



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)

PROCESO DE ASCENSO Y REUBICACIÓN SALARIAL

DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

DECRETO LEY 1278 DE 2002

DOCUMENTO GUÍA

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

EDUCACIÓN PREESCOLAR



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)

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 el ascenso y la 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	20
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES	34
EDUCACIÓN PREESCOLAR	38
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	49



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. 1º).

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 *afrentamiento* 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 *afrentamiento* 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
<ul style="list-style-type: none"> 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.
- 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 últimos años, cuyo propósito es atender al mejoramiento de los procesos educativos a través de diversas estrategias, una de las cuales es la evaluación.

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.



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 Lucía 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

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

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



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.

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

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



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 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.

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



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 trabaje, 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.• 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</p> <p>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 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.

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
	Dominio conceptual	Didácticas		
	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)



EDUCACIÓN PREESCOLAR

El presente documento contiene el marco conceptual de la prueba de competencias para el ascenso y reubicación salarial del docente de Preescolar, a partir del Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002). Se pretende dar a conocer las relaciones que los docentes han debido establecer entre los conocimientos fundamentales obtenidos en su profesionalización y actualización sobre las dimensiones del niño y de la niña en la etapa comprendida para la educación preescolar; junto con las estrategias, acciones y espacios pedagógicos que han desarrollado para la construcción de conocimiento.

El mundo de un niño o de una niña en edad preescolar es la muestra del sorprendente grado de capacidad obtenida durante este periodo en relación con nociones, habilidades y desempeños específicos para cada área curricular. Es así como los enfoques presentes exigen mayor detenimiento e investigación para desarrollar espacios de aprendizaje más acordes con los saberes previos y las propuestas de los pequeños frente a una primera conceptualización por parte del docente. Las preguntas, los análisis, los contrastes y las situaciones significativas, son componentes claves para evitar el simple instruccionismo y aportar bases asertivas para un óptimo desempeño en toda su carrera escolar. El preescolar es entonces, la clave curricular para un trayecto exitoso y un perfil investigativo, activo y protagonista de cualquier tipo de conocimiento en el aula.

En Colombia se presenta un porcentaje poco significativo (Universidad INCCA et al., 1997) de niños menores de 6 años que logran tener experiencias escolares previas, lo cual está directamente relacionado con las prioridades económicas, familiares y sociales que les rodea. Por lo tanto, al llegar al grado obligatorio de preescolar, cada niño y niña se encuentra en un punto de partida diferente frente a las dinámicas en el aula; razón por la cual, el papel de mediador del agente educador inicial es fundamental para contribuir de manera clara y precisa en la compensación de las deficiencias causadas por el contexto; aumentando las probabilidades de éxito en los niveles educativos posteriores.

Actualmente, es necesario que el docente incluya dentro de su vida laboral, la aplicación de aquellas leyes que determinan un horizonte en cuanto a la defensa de los niños menores de 6 años y en cuanto a sus derechos como *primera infancia*. Es así, como el decreto 1098 del año 2006 en su artículo 29, señala que debe existir un respeto por el desarrollo integral con relación a lo social, lo cognitivo y lo emocional del ser humano, razón por la cual son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, los peligros contra los peligros físicos y la misma educación inicial.



Es entonces cuando la profesionalización del Docente de Preescolar se une a la experiencia, al jugar un papel protagonista en la vida de los pequeños, en acciones e intenciones conceptuales específicas, así como lo señala Ignasi (2000, pág. 48):

“Educar” para la escuela no significa –como ha ocurrido y ocurre en la filosofía “preescolar”- acumular conocimientos y “prerrequisitos” sobre no sé cuántas cosas supuestamente necesarias para encarar con éxito las actividades escolares al comienzo de la enseñanza primaria. Significa posibilitar las habilidades en lo que se ha denominado el “aprendizaje estipulativo”. Es decir, habilidades y competencias necesarias para aprender acerca de cosas que no se ven, pero de las que se sabe su existencia y, por tanto, su estatus de mundo posible.

Además de plantear la concepción de niño desde sus dimensiones de desarrollo, los lineamientos curriculares (MEN, 1998) para el preescolar describen los cuatro aprendizajes fundamentales para el siglo XXI como principios de la educación inicial: *aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a ser y aprender a hacer*. Finalmente, desde el sistema de evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes actual, es importante resaltar el valor conceptual y metodológico que tiene una prueba para quienes acompañan los primeros procesos escolares en la escuela, pues son ellos los responsables de señalar las premisas teóricas que infunden la perspectiva sobre el sujeto que llega al aula, posiblemente, por primera vez.

