

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

COORDINADOR



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

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

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



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



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

ÍNDICE

CRÉDITOS.....	2
PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	5
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES	12
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	20
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES	33
COORDINADORES	37
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	50



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.*

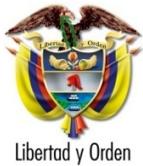
Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.”

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).

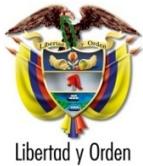
La Evaluación de Competencias tiene como objetivo “Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente...” (Art. 28, Estatuto de Profesionalización Docente). En este sentido, 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?

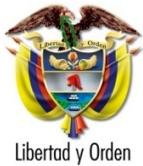
Para contextualizar mejor el proceso de Evaluación de Competencias es necesario recordar algunos conceptos del Estatuto de Profesionalización Docente.

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			
		A	B	C	D
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
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 previsible 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 Lucia Zuluaga:

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

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

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.*

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

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



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 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

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



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 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

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



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 generan 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.

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.

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



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.



<p>La didáctica (procesos de enseñanza y aprendizaje)</p>	<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.
<p>La evaluación</p>	<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.
<p style="text-align: center;">Saber-hacer del docente</p>	
<p>El Currículo</p>	<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, ColombiaLibros</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>	



BAZDRESCH, Parada Miguel. Las competencias en la formación de docentes. S.E.

CHEVALLARD Yves. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editorial. Buenos Aires.

KEMMIS Stephen. (1998). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. España.

MEN. (2002). Finalidades y alcances del 230. Bogotá Colombia.

MEN. Documento N° 3. (2007). Estándares Básicos de Competencia. Bogotá, Colombia

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

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

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

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

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

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

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

Artículos de revista

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

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

ESTRUCTURA DE PRUEBA

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



Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01

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

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

Respuesta correcta: C

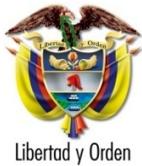
La Ley General de Educación, 115 de 1994, introdujo en la educación colombiana la noción de formación integral, así como el definir de manera clara unos fines para la educación que superaran la noción de la educación como mera instrucción para plantearla en términos de formación. En esta perspectiva, 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

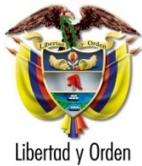
El diseño, la ejecución y la evaluación curricular son los tres momentos más significativos del proceso de curricularización de los contenidos, los saberes y los valores que un docente debe enseñar cuando planifica su acción educativa. Ahora bien, si la evaluación de ejecución curricular no se continua 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.

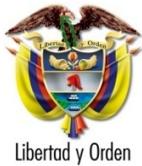
Ámbito de desempeño		
Directivo docente	Rector / Director rural	
	Coordinador	
Docente	Docente de preescolar	
	Docente de básica primaria	
	Docente de básica secundaria y media	Ciencias naturales y educación ambiental
		Ciencias naturales y educación ambiental (química)
		Ciencias naturales y educación 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)



COORDINADORES

Este documento desarrolla cinco aspectos centrales relacionados con el campo de la gestión directiva, como ámbito fundamental de análisis de los procesos de gestión y calidad institucional. El primero, ubica la discusión sobre la escuela, la calidad y las demandas que hoy se le plantean a ésta; el segundo, establece un análisis sobre la dirección escolar desde su pertinencia y lugar en el contexto de la institución educativa; el tercero, determina la manera como ha sido entendida la dirección escolar desde cada uno de los campos de gestión educativa: administrativa, directiva, pedagógica, clima escolar y convivencia y gestión del contexto social. A partir de estas aproximaciones teóricas, y como cuarto punto de análisis, el documento identifica cuatro grandes áreas de competencias, desde las cuales se pretende organizar la definición de campos de evaluación, indicadores e ítems: analizar-sintetizar; anticipar-proyectar, decidir desarrollar y monitorear-evaluar. Finalmente, articulado a tres campos se planteas funciones específicas en cada uno de los componentes de gestión.

La importancia de esta área de evaluación radica en la relevancia y pertinencia que ha venido teniendo en los últimos años la dirección escolar; en ella se ha puesto el énfasis en el potencial de cambio que implica abordar a las instituciones educativas como un objeto total a ser gestionado, en el sentido de administrar, o gobernar una variedad de procesos relacionados que acarrear todos ellos profundas implicaciones. Las habituales desarticulaciones entre lo “pedagógico” y lo administrativo, entre el aprendizaje que se produce en el aula y la vida cotidiana de la escuela, o entre ésta y “el afuera”, entre otras, son puestas en tela de juicio a la hora de detectar los factores causantes de la ineficacia de los procesos educativos. En este contexto, el cambio paradigmático que hoy enfrenta la escuela, está orientado a determinar el perfil del nuevo directivo de las instituciones educativas, lo cual incidirá muy seguramente una nueva cultura institucional, unos nuevos imaginarios y, adicionalmente, una manera distinta de gestionar en función de la calidad educativa.



