



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

PROCESO DE ASCENSO Y REUBICACIÓN SALARIAL
DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES
DECRETO LEY 1278 DE 2002

DOCUMENTO GUÍA
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

CRÉDITOS

República de Colombia.
Ministerio de Educación Nacional.
Subdirección de Estándares y Evaluación.

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



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

PRESENTACIÓN

Apreciado docente,

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

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

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



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

ÍNDICE

CRÉDITOS.....	2
PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	5
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES	12
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	20
MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES.....	31
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	37



INTRODUCCIÓN

1.1. La evaluación de competencias en el marco de la calidad de la educación¹

La política educativa (ver Figura 1) se estructura en torno a cuatro ejes de acción: ampliación de la cobertura, fortalecimiento de la eficiencia, pertinencia y mejoramiento de la calidad. El enfoque de la calidad implica que el sistema educativo responda a las demandas de la sociedad y contribuya al desarrollo del país.

La estrategia de mejoramiento de la calidad incluye tres componentes que se articulan en el llamado círculo de calidad: los estándares básicos de competencias, los planes de mejoramiento y la evaluación. El último componente tiene como propósito proporcionar información acerca de los logros y desempeños de estudiantes, instituciones, docentes y directivos docentes; en esta concepción de calidad, la evaluación orienta la toma de decisiones y el diseño de acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional). Igualmente, apoya el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, porque 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.

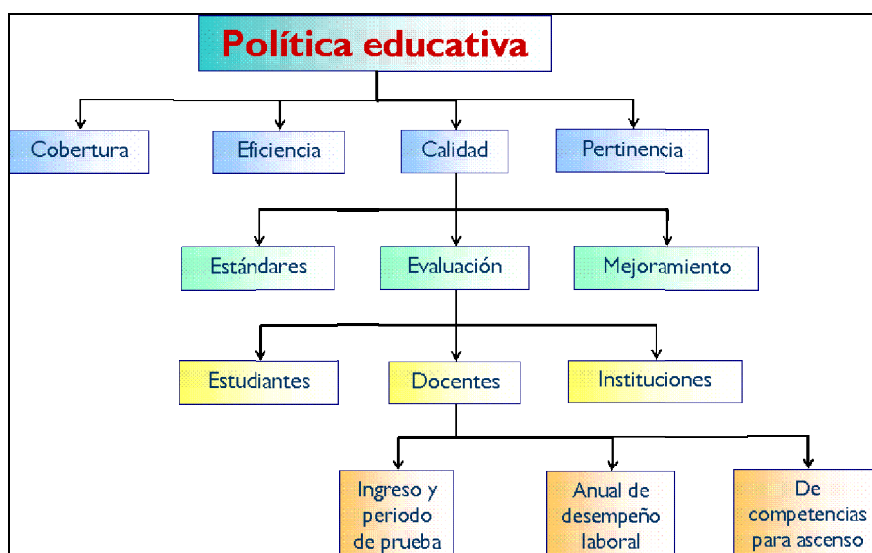


Figura 1. Esquema de la política educativa en Colombia.

¹ Algunos elementos generales de esta sección fueron adaptados de la Guía No. 31 del MEN.



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

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

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

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

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

1.2. Fundamento legal

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

La Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- concibe que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (...) Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de



la familia y de la sociedad.” (Art. 1º) Regula la prestación del servicio educativo en Colombia, estableciendo mecanismos que garanticen la calidad de la educación (Art. 4).

El Decreto Ley 1278 de 2002 -Estatuto de Profesionalización Docente- define las relaciones del Estado con los docentes, “... garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.” (Art. 1º).

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

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

1.1. ¿Qué es ascenso y qué es reubicación?

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

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

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



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

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

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

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

1.2. ¿Qué es la evaluación de competencias?

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

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

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que las competencias son bases para un adecuado desempeño laboral, en este caso, el ejercicio de la docencia y la dirección



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

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

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

Tabla 2. Modelo para la Evaluación de Competencias.

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

¿Cómo están elaboradas las pruebas?

