

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

DIRECCIÓN DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA
SUBDIRECCIÓN DE REFERENTES Y EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002



TABLA DE CONTENIDO

5 PRESENTACIÓN

6 Evaluación de competencias en el marco de la educación de calidad para la prosperidad

8 REFERENTES NORMATIVOS

9 Fundamento legal

9 Ascenso y reubicación salarial

11 Participantes en la evaluación de competencias

12 REFERENTES CONCEPTUALES

13 El rol del docente

14 Competencias

19 REFERENTES PSICOMÉTRICOS

21 COMPONENTE DISCIPLINAR

24 El contexto de discusión sobre la calidad de la educación y la dirección escolar

29 Funciones relacionadas con la gestión directiva

29 Funciones relacionadas con la gestión administrativa y financiera

30 Funciones relacionadas con la gestión de la comunidad

31 Competencias de los directivos docentes

33 Ejes de contenido temático

33 Competencias del docente

35 COMPONENTE PEDAGÓGICO

38 Objetos de reflexión pedagógica

39 Currículo

40 Didáctica y metodología

41 Evaluación

42 Proceso de reflexión de la práctica educativa y problemáticas asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje

44 Descripción de los componentes a valorar

45 Planeación de la práctica educativa escolar

45 Desarrollo de la práctica educativa escolar

45 Seguimiento y mejora de la práctica educativa escolar

47 COMPONENTE COMPORTAMENTAL

48	Competencias de acción y logro
48	Orientación al logro
49	Competencias de ayuda y servicio
49	Sensibilidad interpersonal
50	Competencias de impacto e influencia
50	Comunicación asertiva
51	Negociación y mediación
52	Competencias de liderazgo y dirección
52	Liderazgo
53	Trabajo en equipo
54	Competencias de efectividad personal
54	Autoeficacia

56 TIPO DE PREGUNTAS

57	Preguntas Tipo I
57	Pregunta
57	Justificación
58	Preguntas Tipo II
58	Pregunta
59	Justificación

60 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apreciado educador.

Le damos la bienvenida al proceso de Evaluación de Competencias para el ascenso y la reubicación salarial de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. El objetivo de esta guía es ofrecerle 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 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. Los resultados de la Evaluación de Competencias forman parte del proceso de evaluación docente, y como tal pueden orientar 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 siete secciones así: introducción de la evaluación, referentes normativos, referentes conceptuales, componentes relativos a las competencias disciplinares, pedagógicas y comportamentales, y una presentación de los tipos de preguntas que incluye la prueba.

PRESENTACIÓN

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, el gobierno establece 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.

Lo anterior tiene que ver con el nivel de exigencia que se pretende alcanzar con la política educativa y las principales acciones de regulación, seguimiento y mejoramiento. Es un esfuerzo que requiere del trabajo de toda la sociedad y debe convertirse en un objetivo de país a corto, mediano y largo plazo.

El mejoramiento de la calidad educativa mediante la evaluación aplicada a los distintos actores del sistema educativo (estudiantes, educadores y establecimientos educativos) ocupa un lugar fundamental debido a que funciona como un diagnóstico para detectar los aciertos y las oportunidades de mejora, para orientar la toma de decisiones y diseñar acciones en diferentes niveles (aula, institucional, local, regional y nacional). Así mismo, 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.

Adicionalmente, 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 y aprendizaje. En otras palabras, el papel del 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. De esta manera se 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 del período de prueba, la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y la evaluación de competencias para reubicación salarial o ascenso en el escalafón docente.

Según se desprende del literal e) del artículo 28 del Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002) la Evaluación de Competencias tiene como propósito establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial, o cuáles deben ser ascendidos o reubicados en el nivel salarial siguiente. En ese sentido, esta evaluación constituye un mecanismo para dinamizar la carrera docente, al motivar a los profesionales de la educación al mejoramiento continuo. Este documento presenta las consideraciones específicas tenidas en cuenta para el diseño de las pruebas contempladas en este Decreto y especifica los referentes normativos, conceptuales, psicométricos, así como cada grupo de competencias a evaluar (disciplinares, pedagógicas y comportamentales).

REFERENTES NORMATIVOS

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. Bajo esa óptica, señala las normas generales para regular este Servicio Público que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, estableciendo mecanismos que garanticen su prestación y calidad.

A su vez, el Estatuto de Profesionalización Docente regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, y garantiza que la docencia sea ejercida por profesionales 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, buscando con ello una educación de calidad, así como un desarrollo y crecimiento profesional de los funcionarios. Esta norma reglamenta diferentes procesos de la carrera docente, entre ellos el de ingreso, y el de escalafón (Capítulos II y III). Así mismo, contempla la evaluación de educadores como un proceso continuo que permite desarrollar una educación de calidad, y lograr un alto desempeño profesional por parte de aquéllos. Establece que las evaluaciones deberán ser realizadas desde un enfoque por competencias y le endilga al Ministerio de Educación Nacional la responsabilidad 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 encuentra reglamentado por el Decreto 2715 de 2009, modificado parcialmente por el Decreto 240 de 2012. Estas normas señalan 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 ascensos y reubicaciones salariales.

ASCENSO Y REUBICACIÓN SALARIAL

El Decreto Ley 1278 de 2002, define el Escalafón Docente como un sistema de clasificación de los educadores estatales, teniendo en cuenta como criterios su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias. 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). Es importante precisar que quienes superan el período 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 1.

TABLA 1. ESQUEMA DEL ESCALAFÓN DOCENTE (DECRETO LEY 1278 DE 2002)

Grado	Ascenso		Nivel Salarial				
			Reubicación salarial				
			A	B	C	D	
		3	Licenciado en Educación o Profesional en otra área con Maestría o Doctorado en área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes				
		2	Licenciado en Educación o Profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación				
		1	Normalistas superiores y tecnólogos en educación				

Después de ser nombrado e inscrito en el grado y nivel correspondiente del Escalafón Docente, un docente o directivo docente puede reclasificarse en una nueva categoría, siempre y cuando cumpla con los requisitos de ley y obtenga la calificación mínima establecida en la Evaluación de Competencias.

Existen dos posibilidades de reclasificación:

- » La primera consiste en el paso de un nivel salarial al otro dentro del mismo grado en el que se encuentra el docente, movimiento denominado reubicación salarial, verbigracia, del nivel A al B dentro del mismo grado.
- » La segunda es el ascenso de un grado inferior a otro superior teniendo en cuenta el título de formación que acredite, en el nivel correspondiente al de su ubicación actual. A modo de ejemplo, un docente que acredita el grado 2B puede ascender al grado 3B, luego de cumplir las exigencias de ley.

En cualquiera de los dos eventos anteriores, para que un docente pueda obtener un ascenso o una reubicación salarial, además de la formación académica descrita anteriormente, debe cumplir con los siguientes requisitos:

- » Estar nombrado en propiedad por concurso de méritos.
- » Superar con más del 80% la evaluación de competencias.
- » Obtener dos evaluaciones de desempeño satisfactorias en los dos años inmediatamente anteriores al proceso de ascenso o reubicación.

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 oficial. También se puede afirmar 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 oficial con su formación profesional.

PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La evaluación de competencias es uno de los tipos de evaluación establecidos en el Estatuto de Profesionalización Docente. Podrán presentarla los docentes y directivos docentes que aspiren a ser ascendidos o reubicados en el Escalafón Docente, siempre y cuando cumplan los siguientes requisitos:

- A. Haber ingresado al servicio educativo estatal mediante concurso de méritos,
- B. Superar la evaluación de período de prueba,
- C. Estar inscrito en el Escalafón Docente,
- D. Haber cumplido tres (3) años de servicio contados a partir de la fecha de posesión en periodo de prueba, y demás requisitos establecidos en el ordenamiento jurídico colombiano.

Los tres años señalados en el párrafo anterior se contarán desde el momento de la posesión para quienes aspiren a un ascenso o reubicación de nivel por primera vez.

El aspirante a reubicarse de nivel salarial con posterioridad a la primera reubicación o ascenso en el escalafón docente, debe acreditar las dos (2) últimas evaluaciones de desempeño satisfactorias correspondientes a los años inmediatamente anteriores al momento de la inscripción. En el mismo sentido, los aspirantes para ascenso de grado con posterioridad al primer ascenso de grado o reubicación de nivel salarial, deberá acreditar la última evaluación de desempeño satisfactoria del último año, antes de la inscripción en el nuevo proceso de evaluación de competencias, además de los requisitos de formación académica.

La inscripción y participación en el proceso de evaluación de competencias es voluntaria y los resultados de las pruebas no afectan la estabilidad laboral de los docentes y directivos docentes.

REFERENTES CONCEPTUALES

Cada vez es mayor la exigencia que recae sobre la escuela y, en general, sobre el sistema educativo, a través de posturas políticas y teóricas que configuran el perfil del docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. En tal sentido, el rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía.

El Estatuto de Profesionalización Docente es una de las fuentes apropiadas para comprender la esencia del docente como profesional de la educación. En este documento se concibe a la educación como un escenario complejo caracterizado por una serie de condiciones y al docente como un profesional en constante desarrollo. De igual manera se deja claro que la condición de profesional de la educación no está definida por un título universitario, sino que corresponde más al desempeño del docente.

Por su parte, una aproximación a la definición del maestro como profesional es la que hace Altet (2005), quien considera que se trata de una persona autónoma dotada de habilidades específicas y especializadas, ligada a una base de conocimientos racionales procedentes de la ciencia y legitimados por la academia, y de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Así pues, el maestro profesional es ante todo un profesional de la articulación del proceso de enseñanza – aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas (Altet, 2005, p. 38).

De igual manera, esta relación teoría y práctica es destacada por Pérez Gómez (1998), cuando resalta que el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. Se trata de la comprensión situacional, asumida como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente (Pérez Gómez, 1998, p. 190).

Toda profesión se distingue por la función que socialmente se le atribuye y por lo que concretamente tienen que realizar quienes allí se desempeñen. Ello implica el dominio de ciertas habilidades muy apropiadas a las condiciones de cada profesión. Para el caso de la docencia, estas habilidades corresponden al conjunto de conocimientos y procedimientos necesarios para practicar la profesión y ejercer el rol docente. Sin embargo y bajo las condiciones de una sociedad cuyas dinámicas cambian periódicamente, determinar cuáles son esas habilidades de alguna manera es un asunto complicado. De ahí que se fije como base un criterio fundamental asociado con su función principal, "saber enseñar". Este saber está determinado por el dominio de los contenidos disciplinares, por la comprensión de principios pedagógicos que fundamenten su labor profesional, por el conocimiento y dominio de estrategias de enseñanza contextualizadas, y por la capacidad para comunicar a través de diversos medios, ideas,

saberes o conocimientos. Se trata de asumir el rol de gestor y ejecutor de las condiciones óptimas para el aprendizaje de sus estudiantes, como también del control de las relaciones y las dinámicas en el aula de clase.

Así pues, un maestro es valorado y reconocido por la manera como lleva a cabo su práctica pedagógica, a través de la cual se pone en evidencia la razón de ser del mismo docente, pues se trata de una cuestión de disposición humana que va más que de la replicabilidad de técnicas. En ese sentido, la práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán, 2012, p. 25).

De esta manera se pueden establecer algunas pautas básicas que permiten definir el rol del docente, a partir de la definición de una intencionalidad pedagógica, del dominio de un saber específico en relación con lo que va a enseñar y de la manera como lo va hacer, y por la relación con sus estudiantes, mediada por el buen trato, la comunicación asertiva y el diseño de alternativas pedagógicas. Entre tanto, según el Estatuto de Profesionalización Docente, el desempeño del docente no se limita al aula de clase ya que su función comprende también actividades de orientación estudiantil y atención a la comunidad, de interés por su actualización y perfeccionamiento pedagógico, y de participación activa en la planeación y la evaluación institucional. De igual manera están otras acciones como lo son la realización de actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y de programación, relacionadas directamente con el proceso educativo.

