñar y lo que esto implica. La didáctica es un saber orientado por el pensamiento pedagógico, que se ocupa de un momento específico de la práctica educativa; “la enseñanza”, referida a un objeto del saber en un área o disciplina determinada, en la cual se conjugan tres componentes: el docente, el alumno y el saber, estableciendo relaciones entre la disciplina que va a ser compartida y su enseñanza.

La didáctica puede ser entendida como un proceso que se inicia desde la creación de unas situaciones estructuradas, con el propósito de construir conocimientos a partir de una disciplina o área del saber en específico. Según Lucio, *“tanto el saber (saber teórico) como el saber hacer (saber práctico) son productos del conocimiento, uno y otro saber se construyen permanentemente. El saber y el saber hacer son sociales. Son la herencia cultural de una sociedad en construcción y reconstrucción permanentes”*⁹. La educación es entonces la forma como ese saber se construye y se transmite, y la didáctica se constituye en la forma como el maestro materializa con acciones de dicha actividad socio-cultural.

De lo anterior se concluye que el saber es enseñado y que enseñar implica, desde una mirada pedagógica, pensar en acciones intencionadas que lleven a la construcción intencionada de un conocimiento. Este proceso es lo que CHEVALLARD (1991) denomina transposición didáctica, es decir, *“...el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”*; en la transposición didáctica se establece relación entre el saber y la forma como éste se enseña; en este proceso, el saber de la pedagogía es un componente fundamental. Sin embargo, la didáctica no se reduce a la aplicación de técnicas, es un saber que incorpora aportes de otras disciplinas, para hacer del ejercicio educativo un acto con sentido, donde el estudiante sea partícipe y el maestro logre reconocer las formas particulares de concebir el objeto de estudio y las particularidades de dicho objeto, pues, no es lo mismo enseñar matemáticas, ciencias o cualquier otra disciplina.

La evaluación

Las transformaciones en la concepción de educación, de escuela, de pedagogía y de enseñanza, de acuerdo con las necesidades y expectativas histórico-políticas de una

⁹ LUCIO, 1994 pág. 48-49. En: aportes No. 41. Dimensión Educativa, Bogotá, pp 39- 56.



sociedad determinada, hacen de la evaluación, un elemento inherente al proceso educativo, ligada a las prácticas educativas y sociales, en la cual se refleja y legitima la concepción y los modelos existentes.

La evaluación, tanto en el ámbito social como educativo, se ha considerado -en un primer esfuerzo de transformación o de reconstrucción del concepto- como un proceso integral, que debe ser ampliamente participativo, inherente a todos los aspectos y características de la vida cotidiana y escolar, a través del cual se aprecia, estima, juzga el valor de algo o alguien, con el fin de conocer el estado de desarrollo de los implicados en el proceso y poder tomar, con base en la información obtenida, las decisiones sobre los correctivos, modificaciones y ajustes que el proceso sugiere, respecto a unas metas globales deseadas.

Desde esta perspectiva, la evaluación en lo educativo no se refiere solamente a medir un conocimiento, sino también a identificar los procesos de aprendizaje y los sujetos implicados en ellos, así como el conocimiento de las condiciones en que se desarrollan las situaciones educativas, de tal forma que se puedan hacer los ajustes, revisiones y correcciones necesarias. Igualmente, busca determinar si las acciones previstas para lograr propósitos definidos son adecuadas o pertinentes, y proceder de inmediato a cuestionar procesos y replantearlos con base en nuevos análisis, bien sea sobre la concepción de la educación, la escuela, el modelo pedagógico, el conocimiento, la enseñanza o el aprendizaje desde el cual se trabaja, así como en los métodos empleados, que pueden no corresponder ni posibilitar el conocimiento que permita la acción pertinente para el cambio.

Por otro lado, la evaluación implica la comprensión de un fenómeno, como dice DÍAZ BARRIGA (1986), porque se hace desde un referente teórico, lo que significa que un juicio valorativo no es neutro ni surge de la nada; siempre se realiza con relación a algo, y ese algo es la teoría, el modelo o la concepción que da sentido y significado al proceso o hecho educativo que se valora.

La evaluación ha logrado un continuo enriquecimiento y ha sido considerada un instrumento de conocimiento indispensable para reorientar y mejorar las diferentes acciones que posibiliten una mejor comunicación e interacción entre los sujetos educativos. Por ello ha hecho parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo.



En suma, la evaluación más que una medición es una práctica pedagógica que posibilita una reflexión sobre los procesos y sus resultados, lo cual supone que está implícita en todo proceso educativo. El acto evaluativo posibilita abordar información sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el objeto de reflexionar sobre los vacíos, carencias y fortalezas que se presentan en la acción educativa y que serían susceptibles de transformación o reforzamiento según el caso.

En este sentido, una evaluación orientada al mejoramiento y cambio positivo, garantiza para los estudiantes que sus aprendizajes serán mejores y que su competencia como ciudadanos tendrá cada vez niveles más altos y suficientes para elevar su calidad de vida y el desarrollo del país.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Las competencias pedagógicas están relacionadas con las competencias que los docentes ponen en juego en el desarrollo de su ejercicio docente, y se refieren **al saber, al saber-hacer y al ser del docente** en un determinado campo del saber, que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencia de distinto tipo que le ayuda a desenvolverse en el desarrollo de su acción pedagógica y social. De acuerdo con el saber, el saber hacer y ser del docente en su ejercicio docente, se consideran las siguientes competencias pedagógicas, que de manera general desarrolla el docente en su práctica pedagógica:

Contextualiza su práctica pedagógica a las características socio-culturales del entorno referida a la capacidad del docente para adelantar sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la diversidad de contextos cultural del país, aprovechando los saberes y prácticas culturales para lograr un aprendizaje significativo.