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

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



Docentes

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

Rectores / Directores rurales

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

Coordinadores

Competencia	Ascenso 2	Ascenso 3	Reubicación B
Pedagógica	34%	34%	44%
Disciplinar	44%	44%	34%
Comportamental directivos	22%	22%	22%
TOTAL	90	90	90

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

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

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

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

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



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

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

1.3. ¿Quiénes participan en la evaluación de competencias?

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

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



MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES

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

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

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

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

Definición de contenidos y competencias

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

1. Competencia de Autoeficacia

En este contexto, la autoeficacia se concibe como una competencia personal para dirigir y enfocar el comportamiento propio en función del cumplimiento de metas y objetivos profesionales e institucionales. Implica el trazarse objetivos específicos, el planear acciones puntuales para el cumplimiento de estos objetivos, y la capacidad de poner en marcha tales acciones. La autoeficacia es posible de ser evaluada en tres dimensiones comportamentales: *la motivación al logro, la responsabilidad y la orientación a las labores del cargo.*



1.a. Motivación al logro

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

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

1.b. Responsabilidad

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

1.c. Orientación a las labores del cargo

Esta competencia intenta valorar la orientación comportamental del docente y del directivo docente hacia las labores propias de sus cargos; la orientación se manifiesta en el interés por las tareas propias del cargo y el grado de satisfacción derivado de su



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

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

2. Competencia de Interacción social

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

Las competencias de interacción social en este contexto se definen como las capacidades y habilidades de los docentes y directivos docentes para relacionarse con los demás actores del proceso educativo (internos y externos a la institución), las cuales se hacen explícitas en las formas para comunicarse de manera efectiva y cordial, en la capacidad para identificar y comprender las realidades personales de los interlocutores, sus necesidades y emociones, y en la actitud proactiva del docente y directivo docente para la búsqueda de soluciones evitando el conflicto. La evaluación de este tipo de competencia se estructura en la presente prueba en torno a dos grandes dimensiones, *actitud cordial e orientación hacia la interacción social*.

2.a. Actitud cordial



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

2.b. Orientación hacia la interacción social

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

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

3. Adaptación al ambiente escolar

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



formación y/o dirección educativa. Esta competencia se evalúa en torno a dos dimensiones, la *capacidad de afrontamiento al estrés* y la *resiliencia*.

3.a. Afrontamiento al estrés

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

3.b. Resiliencia

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



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

Estructura y contenido de la prueba de competencias comportamentales

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

Estructura de las pruebas

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

Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01 Docentes (Secundaria y media)
<p>Sabe de antemano que el calendario de clases va a verse interrumpido de manera indefinida; ante esta situación le parece conveniente</p> <ul style="list-style-type: none">A. dejar a los estudiantes una lista de actividades opcionales para desarrollar durante el receso. (2)B. ajustar las actividades que se van a desarrollar una vez la situación se resuelva. (1)C. asignar a los estudiantes una serie de actividades para entregar al reiniciar las clases. (3)



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

Ejemplo 02 Directivos docentes

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

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

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

Bibliografía

Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2000). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: McGraw Hill.

Costa Jr., P.; & McCrae, R. (1995). Domains and Facets: Hierarchical personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64 (1), 21-51.

Cronbach, L. (1998). *Los test psicológicos. Aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Cutchin, G. (1998). *Relationships between the big five personality factors and performance criteria for inservice high school teachers*. Doctoral dissertation at Purdue University.

Day, S. X. & Rounds, J. (1997). "A little more than kin, and less than kind": Basic interests in

vocational research and career counseling. *Career Development Quarterly*, 45, 207-220.

Del Pozo, M., Martínez-Aznar, M., Rodrigo, M., & Varela, P. (2004). A comparative study of the professional and curricular conceptions of the secondary education science teacher in Spain: possible implications for ongoing teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27, 193 – 213.

García, G. (2005). Estructura Factorial del Modelo de Personalidad de Cattell en una Muestra Colombiana y su Relación con el Modelo de Cinco Factores. *Avances en Medición*, 3 (1), 53-72.

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.