En síntesis, es importante reconocer que el rol y la acción del docente es un asunto de orden multidimensional, desde donde se originan las competencias profesionales y las pautas para establecer las dinámicas para su evaluación.

COMPETENCIAS

Evolución del concepto de competencia

La competencia es un concepto complejo y multifacético sobre el cual se han formulado múltiples definiciones, así como diversas clasificaciones teóricas, enfoques y usos en contextos tanto laborales como educativos. Entre los enfoques que se encuentran en la literatura están:

Enfoque lingüístico

Chomsky plantea el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia (competence) y actuación (performance), en la que el primer componente se asimila al conocimiento y dominio que el hablante tiene de su lengua y

el segundo componente se relaciona con el uso real que se da a la lengua en situaciones concretas (Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas, 2011).

Enfoque sociolingüístico

Hymes (1972) diferencia la competencia de la acción y destaca que la competencia es influida por el contexto mismo (citado en Charria et al, 2011). Autores como Gallart & Jacinto (1995); Huerta, Pérez y Castellanos (2000) han planteado que la competencia vendría a ser un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución, disposición o idoneidad con la característica de ser demostrable en un contexto al ser inseparable de la acción y el conocimiento.

Enfoque de repertorios conductuales

El concepto de competencias fue introducido por McClelland (1973) a partir de la caracterización de niveles de desempeño superiores en los puestos de trabajo asociados a los comportamientos individuales y a la disposición del individuo para realizar las tareas propias del cargo. En su momento, McClelland sugirió que las competencias personales, las cuales definió como motivos y rasgos o características de personalidad, son una mejor medida para predecir el éxito ocupacional que los instrumentos psicométricos tradicionales como las pruebas de inteligencia y aptitudes. En este enfoque se integran al concepto de competencia aspectos como la motivación, rasgos, conocimientos, habilidades, autoimagen y rol social relacionados con un desempeño efectivo y/o superior; además se encuentran clasificaciones de la competencia en las que es entendida como rasgo, conjunto de comportamientos observables, o como la integración de éstos últimos con elementos motivacionales y éticos.

La propuesta de Echeverría (2002, citado en Torrelles, 2011) y Cejas (2003) señala que las competencias se componen del conocimiento especializado y la maestría en la ejecución de las tareas y contenido de las actividades propias del trabajo (saber); por la capacidad de dar una respuesta sistemática y oportuna ante las demandas propias de la actividad laboral (saber hacer); por la orientación al trabajo en equipo, a la colaboración y comunicación efectiva con la presencia de buenas relaciones interpersonales (saber ser) y adicionalmente, la capacidad para asumir responsabilidades, organizar y decidir (saber estar).

Una tipología adicional es la planteada por Spencer y Spencer (1993) en la que se proponen cinco tipos principales de competencias (motivación, características físicas y respuestas consistentes, concepto propio o concepto de uno mismo, conocimiento y habilidades para desempeñar tareas físicas y mentales). Se han planteado también categorías con base en los elementos que constituyen la competencia, es decir, conducta, conocimientos, habilidades y otras características individuales.

Otros autores han clasificado las competencias en generales (o transversales) y específicas (o técnicas). Las competencias generales se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, y son necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular (Charria et al, 2011, p 140). Las competencias específicas son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en las

actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado. A su vez, las competencias generales han sido categorizadas en: intelectuales, interpersonales, personales, organizacionales, tecnológicas y empresariales. Otros autores las dividen en competencias académicas, profesionales y laborales (Charria et al, 2011, p 141).

Enfoque de competencias en el contexto colombiano

En el contexto colombiano, la competencia se integra a la dinámica de los sistemas de evaluación de la calidad en educación superior en 1994, y justamente en este contexto es introducido como concepto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2002 con el Estatuto de Profesionalización Docente.

Al respecto, en el Estatuto de Profesionalización Docente de 2002, el MEN define que la competencia es una característica subyacente en una persona, relacionada directamente con su actuación exitosa en un puesto de trabajo. Posteriormente, el mismo Ministerio en los perfiles por competencias de directivo docente, docente y docente orientador establece que: “una competencia se puede definir como una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto no es directamente observable), que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados”. En otras palabras, una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa. Desde este punto de vista, es posible afirmar que el desempeño laboral de una persona (nivel de logro y resultados alcanzados en determinado tipo de actividades) es una función de sus competencias (MEN, 2011).

En relación con el modelo de competencias planteado por el Ministerio de Educación Nacional, particularmente en lo referente a las competencias comportamentales, se puede observar que se centra en competencias consideradas transversales, es decir, grupos de comportamientos que no son técnicos ni específicos de una determinada ocupación laboral, sino que son susceptibles de emplear y adaptar a cualquier posición, en este caso, dentro de las instituciones educativas (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas y Volpe, 1995, citados en: Aguado, D., Arranz, V., Valera-Rubio, A. y Marín-Torres, S., 2011).

Al hacer el análisis del modelo acogido por el MEN, se evidencia que asume varios de los elementos expuestos por Spencer y Spencer (1993) en la evaluación de competencias en el trabajo, los cuales determinan qué actuaciones son consideradas como eficaces. Estos autores identificaron multitud de conductas en los trabajadores que eran considerados como los mejores en sus empresas, pero sólo un reducido número de ellas constituían actuaciones de éxito. Así se elaboró un “diccionario de competencias” que incluía 20 competencias organizadas en seis conglomerados, como se muestra en Tabla 2.

TABLA 2. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE SPENCER Y SPENCER	
Conglomerado	Competencias
Logro y acción	Orientación al logro Preocupación por orden, calidad y precisión Iniciativa Búsqueda de información
Apoyo y servicio humano	Comprensión interpersonal Orientación al servicio al cliente
Impacto e influencia	Impacto e influencia Conciencia organizacional Establecimiento de relaciones
Gerencia	Desarrollo de otros Asertividad y uso del poder posicional Trabajo en equipo y cooperación Liderazgo de equipo
Cognitivo	Pensamiento analítico Pensamiento conceptual Pericia (experticia)
Efectividad personal	Autocontrol Autoeficacia Flexibilidad Compromiso organizacional

Tomado de Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

El referente conceptual de base para el proceso de evaluación de competencias lo proporciona el Estatuto de Profesionalización Docente. En esta norma se define la competencia como una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo.

El Decreto Ley 1278 de 2002 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” (Artículo 35).

Una competencia se define como saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué (MEN 2006, p. 12).

Con sustento en lo anterior, las competencias son la base para un adecuado desempeño en el ejercicio de la docencia y la dirección educativa. Algunas competencias están relacionadas directamente con los saberes y conocimientos requeridos para la ejecución de un trabajo, generalmente propios de una disciplina particular. Otras competencias son independientes de tales saberes y se relacionan con el

comportamiento habitual de las personas, con estrategias que emplean para desarrollar su trabajo de la mejor manera, o con atributos personales que favorecen la ejecución de una actividad. El ejercicio docente y la gestión educativa requieren de la puesta en juego de competencias que involucran saberes disciplinares específicos, saberes pedagógicos y atributos personales particulares.

Los tipos de competencias a evaluar se presentan en la Tabla 3.

TABLA 3. TIPOS DE COMPETENCIAS A EVALUAR	
Tipo de competencias	Descripción
Disciplinares	Conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de desempeño específica del docente o directivo docente.
Pedagógicas	Conjunto de conocimientos y habilidades del docente o directivo docente, para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.
Comportamentales	Conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa.

Las pruebas que se aplican evalúan las competencias que se manifiestan en actividades propias del ámbito educativo. A manera de ilustración, se recrean escenarios como la clase, una salida de campo, encuentros académicos sobre educación, talleres con padres de familia, etc. Se ha procurado que tales contextos sean universales para las instituciones educativas oficiales de todas las regiones del país, con el propósito de evitar sesgos o situaciones desconocidas para los aspirantes.

Las competencias a evaluar tienen ponderaciones diferentes dentro de la prueba según el tipo de movimiento que desee realizar el docente: ascenso o reubicación salarial. La Tabla 4 presenta la ponderación para cada tipo de competencia.

TABLA 4. PONDERACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LAS PRUEBAS			
Ascenso		Reubicación salarial	
Tipo Competencias	Peso	Tipo Competencias	Peso
Disciplinares	40	Disciplinares	30
Pedagógicas	30	Pedagógicas	40
Comportamentales	30	Comportamentales	30

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.

REFERENTES PSICOMÉTRICOS

La valoración de competencias se hará por medio de la aplicación de pruebas escritas de elección cerrada, es decir, cada pregunta del cuestionario describe un problema o una situación a resolver que se presenta mediante un enunciado acompañado por tres o cuatro opciones de respuesta. El examinado debe elegir la opción que mejor responda la situación planteada.

La prueba contiene 100 preguntas y el tiempo dispuesto para responderla es de cuatro horas (4 horas). El número de preguntas por cada tipo de competencia se presenta en la tabla 5.

TABLA 5. NÚMERO DE PREGUNTAS POR GRUPO DE COMPETENCIAS EN LAS PRUEBAS	
Tipo Competencias	Número de preguntas
Disciplinares	30
Pedagógicas	40
Comportamentales	30

Para la convocatoria publicada en la Resolución 18974 de 2013, modificada parcialmente por la Resolución 6030 de 2014, la prueba que evalúa competencias tiene mayor cantidad de preguntas de competencias pedagógicas, en coherencia con las características de la retroalimentación que se da a los docentes.

Las especificaciones y los niveles de dificultad de las preguntas, así como los referentes con los cuales se evalúa cada docente, dependen de las siguientes variables: perfil del cargo (docente, directivo docente o docente orientador), nivel y ciclo del docente (preescolar, básica primaria, básica secundaria o media), área de desempeño disciplinar (tecnología e informática, educación artística y cultural, filosofía, educación religiosa, etc.) y tipo de movimiento (ascenso o reubicación salarial).

Una vez aplicada la prueba, se hace la lectura de las hojas de respuesta, se obtiene la calificación por tipo de competencia evaluada y posteriormente se calcula la calificación final que consolida las tres competencias evaluadas, según las ponderaciones establecidas para cada tipo de movimiento.

COMPONENTE DISCIPLINAR

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 (Alvarado y La Voy, 2006; Larsen y Calfee, 2005; Pecheone y cols., 2005; Ping- Yu, 2005; Rike y 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.

Sin embargo, además del dominio temático especializado, un docente requiere la capacidad de llevar esos conocimientos a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, lo cual implica la puesta en práctica de creatividad y pensamiento crítico, para desarrollar prácticas pedagógicas (de planeación, didácticas 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 once o un coordinador, es evidente que cada uno de estos profesionales enfrenta situaciones educativas diferentes que deben ser abordadas con un bagaje conceptual determinado.

La construcción de las competencias disciplinares se puede basar en una o dos de las siguientes fuentes de conocimiento: a) la descripción de la buena enseñanza de los profesores expertos: "el conocimiento base en la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada" (Wilson, Shulman y Rickert, 1987, p. 107, citados por Bolívar, 2005); o, b) la reconstrucción de la "competencia docente, una de cuyas dimensiones es el conocimiento profesional, lo que conduce a sacar implicaciones normativas sobre qué deben conocer y hacer los profesores y qué categorías de conocimiento se requieren para ser competente" (Bolívar, 2005, p. 5).

Para caracterizar los saberes específicos, se requiere identificar los diferentes ámbitos de desempeño posibles de los educadores, los cuales están determinados fundamentalmente por tres variables: La primera corresponde al cargo (un educador puede ser docente, docente orientador, coordinador, rector o director rural); la segunda corresponde al desempeño en los niveles y ciclos del servicio educativo (preescolar, básica primaria, básica secundaria o media); y la tercera corresponde a la especialización en una de las áreas obligatorias y fundamentales que establece la Ley General de Educación (Ciencias naturales y educación ambiental [biología, química o física], 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 [inglés o francés], Matemáticas, Tecnología e informática, Ciencias económicas y políticas, Filosofía).