Definición general del área o disciplina

La propuesta curricular para Preescolar en sus marcos políticos, conceptuales y pedagógicos, así como los lineamientos para la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático; orientaron la creación de ambientes de socialización y aprendizaje que favorecieran el desarrollo integral, la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar, incrementando el interés por el aprendizaje escolar, el conocimiento, el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura y de las relaciones sociales, y la vinculación de la familia y la comunidad. Estos parámetros incluyen como estrategia de trabajo el proyecto pedagógico y el juego como actividad principal.

El proyecto pedagógico se define como un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura, del cual el grupo y el maestro hacen parte –el grupo investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas –, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo.

A nivel legal, la educación preescolar responde a la visión holista del sujeto, de acuerdo con el artículo 15 de la ley 115/1994 es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los



aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.”

Según el artículo 16, sus objetivos específicos están relacionados con dimensiones que integran al educando, a mencionar: desde el conocimiento objetivo, el lenguaje y las matemáticas, desde el conocimiento subjetivo, la socioafectividad y la ubicación espacio temporal, y desde el conocimiento social, la ética y la socialización.

Se exploran algunas características de la relación pedagógica y metodológica que ha de establecerse en este grado al señalar en el artículo 13 del Decreto 2247 de 1997:

- Reconocimiento de experiencia del niño para construir conocimientos, valores, actitudes y comportamiento
- Generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas para comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.
- Fomentar respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía
- Creación de ambientes lúdicos que posibilite fantasía, imaginación, creatividad
- Desarrollo de procesos de análisis y reflexión sobre interrelaciones con el mundo
- Fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos
- Creación de ambientes de comunicación que favorezca goce del lenguaje y propicien desarrollo de expresión libre y creativa.
- Espacio locativos apropiados al contexto
- Uso de materiales y tecnologías apropiadas
- Análisis cualitativo integral de experiencias empleadas

Estos aspectos deben ser regulados igualmente, a partir de los principios que orientan esta educación preescolar, de acuerdo con el Artículo 11 del Decreto 2247 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional, sobre integralidad, participación y lúdica.



Definición de contenidos y competencias

Ejes de contenido temático	Competencias del docente
<p>COMPONENTE DE MATEMATICAS</p> <p>El/la docente de preescolar debe apuntarle a diseñar espacios y ambientes en los que niñas y niños actúen con los objetos de manera que puedan:</p> <ul style="list-style-type: none">• desplegar toda su capacidad mental en términos de hacer representaciones en ausencia de modelos• descubrir las regularidades propuestas• establecer relaciones en todos los órdenes, <p>En síntesis, lograr que operen cognitivamente.</p> <p>Lo anterior puede lograrse si hay propuestas lúdico-pedagógicas a través de las cuales se motive a los infantes a resolver problemas, generar preguntas, formular hipótesis, dar explicaciones, conjeturar, experimentar; acompañados por un mediador inquieto e interesado, así como los niños, en aprender y reaprender.</p> <p>Este trabajo pedagógico implica necesariamente un/a docente empeñado/a en ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento, es decir, en movilizar las estructuras cognitivas y desarrollarlas de manera tal, que la comprensión emerja como producto de un proceso consciente, planificado y articulado a las necesidades cognitivas de las niñas y niños y de la realidad actual.</p> <p>Se considera además que para el desarrollo de habilidades del pensamiento, involucradas en los procesos anteriormente mencionados, se hace necesaria la apropiación de la lógica matemática y del conocimiento matemático con sus conceptos, estructuras y formas de representación.</p> <p>Por esto, fortalecer la dimensión cognitiva no señala ausencia de conceptos. Hay dominios conceptuales que los niños deben construir en</p>	<p>SOLIDEZ CONCEPTUAL</p> <p>A partir de los lineamientos curriculares para el Preescolar, se especifican dos aspectos para la implementación pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none">• La acción como efecto sobre las cosas, es decir como experiencia física.• La acción como colaboración social, como esfuerzo de grupo, es decir, como experiencia social. <p>Igualmente, el capítulo II del decreto 2247 de 1997, referido a las orientaciones curriculares, contempla como principios de la educación preescolar la integralidad, la participación y la lúdica, los cuales son referentes conceptuales básicos para los enfoques pedagógicos y metodológicos que un docente de este nivel educativo debe reconocer.</p> <p>Se destacan como indicadores de competencia docente la solidez conceptual sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• las perspectivas teóricas y metodológicas en el desarrollo y aprendizaje infantil,• el fortalecimiento de cada una de las dimensiones del sujeto,• los procedimientos infantiles en su proceso de apropiación del conocimiento,• las dificultades y errores de los niños en su ruta de aprendizaje,• las estrategias pedagógicas tendientes a generar conocimiento, vinculando intereses y necesidades de los niños, como punto de partida de las acciones en el aula,• la exploración de saberes previos,• el apoyo de pares académicos,• la contrastación de diferentes posiciones,• el papel de la reflexión del niño acerca de sus propias acciones,