- Holland, J. L. (1987). *1987 manual supplement for the self-directed search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1999). Why interest inventories are also personality inventories. En Savickas, M. & Spokane, A. (Eds.), *Vocational interests: Their meaning, measurement, and use in counselling*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Jensen-Campbell, L. & Graziano, M. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflicts. *Journal of personality*, 69, 2, 323-362.
- Kelly, W. E. & Johnson, J. L. (2005). Time use efficiency and the Five-Factor Model of personality. *Education*, 125 (3), 511-515.
- Kuder, G. F. (1977). *Activity interests and occupational choice*. Chicago: Science Research Associates.
- Larsen, R. & Buss, D. (2005). *Psicología de la personalidad. Dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana*. México: McGraw Hill.
- Leache, B. (2001). *Relaciones entre el equipo de trabajo*. Barcelona: Edebé.
- Liebert, R. & Liebert, L. (2000). *Personalidad. Estrategias y temas*. México: Thomson.
- Maestre, J. & Palmero, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- McCrae, R. Y Allik, J. Eds. (2002). *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer
- Mount, M., & Barrick, M. (2005). Higher-Order Dimensions of The Big Five Personality Traits and The Big Six Vocational Interest Types. *Personnel Psychology*, 58, 447-478.
- Mount, M.K. & Muchinsky, P. M. (1978). Person-environment congruence and employee job satisfaction. A test of Holland's Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 84-100.
- Myers, D. (2005). Teaching Tips from Experienced Teachers. *Observer*, 18 (3).
- Ozer, D. & Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57 (1), 401-421.
- Parera, I. & González, A. L. (2005). La motivación y su influencia en las organizaciones laborales. *Revista Transporte, Desarrollo y Medio Ambiente*, 25(2), 37 - 40.
- Salgado, J. (2003). Predicting job performance using FFM and non-FFM personality measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 323-346.
- Schultz, D & Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Thomson.
- Simonton, D. K. (2003). *Teaching and the Big Five: Or what I've learned from a dozen years on teaching award committees*. Presentation to the Society of Personality and Social Psychology teaching workshop. Los Angeles, CA.
- Spokane, A. R. (1985). A review of research on person-environment congruence in Holland's theory of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 306-343.
- Strong, E. K. Jr. (1960). An 18-year longitudinal report on interests. En Layton, W. L. (Ed.), *The strong vocational interest blank: Research and uses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tett, R.; Jackson, D. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44(4), 703-742.
- Tupes, E.C. & Christal, R.E. (1961, May). *Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings*. Lackland Air Force Base, Texas: Aeronautical Systems Division, Personnel Laboratory.



MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

De acuerdo con lo establecido por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) *“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”* (artículo 1); en este sentido, su papel es brindar elementos al individuo que le permitan constituirse como un sujeto político, ético, crítico y propositivo, para que pueda intervenir en la vida pública como ciudadano y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

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

El docente, por su parte, más que un seguidor de directrices, es responsable de fundamentar su práctica desde una perspectiva intelectual y ética, apoyado en esquemas conceptuales orientadores que le ayuden a clarificar las situaciones, los proyectos y los planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas. De otro lado, en su función social, el docente junto con la familia y el entramado social, ayudan a construir sentidos de vida e interpretaciones de mundo en los niños, niñas y jóvenes, pues, como lo concibe Fernando Ramírez (citado por Saldarriaga, 2003, p. 13), el maestro *“no es el que enseña la verdad, pues la verdad no se enseña sino que se llega a ella gradualmente por medio de la experimentación. Maestro es acicate, incitador o partero. De ahí el considerar la vida como brega o como un camino y a los maestros como guías amorosos”*.

La historia de la educación en Colombia revela cuáles han sido los diversos papeles y roles sociales de los docentes, así como las responsabilidades que se le han endilgado a la escuela, responsabilidades que en su conjunto son de la sociedad. En este sentido, en los últimos años el Estado ha comprometido esfuerzos para mejorar la calidad de la educación, para que ésta responda a las dinámicas que la sociedad contemporánea exige; por eso, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adelantando una serie de acciones cuyo propósito es atender al mejoramiento de los procesos educativos a través de diversas estrategias, una de las cuales es la evaluación.

La evaluación docente en Colombia, ha adquirido una gran relevancia como estrategia que apoya el mejoramiento de la calidad educativa y se ha venido realizando de diversas



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

maneras en el contexto de la institución educativa, de acuerdo con la normatividad vigente en cada época. La evaluación busca el mejoramiento continuo de los procesos educativos y del servicio educativo, gracias a lo cual contribuye a cualificar la labor docente mediante la identificación de necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias propias de la docencia.