Estas variables definen los ámbitos o áreas de desempeño de los docentes y directivos docentes, como se presenta en la Tabla 6.

TABLA 6 · ÁMBITO O ÁREAS DE DESEMPEÑO

Directivo docente	Rector/Director rural
	Coordinador
Docente	Docente de preescolar
	Docente de básica primaria
	Ciencias naturales y educación ambiental - biología
	Ciencias naturales y educación ambiental- química
	Ciencias naturales y educación ambiental- física
	Ciencias sociales
	Ciencias económicas y políticas
	Educación artística y cultural
	Educación física, recreación y deporte
	Educación ética y en valores
	Educación religiosa
	Filosofía
	Humanidades - lengua castellana
	Humanidades e idioma extranjero – inglés
	Humanidades e idioma extranjero – francés
	Matemáticas
	Tecnología e informática
Docente orientador	

Para el ejercicio de su rol, los docentes y directivos docentes necesitan 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 en el aula, para orientar y solucionar problemas concretos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las dos dimensiones son necesarias para la definición de las competencias disciplinares, pero el énfasis para la evaluación se hará en la puesta en escena escolar de los dominios.

Las competencias disciplinares constituyen entonces un conjunto de habilidades 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.

Esta sección del documento desarrolla los aspectos centrales relacionados con el campo de la dirección escolar, 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 las instituciones educativas con respecto a ésta; el segundo determina la manera como ha sido entendida la dirección escolar desde cada uno de los campos de gestión educativa: directiva, académica, administrativa y financiera, y de la comunidad, para luego referirse a las funciones específicas de los directivos. A partir de estas aproximaciones teóricas, y como tercer punto de análisis, el documento identifica cuatro grandes áreas de competencias, con base en las cuales se organizan los contenidos de la evaluación. Como último punto, y a partir de la anterior revisión, se presenta la definición de los contenidos y competencias que estructuran el componente disciplinar de la prueba para rectores y directores rurales.

El contexto de discusión sobre la calidad de la educación y la dirección escolar

La dirección escolar ha venido teniendo mayor relevancia y pertinencia durante los últimos años. Este creciente interés ha puesto 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 con 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 contexto, entre otras, son puestas en tela de juicio a la hora de detectar los factores causantes de la ineficacia de los procesos educativos. En palabras de Restrepo y Restrepo (2012) "la innovación en un entorno cambiante es diferente en el modelo directivo de un rector de colegio respecto al de un líder político o de negocios, debido a la implicación propia de quien es responsable de la educación de niños, jóvenes o adultos. Así, se espera que esta persona reúna en sus condiciones humanas las más altas capacidades para entender la naturaleza de quienes forman parte del proceso educativo, además de saber orientar a quienes acompañan el proceso formativo de niños y jóvenes, y garantizar los recursos suficientes para que este suceda en la vida cotidiana" (p. 120). 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 sobre el desarrollo de una nueva cultura institucional, unos nuevos imaginarios y, adicionalmente, una manera distinta de gestionar en función de la calidad educativa.

El interrogante por la educación, en un contexto histórico donde su pertinencia e impacto en la sociedad son cuestionadas, 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 un nuevo ethos cultural centrado en los sujetos, en su formación y en el desarrollo de sus capacidades humanas, que contribuyan a la consolidación de saberes sociales, culturales, científicos, artísticos, literarios, éticos y estéticos para la crítica y el desarrollo humano. En la escuela 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.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario analizar qué se entiende por organización escolar, cuáles son sus procesos, quiénes son sus actores y la transparencia de los mismos, qué papel juegan en 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 (PEI), le dan viabilidad al mismo. Así mismo, abordar la organización escolar como objeto de reflexión implica:

- » 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 se dan en su interior y la manera como son resignificados por los actores educativos
- » Incluir una cultura de la legalidad en quehacer cotidiano de la escuela.

Las imágenes sobre la escuela

Concebir la organización escolar como un “microcosmos”, donde confluyen de manera permanente sujetos, experiencias y saberes, le imprime el carácter de compleja, indeterminada y, por tanto, con diversidad de características que varían de acuerdo con el contexto específico. Tyler (1996, p. 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, p. 17), da cuenta de distintas maneras como ha sido asumida la escuela.

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 tendencia, según Tyler (1997, p. 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 definido de manera homogénea, contiene 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, p. 58) hace que deba asumirse que “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 y, en consecuencia, lo que ella produce en términos de aprendizaje. Álvarez (2003) señala que en el proceso de instauración de la escuela confluyeron tres elementos: la presencia del maestro, la propuesta curricular intencionada y un contexto que la veía como pertinente. Es en esta perspectiva que 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 escuela se está esperando. En este sentido, la escuela como institución se centra en tres aspectos fundamentales (Tyler, pp. 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. En su interior se configura una red de relaciones entre sujetos y 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.

La complejidad de las escuelas y las interacciones que se tejen en ellas hacen de cada una de ellas un caso único. No obstante, bajo esa complejidad subyacen aspectos comunes con los que todo directivo se debe enfrentar. Para ello, el directivo debe contar con unas competencias básicas que le permitan movilizarse en el contexto de la escuela y liderar los procesos dinámicos que se suceden en ella. Hacia estas competencias básicas va enfocada la prueba para rectores y directores rurales.

La dirección escolar: movilizaciones entre lo pedagógico y lo administrativo

Con respecto a las funciones de los directivos docentes, el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto ley 1278 de 2002, artículo 6) señala que “desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas” y afirma que “son responsables del funcionamiento de la organización escolar”. Sobre las funciones específicas de los rectores y directores rurales, el mismo artículo indica que estos “tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y los padres de familia, y que

conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos.

También, el Ministerio de Educación Nacional (2011) señala que el rector o director rural “está encargado de liderar la formulación y el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como de velar por la calidad y el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos sociocomunitarios de la institución educativa a su cargo” (p. 36).

Haciendo un análisis crítico de las funciones de los directivos, se debe mencionar que la dirección escolar tiene grandes retos en el contexto actual. En primera instancia se plantea la importancia de romper con paradigmas aún existentes, caracterizados por niveles de jerarquía, autoridad y poder. La dirección apuntaría a promover procesos y acciones conducentes al desarrollo del conocimiento, la formación de los sujetos y al cambio en las organizaciones educativas, para promover la innovación y fortalecer la capacidad creativa y colaborativa de sus equipos de trabajo. En esta perspectiva, se espera que los directivos de las instituciones educativas pasen de un liderazgo técnico a uno transformacional y participativo. De allí que las funciones de los directivos han estado sujetas a cambios, en la medida en que se ha cuestionado su incidencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes, así como su papel en la construcción de la democracia y participación de la comunidad educativa.

Por otro lado, Alvarriño 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)” (p. 10).

Asimismo, Aguerro (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).

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, docentes, 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 síntesis, las funciones de un directivo docente implican la capacidad de afrontar retos y demandas, que Restrepo y Restrepo (2012) resumen en 5 grandes desafíos.

LA POLÍTICA Y PRÁCTICA DE LA ÉTICA Y LA MORAL: El directivo docente, dada su posición privilegiada, debe marcar la pauta ética y política de la formación para que sea asumida por la comunidad educativa. Lo anterior implica la capacidad de traducir los ideales formativos en estándares éticos y morales, asumiendo que el directivo docente es, al tiempo, un ejemplo de vida y un modelo de los valores y principios institucionales.

LA CALIDAD EDUCATIVA DEFINIDA POR ESTÁNDARES MUNDIALES: Para el liderazgo de una gestión de calidad el directivo docente debe conocer el contexto nacional e internacional, en términos de estándares de calidad, lo que le permitirá orientar una propuesta formativa que se integre en un contexto de competencia de talla mundial. Para esto, se requiere de talento humano (docentes y estudiantes), recursos, y características favorables de gobernabilidad (visión estratégica, innovación y flexibilidad).

LA GESTIÓN DEL CAMBIO AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: Dado que en la actualidad se experimenta un cambio de un modelo centrista y autocrático a un enfoque de procesos y ciclos, el directivo docente debe conocer a profundidad los cambios sociales, políticos, culturales y económicos de las últimas generaciones, así como las reformas educativas nacionales y locales. Esto implica ser consciente de las tendencias educativas locales, nacionales y mundiales. Desde este punto de vista, el liderazgo directivo implica involucrar a los docentes y directivos docentes en la toma de decisiones, orientar la actualización y revisión permanente de modelo pedagógico, desarrollar nuevos canales de comunicación e integrar la tecnología a la gestión.

LA CONSOLIDACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN LOS COLEGIOS: El directivo docente debe estar dispuesto a apoyar una cultura organizacional flexible, abierta al cambio y volcada hacia la innovación. En este sentido, rectores y coordinadores deben propiciar un liderazgo colectivo, que propicie la confianza mutua, la reflexión educativa, la interacción entre todos los integrantes de la comunidad, la preocupación por la calidad y la responsabilidad, entre otros aspectos.

LA SOSTENIBILIDAD INSTITUCIONAL: Dado que el directivo docente, en especial el rector o director rural, es responsable de gestionar una variedad de recursos humanos, tecnológicos y económicos, requiere de atributos que le permitan trazar una visión estratégica de la institución en relación con el sistema educativo, definir metas institucionales, ejecutar los recursos con miras a la satisfacción de las metas sociales de la educación, y evaluar de forma continua de la gestión. Estos elementos le permitirán definir acciones orientadas al mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura, la actualización tecnológica, o la consecución de recursos para la investigación y la producción académica, entre otros. Todo esto, en cumplimiento de normas legales, para una adecuada rendición de cuentas frente a los distintos niveles de la organización de servicio educativo (local y nacional).

En torno a estos principios se articulan las funciones que pueden agruparse según las cuatro áreas de gestión definidas en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (Guía para el mejoramiento institucional): directiva, académica, administrativa y financiera, y comunitaria. La siguiente tabla presenta los procesos que abarca cada una de estas gestiones, como contexto para desarrollar algunas de las funciones de los directivos docentes.

GESTIÓN	PROCESOS
Directiva	<ul style="list-style-type: none"> • Direccionamiento estratégico y horizonte institucional • Gestión estratégica • Gobierno escolar • Cultura institucional • Clima escolar • Relaciones con el entorno
Académica	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño pedagógico (curricular) • Prácticas pedagógicas • Gestión del aula • Seguimiento académico
Administrativa y financiera	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la gestión académica • Administración de la planta física y de los recursos • Administración de servicios complementarios • Talento humano • Apoyo financiero y contable
De la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión • Proyección a la comunidad • Participación y convivencia • Prevención de riesgos

Funciones relacionadas con la gestión directiva

La Gestión ha sido entendida como la capacidad de generar y poner a operar las condiciones favorables para que el PEI 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 PEI 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.

Funciones relacionadas con la gestión administrativa y financiera

En este ámbito se generan las condiciones requeridas para el desarrollo fluido de la gestión académica, directiva y comunitaria. Es a través de esta gestión 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 las competencias 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” (p. 7).

Funciones relacionadas con la gestión de 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 orientada 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” (p. 190).

Por su parte, 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 ... (y) 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, 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 como se comportan, sus valores, su ética, su carácter y como trabajan con los demás son aspectos esenciales” (p. 63). Estas características favorecen una cultura de calidad, pues los proyectos institucionales involucran personas con características diversas, quienes en sus interacciones crean ambientes con relaciones afectivas y profesionales que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo del proyecto. En este contexto, para el directivo docente la cultura de la legalidad se convierte en un compromiso por la defensa de los derechos y deberes de todos los integrantes de la comunidad educativa.