preescolar: los números (El primer círculo de los números naturales, con sus relaciones de orden y equivalencia y las operaciones de tipo aditivo), la geometría (La ubicación y representación espacial topológica), las medidas (al menos considerar de manera intuitiva el tiempo, la longitud, la masa y el volumen), los datos estadísticos (de manera perceptiva), y la lógica, desde un enfoque cuya mirada sea la totalidad compuesta de elementos, operaciones y relaciones que tal como lo señala Castaño (1991), es entenderlos como sistemas. Así mismo, este autor señala una ruta a seguir: hacer posible la manipulación de los objetos, continuar con las representaciones concretas y gráficas, y acceder a las simbólicas.

En el último documento desarrollado por el Ministerio de educación sobre *Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (año 2010)*, la competencia matemática hace referencia a un conjunto de recursos de funcionamiento cognitivo que permiten a los niños enfrentarse a situaciones matemáticas cotidianas sobre cuantificación y principios de conteo, comunicación de cantidades con notaciones, establecimiento de relaciones de orden y razonamiento aritmético.

COMPONENTE DE IDENTIDAD Y CRECIMIENTO DEL YO

El Ministerio de Educación Nacional invita a los docentes a profundizar en la dimensión socio-afectiva de los niños de preescolar, como punto de partida para la introducción de los mismos a la sociedad. En este sentido afirma: *“Procurar un adecuado desarrollo socio afectivo del niño implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, facilitando la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores y de solidaridad y participación; hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de*

- el uso del lenguaje y su incidencia en los procesos de aprendizaje,
- el aprendizaje significativo,
- la vivencia del juego como forma de relación con el mundo físico y social, y
- la actitud investigativa en la construcción de conocimientos.

DIDÁCTICA

Cualquier estrategia metodológica desarrollada por el docente de preescolar tiene una intencionalidad y una concepción, que están ligadas a un modelo pedagógico con sustento epistemológico. Estos aspectos son indicadores permanentes de la competencia docente con relación a la didáctica, que constituyen una posibilidad de reflexión sobre el quehacer, sea cual sea el escenario de intervención (prekinder, kínder, transición).

Hablar de didáctica es poner en juego apuestas metodológicas que deben ser enmarcadas dentro de un ámbito teórico, cuyo recorrido histórico implica una reflexión colectiva tan valiosa e importante, como los modelos pedagógicos, la teoría curricular, la innovación pedagógica, las políticas educativas y la evaluación, entre otros aspectos.

Por tanto, es preciso para el docente validar su experiencia y aproximarse a la consolidación de un discurso teórico en el campo de la didáctica, que a su vez se refleje en su práctica.

Las estrategias que se derivan de un docente con experiencia en la didáctica, están relacionadas con: rincones en el aula, proyectos de aula, ambientes estructurados e inestructurados, construcción e interpretación de sentidos, representaciones, narraciones, tipología de textos, cajas lúdicas, situaciones argumentativas, producción y circulación de textos, formulación de hipótesis, anticipación, predicción, autoverificación, muestreo, juegos tradicionales, juegos dramáticos, juegos a



convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás”¹⁰.

En la educación preescolar se habla de psicomotricidad, concepto que surge como respuesta a una concepción que consideraba el movimiento como una capacidad del cuerpo físico, en términos de agilidad, fuerza, destreza y, especialmente, como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad espacial, temporal y la autonomía.