IV. DEFINICIÓN DE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

Ejes de contenido temático	Competencias del directivo docente
<p>1) <u>El contexto de discusión sobre la calidad de la educación y la dirección escolar</u></p> <p>El interrogante por la educación, en un contexto y en un momento histórico donde es cuestionada en relación con su pertinencia e impacto en las diferentes sociedades es la pregunta que atraviesa la mirada a la escuela, a sus procesos y a sus actores. una educación a la que se le solicita generar/producir un nuevo ethos cultural centrado en los sujetos, en su formación y hacia el desarrollo de sus capacidades, habilidades humanas, que contribuyan a la consolidación de saberes sociales, culturales, científicos, artísticos, literarios, éticos y estéticos para la crítica y el desarrollo humano.</p> <p>Buendía citando a Savater (1998:13) recoge la idea de que <i>“la educación es sin duda el más humano y humanizador de todos los empeños. La tarea de educar tiene obvios límites y siempre cumple sólo parte de sus mejores -¡o peores!- propósitos...”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Debe preparar competidores aptos en el mercado laboral o formar hombres completos?</i> • <i>¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social?</i> • <i>¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional del grupo?</i> • <i>¿Atenderá a la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador?</i> • <i>¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes que puedan derrocarlo?</i> • <i>¿Mantendrá una inescrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida... o se decantará por razonar lo preferible y proponer modelos de excelencia?</i> • <i>¿Pueden lograrse simultáneamente todos estos objetivos o algunos de ellos resultan incompatibles?</i> • <i>¿Cómo y quién puede decidir por cuáles optar?</i> • <i>¿Hay obligación de educar a todo el mundo de igual modo, o debe haber diferentes tipos de educación, según la clientela a la que se dirijan?</i> • <i>¿Por qué ha de ser obligatorio educar?”</i> 	<p>Como consecuencia de las últimas reformas generalizadas en la mayoría de los sistemas educativos, los responsables de la dirección escolar se enfrentan a nuevas tareas y funciones que implican unas determinadas competencias que configuran un nuevo perfil del directivo. Estas son entendidas según Agudo y Mamolar (2001) como el <i>“conjunto de habilidades, motivos o rasgos que los individuos despliegan en forma organizada con relación a una función”</i> (15). Entendidas así, <i>“la identificación de las misiones y las funciones de los distintos perfiles que integran la comunidad educativa es el primer paso para establecer el perfil de las competencias para desarrollar con éxito las diversas funciones”</i> (15); en este sentido las competencias exigidas a los directores responden a las necesidades del contexto organizativo y están encaminadas a satisfacer las políticas de calidad del sistema educativo.</p> <p>Las competencias se definen a</p>



El escenario donde se ha planteado el desarrollo de los procesos educativos orientados a darles sentido a estos interrogantes es la escuela. En ella confluyen sujetos, experiencias, formas de ver y pensar lo educativo. La escuela, hoy denominada organización escolar es un escenario de encuentro, de formación, de desarrollo individual y colectivo.

La mirada sobre la organización escolar y la gestión ponen de manifiesto la necesidad analizar a qué estamos llamando organización escolar, cuáles son sus procesos, quiénes son sus actores, qué papel juegan a su interior y qué tipo de resultados está generando. Pensar la escuela como organización escolar, supone la definición de una serie de procesos, que considerados intencionalmente desde el Proyecto Educativo de la Institución dan viabilidad al mismo.

Abordar la organización escolar como objeto de reflexión implica entonces:

- Reconocer su sentido y la forma particular como ha sido comprendida, a partir de enfoques, teorías y maneras particulares de operar.
- Identificar los campos y los procesos propios de la misma, intentando establecer articulaciones entre unos y otros, en función de su proyecto educativo.
- Comprender los desarrollos que a su interior se dan y la manera como son resignificados por los actores educativos.