Reconceptualiza su saber pedagógico a través de la reflexión permanente de su hacer y la investigación en el aula, se relaciona con la manera como el docente enriquece su práctica pedagógica a partir de la reflexión sobre su acción, apoyado en el acumulado conceptual y de investigación.

Establece relaciones dialógicas con distintas comunidades (académicas o educativas), relacionada con la capacidad del docente para establecer diálogo con las comunidades educativas y académicas, que le permite reconocer la educación como un ejercicio dialógico que enriquece su acción pedagógica y profesional.



COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	
Campo de las competencias pedagógicas	Indicadores de competencias pedagógicas
Saber del docente	
El currículo	<ul style="list-style-type: none">• Comprende la práctica curricular como la puesta en acción de los lineamientos disciplinares y pedagógicos tanto institucionales como nacionales.• Actualiza permanentemente sus conocimientos sobre teorías educativo-pedagógicas y conocimientos disciplinares en función de mejorar el aprendizaje, el desarrollo de capacidades y la formación de valores que procuren el mejor desempeño sociocultural de los estudiantes.
La didáctica (procesos de enseñanza y aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none">• Diseña estrategias de aprendizaje adecuada para el desarrollo sociocultural de los estudiantes.• Comprende que propiciar la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas y desarrolla la cognición y el pensamiento autónomo de los estudiantes.• Fomenta la creatividad y la iniciativa frente a nuevos procesos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.• Fomenta la discusión de planteamientos temáticos relacionados con el entorno institucional.• Comprende cómo la mejora continua de su práctica educativo-pedagógica se fundamenta en la reflexión permanente de la misma.• Reconoce los logros de los estudiantes, motivándolos a la mejora continua de su aprendizaje.• Actualiza sus conocimientos disciplinares y pedagógicos a través de actividades como lectura de textos, asistencia a eventos académicos y análisis de investigaciones.



La evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Comprende la evaluación como procesos que obedecen a situaciones históricas, sociales y culturales.• Comprende la importancia de la evaluación en la cualificación y el mejoramiento de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes.• Actualiza los enfoques de evaluación del aprendizaje para la aplicación y construcción de instrumentos.
Saber-hacer del docente	
El Currículo	<ul style="list-style-type: none">• Construye y ejecuta currículos que responden a las necesidades y realidades de los contextos sociales, culturales y educativos de sus estudiantes.• Flexibiliza y dinamiza el currículo y la planeación desde lo cotidiano.• Diseña espacios de participación para la construcción del currículo.• Evalúa el currículo de forma permanente aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa.
La didáctica	<ul style="list-style-type: none">• Problematiza su quehacer en el aula y propone ambientes de aprendizaje alternativos.• Reformula acciones en el aula de acuerdo con los intereses de los estudiantes, los resultados de la evaluación escolar e institucional.• Involucra a la comunidad en las actividades escolares y proyectos pedagógicos.
La Evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Diseña y desarrolla prácticas de evaluación coherentes con las necesidades de mejoramiento del aprendizaje de sus estudiantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de forma permanente su acción aplicando métodos, técnicas e instrumentos que involucren a todos los actores de su acción educativa.
Ser docente* Este componente será evaluado mediante la prueba comportamental	
Relaciones con el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla relaciones armónicas y dialógicas con sus estudiantes. • Fomenta la paciencia y la tolerancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. • Observa fortalezas y debilidades de los estudiantes para contribuir a su mejora. • Tiene experticia en el manejo adecuado de los conflictos entre estudiantes y entre profesores y estudiantes.
Sensibilidad social.	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa por conocer las características de sus estudiantes, sus dificultades, aspiraciones, su entorno social económico, sus condiciones de vida, etc. • Demuestra interés, respeto y confianza hacia sus estudiantes, superiores y comunidad, propiciando un acercamiento permanente. • Fomenta procesos de convivencia familiar. • Establece un clima de sensibilidad para nuevos conocimientos. • Promueve un clima seguro, cálido y confiable para sus estudiantes.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. N° 28. Bogotá, Colombia Libros</p> <p>ÁLVAREZ, B. M. G. (2010 enero –junio) Diseñar el currículo Universitario: un proceso de suma complejidad. Signo y pensamiento. Vol XXIX, Num 56. PP 68-85</p> <p>BAZDRESCH, Parada Miguel. Las competencias en la formación de docentes. S.E.</p> <p>CHEVALLARD Yves. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editorial. Buenos Aires.</p> <p>KEMMIS Stephen. (1998). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. España.</p> <p>MEN. (2002). Finalidades y alcances del 230. Bogotá Colombia.</p> <p>MEN. Documento N° 3. (2007). Estándares Básicos de Competencia. Bogotá, Colombia</p>	

PÉREZ, F Miguel. (2000) Conocer el currículum para asesorar centros. Ediciones Aljibe. España.