En una 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”

(p. 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” (p. 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.

Dentro de este ámbito comunitario también se encuentran las acciones relacionadas con el compromiso social de la organización escolar. 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 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, qué misión tiene como institución social y como organización y a qué 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). Como parte de sus funciones el directivo docente debe conocer y aplicar los lineamientos legales y la política educativa vigente, dentro de estos, las competencias ciudadanas se convierten en eje articulador de formación en integridad, cultura de la legalidad y transparencia en la formación académica escolar (Documento COMPES).

Competencias de los directivos docentes

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 “conjunto de habilidades, motivos o rasgos que los individuos despliegan en forma organizada con relación a una función” (p. 15). Entendidas así, “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” (p. 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.

Para el caso de la definición de las competencias de los directivos docentes, se debe tener en cuenta que los rectores, directores rurales y coordinadores requieren de un perfil de altísima especialidad,

conocimiento y condición humana, ya que un directivo docente no solamente debe ser un experto en educación, sino que debe demostrar conocimientos en cultura, tecnologías, metodologías, administración, antropología social, finanzas, relaciones públicas, politología y psicología (Restrepo y Restrepo, 2012).

Ahora bien, las competencias se definen a 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).
2. Las competencias asociadas al 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.
3. 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).
4. 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 definir los conocimientos o saberes y competencias que deberán poseer aquellos que estén encargados de la gestión de los Sistemas Educativos”. Entre estas competencias se pueden destacar:
5. 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). Esto implica el reconocimiento de las fortalezas de todos los estamentos desde las cuales se plantean los proyectos educativos que convergen alrededor de la misión y la visión institucional.
6. También son fundamentales las competencias enfocadas a la indagación y el 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).

Estas competencias, se ven articuladas a cada una de las áreas de gestión, en relación con los procesos que se relacionaron en la sección anterior de este documento.

DEFINICIÓN DE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

Tomando como referentes la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (Guía para el mejoramiento institucional), así como la propuesta de Pozner (2000). A continuación se presentan los ejes de la prueba disciplinar para rectores y directores rurales.

Ejes de contenido temático

Gestión directiva

Esta área se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.

Gestión administrativa y financiera

Esta área da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.

Gestión de la comunidad

Como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos.

El área de gestión académica será abordada en la evaluación de las competencias pedagógicas.

Competencias del docente

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.

Anticipar-Proyectar

Anticipar es diseñar una serie de acciones y objetivos delineados. La prospectiva es amplitud ante la toma de decisiones, ante el futuro inmediato y el futuro lejano, que se propone reaccionar y anteponerse.

Monitorear- evaluar

En la perspectiva del seguimiento a los procesos, es la capacidad para promover evaluaciones que provean de información sobre los procesos para la toma de decisiones.

COMPONENTE PEDAGÓGICO

Las competencias pedagógicas se refieren a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que los docentes ponen en juego en el desarrollo de su ejercicio de enseñanza y formación. En la institución escolar los escenarios de desempeño son diversos y definen el saber profesional de la docencia, la orientación y la gestión escolar, a través de las dinámicas propias de la educación formal. Las competencias pedagógicas se inscriben de manera transversal al desempeño de estos roles en la medida en que articulan el conocimiento sobre lo educativo en las prácticas educativas escolares. Esta articulación se da concretamente como capacidad reflexiva constante sobre la planeación, el desarrollo o la evaluación de dichas prácticas. Dicho de otro modo, los diferentes roles profesionales que coinciden en la escuela comparten la tarea de pensar y hacer la educación escolar como un hecho integrado e integrador en la vida de las niñas, niños y jóvenes que conviven en las instituciones.

EL SABER PEDAGÓGICO Y LA PEDAGOGÍA

En términos muy generales y con las palabras de la profesora Olga Lucía Zuluaga *"el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles"* (Aristizábal, 2006, p.46). Los saberes entonces son generadores de conocimiento, pueden ser objeto de sistematizaciones, de reflexiones y por tanto configuran un primer cuerpo epistémico en múltiples sentidos y diversos niveles que se construyen en medio de unas determinadas condiciones culturales.

Así pues, el saber pedagógico se puede asumir como una categoría que *"posibilita historiar las prácticas que han delimitado al maestro como sujeto de saber"* (Aristizábal, 2006, p.45). Este acercamiento desde lo temporal a las prácticas escolares permite que el saber pedagógico se llene de contenidos y pueda referirse a temas como *"la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza"* (Zapata, 2003, p.181). Pero, a su vez, posiciona en principio a dos actores: por un lado, maestros educadores y orientadores como sujetos de saber, como sujetos que además de una intención formativa, construyen un saber desde su quehacer; y de otra parte, al pedagogo quien logra reconstruir el saber pedagógico desde muy diversos escenarios y recursos, configurando así un *corpus* propio.

Además, la categoría "saber pedagógico" favorece una cierta flexibilidad epistemológica que supera la rigidez de las ciencias positivistas, y se entiende *"como un funcionamiento no 'científico' de la pedagogía que le permite contener y valorar reflexivamente, formas, fuerzas, hechos y prácticas que se producen desde la vivencia, la cotidianidad y la experiencia, en una condición de saber dinámica y no estática"*. (Aristizábal y otros, 2004, p.8). El saber pedagógico no busca su **posicionamiento** como discurso reflexivo en la lógica del ensayo y el error, no pretende expresarse a través de leyes universales, conformando una teoría de la educación inmutable y a prueba de contextos y de maestros. El saber pedagógico se inscribe en el rigor reflexivo que se alimenta del quehacer, que convierte práctica en praxis, y desde allí enriquece sus contenidos.

En síntesis, el saber pedagógico *"es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforma un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad"* (149) (Zapata, 2003, p.181).

Con base en los anteriores enunciados se hace necesario precisar algunos elementos del concepto mismo de la pedagogía. Un primer planteamiento es considerar la pedagogía como un campo en construcción desde distintas perspectivas. 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, 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, la pedagogía se constituye entonces en una disciplina, tal como lo plantea 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... iese hay que aclararlo! La enseñanza es uno de los objetos y conceptos de saber que anuda más relaciones con otras disciplinas"* (Zuluaga, 2007).

A esta primera apuesta de conceptualización de la pedagogía como disciplina, se le podría agregar la precisión que en su momento hizo el grupo de estudio que dirige el Dr. Antanas Mockus al referirse a la pedagogía *"como una disciplina en reconstrucción que recoge el saber cómo y lo eleva al saber qué, es decir que llena de razones la práctica"* (Tamayo, 2006, p.108). Se trata de una disciplina que *"empieza a estudiar cosas que ya existen, que ya funcionan y que simplemente quiere convertir un 'saber cómo', dominado en la práctica por la gente, en un 'saber qué', en un saber objetivado"* (Aristizábal y otros, 2004, p.12). Esta posibilidad de reconstrucción obedece en principio al carácter mismo de lo educativo, que ha de responder a un contexto, a unas situaciones, condiciones y circunstancias del sujeto y de las comunidades que determinan en buena medida sus fines, contenidos y modos.

Este carácter reconstructivo no permite establecer una única forma de comprensión de la pedagogía. Siguiendo esta línea, lo reconstructivo se propone al menos en tres direcciones, a saber: *"Como conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio de educador y que tiene por objeto la enseñanza... Como conjunto de enunciados que, más que describir o prescribir formas específicas de proceder en la educación, pretenden orientar el quehacer educativo, confiriéndole su sentido... Como una especie de conocimiento implícito que básicamente definiría cuáles son las formas de transmisión legítimas y cuáles son ilegítimas"* (Tamayo, 2007, p.71).

La pedagogía cuenta entonces con un objeto propio, con un propósito hermenéutico y con unos conocimientos que se reconfiguran gracias a *"que se está moviendo permanentemente entre un saber declarativo (saber qué) y un saber procedimental (saber cómo)"* (Gómez, 2004, p.248). Y como lo propone de Tezanos *"esa reflexión se ha de concretar en un 'discurso explícito cuyo propósito fundamental, es el de orientar y otorgar sentido a las prácticas educativas especializadas' "* (Aristizábal y otros, 2004, p.12).

Existe una permanente articulación entre pedagogía y práctica pedagógica; no se trata de unos enunciados teóricos, tampoco de opiniones individuales sino de un exigente ejercicio dialogal del maestro con su quehacer, de interlocución interdisciplinaria; como lo afirma Vasco, la pedagogía es: *"el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su práctica pedagógica, en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer"* (Aristizábal y otros, 2004, p.13).

Finalmente, la pedagogía en tanto disciplina reconstructiva y discursiva, no se configura con la intención de convertirse en un conocimiento neutral, con validez universal. Está inserta como discurso y como praxis en medio de unas características culturales específicas, en un contexto social que forma parte de su horizonte de sentido; por tanto, no se constituye en un saber neutro, sino que conlleva apuestas éticas y políticas. Aspectos que reafirman su dinamicidad y el compromiso permanente del docente por actualizar tanto su reflexión como su praxis.

Cullen (1997, en Velázquez, s.f.) precisa que *"no se trata de preguntarnos qué es objetivamente la educación porque no existe la posibilidad de determinar a priori desde una razón 'pura' o sujeto trascendental, la objetividad de las prácticas sociales como si fueran meros fenómenos naturales. Se trata de pensar la educación, pero no orientados por la pregunta en torno a sus presuntas propiedades esenciales, ni tampoco por la pregunta en torno a sus presuntas cualidades objetivas. Nos interesa su historicidad y su discursividad social"*.

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"* (Vasco, s.f.). Se trata de un dominio y de un acumulado de experiencia de distinto tipo, que le ayuda al docente a desenvolverse en el desarrollo de su acción pedagógica y social.

OBJETOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

En su labor reconstructiva y dadora de sentido, la pedagogía ofrece a gestores, docentes y orientadores un campo de competencia que ilumina su quehacer cotidiano. Este quehacer podría abordarse desde múltiples puntos de vista; sin embargo el más abarcador da cuenta de que el saber pedagógico se concentra en torno a tres nodos: El currículo como horizonte y camino intencionado, la metodología y la didáctica como vivencia, la evaluación como toma de conciencia y espacio de mejoramiento continuo.

Currículo

El currículo es el componente en el cual se concretan los fines sociales y culturales 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 traza el proyecto educativo de la institución y, en especial su plan de estudios; se explicita a través de prácticas pedagógicas y formativas que se hacen en las aulas o en los diversos escenarios donde se lleva a cabo la formación en las instituciones. Como contempla Kemmis (1998): *"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"*. 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, sociales, culturales, éticas, políticas, detrás de las cuales subyacen esquemas de racionalidad, creencias, valores e ideologías.

Sacristán (1994) 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 conceptuales, 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 capacidades y al fortalecimiento de actitudes y valores.

El diseño del currículo es la "pre-figuración de la práctica" (Álvarez, 2010), 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 integrantes de la comunidad educativa diseñan sus programas, planes o proyectos, 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, cultural y pedagógico-didáctico, considerando los intereses de los estudiantes, los recursos disponibles y las fortalezas y limitaciones contextuales, pues el diseño fundamentalmente se enfoca en las características socio-culturales de la comunidad.

En el diseño curricular la selección y articulación de los conocimientos que actúan como tópicos de aprendizaje, ya sean disciplinares o culturales, es básica y fundamental. Esta selección es una acción 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. Decidir sobre los contenidos significa delimitar el significado de los mismos, al determinar el conjunto de ideas, planteamientos,

principios y materiales objeto de aprendizaje, que surgen en relación con la institución educativa, su cultura, el modelo de currículo que se adopta y el concepto de ser humano que se asume (Pérez, 2000: pp. 139).