2) Las imágenes sobre la escuela:

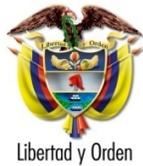
La pregunta sobre la escuela o la organización escolar se centra en su pertinencia social en el contexto actual. Concebirla como un “microcosmos”¹⁰, donde confluyen de manera permanente sujetos, experiencias, saberes, le imprime el carácter de compleja, indeterminada y por tanto, con diversidad de características que varían de acuerdo al contexto específico donde se la ubique. Tyler (1996:13) señala que “... la escuela es una institución de cuya historia no son conscientes la mayoría de sus miembros, un pasado que modela, media y limita constantemente en el ámbito interactivo...”. Desde una perspectiva sociológica, Tyler (1997:17), da cuenta de distintas maneras como ha sido asumida la escuela.

partir del análisis de las tareas y han de tener un significado para el sector educativo.

En la literatura analizada, este conjunto de competencias se puede asociar en varios grupos:

1. **Las relacionadas con el conocimiento del sistema educativo:** propias de la gestión educativa en general (relacionadas con procesos de enseñanza – aprendizaje). La comprensión del sistema, le da la posibilidad de articular su propuesta educativa, con las demandas del contexto tanto social como político, así como reorientar sus acciones desde una comprensión clara de lo que la política educativa le demanda a la institución en particular y a la educación en general. Pozner afirma que es necesario: “Conocer la especificidad del sector educativo para evaluar la pertinencia de las propuestas construidas desde lógicas provenientes de otras áreas de la administración pública o de otros sectores diferentes al educativo” (p.43).

¹⁰ Término empleado por Santos, en el documento “Entre Bastidores: el lado oscuro de la organización escolar”.



Una primera tendencia, la ubica como una “entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones “procesadoras de personas”. En este sentido, se le atribuye a la escuela, la responsabilidad del modelar al sujeto, de definir qué es aquello que puede y debe ser formado en el sujeto. Por tanto, la escuela podría ser entendida como un espacio con características homogéneas, independiente de los sujetos que a ella ingresan.

Una segunda tendencia, indica que la escuela puede verse “... como un escenario que reproduce las estructuras formales de la organización laboral, socializando a los alumnos de acuerdo con el <currículo oculto> de la obediencia institucional”. Se responsabiliza a la escuela de la formación de sujetos para la reproducción del sistema, en tanto, esto genera una aparente relación entre el sujeto que la sociedad pretende que se forme y la respuesta que la escuela da a dicha solicitud.

La tercera, según Tyler (1997:17) asume que “la escuela se transformará por analogía en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso. La escuela aparece más como un constructo nebuloso que hay que abordar mediante indeterminadas y múltiples definiciones de los actores localizados”. Es en este contexto, donde se caracteriza como escenario complejo, imposible de ser caracterizado de manera homogénea, con tiene su propia cultura capaz de insertarse en contextos más amplios, según la manera como logra reinterpretar lo que de ella se demanda.

Esta complejidad, de acuerdo con Santos Guerra citando a Charles Handy (1994:58) hace que deba asumirse que cada escuela es diferente... “cada escuela es diferente de otra escuela, y las escuelas, como grupos, son diferentes de otros tipos de organizaciones”.

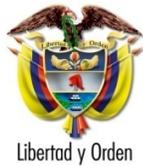
De lo anterior se desprende un elemento central para caracterizar a la escuela: la enseñanza y en consecuencia, lo que ella produce en términos de aprendizaje. Álvarez (2003) señala, que en el proceso de instauración de la escuela, tres elementos confluyeron: la presencia del maestro; la propuesta curricular intencionada; y un contexto que la veía como pertinente. Es en esta perspectiva, se da valor a la figura del maestro, al conocimiento que posee y su capacidad de producir en los otros la respuesta que desde la

Las competencias relacionadas con el sistema educativo se convierten en uno de los ejes transversales de la gestión en la institución y se constituyen en herramientas profesionales específicas del campo laboral, en el cual se desempeña el director y establecen la diferencia frente a las competencias básicas necesarias para gestionar otras organizaciones.

2. Las relacionadas con el conocimiento de técnicas y herramientas de gestión y administración: propias de la acción educativa y común a otros sectores ocupacionales (se articulan procesos como la planeación, la implementación de los procesos, la promoción de la participación, la evaluación y la toma de decisiones).

3. Las relacionadas con las aptitudes de la persona: propias de la persona que ocupa el cargo o de la organización que dirige.

Tiramonti (1999) propone que “a partir de las condiciones socio-institucionales, es posible



escuela se está esperando. En este sentido, la escuela como institución se centra en tres aspectos fundamentales (Tyler: 19-20)

1. Las propiedades formales de su organización, aún las más mínimas y preburocráticas.
2. El carácter central cara a cara para la práctica instructiva.
3. Su especificidad espacial y temporal: cada escuela suele tener “una localización concreta y un nombre”.