RAMÍREZ. V, Jorge Enrique. (2006). Agotamiento de la pedagogía. En: Módulo 1 CINDE Aproximaciones al concepto de pedagogía. PP. 6-18.

SALDARRIAGA, Oscar V. (2003). “Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna”. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de la historia de la práctica pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

SACRISTAN, J Gimeno. (1994). El currículum una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. España.

TOBON, Sergio. (2006). Formación Básica en Competencias. Ecoe Ediciones. Bogotá.

ZAMBRANO, L Armando. (2005). Didáctica pedagogía y saber. Editorial Magisterio. Bogotá.

ZULUAGA, Olga Lucía. ECHEVERRI, Jesús Alberto. (2003). Florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía y epistemología. Editorial Magisterio y Grupo de la práctica pedagógica. Bogotá.

Artículos de revista

LUCIO, Ricardo. (1994). En: aportes No. 41. Dimensión Educativa, Bogotá, pp 39- 56.

GARCÍA, Vera Nilza Offir. (2008). Pedagogía y formación de maestros: Entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. Revista Pedagogía.

ESTRUCTURA DE PRUEBA

CAMPO	COMPETENCIA		TOTAL
	Saber	Saber hacer	
Currículo	15%	20%	35%
Didáctica	15%	15%	30%
Evaluación	15%	20%	35%
TOTAL	45%	55%	100%



Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01

De acuerdo con la anterior definición dada por la Ley 115 la transformación más relevante en los procesos educativos que dicha noción introdujo en las prácticas educativas es que el currículo

- A. implica la estructuración de una secuencia de contenidos debidamente ordenados y articulados para ser enseñados.
- B. determina las prácticas educativas de los docentes desde la perspectiva de la formación integral que propende la Ley 115.
- C. articula todo el quehacer educativo de la institución, así como los temas transversales, para el logro de los fines de la educación.
- D. requiere del seguimiento y la orientación que hacen los organismos gubernamentales para mantener la unidad curricular del país.
- E.

Respuesta correcta: C

La Ley General de Educación, 115 de 1994, introdujo en la educación colombiana la noción de formación integral, así como el definir de manera clara unos fines para la educación que superaran la noción de la educación como mera instrucción para plantearla en términos de formación. En esta perspectiva, modificó la noción de currículo que tradicionalmente había hecho carrera en la educación como el conjunto ordenado y secuencia de contenidos para el aprendizaje, para plantearlo de una manera más amplia y como una entidad articuladora en la educación que no sólo contiene los contenidos secuencialmente organizados sino también unos temas transversales y otros aspectos como la metodología y los recursos, todos ellos para el logro de los fines que la educación se ha propuesto en el contexto colombiano.

Un educador debe saber esto pues es parte integrante del ABC de la planeación, la ejecución y la evaluación curricular.

La opción **A** apunta a una noción tradicional de currículo, a aquello que siempre se pensó que era el currículo, pero lo que hace esta noción, es justamente superar dicha concepción.

La opción **B** apunta a algo que en parte es cierto como lo son la organización de las prácticas docentes en la perspectiva de la formación integral, pero no basta con eso sino que es preciso articular contenidos, metodologías, recursos, transversales y demás componentes curriculares, para lograr los fines de la educación.

La opción **D** es un distractor que apunta más a los entes descentralizados del Estado para el manejo de la vigilancia y el control que constitucionalmente le corresponde al presidente de la república, pero evidentemente no es lo esencial en un proceso educativo ni de diseño, ejecución y evaluación curricular.



Ejemplo 02

El diseño del currículo de una asignatura, debe relacionar los conocimientos disciplinares, la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes y su respuesta a las necesidades socio-culturales del contexto. Para procurar una mejora continua en las acciones de diseño y ejecución del currículo, el docente debe:

- A) revisar, con todos los actores de la acción educativa, la ejecución del currículo para determinar el cumplimiento de las metas fijadas para el curso.
- B) reorientar con todos los actores de la acción educativa, las prácticas pedagógicas que desarrollan los estudiantes para responder de manera eficiente al contexto.
- C) ajustar, con todos los actores de la acción educativa, los procesos de evaluación curricular que le permitan determinar el grado de apropiación del conocimiento.
- D) evaluarlo con todos los actores de la acción educativa, a través de instrumentos y técnicas idóneas.

Respuesta correcta: D

El diseño, la ejecución y la evaluación curricular son los tres momentos más significativos del proceso de curricularización de los contenidos, los saberes y los valores que un docente debe enseñar cuando planifica su acción educativa. Ahora bien, si la evaluación de ejecución curricular no se continua y permanentemente, no se podrá saber cómo hay que reorientar la acción educativa para responder al contexto socio-cultural de en el cual los estudiantes están inmersos. Pero no es suficiente con evaluar la práctica curricular sino que además de esto, es preciso hacerlo, involucrando a todos los actores involucrados en la acción educativa puesto que no sólo el educador es el responsable de su evaluación sino que los demás actores deben estar involucrados para que efectivamente la evaluación responda a las necesidades de todos. Esta es una competencia que involucra al saber hacer de los docentes puesto que ellos deben tener claro cómo y quién debe evaluar el currículo para estar en el proceso de la mejora continua y para ajustarlo continuamente a las necesidades de los estudiantes y de la institución educativa misma.