Didáctica y metodología

Para dar forma a las acciones propuestas en el currículo, la reflexión sobre la metodología, particularmente la didáctica, se constituye en un elemento fundamental, puesto que responde a la pregunta sobre cómo educar dentro de las posibilidades de la Institución Escolar. De esta manera, cada uno de los roles de los agentes educativos escolares (docentes, orientadores y gestores) asume dimensiones específicas de lo metodológico desde las acciones con las que contribuye a lograr los fines educativos del PEI, a saber: la didáctica, la orientación y la gestión pedagógica o académica.

La didáctica es un saber orientado por el pensamiento pedagógico, que se ocupa de un momento específico de la práctica educativa, "la enseñanza", en la cual se conjugan tres componentes: el docente, el alumno y los saberes a enseñar. Así, 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 disciplinas o saberes específicos. Según Lucio (1994) *"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. La educación es entonces la forma como ese saber se construye y se socializa, 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 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.

Por su lado, en la orientación escolar la metodología se expresa en la asesoría familiar, como intervención grupal o como apoyo al docente. En este sentido las competencias pedagógicas que atraviesan los aspectos metodológicos de la acción del orientador, dan cuenta de su capacidad para integrar su acción con las acciones didácticas y formativas del resto del contexto escolar. Así, cuando un docente orientador genera espacios formativos, despliega herramientas, técnicas e instrumentos que complementan, suplementan y se articulan con el ambiente escolar, para generar un impacto común e integrado en la vida personal y comunitaria.

Finalmente, la gestión académica también implica la articulación del saber pedagógico en sus aspectos metodológicos, en tanto es labor del gestor (coordinador o rector) posibilitar la reflexión y la formación in-situ de los docentes. De esta manera el gestor también se implica metodológica y didácticamente dentro de las dinámicas escolares siendo el primer llamado a facilitar la transversalidad de las mismas, su capacidad integradora de saberes y dimensiones del desarrollo, así como su pertinencia y significatividad.

Evaluación

La evaluación en el ámbito escolar es tal vez uno de los objetos más polémicos y polisémicos de la reflexión pedagógica. Como dinámica escolar, la evaluación es la acción que expresa de manera más profunda los rasgos culturales, históricos y políticos del enfoque educativo imperante. Así, 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 definitorio del alcance y el impacto del proceso educativo, ligado a las prácticas educativas y sociales, en las cuales refleja y legitima la concepción y los modelos existentes.

La evaluación ha logrado un continuo enriquecimiento y puede ser considerada como un proceso que favorece la construcción de conocimiento, o como un acto de conocimiento que permita la comprensión de una realidad educativa, indispensable para reorientar y mejorar las diferentes acciones que posibiliten una mejor comunicación e interacción entre los sujetos educativos. Por ello, ha hecho parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia u 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. De igual manera que pasa con la metodología, para docentes, orientadores y gestores la evaluación es un objeto de saber común que fluye en prácticas específicas de su rol.

La evaluación para los docentes se convierte en un criterio de **acreditación** como lo refiere Morán Oviedo *“la acreditación se refiere a aspectos concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tienen que ver con el problema de los resultados”* (en Pansza, Pérez y Morán, 1987). La reflexión sobre los resultados de la evaluación debe dar cuenta sobre la **calidad** del servicio que se está prestando. 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, en concordancia con el artículo 3 del decreto 1290 de 2009 del MEN. Igualmente, busca determinar si las acciones previstas para lograr propósitos definidos son adecuadas o pertinentes, y proceder de inmediato a cuestionar los 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 y los conocimientos que éstos posibilitan.

Por su lado, para el docente orientador la evaluación tiene un elemento constitutivo integrador: su objeto de evaluación escolar es más amplio, pues su mirada está permanentemente puesta en el desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes. De esta manera el saber pedagógico del docente orientador ilumina la visión sobre el progreso educativo de cada individuo, no desde las dinámicas de la academia y la apropiación de saberes culturales, sino ante todo desde la preocupación por la maduración e integración de los diferentes procesos del desarrollo.

En el caso del gestor escolar, la evaluación tal vez sea una de sus herramientas más importantes, que es la base fundamental del mejoramiento continuo. En su dimensión reflexiva, tanto como en su dimensión instrumental, la evaluación expresa la forma como la gestión se integra a lo pedagógico. Así, las instituciones cuyos gestores actúan sólo desde la evaluación instrumental generan impacto pero difícilmente reflexión, conocimiento y menos saber pedagógico. Se mecanizan. A diferencia, los gestores que hacen de la evaluación un proceso reflexivo y dialógico desde la pedagogía, logran que sus comunidades enriquezcan sus prácticas y se vuelvan más pertinentes y significativas.

En suma, la evaluación 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 cambio.

PROCESO DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las competencias pedagógicas reflejan un acumulado de la experiencia del docente además de sus conocimientos teóricos; estos le permiten desenvolverse en su acción pedagógica y reflexionar sobre ella. Para definir las competencias pedagógicas, se recurre a dos conceptos: uno, la práctica educativa como acción reflexiva, y dos, las problemáticas de enseñanza y aprendizaje como los objetos de la pedagogía.

Zabala (2002, en García, Loredó y Carranza, 2008) señala que *"el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente"*.

Un concepto relacionado con la práctica educativa como reflexión, es el de interactividad, que se refiere al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. Así mismo, el concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del aula de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo (Coll y Solé, 2002, en García, Loredó y Carranza, 2008).

Si bien la reflexión sobre la práctica educativa es un acto individual, subjetivo y particular en la vivencia del docente, dicha reflexión no puede limitarse al ámbito de la práctica docente sin dar un contenido. De acuerdo con Schulman (1988, en Bolívar, 2005), *“educar es enseñar de una forma que incluya una revisión del docente de por qué actúa como lo hace. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, la obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito... esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella’. La reflexión como proceso no se realiza en el vacío, se tiene que hacer sobre determinados contenidos, que justo le otorgarán un valor para la enseñanza”* (p. 5).

Ampliando el concepto, se puede considerar que las problemáticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes son los objetos fundamentales de la pedagogía y exigen una reflexión del maestro sobre sus prácticas y una articulación entre la dimensión conceptual de la pedagogía (historia de la enseñanza y el aprendizaje, conceptualizaciones pedagógicas y de otras disciplinas), su dimensión prescriptiva (diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje) y su dimensión práctica (acciones de enseñanza, implementación de estrategias que fomenten el aprendizaje y evaluación de sus efectos). (Zuluaga, 1987)

Las problemáticas generales de la enseñanza y el aprendizaje se centran en la interacción entre el maestro y los estudiantes, relacionada ésta con el reconocimiento de la educación como un ejercicio dialógico que enriquece la acción pedagógica y profesional del docente. En este sentido, las problemáticas de enseñanza y aprendizaje se centran en tres dimensiones.

En primer lugar, las problemáticas asociadas al **diseño de situaciones educativas**, es decir, las formas de generar aprendizajes deseables (o experiencias educativas) tanto por medio de formas de educación directa (las prácticas de enseñar por medio del discurso del maestro), como de formas de educación indirecta (forma de organizar las interacciones de los estudiantes entre ellos, formas de organizar los espacios en el aula, uso de TIC, presentación de problemas a resolver, observaciones del entorno, etc.) (Dewey 1995 y 2004).

En segundo lugar, las problemáticas referidas a cómo *articular el contexto escolar (institucional) y el contexto extraescolar de los estudiantes (socio cultural)*. El problema aquí es cómo incorporar las experiencias y los saberes de los estudiantes y de sus escenarios cotidianos y comunidades de origen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela, con el fin de lograr un diálogo con sentido entre ellos (Mockus et.al, 1997 y Spindler, 1993). Se trata de crear las condiciones pedagógicas para lograr, lo que Lave y Wenger (2007, p.33) han denominado un **“aprendizaje situado”** que reconozca *“el carácter relacional entre conocimiento y aprendizaje, el carácter negociado de los significados, y la naturaleza interesada (deliberada, impulsada por dilemas) de la actividad de aprendizaje para los involucrados”*.

Finalmente, la tercera categoría se refiere a las problemáticas asociadas a la **integración del desarrollo del estudiante a la práctica educativa**, en procesos de mediano y largo plazo. Interroga sobre dimensiones formativas y de desarrollo psicológico y físico de los estudiantes. Implica realizar ajustes y reformulaciones de fondo en varias dimensiones de la vida escolar, tanto en aspectos pedagógicos,

como en mecanismos de convivencia y resolución de conflictos y relaciones con los padres de familia para comprender más cabalmente los procesos de desarrollo de los estudiantes. Implica dos tipos de miradas por parte del docente: a) una mirada individualizada, que dé cuenta, entre otros aspectos, de los estilos cognitivos de cada estudiante, de sus formas de regular y expresar sus emociones y afectos, así como de las características del ambiente familiar y comunitario que inciden en su desarrollo psicológico; b) una mirada más general hacia cómo la escuela, las dinámicas sociales entre los alumnos por fuera del aula, y el clima del aula (currículo oculto) están fomentando, o no, el desarrollo de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES A VALORAR

Las competencias pedagógicas que van a ser evaluadas en este proceso tienen como contexto la práctica educativa escolar y corresponden al desempeño del docente cuando elabora una planeación, lleva a cabo lo que proyecta y realiza un seguimiento de su propia práctica. Para definir los indicadores de estas competencias se consideraron los campos teóricos de reflexión pedagógica (currículo, didáctica y evaluación), y los espacios en donde se reconocen las problemáticas generales de la enseñanza y el aprendizaje (diseño de situaciones educativas, articulación de contextos del estudiante a la práctica educativa e integración del desarrollo del estudiante a la práctica educativa). Esta articulación se ilustra en la Figura 1.



Figura 1. Componentes Educativos y Pedagógicos que se articulan en torno a las competencias docentes.

Las competencias pedagógicas a valorar se definen a continuación.

Planeación de la práctica educativa escolar

Gestores, docentes y orientadores diseñan las prácticas educativas de forma organizada apoyándose en fundamentos y criterios pedagógicos y reconociendo las características de sus estudiantes y del contexto escolar, como condición para plantear los objetivos de desarrollo y aprendizaje, organizar los contenidos, definir las estrategias y actividades educativas y los criterios e instrumentos de evaluación. De igual manera articula las condiciones ambientales para un aprendizaje significativo, precisa los recursos y materiales de apoyo que requiere y delimita el periodo de duración de la práctica educativa al igual que los momentos para su desarrollo y seguimiento.

Desarrollo de la práctica educativa escolar

Gestores, docentes y orientadores despliegan sus prácticas en diferentes formas metodológicas, evaluativas o incluso la adaptación curricular. Los docentes dinamizan en su clase las experiencias y los saberes previos de sus estudiantes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr un diálogo con sentido. Promueve el aprendizaje de sus estudiantes mediante el uso de diversas estrategias de enseñanza y de evaluación formativa, hace uso de recursos y material didáctico apropiado a las condiciones de desarrollo de la práctica educativa y genera un ambiente educativo que estimula la participación activa y propositiva de los estudiantes. Asimismo asume el rol de mediador y orientador, con el fin de guiar y apoyar la comprensión de la temática enseñada. Por su parte el orientador realiza intervenciones grupales o asesoramiento individual, familiar y del docente. Estas acciones implican articular diferentes estrategias de manera puntual o a través del tiempo para garantizar que las diferentes dimensiones del desarrollo integral se beneficien. Los gestores, en su rol propio, dinamizan los aspectos metodológicos y generan la integración de las acciones educativas del ámbito institucional.

Seguimiento y mejora de la práctica educativa escolar

En este tercer componente se integran acciones encaminadas a la reflexión, la sistematización y el mejoramiento continuo de las prácticas educativas. Son dinámicas propias de estos desempeños la evaluación institucional, el mejoramiento de las prácticas de aula y la metodología en general, así como la llamada metaevaluación que reflexiona sobre el modelo educativo escolar.

Así pues, el diálogo entre saberes y elementos del contexto educativo permite la delimitación de las competencias pedagógicas de gestores, docentes y orientadores, que serán evaluados en el presente instrumento, en función de los indicadores que se presentan en la Tabla 7.