De esta manera ha sido reconocida la escuela, centrada en una población definida; con una estructura política claramente determinada, en la que se generan numerosos procesos de interacción; configura a su interior una red de relaciones entre sujetos, relaciones que varían de un contexto a otro; se impregna de un ideal de constitución de un nosotros, es decir, de un sentido compartido sobre lo qué es y debe ser la escuela; finalmente, todos estos elementos la convierten en un escenario con una cultura particular y con un proceso de gestión que la caracteriza.

3) La gestión como elemento que entra a la institución educativa

La **Gestión** ha sido entendida como la capacidad de generar y poner a operar las condiciones favorables para que el proyecto de la institución tenga lugar y se realice. La Gestión Directiva se encuentra en cabeza de personas, proyectos y organismos que contribuyen a orientar la institución educativa hacia objetivos propuestos intencionalmente, con sentido de viabilidad, pertinencia y relevancia. Así, los directivos, los órganos de dirección escolar y el proyecto educativo institucional son los principales instrumentos de la gestión directiva para orientar la institución hacia metas explícitas, tomar decisiones pertinentes para que los recursos y procesos se dirijan a ellas, generar un clima de trabajo colectivo y participativo donde se delegan responsabilidades y compromisos a las distintas instancias de la institución.

3.1. La dirección escolar: movilizaciones entre lo pedagógico y lo administrativo

La dirección escolar tiene grandes retos en el contexto actual, se plantea en primera instancia la importancia que rompa con paradigmas aún existentes, caracterizado por niveles de jerarquía, autoridad y poder. De esta manera, la dirección apuntaría a

definir los conocimientos o saberes y competencias que deberán poseer aquellos que estén encargados de la gestión de los Sistemas Educativos” (p.42) entre estas se pueden destacar:

- Presenta el reconocimiento de las fortalezas de todos los estamentos desde las cuales se han de plantear los proyectos educativos que convergen alrededor de la misión y la visión de la institución; por tanto el directivo debe “tener la capacidad de identificar las diferentes peculiaridades de los actores o instituciones para construir propuestas organizacionales y pedagógicas con relación a sus especificidades, necesidades y demandas, promoviendo una gestión flexible capaz de atender la diferencia para poder aportar a la equidad. La adquisición de esta capacidad resulta de relacionar significativamente los datos de la realidad y adaptar a ellos soluciones pedagógicas y organizativas, evitando forzar la realidad para que se adapte a tecnologías pre-elaboradas” (p.44).
- Se recogen las competencias enfocadas a la indagación y



promover procesos y acciones conducentes al desarrollo del conocimiento, la formación de los sujetos y al cambio en las organizaciones educativas; promover la innovación, fortalecer la capacidad creativa y colaborativa de sus equipos de trabajo y promover el cambio. En esta perspectiva, pasar de un liderazgo técnico a uno transformacional y participativo es parte de lo que se le pide a quienes dirigen estas organizaciones.

De allí que las funciones de los directivos han estado sujetas a cambios, en la medida en que han develado la manera indirecta y la incidencia de los directivos sobre el rendimiento académico de los estudiantes y el papel en la construcción de la democracia y participación de la comunidad educativa.

Las funciones asignadas a la dirección se articulan con los diversos objetivos propuestos por la institución que dirige, con la normatividad y las leyes, con la propia cultura escolar. Dichas funciones se definen por los principios que guían sus prácticas: a) *garantizar que las actividades de los centros educativos se desarrollen de acuerdo con los principios constitucionales y los fines educativos establecidos por las leyes y por la calidad de la enseñanza;* b) *facilitar el ejercicio de los derechos de los estudiantes, profesores, padres y personal de servicios así como el cumplimiento de sus deberes correspondientes;* c) *promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, funcionamiento y evaluación del centro,* d) *gestionar procesos promoviendo la participación, el trabajo en equipo y la evaluación de los mismos.*

En torno a estos principios se articulan las funciones que pueden asociarse en cinco: en lo administrativo y financiero, lo campo pedagógico, en lo comunitario, en la planeación y en la comprensión permanente al contexto.

Alvariño y otros (2000) señalan que las escuelas eficientes se caracterizan por “... un director siempre presente y en todo (en lo académico, técnico y humano), autonomía técnico pedagógica del establecimiento, la existencia de una fuerte cultura escolar, calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar... y en contraposición ciertos factores para explicar la ineficiencia o falta de eficacia en la escuela son la falta de visión y ausencia de liderazgo (directores con bajas expectativas, poco comprometidos)”. (10).

cuestionamiento crítico de las políticas educativas frente a los fines y metas de la institución; en tal sentido debe estar presente la “capacidad para analizar las políticas educativas y evaluar sus resultados, a la luz de objetivos planeados y del conjunto de valores que orientan la acción” (p. 44).