La opción **A** no es válida porque si bien saber qué tanto el cumplimiento de las metas educativas es válido en el proceso curricular, esto no es suficiente porque apunta más a la acción final que al proceso mismo de ejecución curricular.

La opción **B** no es válida porque el hecho de reorientar las prácticas curriculares continuamente para responder al contexto de los estudiantes es válido pero no suficiente porque hay que evaluarlo continuamente pero involucrando a todos los actores involucrados en la acción educativa.

La opción **C** no es válida porque ajustar sin evaluar y sin involucrar a los actores de la acción educativa, tampoco es suficiente. La opción válida es la **D**).



MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES

El objetivo fundamental del quehacer de un profesional de la educación es que los niños, niñas y jóvenes adquieran y desarrollen competencias que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos productivos, así como convivir democrática y pacíficamente. Es indudable que uno de los aspectos clave para lograr este propósito es el conocimiento de un docente o directivo docente.

Hay un amplio consenso acerca de que este es uno de los factores más determinantes en los logros y resultados de un educador. Diferentes autores reconocen que para que un docente promueva y facilite el aprendizaje de sus estudiantes, la primera cualidad que debe demostrar es el dominio y la maestría en su área o disciplina de trabajo (por ejemplo, Alvarado y La Voy, 2006; Larsen y Calfee, 2005; Pecheone y cols., 2005; Ping-Yu, 2005; Rike & Sharp, 2008; Adama, 2004; Kiriakides y Muijs, 2005; York-Barr y Duke, 2004; Yost, 2006). En otras palabras, entre más fuerte sea el dominio que un docente tiene de su disciplina específica, mayor será su capacidad de enseñarla.

No obstante, además del dominio temático especializado, un docente requiere de la capacidad de llevar esos conocimientos a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, lo cual implica una alta dosis de creatividad y pensamiento crítico, para desarrollar prácticas pedagógicas y evaluativas.

De otra parte, si bien existe un conjunto de conocimientos comunes a todos los educadores, es necesario reconocer que buena parte de los saberes de un docente o directivo docente responde a las particularidades del ámbito de desempeño en el que cumple sus funciones. Así por ejemplo, aunque existen bases pedagógicas comunes para un docente de básica primaria, un docente de física en grado 11 o un coordinador, es evidente que cada uno de estos profesionales enfrenta situaciones educativas diferentes que deben ser abordadas con un bagaje conceptual determinado.

Para caracterizar estos saberes específicos, se requiere identificar los diferentes ámbitos de desempeño posibles de los educadores, los cuales están determinados fundamentalmente por tres variables. La primera de estas es la variable de cargo (un educador puede ser docente, coordinador, rector o director rural); en segundo lugar, un docente puede desempeñarse en alguno de los niveles y ciclos del servicio educativo (preescolar, básica primaria, básica secundaria o media); y finalmente, en el ciclo de educación básica secundaria y en el nivel de media un docente se especializa en una de las áreas obligatorias y fundamentales que establece la Ley General de Educación (Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, Educación artística y cultural, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero, Matemáticas, Tecnología e informática, Ciencias económicas y políticas, Filosofía).

Con base en estas variables, para organizar el proceso de evaluación de competencias se identificaron los siguientes ámbitos de desempeño.

Ámbito de desempeño			
Directivo docente	Rector / Director rural		
	Coordinador		
Docente	Docente de preescolar		
	Docente de básica primaria		
	Docente de básica secundaria y media	Ciencias naturales y educación ambiental	
		Ciencias naturales y educación ambiental (química)	
		Ciencias naturales y educación ambiental (física)	
		Ciencias sociales económicas y políticas	
		Educación artística y cultural	
		Educación física, recreación y deporte	
		Educación ética y en valores	
		Educación religiosa	
		Filosofía	
		Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero	
		Matemáticas	
Tecnología e informática			

Tabla 6. Ámbitos de desempeño.

Como se infiere de la tabla anterior, cada uno de los docentes y directivos docentes necesita de unos dominios conceptuales y teóricos especializados. No obstante, el dominio y la solidez conceptual no son condiciones suficientes para que un docente o directivo docente impulse procesos de enseñanza-aprendizaje. Se requiere que el profesional de la educación sea capaz de llevar estos conocimientos a escenarios prácticos, para solucionar problemas concretos.

Para formular una definición de competencias disciplinares, se deben considerar las dos dimensiones hasta ahora expuestas: los conocimientos propiamente dichos y la capacidad de utilizar estos conocimientos en situaciones prácticas. En otras palabras, son de interés para esta evaluación los conocimientos de los docentes, pero no los conocimientos en “estado puro” (aislados del contexto educativo), sino los conocimientos llevados a la práctica en situaciones propias del quehacer de un docente o directivo docente.

Las competencias disciplinares constituyen entonces un conjunto de capacidades del docente o directivo docente, relacionadas con sus dominios y saberes específicos, que implican el uso y la aplicación del conocimiento en situaciones educativas concretas. Al hablar de los *docentes*, los conocimientos estarían delimitados por el área específica de trabajo (**dominios conceptuales**), así como por los conocimientos y habilidades para enseñar y valorar el aprendizaje de la disciplina específica que maneja (**capacidades didácticas y evaluativas**). Por otro lado, al hablar de los *directivos docentes* se haría referencia a los conocimientos específicos sobre gestión educativa (**gestión curricular y del PEI, autoevaluación y mejoramiento institucional, gestión comunitaria y administración de recursos**), así como a las habilidades para la dirección educativa (**análisis y síntesis, planeación, toma de decisiones, ejecución, entre otras**).