TABLA 7. DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON CADA UNO DE SUS INDICADORES

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES		
		CURRÍCULO	DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
Planeación de la práctica educativa escolar	Organiza las prácticas educativas, fundamentándolas pedagógicamente, y reconociendo las características del contexto y de la población escolar.	Diseña estrategias para identificar necesidades educativas de desarrollo integral de la comunidad educativa. Recurre a fundamentos teóricos para sustentar el diseño de sus prácticas educativas escolares y extracurriculares. Plantea y articula propósitos educativos de sus prácticas acorde con las características de sus estudiantes y del contexto escolar. Selecciona y articula diferentes saberes intencionándolos como contenidos educativos y de formación integral.	Emplea referentes teóricos para diseñar las estrategias que va a utilizar en los escenarios de enseñanza y convivencia. Prevé las condiciones ambientales para un aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus características de desarrollo y necesidades de formación integral. Establece rutas de acompañamiento psicopedagógico para atender necesidades especiales individuales y grupales.	Considera los lineamientos del decreto 1290 y otros referentes para planear el proceso evaluativo: criterios, momentos, instrumentos y participantes.
Desarrollo de la práctica educativa escolar	Despliega las acciones y actividades intencionadas pedagógicamente, adaptándolas a las condiciones emergentes del contexto y del proceso de los estudiantes.	Realiza adaptaciones curriculares para atender a las características emergentes de sus estudiantes y las situaciones propias del contexto en las que se desarrollan las prácticas.	Promueve el aprendizaje en los estudiantes mediante el uso de diversas estrategias de enseñanza. Genera un ambiente educativo que estimula la participación activa y propositiva de los estudiantes, y de los demás integrantes de la comunidad educativa. Asume el rol de mediador y orientador, con el fin de guiar y apoyar la estructuración de nuevos conocimientos. Realiza intervenciones a nivel individual y grupal para atender necesidades especiales asociadas al desarrollo humano integral.	Promueve el aprendizaje y el desarrollo humano integral de los estudiantes mediante el uso de estrategias de evaluación formativa, de la autoevaluación y la coevaluación. Da pautas para orientar la promoción escolar de los estudiantes de un ciclo o grado a otro al finalizar el periodo escolar.
Seguimiento y mejora de la práctica educativa	Reflexiona sobre su propio desempeño, creando y aplicando estrategias de seguimiento de su práctica educativa, con el fin de validarla y mejorarla.	Diseña estrategias para evaluar el impacto de su propuesta curricular en función de las expectativas de la comunidad y del contexto institucional. Analiza los resultados obtenidos para mejorar la pertinencia del proyecto educativo institucional.	Analiza el impacto y la significatividad de las estrategias y los recursos didácticos que utiliza para mediar aprendizajes. Mejora sus estrategias de enseñanza y de apoyo, a partir de la reflexión sobre los resultados de sus prácticas.	Analiza el impacto y la significatividad de las estrategias de evaluación utilizados para mediar los aprendizajes. Mejora las estrategias de evaluación de acuerdo con los resultados obtenidos.

COMPONENTE COMPORTAMENTAL

En el contexto de la evaluación de competencias para ascenso o reubicación salarial del docente y directivo docente, las competencias comportamentales se definen como un conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa.

Se seleccionaron algunas de las competencias expuestas por Spencer y Spencer (1993), como base para la estructuración del proceso de evaluación, de conformidad con el Estatuto de Profesionalización Docente y los perfiles de competencias de docente, docente orientador y directivo docente. Para tal fin, se toman las siguientes definiciones de las competencias comportamentales y sus respectivas características:

COMPETENCIAS DE ACCIÓN Y LOGRO

Las competencias agrupadas bajo esta categoría indican una tendencia fundamentalmente hacia la acción y el logro de tareas, aunque también involucran acciones para influir o dirigir a otras personas con el objetivo de mejorar la productividad o para obtener mejores resultados (Spencer & Spencer, 1993).

Orientación al logro

La orientación al logro se define como *“la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros”* (Garrido, 1986, p. 138 en Manassero y Vázquez, 1998). En general, se refiere a las características de la conducta relacionadas con la persistencia, la constancia y el empeño en conseguir nuevas metas, y superar las propias o las de otros. Adicionalmente, se señala que varía entre individuos de acuerdo con las necesidades de logro, posición frente al éxito y el fracaso, entre otros.

La orientación al logro es considerada por Spencer y Spencer (1993) como una capacidad que consiste en preocuparse por trabajar bien o conseguir un estándar de excelencia. Este estándar puede consistir en una actuación personal pasada, una medida objetiva, la actuación de otros profesionales, o un reto que se pone la persona misma para conseguir algo que no se ha hecho anteriormente.

Esta competencia implica que el docente se oriente hacia determinadas tareas que conduzcan a mejoras en sus habilidades o en el desarrollo de su ejercicio profesional. Esto permite un constante repensar de la labor desarrollada, así como la búsqueda de formas de optimización de sus actividades y de objetivos que promuevan además el crecimiento personal. Al desarrollar la orientación al logro el individuo se convierte en un punto de referencia para otros, al mostrar una constante preocupación por trabajar bien o por competir para superar un estándar de excelencia (Barbera y Olero en Thornberry, 2003).

Algunos comportamientos que evidencian la orientación al logro son:

- » Trabaja para alcanzar los objetivos o el estándar que establece su institución.
- » Crea sus propias medidas de excelencia fijándose metas precisas.
- » Plantea retos difíciles, pero realistas y posibles, estableciendo medidas que permitan comprobar el resultado.

COMPETENCIAS DE AYUDA Y SERVICIO

Esta categoría se relaciona con la atención a las necesidades de los otros, es decir, el conectarse con sus dificultades e intereses, así como el ejecutar acciones en pro de favorecer su bienestar y apoyar la búsqueda de soluciones, lo que satisface necesidades de poder y de afiliación, es decir, el interés por ejercer influencia en otros o en el ambiente, y por establecer fuertes vínculos en las relaciones interpersonales (Spencer y Spencer, 1993).

Sensibilidad interpersonal

La sensibilidad interpersonal se encuentra directamente relacionada con la inteligencia emocional. Mayer y Salovey (1993; citado por Cabello, Ruiz y Fernández, 2010) la conciben como un factor que permite a las personas adaptarse efectivamente a los ambientes en que se desenvuelve y resolver situaciones complejas, a través del manejo de las emociones. En 1997, estos autores amplían su modelo definiendo la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para percibir emociones (en uno mismo y en los demás), expresarlas de forma apropiada, así como la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, la comprensión y el razonamiento sobre las emociones, y la regulación de éstas en uno mismo y en los demás. (Cabello, Ruiz, Fernández, 2010; Gil, Brackett, Martín, 2006).

Así mismo, Spencer y Spencer (1993) definen la sensibilidad interpersonal como la habilidad para escuchar adecuadamente, comprender y responder a pensamientos, sentimientos o intereses de los demás; y el MEN (2011) la define como la *“capacidad para percibir y motivarse ante las necesidades de las personas con quienes interactúa y proceder acorde con dichas necesidades”*, es decir, implica tener disposición tanto para escuchar y comprender el sentir del otro, como para actuar de acuerdo con sus requerimientos sean estos expresados directamente o no.

Se ha encontrado que esta capacidad correlaciona positivamente con el éxito en las relaciones sociales, la sensibilidad social, la autoestima y el liderazgo. Particularmente, Goleman (1998) la ubica dentro del elemento empatía, al plantear los cinco componentes de la inteligencia emocional en el trabajo, el cual hace referencia a la consideración atenta de los sentimientos de los colaboradores, como un factor importante dentro del proceso de toma de decisiones inteligentes. De igual manera, este autor plantea que la empatía implica ser capaz de sentir y entender los puntos de vista de todos los que nos rodean y tener un profundo entendimiento de la existencia y la importancia de las diferencias culturales y étnicas.

Los docentes que desarrollan esta habilidad utilizan diversas estrategias para enfrentarse a situaciones estresantes del contexto académico y, a su vez, adquieren facilidad para comprender las emociones propias y de otros, generando una mayor percepción de realización profesional (Mearns y Cain, 2003). Adicionalmente, Rego y Fernandes (2005), en su investigación muestran que la inteligencia emocional está caracterizada por tres componentes: atención a las emociones propias, sensibilidad a las emociones de los otros y autocontrol frente a las críticas o madurez emocional.

Algunos comportamientos que evidencian sensibilidad interpersonal son:

- » Escucha y evidencia comprensión ante las comunicaciones emocionales de las personas que lo rodean o de sus problemas personales y familiares.
- » Investiga activamente problemas que puedan estar afectando a las personas con las que se relaciona diariamente en la institución.
- » Percibe las repercusiones de su comportamiento sobre otras personas y equipos con los que trabaja.

COMPETENCIAS DE IMPACTO E INFLUENCIA

En este grupo de competencias se refleja la necesidad de poder, es decir, el interés por ejercer influencia en otros o en el ambiente, lo que implica la consideración del efecto de las propias acciones sobre los demás, así como la búsqueda del bien común, teniendo presente que los objetivos generales prevalecen sobre los individuales o particulares. Las competencias involucradas en esta categoría incluyen, además, la necesidad de persuadir e influir en la forma de pensar o actuar de otras personas, mostrar preocupación por el impacto de las ideas y el establecimiento de la credibilidad profesional (Spencer & Spencer, 1993).

Comunicación asertiva

La comunicación es un fenómeno inherente a la relación grupal de los seres humanos, mediante la cual obtienen información de su entorno y de otros entornos, a través de sus investigaciones, interrogantes, diálogos, comentarios, exposiciones, entre otros. La comunicación puede darse en términos no verbales referidos a comportamientos, movimientos o expresiones corporales, mientras que la comunicación verbal se manifiesta por medio del lenguaje oral o escrito (Hernández, Hernández, Piedra y Zapata, 2007).

Por su parte, la asertividad se ha definido como la capacidad para expresar a otros los pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias de una manera efectiva, directa, honesta y apropiada, de modo que no se violen los derechos de los demás ni los propios (Caballo, 2000). El ser asertivo implica además la capacidad de hacer valer los derechos e intereses personales, expresando desacuerdos de forma adecuada, teniendo presente el respeto por los demás (Castanter, 1997 citado en Flórez y Sarmiento, 2005); en ese mismo sentido, Alberti y Emmons la definen como *“el comportamiento que*

fomenta la igualdad en las relaciones humanas” (Alberti y Emmons, 1970; citados por Peñafiel-Pedrosa y Serrano-García, 2010, p. 17).

El docente debe estar en la capacidad de utilizar diferentes estrategias de comunicación asertiva que permitan confrontar ideas y experiencias en el aula con el fin de facilitar el diálogo y la discusión en diferentes escenarios sociales. La comunicación asertiva implica el establecimiento de relaciones bidireccionales, que van más allá de transmisión de información centrándose en la relación enseñanza – aprendizaje, permitiendo retroalimentación constante entre los interlocutores (Mego, Zarpan, Torres & Guevara, 2007). Si la comunicación asertiva se establece de manera adecuada cumplirá funciones informativas, regulativas y afectivas, en otras palabras, facilitará el intercambio de información, la interacción e influencia que pueden ejercer los actores involucrados entre sí, así como el favorecimiento de la aceptación, comprensión y reconocimiento del otro (Villalonga y González, 2001).

En el caso del MEN (2008), la comunicación asertiva es definida como la competencia para escuchar a los demás, expresar ideas y opiniones de forma clara, usar el lenguaje escrito o hablado de forma adecuada, y lograr respuestas oportunas y efectivas de sus interlocutores para alcanzar los objetivos que beneficien a la comunidad educativa.