Entre las filaciones de las competencias relacionadas con el conocimiento del sistema educativo y las técnicas de administración se pueden resaltar las siguientes propuestas por Pozner (2000), estructuradas desde la gestión educativa estratégica:

1. **Analizar-Sintetizar:** el gestor realiza el análisis como etapa de diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción de la realidad bajo un esquema, modelo, analogía todos los instrumentos conceptuales que le permitan luego diseñar alternativas de intervención.

2. **Anticipar-Proyectar:** anticipar es diseñar una serie de acciones y objetivos delineados. La prospectiva es



Asimismo, Aguerrondo (1996) indica que “las gestiones educativas tienen más probabilidad de ser efectivas cuando: son capaces de transmitir prioridades claras que ordenen la tarea de toda la unidad escolar; se focalizan sobre lo académico. Para esto requieren de un currículo estable, bien definido, ordenado, estructurado y bien diseñado; instalan prácticas de evaluación y seguimiento permanente. Esto permite localizar los puntos urgentes y tomar las decisiones adecuadas, genera un clima positivo y seguro como también una comunidad ordenada que se expresa en altos niveles de cohesión...” (p. 87).

La articulación de los diferentes ámbitos devela una mirada basada en la mejora de la calidad educativa, sin que recaiga su responsabilidad únicamente en el directivo, puesto que entran en juego elementos del ambiente y del entorno institucional, que interactúan directamente con los fines pedagógicos.

3.2. Funciones relacionadas con el campo administrativo y financiero

Se entiende como el campo que genera las condiciones requeridas para el desarrollo fluido de la gestión académica y directiva. Es a través de ésta como se logra que los recursos físicos, materiales, humanos y financieros de la institución se organicen, coordinen y articulen de la manera más eficiente y racional para que puedan generarse los procesos pedagógicos que lleven al desarrollo de los estudiantes.

Siguiendo a Sander (1996) estas funciones responden a un modelo de gestión que pretende ubicar a la gestión de las instituciones educativas dentro de los parámetros de *eficiencia*, *transparencia* y *efectividad*, puesto que “a pesar de que no debe subestimarse la calidad del proceso técnicos y de los procedimientos administrativos es necesario insistir en que la razón de ser de la estructura organizativa y de los procesos administrativos de las escuelas y universidades es su misión política y cultural y su objetivo pedagógico. Sin embargo... muchas veces el proceso administrativo para alcanzarlos es un factor crítico. Si el proceso administrativo falla en términos de eficiencia, transparencia y efectividad, también fallan los elementos mencionados, así como los servicios y los resultados. Por lo tanto los procesos administrativos, los procesos técnicos y la misión de las instituciones educativas deben ser concebidos como componentes estrechamente articulados de un paradigma comprensivo de gestión para mejorar la calidad de la educación para todos.” (7)

amplitud ante la toma de decisiones, ante el futuro inmediato y el futuro lejano, que se propone reaccionar y anteponerse.

3. **Decidir-Desarrollar:** el pensamiento estratégico y sistémico es crucial para lograr una articulación entre lo deseable, lo posible, lo analizado, lo decidido, y lo diseñado y lo acordado. Supone conducir y articular los distintos programas, objetivos y proyectos hacia buen puerto y en tiempo oportuno.

4. **Monitorear- evaluar:** en la perspectiva del seguimiento a los procesos, la capacidad para promover evaluaciones que provean de información sobre los procesos para la toma de decisiones.

Estas competencias, se ven articuladas a cada uno de los campos de gestión, al considerar funciones específicas en cada uno tales como:

Desde la planeación de los procesos

- Planeación, organización y



3.3. Funciones relacionadas con el campo pedagógico

El directivo da orientación y unidad al trabajo docente, realiza en acuerdo con el profesorado la promoción y clasificación de los estudiantes; analiza en conjunto con los docentes el problema de la enseñanza; da cuenta de los trabajos y resultados para propiciar las mejoras para la enseñanza. En esta perspectiva, el directivo asume el compromiso de promover espacios, discusiones y reflexiones en torno a cada una de los procesos asociados con lo educativo y pedagógico: gestión del currículo, evaluación institucional, gestión docente, articulación entre el modelo pedagógico y las prácticas educativas, la planeación como instrumento de organización académica y de evaluación, la evaluación como insumo para la toma de decisiones, entre otros.