Organización del componente de competencias disciplinares en la prueba

Las competencias disciplinares que serán evaluadas y los ejes de contenido temático relacionados a cada una de las áreas se han organizado en una **estructura de prueba**. Esta estructura es una matriz en la que se cruzan los contenidos temáticos con las competencias, de tal forma que cada celda de la matriz indica acciones que el evaluado debe hacer con contenidos definidos previamente en el marco conceptual. Además, la estructura señala la importancia relativa de cada uno de los cruces en relación con la evaluación total.

En las diferentes estructuras de prueba se ha establecido un número de contenidos o ejes temáticos, así como las competencias ya mencionadas, que se consideran centrales para el desempeño idóneo de un docente o directivo docente, según su ámbito de desempeño.

La siguiente tabla presenta un ejemplo de estructura de prueba:

CONTENIDOS	Competencias			TOTAL
	<i>Dominio conceptual</i>	<i>Didácticas</i>		
	Disciplinares	Didácticas	Evaluativa	
Contenido 1	10%	10%	5%	25%
Contenido 2	10%	10%	5%	25%
Contenido 3	10%	10%	5%	25%
Contenido 4	10%	10%	5%	25%
Total	40%	60%		100%

Tabla 7. Ejemplo de Estructura de prueba.



Dada la naturaleza conceptual de estas competencias, se requiere de unos referentes epistemológicos que sustenten su formulación. Para el caso de los docentes se han tenido en cuenta los Estándares Básicos de Competencias, las orientaciones pedagógicas y los Lineamientos Curriculares que el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado para las diferentes áreas. Para los directivos docentes se ha considerado el modelo de autoevaluación y mejoramiento institucional que propone el Ministerio de Educación Nacional, el cual comprende cuatro áreas de gestión: pedagógica, directiva, administrativa y financiera, y comunitaria.

Referencias Bibliográficas

- Adama, Y (2004) *Effective Classroom Discipline and Management*. RESA.
- Alvarado, F. y La Voy, D. (2006). *Teachers: powerful innovators*. Washington: AED.
- Kyriakides, L.; Muijs, D. (2005). Drawing from Teacher Effectiveness Research and Research into Teacher Interpersonal Behaviour to Establish a Teacher Evaluation System: A Study on the Use of Students Ratings to Evaluate Teacher Behaviour. *The Journal of Classroom Interaction*; 40, 2; (44-68).
- Larsen, L; Calfee, R. (2005). Assessing Teacher Candidate Growth over Time: Embedded Signature Assessments. *The Clearing House*; 78, 4; (151-157).
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía 31. *Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía No 34. *Guía para el Mejoramiento Institucional*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie lineamientos curriculares*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Documento 3. *Estándares Básicos de Competencias (lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía)*. Bogotá, Colombia.
- Ministry of Education of Ontario. (2006) *New teacher induction program*. En: <http://www.edu.gov.on.ca>.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002) *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Arlington: NBPTS
- Pecheone, R.; Pigg, M.; Chung, R.; Souviney, R. (2005). Performance Assessment and Electronic Portfolios: Their Effect on Teacher Learning and Education. *The Clearing House*; 78, 4 (164-176).
- Ping-Yu Wang. (2005). The Examination of Six Dimensions of Teacher Empowerment for Taiwanese Elementary School Teachers. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*; 6, 1; (214-218).
- Polk, J. (2006). Traits of Effective Teachers. *Arts Education Policy Review*; 107, 4; (23-29).
- Rike, C.J. & Sharp, L.K. (2008) Assessing Preservice Teachers' Dispositions: A Critical Dimension of Professional preparation. *Childhood Education*; Spring 2008; 84, 3; ProQuest Education Journals. pg. 150.
- York-Barr, J.; Duke, K.; (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*; 74, 3; (255-316).
- Yost, D. (2006). Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*. Fall. (59-76)



BÁSICA PRIMARIA

La evaluación en este componente tiene como objetivo visibilizar las competencias de los docentes frente a las áreas disciplinares reglamentarias de la educación básica primaria, enfocadas desde el desarrollo de las competencias básicas de los y las estudiantes. Estas competencias docentes deben responder a las necesidades de los contextos, a los procesos de desarrollo socio-afectivo de los estudiantes y a los desempeños esperados para los distintos grupos de grados de este ciclo.

De acuerdo con la política planteada por el Ministerio de Educación Nacional, la estrategia de mejoramiento de la calidad se sustenta en tres componentes: Planes de Mejoramiento, Estándares Básicos de Competencia y Evaluación, que configuran el llamado ciclo de la calidad. En éste ciclo el docente ocupa un lugar fundamental en el diseño y puesta en marcha de acciones pedagógicas, que den como resultado la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes; en otras palabras, la labor de los docentes representa el centro de la acción educativa. En este marco, la evaluación docente busca el fortalecimiento de la labor de los educadores y el desarrollo de sus competencias.