Algunos comportamientos que evidencian la comunicación asertiva son:

- » Expresa argumentos de forma clara y respetuosa utilizando el lenguaje verbal y no verbal.
- » Reconoce que todas las personas están en igualdad de condiciones para expresarse en el acto comunicativo.
- » Escucha con atención y comprende puntos de vista de los demás, demostrando tolerancia frente a opiniones diferentes.

Negociación y mediación

La competencia de negociación y mediación se entiende como la capacidad que los individuos o grupos emplean en las situaciones de conflicto, con el objetivo de llegar a acuerdos, plantear soluciones efectivas y oportunas, y mantener una convivencia saludable. Esto implica la existencia de un ambiente de diálogo, respeto por el otro e igualdad entre las partes involucradas, que permita la promoción de escenarios de concertación justos y equitativos (Acosta, 2003; Ministerio de Educación de Chile, 2006; Uranga, 1998). También ha sido definida como la capacidad de crear un ambiente propicio para la colaboración y lograr compromisos duraderos que fortalezcan las relaciones existentes (Alles, 2004).

El MEN, en el perfil de competencias de docente, directivo docente y docente orientador, define el ejercicio de la competencia de negociación y mediación como *“identifica los conflictos y promueve la solución de estos, con el fin de propiciar un clima de entendimiento y reconocimiento de las diferencias”* (MEN, 2011, p. 28).

Algunos comportamientos que evidencian la competencia de negociación y mediación son:

- » Identifica y comprende las causas y el contexto en el que se desarrolla un conflicto.
- » Asume una actitud imparcial frente a los motivos de los implicados, intentando ponerse en el lugar de cada uno y valorando las posibles consecuencias de cada posición.
- » Interviene efectiva y oportunamente ante las situaciones de conflicto que se generan en el entorno.

COMPETENCIAS DE LIDERAZGO Y DIRECCIÓN

Corresponden a las competencias gerenciales de la clasificación de Spencer y Spencer (1993). Las competencias agrupadas bajo esta categoría expresan el propósito de tener ciertos efectos específicos sobre las personas con las que se trabaja. Estos propósitos específicos (desarrollar a los demás, dirigir a los demás, mejorar el trabajo en equipo y la cooperación) son particularmente importantes para los gerentes o encargados de liderar procesos; sin embargo, también pueden ser importantes en situaciones que demandan un impacto particular para alcanzar resultados, que es el caso de los empleos en el entorno educativo.

Liderazgo

El liderazgo puede definirse como la acción de movilizar e influenciar a otros, con el fin de articular y lograr metas compartidas en la escuela (Leithwood 2009 en Tapia, Becerra, Mancilla y Saavedra, 2011). Este concepto se encuentra relacionado con el direccionamiento a metas comunes establecidas por la organización educativa, así como el uso de la influencia para que todos sus miembros se muevan en torno a éstas. Se ha encontrado evidencia acerca de la incidencia de las prácticas docentes sobre el logro académico de los estudiantes, y es por esto que el liderazgo educativo tiene lugar cuando con base en una cultura establecida se generan acciones de transformación (Bolívar, 2010). En los últimos años ha prevalecido la tendencia al desarrollo del liderazgo como una actividad compartida, y es así como en el contexto educativo, el liderazgo no debe restringirse únicamente al equipo directivo, sino que debe ser compartido y distribuido entre sus diferentes agentes (Harris, 2004).

El liderazgo implica promover la cooperación y cohesión entre los actores del aprendizaje, el desarrollo de visiones acerca de las metas comunes y la creación de condiciones favorables para el aprendizaje (Bolívar, 2010). La labor del directivo docente puede trascender los anteriores escenarios encontrando que debe proveer recursos y desarrollo profesional para mejorar la enseñanza, apoyar el proceso de evaluación y supervisión en el aula, coordinar y evaluar el currículum con respecto a las prácticas docentes, hacer un seguimiento periódico de la enseñanza y el progreso de los estudiantes, y desarrollar y mantener un diálogo con los docentes, así como con los estudiantes y su familia (Leithwood, Mascal & Strauss, 2009, en Bolívar 2010).

Un docente con marcado liderazgo orienta e inspira permanentemente a los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el establecimiento, acción y seguimiento oportuno de metas y objetivos del proyecto educativo institucional, y en general de las actividades de la institución, dando retroalimentación oportuna e integrando las opiniones de los otros para asegurar efectividad en el largo plazo.

Algunos comportamientos que evidencian la competencia de liderazgo son:

- » Transmite con sus acciones la visión, la misión, los objetivos y los valores institucionales.
- » Influye positivamente en el comportamiento de los demás y logra que se comprometan con el logro de metas comunes.
- » Plantea orientaciones convincentes, expresa expectativas positivas de los demás y demuestra interés por el desarrollo de las personas.

Trabajo en equipo

En relación con la competencia de trabajo en equipo, al igual que con el concepto de competencia, existen múltiples definiciones que concuerdan en algunos elementos esenciales como son el trabajo interrelacionado, la capacidad de colaborar, la existencia de objetivos o metas compartidas, la movilización de recursos propios y externos, el seguimiento, y la retroalimentación. Sin embargo, como lo señalan Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela (2011) el concepto de competencia de trabajo en equipo es relativamente nuevo, ya que la mayoría de estudios se han centrado en definirlo y caracterizarlo como fenómeno al interior de las organizaciones, pero no como competencia propia de los individuos que conforman las organizaciones actuales.

Autores como Echeverría (2002, citado en Torrelles et al., 2011) manifiestan que para desarrollar la competencia de trabajo en equipo se requiere de una transferencia de conocimientos, y es de vital importancia poder movilizar el conjunto de conocimientos que se han ido logrando a lo largo del tiempo para poder ponerlos en práctica.

Por esta razón, una de las definiciones más destacadas es la creada por Cannon-Bowers en la que se manifiesta que *“La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz”* (Cannon-Bowers et al., 1995, citados en Torrelles et al., 2011, p. 332).

De igual manera, estos autores señalan que la competencia de trabajo en equipo implica la disposición personal para colaborar con otros y realizar actividades para el logro de objetivos comunes, lo cual lleva a los individuos a intercambiar información, asumir responsabilidades y desarrollar un papel activo en la resolución de dificultades cotidianas.

Por su parte, el MEN (2008) la define como la competencia para participar en actividades de equipo y promover acciones e iniciativas que estimulen la cooperación efectiva y la participación productiva entre los integrantes de la comunidad educativa.

Algunos comportamientos que evidencian la competencia de trabajo en equipo son:

- » Evidencia la capacidad de integración al entender que los objetivos del equipo son más relevantes que los individuales.
- » Muestra responsabilidad por las tareas asignadas y compromiso con los resultados del trabajo grupal.
- » Establece buenas relaciones interpersonales en el contexto de trabajo.

COMPETENCIAS DE EFECTIVIDAD PERSONAL

Son competencias que reflejan la madurez del individuo para ajustar, adaptar o cambiar su manera de comportarse, en función de las condiciones del entorno, con el objetivo de desarrollar eficientemente una labor; es decir, son aquellas que permiten a la persona manejar de manera efectiva situaciones adversas, retadoras, inesperadas, o aquellas en las que se pone a prueba el acuerdo entre sus objetivos y los de la organización en la que se desempeña (Spencer y Spencer, 1993).

Autoeficacia

Se refiere a la confianza que tiene la persona en sí misma y que le permite mantener la ejecución en condiciones de dificultad (Spencer y Spencer, 1993), a *“las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados”* (Bandura, 1997; citado por Chacón-Corzo, 2006, p. 45).

Estas creencias se enfocan en las habilidades que se requieren para lograr con éxito una tarea específica (Woolfolk, 2006), y se requieren tres condiciones particulares para que se evidencien: creencia en la capacidad para desempeñar la actividad, creencia en la capacidad para poner el esfuerzo necesario y creencia en que ningún obstáculo externo impedirá cumplir con la actividad (Bandura 1977; citado por Whetten y Camerón, 2005).

Según Chacón-Corzo (2006) Bandura señala que la autoeficacia contribuye a que el individuo logre con éxito propósitos que se ha planteado, bien sea por medio de la respuesta efectiva ante las demandas del medio, o implementando estrategias de transformación en su entorno y en sí mismo a partir del análisis de sus propias experiencias; ya que, como lo mencionan Schunk y Pajares (en Wigfield y Eccles, 2002), la autoeficacia afecta, y es afectada por, el comportamiento de la persona y las condiciones de los entornos con los que interactúa, lo que implica que mejores niveles de autoeficacia se reflejen en la mejor elección, el mayor esfuerzo, la persistencia ante las dificultades y el logro final de la tarea.

Las principales cuatro fuentes de autoeficacia son: las experiencias de éxito o fracaso personal, la interpretación que se le dé a las reacciones emocionales y fisiológicas que se presentan al desarrollar una tarea, las oportunidades que haya tenido de observar a otros realizar la labor de manera exitosa, y la motivación o retroalimentación positiva recibida del medio acerca de la ejecución de la tarea (Woolfolk, 2006).

Según Chacón-Corzo (2006), la autoeficacia en los docentes se relaciona con el buen rendimiento de los estudiantes, en tanto que emplean mejor los recursos, hacen críticas constructivas a sus estudiantes, intentando facilitar el proceso de aprendizaje, incluyendo aquellos que presentan mayores dificultades; así mismo, los docentes que se muestran más autoeficaces buscan de manera constante mejoras a nivel profesional, a través de la capacitación y la búsqueda de nuevas estrategias de trabajo.

Algunos comportamientos que evidencian la competencia de autoeficacia son:

- » Confía en sus capacidades y habilidades, actuando según su propio criterio a pesar de las críticas negativas que pueda recibir.
- » Se percibe como actor causal y se responsabiliza de sus propias acciones y sus resultados.
- » Responde ante las críticas negativas, con una actitud de confianza en sí mismo, expresando abiertamente los motivos de sus comportamientos.

TIPO DE PREGUNTAS

Las preguntas que integran la prueba son cerradas con múltiples opciones.

En la prueba se aplicarán dos tipos de preguntas: **Tipo I** para evaluar las competencias pedagógicas y disciplinares y **Tipo II** para evaluar las competencias comportamentales.

PREGUNTAS TIPO I

Para evaluar competencias pedagógicas y disciplinares se aplicarán preguntas Tipo I. Este tipo de preguntas consta de un enunciado y cuatro opciones de respuesta (marcadas con A, B, C, D). De éstas SOLO UNA es correcta. Usted debe marcar en su hoja de respuestas, aquella opción que considere correcta. Recuerde que si usted deja en blanco todas las opciones, la pregunta será considerada como NO contestada.

Pregunta

Los docentes y directivos de una institución educativa se encuentran reestructurando su propuesta educativa para responder con mayor pertinencia a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Ellos evidencian que los fundamentos de la Escuela Nueva son acordes con estos intereses de la institución. En esa medida, identifican que deben definir los principios para seleccionar sus recursos y metodologías didácticas, como por ejemplo,

- A. privilegiar métodos experienciales acordes con los intereses de los estudiantes.
- B. definir procedimientos para la evaluación continua de los contenidos teóricos.
- C. asumir prácticas para la activación de las ideas previas de los estudiantes.
- D. utilizar ejercicios que impliquen el desarrollo de procesos demostrativos.

Justificación

Esta pregunta evalúa la competencia Planeación de la práctica educativa escolar y se orienta hacia el objeto de reflexión pedagógica Didáctica y metodología, específicamente hacia el indicador, Emplea referentes teóricos para diseñar las estrategias que va a utilizar en los escenarios de enseñanza y convivencia.

Para todos los maestros contemporáneos, los ideales y referentes conceptuales de la Escuela nueva son significativos y esenciales para dar cuenta de las opciones sobre los distintos ritmos de aprendizaje y la pertinencia de los estrategias didácticas.