3.4. Funciones relacionadas con el clima institucional y la convivencia y las relaciones con la comunidad

Coronel (2000) indica que “las direcciones escolares tienen que enfrentar los dilemas surgidos entre las formas de control y las de integración, la apertura de espacios democráticos tiene que formar parte de sus agendas, pero las contradicciones y problemas persisten y trabajar desde la dirección se convierte en una odisea. El análisis muestra que en el fondo de la nueva cultura de la gestión no está orientado a la igualdad sino al mantenimiento de las estructuras de poder, lo clave está en el modo y la forma en que tome cuerpo un proceso de liderazgo y su desarrollo en los centros educativos”. (190).

Immegart (2000) plantea que “la amplitud y el grado de éxito o eficacia de un director radican en su conocimiento y *capacitación para las relaciones interpersonales, el trabajo con grupos y el manejo de la dinámica social dentro y en el entorno de la organización*. El director de una organización de aprendizaje debe desarrollar y usar habilidades interpersonales y sociales eficaces en el trabajo con todos; ... el director de una organización de aprendizaje debe desarrollar y usar efectivamente las habilidades necesarias para trabajar con variedad de grupos de diversos tipos y tamaños en tareas o problemas de diversa índole por el bien de la organización,

proyección institucional

- Evaluación de la planeación
- Articulación entre los procesos de evaluación, su ejecución, alcance y desarrollo.
- Modelos de planeación definidos desde estilos de dirección particulares.

Desde la gestión administrativa y financiera:

- Gestión de convenios interinstitucionales.
- Definición del horizonte de gestión, comunicación eficaz, prevención y resolución de problemas.
- Orientación de resultados, control y seguimiento.
- identificación de capacidades de la organización, representación administrativa ante el mismo centro.
- Auto organización de gastos y pagos.

Desde la gestión del clima escolar, la convivencia y las



de sus aprendices y de la sociedad; la consecución del desarrollo de los miembros así como la extensión y el realce de la cooperación en los problemas y el trabajo de una organización son factores decisivos para la eficacia y el éxito de su director, los directores de organizaciones educativas deberían ser conscientes de que el cómo se comportan, sus valores, su ética, su carácter y por otro lado el cómo trabajan con los demás es esencial” (p. 63), estas características favorecen una cultura de calidad, en la medida que los proyectos institucionales involucran personas con características diversas, quienes en sus interacciones crean ambientes con relaciones afectivas y profesionales.

La mirada sobre las funciones desde la calidad, Pérez y Hernández (2000) señalan que “un centro será de calidad si en él *participan los profesores, los alumnos, los padres y la comunidad educativa en su conjunto y todos ellos, se implican en la consecución de cambios que mejoren su funcionamiento y resultados, y el directivo es el máximo responsable de fomentar, velar y supervisar esa participación*”. (1024). Al mismo tiempo, estos autores indican que “el éxito del líder depende de su estilo personal y de las características concretas de la situación donde desarrolla sus funciones. Hay dos elementos que preocupan a los directores de un centro: *el rendimiento académico de los alumnos y el clima entre los miembros de la comunidad educativa*, sobre estos dos aspectos ha de centrarse el mejoramiento, los programas de la mejora y la eficacia escolar deben buscar un directivo que sea capaz de unir a la comunidad en torno al rendimiento de los alumnos... Se mantiene la idea de que la dirección es el factor más importante de mejora de la eficacia escolar y uno de los más decisivos para su desarrollo y éxito”. (1032). Ligado a lo anterior, se propone la importancia de establecer una relación con el contexto, de modo, que tanto la institución como la comunidad se beneficien mutuamente.

3.5. Las funciones relacionadas con el compromiso social

En palabras de Gairin (2000), “la misión principal de los centros educativos ha de ser la de contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos libres, críticos y responsables; también del conocimiento de las especiales características que les configuran como organizaciones que hacen diferencia a la

relaciones con la comunidad

- Liderazgo transformacional.
- Negociación de acuerdos, solución de conflictos.
- Trabajo en equipo y colaborativo.
- Estímulo, guía, concertación y ampliación de redes de trabajo para la convergencia de actores.
- Capacidad para convocar a la comunidad en función de metas y objetivos.
- Cuidado de las relaciones armónicas entre estudiantes, maestros y directivos.
- Selección e inducción de procesos
- Apoyo de la familia, la asociación de padres de padres y otras instituciones con la escuela, dinamizar la comunidad educativa.
- Capacidad para recoger y analizar los intereses y aportaciones de la comunidad para la búsqueda de estrategias de comunicación y colaboración.