La evaluación de competencias disciplinares para los docentes de básica primaria se fundamenta en la propuesta de estándares, la cual contempla cuatro competencias básicas: científicas (que implican la formación de una actitud científica), matemáticas (formuladas desde el desarrollo del pensamiento matemático), comunicativas (concebidas desde los principios de la comunicación) y ciudadanas (basadas en la consolidación del estudiante como sujeto activo participe de la sociedad). Un docente competente debe dominar los saberes necesarios para la básica primaria, para promover procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes que respondan a los conocimientos, habilidades y actitudes que la sociedad contemporánea requiere.

Los estándares definen la competencia como saber hacer en situaciones concretas, que requiere la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes; es decir el saber hacer tiene implícito un saber ser y un saber. Las competencias básicas son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento, y requieren comprender el sentido a cada actividad, y reconocer sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Por lo anterior, el desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos.

Igualmente, los estándares son referentes para evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de la vida escolar, así como para orientar a las instituciones educativas en la incorporación en sus planes de estudio de conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones.



Otro aspecto importante de los estándares, es que hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, sin excluirlos, ya que el ejercicio de cada competencia requiere de conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado.

En este enfoque educativo, los currículos por competencias hacen posible la integración de niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aún después de que los individuos finalizan su escolarización.

Definición general del área o disciplina

Desde esta propuesta de evaluación docente, la competencia disciplinar se entiende como el conjunto de dominios y saberes propios de los educadores de básica primaria, esenciales para el ejercicio de su práctica pedagógica. Las competencias disciplinares están directamente relacionadas con la solidez conceptual, los dominios específicos y la capacidad para valorar críticamente y aplicar estos conocimientos en escenarios educativos, con miras a lograr los objetivos establecidos por la ley para este ciclo del servicio educativo. En este sentido, los referentes principales son los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares, específicamente los relacionados con las áreas obligatorias y fundamentales que señala la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los cuales brindan orientaciones a las instituciones educativas para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos.

La competencia disciplinar del docente de básica primaria comprende:

- El dominio conceptual del enfoque de competencias, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.
- La capacidad del docente para establecer relación entre el conocimiento y el desarrollo del ser individual y social.
- La capacidad del docente para establecer relación entre el conocimiento de las áreas, las competencias como promotoras del desarrollo de habilidades, las inteligencias y los procesos de pensamiento.

En síntesis, las competencias del docente de básica primaria están orientadas al desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Para ello requiere de un alto grado de desarrollo de sus competencias básicas (las mismas que se esperan de los estudiantes), así como de sus competencias pedagógicas, comportamentales y disciplinares.



Definición de contenidos y competencias

Ejes de contenido temático	Competencias del docente
<p>Se proponen como contenidos las competencias básicas propuestas por el MEN: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.</p> <p>COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. Formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse como interlocutores capaces de producir y comprender significados de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de una situación comunicativa.</p> <p>Se enfatiza en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias. Se incursiona en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales, tanto en la producción como en la comprensión de textos, afianzando la utilización del vocabulario que ha ido adquiriendo el/la estudiante.</p> <p>MATEMÁTICAS: La matemática se considera como un cuerpo de prácticas y de realizaciones conceptuales y lingüísticas que surgen de un contexto histórico cultural concreto, y que están en continua transformación y reconstrucción.</p> <p>Por ello, se requiere en primer lugar que la matemática sea pensada como un lenguaje. Por lo tanto, que se haga énfasis en los actos comunicativos, de tal forma que se posibilite al grupo de niños y niñas deliberar sobre las razones o las falta de ellas, sobre las conjeturas, las opiniones o juicios, y sobre las ventajas o desventajas de las posibles decisiones que deban tomarse dentro y fuera de la clase y que tengan resonancia colectiva.</p> <p>En segundo lugar, se hace necesaria una mirada de la</p>	<p>Se proponen como competencias del docente de básica primaria, las capacidades para relacionar los conocimientos pedagógicos y las políticas educativas actuales, utilizándolas para la construcción de propuestas educativas.</p> <p>DOMINIO CONCEPTUAL. Domina conceptualmente el enfoque de educación por competencias, así como los conocimientos propios de las disciplinas y los estándares básicos de competencias. Implica la capacidad del docente para apropiarse de los referentes de calidad, analizarlos críticamente y llevarlos al ejercicio pedagógico, de acuerdo con las condiciones del contexto.</p> <p>El dominio conceptual responde desde las competencias docentes a un Saber sustentado en las políticas educativas actuales y las construcciones conceptuales que sobre las disciplinas del conocimiento se han consolidado.</p> <p>ESTABLECE RELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO INDIVIDUAL Y SOCIAL DEL ESTUDIANTE. Está relacionada con la capacidad del docente para establecer las relaciones entre los conocimientos propios de las disciplinas, los desempeños planteados en los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares, entre otros, como</p>



matemática como creación humana, resultado de la actividad de grupos culturales, por tanto, como una disciplina en movimiento y en constante cambio.

En tercer lugar, se hace necesario pasar de una enseñanza de la matemática orientada hacia el logro de los objetivos específicos del área, relacionados con los contenidos y a la retención de los mismos, hacia una orientación de lograr la competencia.