COMPONENTE DE ÉTICA Y SOCIALIZACIÓN

Según el enfoque cognoscitivo y del desarrollo del pensamiento moral, la verdadera moralidad es acorde con una verdadera madurez cognoscitiva. En el camino hacia la madurez cognoscitiva y moral, una persona pasa a través de etapas definidas, distintas y cualitativamente diferentes. En cualquier etapa, un individuo se comporta con relativa compatibilidad con respecto a los diferentes aspectos de la moralidad, aunque en cualquier momento, un niño en desarrollo puede estar mitad dentro y mitad fuera de una etapa específica.

Según una adaptación de Kohlberg (1964) y Hoffman (1970) de la teoría de Piaget, el desarrollo moral puede resumirse haciendo una división del pensamiento moral en dos grandes etapas secuenciales: Moralidad de la restricción o moralidad heterónoma, y Moralidad de cooperación o moralidad autónoma. Los elementos que se tendrían en cuenta para analizar en cada una de las etapas son el punto de vista, la intencionalidad, las reglas, el respeto por la autoridad, el castigo y la justicia inmanente.

En el último documento desarrollado por el Ministerio de educación sobre *Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (año 2010)*, la competencia ciudadana hace referencia a los funcionamientos cognitivos utilizados para la identificación de emociones, el reconocimiento de la perspectiva del otro y el manejo de reglas en contexto.

escala, situaciones que caractericen tiempo, espacio y elementos referenciales de su cotidianidad, eventos para la observación, exploración y actitud científica, relación entre fenómenos, sensibilizaciones exteroceptivas, interoceptivas y propioceptivas, dinámicas sobre esquema corporal, resolución de conflictos, actividades de reflexión sobre el desarrollo de valores y la convivencia armónica.

EVALUACIÓN

La evaluación debe ser coherente con el enfoque pedagógico utilizado. Es primordial en este proceso la habilidad del docente para preguntarse si un estudiante ha aprendido, qué ha aprendido y si su propuesta de enseñanza genera los aprendizajes esperados. Para ello, hay que reconocer los saberes previos, saber cómo llegan, cuál es el punto de partida, planificar y conocer el grupo, para actuar de acuerdo con sus requerimientos. En el proceso se deben valorar los progresos, las dificultades y las formas de adquisición del conocimiento, esto con la intención de validarlo o reorientarlo. En este marco, el docente de preescolar debe comprender qué es lo que les inquieta a los niños, lo que les interesa conocer y lo que les interesa hacer. Por ejemplo, cuando están reunidos alrededor de un animal, ¿qué observan?, ¿qué los emociona?, ¿qué quieren encontrar cuando lo manipulan?, ¿qué comentan de lo que está pasando? Los niños están indicando y diciendo “lo que tiene sentido y significancia para ellos”. El uso de la pregunta que haga el docente debe posibilitar que los niños se interesen por descubrir un poco “más allá de lo evidente” y que establezcan relaciones de causalidad y temporalidad, entre otras.

Como indicadores de esta competencia se deben reconocer las valoraciones que hace el docente de preescolar sobre argumentaciones o deducciones que desde su propia lógica

¹⁰ Ob. Cit. Pág. 35



COMPONENTE DE LENGUAJE

El lenguaje es considerado como un vehículo ideal para el desarrollo de la imaginación, la fantasía y la exploración de las múltiples potencialidades del ser humano; es un camino de expresión por excelencia.

A partir de los aportes conceptuales de algunos investigadores (por ejemplo, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, 1982) se ha logrado establecer la naturaleza social de la lectura y la escritura, así como su importante papel en la estructuración del pensamiento. Esta mirada exige un gran empeño por parte de diversas organizaciones, entidades e instituciones educativas involucradas en la labor de enseñar a leer y escribir, con el fin de optimizar y dinamizar estos procesos.

De ahí que la escuela sea un espacio llamado a diseñar, organizar e implementar situaciones pedagógicas y didácticas que no solamente privilegien el uso del lenguaje como herramienta de transformación de los sujetos, sino que además favorezcan el desarrollo de habilidades escriturales, así como el acceso y la apropiación de las diversas tipologías textuales que circulan en el entorno socio-cultural.