Desde el compromiso social



ambigüedad de metas, la existencia de tecnologías poco desarrolladas, la variedad de destinatarios y de las dificultades añadidas del contexto neoliberal que potencia valores como el individualismo. El centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está, que misión tiene como institución social y como organización y a que intereses sirve directa o indirectamente, pero avanzar en esta línea exige cambios externos e internos coherentes con cambios culturales. Estos cambios son los que plantea desde una perspectiva direccional... Si entendemos que las instituciones educativas tienen sentido en la medida que tienen objetivos sociales asumiremos la necesidad de ser organizaciones de comportamiento ético. No se trata de seguir un código moral sino de fundamentar su construcción y desarrollo en una serie de valores determinados” (p.74).

- Asumir el desafío ético y político en cuanto a inequidad social, proyectar y recrear la cultura institucional de representación frente a la comunidad educativa en coordinación con otros servicios donde el directivo.
- Organizar y dirigir servicios y actividades complementarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudo, C. y Mamolar, P. (2001). Desarrollo del perfil directivo desde un marco competencial. España. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/

Agudo C., Mamolar P. (2001). Memorias del Seminario: La dirección y la calidad Educativa. España. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/

Aguerrondo, I. (1996). La escuela transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva. Argentina: Troquel.

Alvarez, M.(2001). La dirección profesional. ¿Sugerencia o la necesidad inconfesable?. España: Fundación hogar del empleado.

Álvarez, M. (2000) El liderazgo de los procesos educativos. En Universidad de Deusto (I.C.E) Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. (pp. 299-330). España: Ediciones Mensajero.

Alvarez Gallego, Alejandro (2003). Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Ediciones Magisterio.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. Chile. Revista Paideia. (En red). Disponible en: www.oei.org

Bardisa Ruiz Teresa (1997) Micropolítica en la Escuela. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares En: Revista Iberoamericana de Educación, Número 15, Septiembre – Diciembre.

Castro Robles, Yolanda (2003): Nivelación para la excelencia: una apuesta por la calidad de las instituciones educativas del distrito. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Secretaría de Educación del Distrito.



- Coronel, J. M. (2000). Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades. En Universidad de Deusto (I.C.E) Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. (pp. 185-198). España: Ediciones Mensajero.
- Frigerio, G. Poggi M, Tiramonti, G. Aguerro, I. (1997). Las Instituciones educativas Cara y Ceca. Argentina: Troquel.
- Frigerio, G. Poggi M. (1997). Políticas, instituciones y actores en Educación. Argentina: coedición Novedades Educativas.
- Gairín, J. (2000). La dirección participativa en el país vasco. España. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/
- Gairin, J. (2000). Cambio de cultura y Organizaciones que aprenden. En Universidad de Deusto (I.C.E) Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. (pp. 73-136). España: Ediciones Mensajero.
- Gómez Buendía, Hernando (1998). Educación, la agenda del siglo XXI.
- Immegart, G. L.(2000). Gestionando Organizaciones de Aprendizaje. Estados Unidos. En Universidad de Deusto (I.C.E) Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. (pp. 55-76). España: Ediciones Mensajero.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.
- Pérez, M. J. y Hernández, M. L.(2000). Una Dirección para la Mejora de la Eficacia Escolar. En Universidad de Deusto (I.C.E) Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. (pp1021-1034). España: Ediciones Mensajero.
- Poggi M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Argentina: UNESCO. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
- Pozner, P., Fernández, T. (2000). Gestión educativa estratégica. Argentina. UNESCO. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
- Pozner, P., Fernández T. (2000). Liderazgo. Argentina: UNESCO. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
- Pozner, P., Revela, P. (2000). Participación y demanda educativa. Argentina: IPE-Buenos Aires-UNESCO. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
- Sander, B. (1996). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Sao Paulo, Buenos Aires y Washington: Unidad para el Desarrollo Social y Educación de la OEA. (En red). Disponible en: www.iacd.oas.org
- Simón, J., Tiramonti, G., Senèn S. (1999). La formación de recursos humanos para la gestión educativa de América Latina. Argentina: UNESCO. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
- Tyler W. (1996) organización escolar. Madrid: Ediciones Morata, segunda edición.