La formación de pensamiento matemático está relacionada con aspectos cognitivos, afectivos y sociales vinculados con contextos de aprendizaje particulares. Desde esta perspectiva desarrolla cinco procesos generales: formulación, tratamiento y resolución de problemas; la modelación; la comunicación; el razonamiento; la formulación, comparación y ejercitación de procedimientos. Además de estos procesos, ser matemáticamente competente se concreta en el pensamiento lógico y el pensamiento matemático, el cual se subdivide en cinco tipos de pensamiento.

- El pensamiento numérico y el sistema numérico.
- El pensamiento espacial y los sistemas geométricos.
- El pensamiento métrico y los sistemas métricos y de medidas.
- El sistema aleatorio y los sistemas de datos.
- El sistema variacional y los sistemas algebraicos y analíticos.

CIENCIAS. Desde una visión contemporánea de las ciencias y su enseñanza, existe la férrea convicción de que es necesario desarrollar las competencias de las y los estudiantes a partir de la conjugación de: a) conceptos científicos, b) metodologías y maneras de proceder científicamente y c) compromiso social y personal en relación con el desarrollo científico y tecnológico.

En este eje de contenido se brindan bases que les permitan a los y las educandos acercarse paulatina y rigurosamente al conocimiento y la actividad científica, a partir de la indagación, alcanzando comprensiones cada vez más complejas, todo ello a través de lo que se

elementos fundamentales a tener en cuenta en el proceso de desarrollo individual y social del estudiante, promoviendo una formación integral que reconoce al sujeto estudiante desde su **Ser**, como condición fundamental en el proceso de construcción del aprendizaje.

ESTABLECE RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DE LAS DISCIPLINAS, LAS COMPETENCIAS Y LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO.

Hace referencia a la capacidad del docente para conjugar su saber pedagógico y disciplinar en un ejercicio de formación con sentido. Este ejercicio se denomina **Saber hacer** y requiere del docente una competencia para llevar a sus estudiantes mas allá de la memorización de contenidos temáticos, hacia el desarrollo de competencias para la vida.



denomina un hacer.

Es importante resaltar la articulación de las ciencias naturales y sociales, con el fin de formar pensamiento científico y crítico en los y las estudiantes, ya que aunque éstas tienen objetos de estudio distintos, las unen los procesos de indagación que conducen su desarrollo y las competencias necesarias para realizarlos.

Por último, es importante asumir que la formación en ciencia requiere desarrollar en los y las estudiantes unas acciones concretas de pensamiento y producción, requeridas para alcanzar los estándares por conjunto de grados. Un proceso de formación que parta desde la comprensión del mundo y llegue hasta la aplicación de lo que los y las estudiantes aprenden, pasando por la investigación y la discusión sobre su importancia en el bienestar de las personas y el desarrollo de una sociedad democrática, justa respetuosa y tolerante.

CIUDADANÍA. Es importante entender la concepción de ciudadanía que subyace en los estándares básicos de competencias ciudadanas, la cual se asume como la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y el ejercicio de los derechos humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública. La ciudadanía abarca el ámbito privado de las relaciones humanas que se dan en el seno de las familias y las demás relaciones afectivas, donde surgen también, y de manera frecuente, conflictos de intereses que es necesario aprender a resolver pacíficamente.

La propuesta de formación ciudadana del Ministerio de Educación Nacional propone apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan los niños, niñas, y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad. Se requiere entonces formar de manera reflexiva y deliberada, para proteger y promover los derechos humanos y hacer realidad la sociedad que el país sueña.

Como parte del proceso de formación, el desarrollo de las competencias ciudadanas requiere, por un lado, del apoyo de los contenidos enriquecidos de las ciencias



sociales y de las ciencias naturales, y por otro lado, del desarrollo de posturas valorativas, así como de conocimientos, a partir de un enfoque activo y reflexivo por parte de los estudiantes.

Además, las competencias ciudadanas requieren del concurso de conocimientos, competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales se ponen en juego en los estándares básicos de competencias ciudadanas

Conforme a las metas esperadas en la formación ciudadana acorde con lo manifestado con anterioridad, se proponen unos estándares básicos de competencia desde tres dimensiones, a) convivencia y paz, b) participación y responsabilidad democrática y c) pluralidad, identidad y valoración.

Estructura de la prueba

Contenidos	Establece relaciones			Total
	<i>Dominio Disciplinar</i>	<i>Didáctica</i>		
	Dominio conceptual	Elementos en el Desarrollo individual y social	Conocimientos y desarrollo cognitivo	
Comunicación y lenguaje	7%	8%	8%	23%
Matemáticas	7%	8%	8%	23%
Ciencias	10%	10%	11%	31%
Ciudadanía	7%	8%	8%	23%
Total	31%	69%		100%



Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01

La cartografía social como propuesta conceptual y metodológica que permite la construcción de conocimiento integral de territorio, a través de la elaboración de mapas, resulta una herramienta interesante para los profesores que en ciencias sociales pretenden que sus estudiantes

- A. construyan herramientas de ubicación que les permitan profundizar en la geografía.
- B. visibilicen formas de graficar espacios geográficos, desarrollando su creatividad.
- C. se acerquen a su espacio geográfico, socio-económico e histórico- cultural.
- D. trabajen en grupo ubicando y comparando lugares por medio de mapas.

Respuesta correcta: C

El objetivo de la cartografía social es la construcción de conocimiento integral del territorio. Por tanto, la respuesta es la C, ya que esta estrategia permite que los estudiantes tengan un reconocimiento de su entorno social y cultural, más allá de la simple ubicación geográfica, que es lo plantean las otras opciones.