El docente de preescolar debe generar permanentemente la construcción de situaciones de habla que faciliten interacciones de calidad entre los niños, las niñas y los adultos; que propicien la comunicación de necesidades, deseos e ideas al interior del colectivo; que permitan a los niños reconocer las diversas intenciones del lenguaje y que lo utilicen con pertinencia para comentar, narrar, justificar, proponer, negociar, ordenar, solicitar, excusar, explicar, crear, etc. Es decir, entrar en relación con el mundo.

Se requiere que el maestro indague por las elaboraciones y predicciones que los niños traen frente al lenguaje y se disponga a categorizar dichos saberes, además de potenciar en ellos su capacidad para integrar y estructurar estos conocimientos que nacen en su entorno inmediato. Gracias a esto, los niños descubren

hacen los niños, la relatividad de la veracidad con que se asuman las respuestas, el valor del error constructivo como posibilitador de conocimiento, la calidez del ambiente como mediador de goce, risa y diálogo permanente.

La evaluación en este nivel está dirigida a que conjuntamente docentes, padres y comunidad identifiquen cualitativamente los aspectos que facilitan o dificultan los procesos y a generar los cambios que se requiera.

Merecen especial mención las diversas modalidades de atención que desde el ICBF se han implementado para la atención integral de los niños, particularmente, las investigaciones alrededor de una propuesta pedagógica denominada “Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario” y la Escala de Valoración Cualitativa de Desarrollo Infantil. Esta escala es un instrumento para evaluar el desarrollo psicológico del niño menor de siete años, que evalúa las actividades espontáneas y naturales al interactuar con pares o adultos.

Uno de los principales objetivos del proceso formativo de la educación inicial, es que se encuentre ligado a las posibilidades recreativas que ofrece cada conocimiento, de tal suerte, que los niños puedan avanzar no solamente en el aspecto cognitivo, sino que también se logre estimular y fomentar el gusto y placer por el uso social y real de los saberes.



las normas que regulan el código oral y escrito.

Las indagaciones del docente le permiten reconocer el material que tiene a su disposición, para crear propuestas metodológicas que acerquen a los niños a un uso social del lenguaje y a un reconocimiento del escuchar, el hablar, el leer y el escribir, como fuentes inagotables de comunicación. En este sentido, los métodos tienen que ser conocidos por los docentes a fin de utilizarlos de acuerdo con las necesidades y características de los grupos a los cuales van dirigidos. Se deben usar y construir alternativas que permitan a los niños ir más allá de las habilidades motrices en la escritura, y de las habilidades del deletreo en la lectura, a unas capacidades que tengan más que ver con la construcción de sentido desde los textos.

En el último documento desarrollado por el Ministerio de educación sobre *Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (año 2010)*, la competencia comunicativa hace referencia a los funcionamientos cognitivos utilizados para la anticipación, la elaboración del discurso, la expresión de las ideas sobre el texto, la textualización y la constitución de reglas del sistema notacional.

Estructura de la prueba Contenidos	Competencias			Total
	Dominio conceptual	Didáctica		
	Solidez conceptual	Didáctica	Evaluación	
1. Lenguaje	9%	17%	7%	33%
2. Matemáticas	9%	17%	7%	33%
3. Identidad y crecimiento del yo	5%	8%	3%	16%
4. Ética y socialización	7%	8%	3%	18%
Total	30%	70%		100%



Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01

Piaget dice: “La autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad”. Este proceso se consigue cuando los adultos establecen con los niños relaciones marcadas por la:

- A. inequidad.
- B. autoridad.
- C. obediencia.
- D. coacción.

Respuesta correcta: B

La opción **B** porque cuando el adulto ejerce la autoridad, respeta al niño y eso fortalece su personalidad y genera sentimientos de solidaridad, lo que conlleva a la autonomía.

Ejemplo 02

Con el fin de desarrollar procesos en los niños relacionados con la lectura comprensiva y crítica de textos, se hace necesario realizar acciones que involucren principalmente

- a. la lectura de imágenes, el reconocimiento de letras y palabras cercanas para los niños
- b. la indagación por la vida de los personajes y su vinculación con otras temáticas trabajadas
- c. el reconocimiento por parte de los niños del inicio, el nudo y el desenlace de la historia
- d. la transformación de eventos, la predicción y la anticipación durante la lectura de historias

Respuesta correcta: D

La clave brinda estrategias didácticas que favorecen de manera más pertinente y completa la consecución de la meta expuesta en el enunciado, la cual es la lectura comprensiva y crítica de textos en edad preescolar.