Estructura de prueba – Coordinadores

Competencia	Analizar- sintetizar	Anticipar- proyectar	Decidir- desarrollar	Monitorear- Evaluar	TOTAL
Área					
Contexto educativo	3	3	6	3	15,0
Planeación como ámbito de gestión institucional	3	6	3	3	15,0
Gestión pedagógica	11	14	14	11	50,0
Gestión comunitaria	3	3	3	3	12,0
Gestión administrativa y financiera	4	0	4	0	8,0
TOTAL	24	26	30	20	100

Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01
<p>Una de las macrometas del Plan Decenal de Educación es la construcción de “currículos pertinentes”. Esto significa que en la gestión del currículo se deberá garantizar la</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Inclusión de contenidos organizados temáticamente de acuerdo con la estructura de la disciplina. B. definición de acuerdos con los estudiantes para determinar qué es aquello que se quiere aprender. C. incorporación de estándares que garanticen lo que es importante enseñar en la escuela y en las áreas. D. Identificación de los elementos del contexto social, cultural y educativo como referentes de la enseñanza.
Respuesta correcta: D
<p>La pertinencia de los currículos escolares no está dada por la inclusión de contenidos que dan cuenta de la secuencialidad y el orden de una o varias disciplinas (opción A); tampoco significa que la pertinencia de un currículo va más allá del reconocimiento de la estructura conceptual y metodológica de éstas. La discusión actual alrededor del currículo implica hacerse preguntas en torno a cómo desde la escuela se diseña una propuesta educativa que sea capaz de leer los problemas y situaciones del contexto y volverlas objeto de trabajo a partir del aporte del conocimiento de las disciplinas y de los saberes de los docentes (Opción D).</p> <p>No es suficiente entonces considerar que dicha pertinencia se da porque reconozca los intereses de los estudiantes, máxime si éstos se vuelven en el único referente (opción B); menos aún que solamente se dé respuesta a la normatividad o política educativa en términos de estándares curriculares. Cada vez se exige más de las instituciones que tengan una mirada crítica, comprensiva y completa de la realidad sobre la cual inciden de manera directa.</p>



Ejemplo 02

Contexto: Un proceso de planeación propuesto para el sector educativo es la “planificación situacional” que permite comprometer a los sujetos y generar procesos más participativos. Dicha propuesta engloba la idea de que la planificación no es un instrumento para la elaboración de diagnósticos, sino una posibilidad para anticiparse, redireccionar las acciones, tomar decisiones y promover la participación.

Para que los procesos pedagógicos se sitúen en la planeación situacional el coordinador de la institución deberá planificar evitando

- A. establecer aquello que es posible intervenir a partir del restablecimiento de la norma.
- B. priorizar acciones en función de la importancia de los problemas identificados.
- C. definir los cambios en el corto, mediano y largo plazo para garantizar factibilidad.
- D. guiar a la institución hacia nuevos objetivos con acciones que garanticen sus resultados.

Respuesta correcta: A

La planeación educativa que se oriente al cambio ha requerido pasar de enfoques instrumentales y técnicos de la planeación que ha puesto énfasis en establecer una lógica de planeación y de acción mediada por la norma; con metas amplias que no siempre logran alcanzarse por la deficiencia en los recursos o en la gestión; o que se centre solamente en resultados globales y no en los alcanzados dentro de un proceso y momento determinado.

La inclusión de la planeación situacional hace énfasis en varios elementos: 1) una lectura permanente de la realidad (contexto institucional y sus procesos), priorizando problemas y definiendo acciones concretas sobre los mismos, característica de la opción B; 2) definición de metas alcanzables en un periodo determinado, en este sentido, comprender que por la complejidad de los procesos pedagógicos es necesario ir visibilizando aquellos ámbitos donde se puede incidir de manera inmediata y aquellos otros que van a requerir mayor tiempo de planeación, desarrollo y evaluación, característica definida en la opción C; orientar a la institución hacia su transformación, lo cual implica evaluar sus objetivos e incluir nuevos según las características de la institución; este último aspecto está definido en la opción D.

En este contexto, la coordinación deberá evitar planear desde la norma (opción A), es decir “lo que debe ser”, sino más bien en lo que “puede ser”, elemento fundamental de la planeación situacional. Se reconoce que no existe una única manera de planear, que es necesario identificar problemas, sujetos, contextos que orienten a la acción.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

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

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

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

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

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización docente.

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

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

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

Forés, A. y Trinidad, C. (2004). *La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior*. Memorias del I

Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, evaluación y descripción de Contenidos Educativos reutilizables. Guadalajara: Universidad de Alcalá.

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

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

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

ICFES y Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía de pruebas para selección de docentes aspirantes a ingresar al servicio educativo estatal*. Subdirección académica. Grupo evaluación de la educación superior.

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

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

Malpica, 1996, (citada por Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A., 2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista de educación, nueva época*. 13. Abril-Junio. En:



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

Libertad y Orden



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA**

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

<http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>
Recuperado el 03 de febrero de 2009

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de*

Educación. En:
http://www.rieoei.org/edu_sup22.htm.
Recuperado el 16 de enero de 2009.

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

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

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

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

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

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.