Ejemplo 02

Un/a docente quiere promover la descripción de situaciones de medición utilizando fracciones comunes y desea que los estudiantes describan cualitativamente situaciones de cambio y variación utilizando el lenguaje natural (dibujos y gráficas). Para ello la actividad de clase más adecuada sería

- A. un concurso de atención y memoria.
- B. la organización de una tienda escolar.
- C. un recorrido por la institución para medir espacios.
- D. la realización de un taller de aplicación de recetas de cocina.

Respuesta correcta: D

La opción más adecuada es la D, porque permite poner en juego los conocimientos matemáticos en un contexto de significación.

Mientras que las otras opciones, aunque utilizan conocimientos matemáticos no permiten abordar el aprendizaje de los fenómenos de variación y cambio.



Bibliografía

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Matemáticas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Bautista, M. (2008). *La condición de la profesión docente en Colombia. Un análisis al Nuevo Estatuto Docente: Decreto Ley 1278 del 19 de junio de 2002*. Tesis como requisito para optar al título de Magíster en Sociología. Universidad Nacional de Colombia.

Bogoya, D., Vinent, M., Jurado, F., Acevedo, M. y Restrepo, G. (2004) *Evaluación y Cualificación: La experiencia de Bogotá*. ICFES: Seminario en Evaluación 2004. En: http://web.icfes.gov.co/web/index.php?option=com_docman&task=doc_download&Itemid=307&gid=1453

Chiroque Sigfredo (2006) *Evaluación de desempeños docentes informe n° 45*, Perú: Instituto de Pedagogía Popular.

Cornejo A. J. y Fuentealba J., R. (2008) *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*. Santiago de Chile: UCSH

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización docente.

Decreto 2582 de Septiembre 12 de 2003. Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales.

Decreto Ley 1278 de junio de 2002. Por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente.

Ferrer y Cols. (2002). *Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación*. Compilación. Bogotá: Magisterio.

Forés, A. y Trinidad, C. (2004). *La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior*. Memorias del I Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, evaluación y descripción de Contenidos Educativos reutilizables. Guadalajara: Universidad de Alcalá.

Guía para ajuste de Manuales de Funciones Subsecretaría Administrativa – SED Junio 28/07

Hager, P. y Beckett, D. (1999). “Bases filosóficas del Concepto Integrado de Competencia” En: “Competencia laboral y Educación Basada en normas de competencia. México: Noriega.

Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista de educación, nueva época*. 13. Abril - Junio. (En red) En: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>. Recuperado el 03 de febrero de 2009.

ICFES y Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía de pruebas para selección de docentes aspirantes a ingresar al servicio*



educativo estatal. Subdirección académica. Grupo evaluación de la educación superior.

Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.

Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

Malpica, 1996, (citada por Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A., 2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista de educación, nueva época*. 13. Abril-Junio. En: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html> Recuperado el 03 de febrero de 2009

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 32 pp. 17-34. OEI.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Documento 3. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.*

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006 – 2016.*

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía No. 31. Guía Metodológica para la Evaluación Anual de Desempeño Laboral.*

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía de Autoevaluación para el mejoramiento institucional.*

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Guía N° 10. Guía metodológica para la evaluación de periodo de prueba de docentes y directivos docentes.*

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador.* España: Octaedro.

Noguera, C. (2003). Las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación: ¿Igualdad de Oportunidades o Discriminación? *Revista colombiana de educación* N° 44 pp 29-30.

OCDE. (2006). PISA 2006 *Marco de la evaluación. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos:* OCDE.

Pereda, S. y Berrocal, F. (2005). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias.* Madrid: Ramón Areces.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. En: http://www.rieoei.org/edu_sup22.htm. Recuperado el 16 de enero de 2009.

Prieto, M., Gonzalez, A. y Miranda, J. (2005). *Área de Tecnología e Informática. Propuesta Pedagógica y Estándares Curriculares.* Bogotá: CITED.

San Martín Víctor R. Formación en competencias: el desafío de la educación Superior en Iberoamérica, *Revista Iberoamericana de educación*, pp 1-8 Chile.

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.* Trabajo presentado a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasilia, Brasil.

Vargas, A., Bernal, G., Pérez, L. M., Aguirre, E. y Castro, Y. (2009). *Perfiles por Competencias de Directivos Docentes y Docentes.* Documento de Trabajo. Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de Estándares y Evaluación.

Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral.* Montevideo: Cinterfor.



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Referentes y Evaluación
de la calidad educativa



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
Centro de Investigaciones para el Desarrollo - (CID)

Velásquez M,T; Novoa M, Maldonado R, Rojas M & Bravo M,F (2006). *Evaluación de la calidad de la educación*, Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Investigaciones para el Desarrollo-CID-Universidad Nacional de Colombia.

Velásquez M.T., González, F. y Rodríguez, A. (2006). *Perfiles y resultados obtenidos en prueba escrita para la segunda convocatoria de docentes y directivos docentes*. Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Investigaciones para el Desarrollo – CID. Universidad Nacional de Colombia.

Velásquez, M.T., Novoa, M.A. & Mayorga, M.R. (2006). La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes. *Innovar* 16(28), 93-110.