Bibliografía

- Aguilera A., Martínez, A. (2004) *La pedagogía proyectiva su estatus y configuración teórica*. Tesis de grado de la maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: CINDE.
- Braslavsky, B. (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas?* México: Fondo de cultura Económica.
- Camilloni, A., Davini, M. C. y Edelstein, G. (1996). *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Chaparro, C. I. (2004) *Proyectos de Aula Vs. Homogenización en Revista magisterio*. Bogotá: Magisterio.
- Colectivo Docente CEL. (2000) *El poder de un nombre. Una experiencia que cobra sentido en el C.E.L.* En *Magazín aula Urbana*. No. 23, 10-11. Bogotá: IDEP.
- Coll, C. (1983) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. España: Siglo XXI.
- Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997, Bogotá, 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor, sobre la planificación del trabajo por proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Florez, R. (2001) *El lenguaje en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gardner, H. (1998) *La mente no escolarizada*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Geibler, K. y Hege, M. (1997) *Acción socioeducativa, Modelos método y técnicas*. Madrid: Nancea.
- Jaramillo, A. y Schmidt, M. (s.f.) *Los proyectos Pedagógicos de aula*. Rev. Alegría de enseñar, No. 23.
- Jurado F. (2003) *La Educación por Proyectos, Una Pedagogía para la conjetura*. En revista Magisterio. Bogotá: Magisterio.
- Kamii, C. (1992) *La autonomía como finalidad de la educación. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Magendzo, A. (2001) *Cap I. Educación para la democracia en la modernidad y Cap. III Tendencias actuales en el currículo*. En: *Currículo*. Bogotá: Cargraphics, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos curriculares. Preescolar. Lineamientos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, (1996) *“Lineamientos pedagógicos para la educación inicial”*. Documento de trabajo, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, (2010) *“Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición”*. Documento de trabajo, Bogotá.
-, (1997) *El conocimiento matemático en el grado cero*. Documento complementario a los marcos generales. Bogotá.
-, (1997) *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*. Documento complementario a los marcos generales. Bogotá.
-, (1996) *Propuesta curricular para el grado cero: Marco político, conceptual y pedagógico*, segunda edición. Bogotá.



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

....., (1998) *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Segunda edición. Bogotá.

....., Resolución 2343 de 1997.

Mockus, A., Hernández, C.A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1995) *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Palacios, Jesús. (1978) *La Cuestión Escolar*. Barcelona: Laia.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1975). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.

Sarlé P. (1996) *La educación infantil en la república Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Segunda edición. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires facultad de filosofía y letras instituto de investigaciones en ciencias de la educación.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2001) *Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial*. Bogotá: Alcaldía Mayor.

....., (2006) *Lineamientos primer ciclo de Educación formal De preescolar a 2do. Grado de educación primaria*. Bogotá, Alcaldía Mayor.

Segura, D., Lizarralde, M., Vasquez, G., Arias, C., Moreno, G., Malagon, J, De La



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA**

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

Rosa, L., Valverde, D., Ospina, L. y Lopez, D. L. (1999) *La construcción de la confianza*, Bogotá: EPE., IDEP.

Segura D. (2003) *Los proyectos de Aula, mucho más que una estrategia en el aula*; En revista Magisterio. Bogotá: Magisterio.

Sierra, M. (s.f.) *Los proyectos de aula: Una propuesta Pedagógica fundamental en el trabajo con los niños*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Smith, F. (1993) *Comprensión de la Lectura*. Barcelona: Anthropos,

Starico, M. (1999) *Los proyectos de Aula*. Buenos Aires: Magisterio.

Tourtet, L. (1987) *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Madrid: Narcea.

Universidades INCCA, Javeriana, Unisur, Distrital y Pedagógica. (1997) *Evaluación de impacto de la propuesta grado cero en el Distrito Capital. Informe final*. Bogotá.

Vassileff, J. (1999) *La pedagogía de proyectos, opción de cambio social*. Bogotá: Universidad Distrital de Colombia, Historia de vida y Pedagogía de proyectos.

Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Colección seminario. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



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)

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.



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

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*.



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

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



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)

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.

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.