La **opción A** es la correcta, teniendo en cuenta que la Escuela Nueva es una propuesta que desarrolló el estadounidense John Dewey, que se centra en los intereses de los niños y los reconoce como sujetos activos en la enseñanza, en esa medida los métodos se deben centrar en situaciones que propicien un aprendizaje de tipo experiencial.

La **opción B** no es correcta porque se orienta hacia los recursos didácticos y se centra en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La **opción C** no es correcta porque la Escuela Nueva no se centra en la activación de las ideas previas de los estudiantes.

La **opción D** no es correcta porque los ejercicios demostrativos no permiten el ámbito experiencial de los estudiantes dado que las respuestas son conocidas previamente.

PREGUNTAS TIPO II

Para evaluar las competencias comportamentales se aplicarán preguntas Tipo II. Este tipo de pregunta consta de un enunciado, el cual corresponde a situaciones relacionadas con el contexto educativo, y cuatro opciones de respuesta (marcadas con 1, 2, 3, 4) que constituyen actuaciones o posiciones frente a la situación que se plantea en el enunciado. Todas las opciones son susceptibles de ser aplicadas a la situación, sin embargo, sólo algunas de ellas evidencian la competencia comportamental evaluada.

En cada pregunta usted puede seleccionar UNA, VARIAS O TODAS las opciones, según las considere apropiadas para la situación descrita. Responda de acuerdo con su forma habitual de actuar y, en caso de que ninguna opción llene sus expectativas, escoja la o las opciones que más se acerquen a lo que usted haría. Recuerde que si usted deja en blanco todas las opciones, la pregunta será considerada como NO contestada.

A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de preguntas:

Pregunta

En el colegio hay un concurso para escoger el salón con el mejor nivel de disciplina. Con el objetivo de que su grupo gane, usted como director de curso

1. reflexiona con los estudiantes sobre las fallas reportadas en la disciplina
2. hace una lluvia de ideas con los estudiantes para seleccionar la estrategia a seguir
3. expone las ventajas que obtiene el grupo como resultado de ganar la competencia
4. prepara una charla para el grupo sobre la importancia de la disciplina en las clases

Justificación

Esta pregunta evalúa la competencia de liderazgo, ya que la situación exige que el docente despliegue una serie de estrategias que más allá de cumplir con una tarea, buscan movilizar, orientar y retroalimentar al grupo en el cual ejerce el rol de líder.

La **opción 1** evalúa la competencia de liderazgo, ya que mediante la acción propuesta el docente promueve la retroalimentación y el cambio en el grupo para la consecución del objetivo.

La **opción 2** evalúa la competencia de liderazgo, ya que mediante la acción propuesta el docente tiene en cuenta el aporte que pueden hacer los diferentes integrantes del grupo para llegar a un acuerdo sobre la acción a seguir.

La **opción 3** evalúa la competencia de liderazgo, ya que mediante la acción propuesta el docente busca movilizar a los estudiantes hacia el objetivo al considerar los beneficios posibles.

La **opción 4** no evalúa la competencia de liderazgo, ya que en la acción propuesta el docente no hace evidente la integración de la opinión del grupo, ni la promoción de una visión hacia la meta común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

» REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A (2003). *Regulación de conflictos y sentimientos.* Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz, Granad

a, 293-304. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~conghcep/pdf/Acosta1.pdf>

Adama, Y. (2004). *Effective Classroom Discipline and Management.* RESA.

Aguado, D., Arranz, V., Valera-Rubio, A. y Marín-Torres, S. (2011). *Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo.* *Psicothema*, 23, (3), 356 – 361.

Agudo C. y Mamolar P. (2001a). *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.

Alles, M. (2004). *Gestión por Competencias.* El diccionario. Buenos Aires: Granica

Altet, M. (2005). *La Formación Profesional del Maestro.* Estrategias y competencias. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

Alvarado, F. y La Voy, D. (2006). *Teachers: powerful innovators.* Washington: AED

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

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

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

Aristizábal, M et al. (2004). *La pedagogía y el currículo... relaciones por esclarecer.* Revista ierEd: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>

Aristizábal, M. (2006). *La categoría "saber pedagógico" una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica.* Itinerantes.

No. 4. pp. 43-48. Disponible en Internet: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/itin/article/viewfile/.../188>

Barragán G.D. F. (2012). *Práctica Pedagógica*. Perspectivas teóricas. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.

Bolívar- Botía, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106

Bolívar, A. (2005). *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado, 9 (2).

Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI

Cabello, R, Ruíz, D, Fernández, P (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 1, abril, pp. 41-49,

Cejas, M. (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector Educativo y el productivo*. En http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF

Chacón-Corzo, C.T. (2006). *Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés*. Acción Pedagógica, 15, 44-54. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17262/2/articulo5.pdf>

Charria O, V.H., Sarsosa P, K.V., Uribe R, A.F., López L, C.N., y Arenas O, F. (2011). *Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales*. Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe, 28, Junio – diciembre, 133-165

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique

CONPES Social 167 (2013) *Estrategia nacional de la política pública integral anticorrupción*. Presidencia de la República de Colombia

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: Mensajero

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Decreto Ley 1278 de Junio de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva

Díaz Barriga, Á. (1987). *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. Perfiles Educativos, 37. Universidad Autónoma de México.

Flórez, L. & Sarmiento, D. (2005) *Programa "TIPICA" para la Promoción de Factores Psicosociales de Protección, mediante la Educación para la Salud en la Escuela*. Revista Colombiana de Psicología, (13) 113-128. Recuperado de: http://www.tipica.org/pdf/2_e_programa_tipica_para_promocion.pdf

Gairín, J. (2000a). *La dirección participativa en el país vasco*. España. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/

Gairin, J. (2000b). *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.

Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. En: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>.

García, B., Loredo, J. y Carranza, B (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa. Tomado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_arttext

Gil, P., Brackett, M. y Martín, R. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?* *Revista de educación*, 341, pp. 687-704

Godson, R. (2000) *Guía para desarrollar una cultura de la legalidad*. En: Simposio sobre el papel de la sociedad civil para contrarrestar el crimen organizado: Implicaciones globales del renacimiento de Palermo, Sicilia.

Goleman, D. (1998). *What makes a leader?* *Harvard Business Review*. Nov-Dec 1998 pp. 93-102

Gómez, J. H. (2004). *La pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes*. *Revista Científica*, No. 4. Disponible en Internet: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/402>

Harris, A. (2004). *Distributed leadership and school improvement*. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.

Hernández, L., Hernández, M., Piedra, K. y Zapata, M. (2007). *Estrategias comunicativas en el aula*. En *Comunicación en el Aula: Análisis y perspectivas*. (Ed.) César Jiménez Calderón. Lima: Universidad Nacional Pedro Luis Gallo.

Huerta, J., Pérez, I., y Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Extraído 02 de noviembre de 2007 desde <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=node/124>.

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.

Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

Kyriakides, L. y 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.R., & Calfee, R.C. (2005). *Assessing teacher candidate growth over time: Embedded signature assessments*. *The Clearing House*, 78(4), 151-157.

Lave, J. y Wenger, E. (2007) *Situated learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press

Lucio, R. (1994). *Aportes No. 41*. Dimensión Educativa, Bogotá, pp 39- 56.

Manassero, M., y Vázquez, A. (1998). *Validación de una escala de motivación de logro.* *Psicothema*, 10 (2), pp. 333-351.

McClelland, D.C. (1973). *Testing for competences rather than for intelligence.* *American Psychologist*, 28, 1-14

Mearns, J. y Cain, J. (2003). *Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies.* *Anxiety, Stress and Coping*, 16, pp. 71-82

Mego, A., Zarpán, M., Torres, P. y Guevara, H. (2007). *La comunicación en el proceso de aprendizaje.* En *Comunicación en el Aula: Análisis y perspectivas.* (Ed.) César Jiménez Calderón. Lima: Universidad Nacional Pedro Luis Gallo

Ministerio de educación de Chile (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar.* Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía No. 31. Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008b). *Guía No. 34. Guía para el mejoramiento Institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009a). *Decreto 1290 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009b). *Documento 11. Fundamentaciones y orientaciones del Decreto 1290 de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y primaria.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Perfil de competencias de directivos docentes y docentes.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Perfil de competencias de directivos docentes y docentes.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *El perfil del docente orientador que se rige por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002).* Bogotá: MEN

Mockus, A et.al. (1997) *Las fronteras de la escuela.* Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá: Editorial Magisterio y Sociedad Colombiana de Pedagogía

Pansza, M., Pérez, E., y Morán, P. (1987) *Fundamentación de la Didáctica, Volume 1.* Ediciones Gernika

Pecheone, R., Pigg, M., Chung, R. y Souviney, R. (2005). *Performance Assessment and Electronic Portfolios: Their Effect on Teacher Learning and Education.* The Clearing House, 78, 4 (164-176).

Peñafiel-Pedrosa, E. y Serrano-García, C. (2010). *Habilidades Sociales.* Madrid: Editex

Pérez Gómez, Á (1998). *La cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal.* Madrid: Ediciones Morata

Pérez, F Miguel. (2000). *Conocer el currículum para asesorar centros.* Málaga: Aljibe

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: Mensajero

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).

Pozner, P., Fernández T. (2000). *Liderazgo.* 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., Revela, P. (2000). *Participación y demanda educativa*. Argentina: IIPE-Buenos Aires-UNESCO. (En red). *Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar*

Rego, A. y Fernandes, C. (2005). *Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida*. Revista Interamericana de Psicología, 39, (1), pp.23-38.

Rike, C.J. y Sharp, L.K. (2008) *Assessing Preservice Teachers' Dispositions: A Critical Dimension of Professional preparation*. Childhood Education, 84, 3, p 150.

Sacristán, J. (1994). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

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*

Spencer L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons

Spindler, G.D. (1993) *La transmisión de la cultura*. En Velasco, H.M, García, J.F, Díaz, A. (editores) *Lecturas antropológicas para educadores*. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta

Tamayo Valencia, L. A. (2006). *El Movimiento Pedagógico en Colombia*, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 –113. Disponible en Internet: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf>

Tamayo Valencia, L. A. (2007). *Tendencias de la pedagogía En Colombia*. latinoam. estud.educ. Manizales (Colombia), 3 (1): 65 - 76, enero-junio de 2007. Disponible en: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_5.pdf

Tapia, C., Becerra, S., Mancilla, J. y Saavedra, J. (2011). *Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables*. Educación y educadores, 14 (5), 389-409, recuperado de: <http://www.scielo.org.co>

Thornberry, G. (2003). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Persona, 197-216.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G. y Cela, J. M. (2011). *Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización*. Profesorado, 15, (3), Diciembre, 329- 344.

Tyler W. (1996). *Organización escolar*. (2ª ed.) Madrid: Morata

Uranga, M (1998) *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*. Casamayor, G. (Coord.) *Cómo dar respuesta a los conflictos*. La disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona. Recuperado de: http://www.observatorioperu.com/textos%202011/28022011/mediacion_negociacion_y_habilidades_para_el_conflicto_escolar.pdf

Vasco (s.f.). *Definición de competencia*. Tomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73365.html#h2_2

Velázquez, I. (s.f.). *Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía*. Revista Iberoamericana de Educación, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Disponible en Internet: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/811Velazquez.PDF>>

Villalonga, P y González, S. (2001). *Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de una facultad de ciencias*. Revista de didácticas de las matemáticas, 48, 25- 35.

Whetten, D.A. y Cameron, K.S. (2005). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. México: Pearson Educación.

Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2002). *Educational Psychology: Development of Achievement Motivation*. USA: Academic Press.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

York-Barr, J. y 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)

Zapata Villegas, V. (2003). *La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación*. Revista Educación y pedagogía, vol. XV, no.37, pp.177-187. Disponible en Internet: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../5392>>

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O.L. (2007). En entrevista para Universia tv, el 11 de diciembre del 2007