En esta ocasión, la evaluación docente va más allá del seguimiento riguroso y sistemático; y pretende propiciar la reflexión sobre la práctica pedagógica, los saberes y supuestos teóricos desde donde los docentes orientan su acción. Se espera que la evaluación, pensada desde la acción pedagógica de los docentes, brinde elementos que ayuden a direccionar políticas y estrategias de calidad.

LA PEDAGOGÍA, EL SABER PEDAGÓGICO Y LAS COMPETENCIAS

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

En este campo de tensiones, la pedagogía se constituye entonces en una disciplina, tal como lo plantea Olga Lucía Zuluaga (2007):

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

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

El saber pedagógico es un conocimiento que se construye en torno al hecho educativo, que define las formas de ser y hacer del docente, con relación a su función social y ética; es decir, este saber está vinculado a la construcción de sujetos. En este sentido, la pedagogía, en palabras de Zambrano (2005, p. 182), *"deviene una forma de saber social sobre las prácticas y reflexiones del educar"*.

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 (SF, pp. 4-5), 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". Desde este punto de vista, las competencias pedagógicas se entienden como el saber, saber-hacer y ser del docente en un determinado campo del conocimiento, que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo que le ayudan a desenvolverse en el desarrollo de su acción pedagógica y social.

Con base en lo anterior, la evaluación de competencias pedagógicas se estructura desde tres campos del saber que dialogan entre sí y son objeto de reflexión de la pedagogía: *el currículo, la didáctica y la evaluación*; y desde tres ejes relacionados con las competencias que subyacen a toda práctica pedagógica, asociadas a la capacidad y habilidad del docente para: *contextualizar su práctica pedagógica, reconceptualizar su saber pedagógico y establecer relaciones dialógicas con distintas comunidades.*

CONTENIDOS DEL ÁREA DE PEDAGOGÍA

El Currículo

El currículo, como campo de saber de la pedagogía, es el componente en el cual se concretan los fines sociales y culturales que la sociedad le asigna a la educación; por ello, el currículo tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de éste como se dota de contenido. La misión del currículo se expresa por medio de los usos casi universales que en todos los sistemas educativos se hace, aunque por condicionamientos históricos y por las características de cada contexto, éste se manifiesta en ritos y mecanismos que le dan cierta particularidad. Por esto, el currículo no es una realidad abstracta al margen de los sistemas educativos, por el contrario, se concreta en las funciones propias de la escuela.

El currículo tiene una dimensión dinámica que se relaciona con la forma como el proyecto educativo se realiza en las aulas. Por esta razón, el currículo implica las formas de diseñar las acciones en el aula, a partir de una mirada que contextualice la educación y específicamente las prácticas pedagógicas, dado que en él convergen diversidad de prácticas interrelacionadas (didácticas, administrativas, económicas, sociales, políticas), detrás de las cuales subyacen esquemas de racionalidad, creencias, valores, ideología (Gimeno, 2002).

Este autor propone cinco ámbitos para analizar el currículo: 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, el currículo no se circunscribe exclusivamente al programa o plan de estudios, que se limita a contenidos intelectuales, sino que engloba además todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece



la escuela, referidas a conocimientos conceptuales y procedimentales, así como a destrezas, actitudes y valores.

El diseño del currículo juega un papel importante, pues sirve para identificar problemas clave y pensar la práctica antes de realizarla, dotándola de racionalidad, fundamento y una dirección coherente, de acuerdo con la intencionalidad que se quiera. Lo anterior implica elaborar un cuadro general del contexto de enseñanza de una disciplina particular, con unos temas seleccionados y organizados, teniendo en cuenta diferentes aspectos: tiempos, métodos (didácticos, evaluativos, etc.) y recursos, así como unos criterios filosóficos y psicológicos que justifiquen el contenido y el método. Se deben considerar además los intereses de los estudiantes y las condiciones y limitaciones contextuales, acercándose a la realidad.

Se tienen en cuenta dos puntos básicos de referencia para planificar la enseñanza (Pérez, 2000): los contenidos y el diseño de las actividades. Decidir sobre los contenidos significa delimitar su significado, es decir, determinar el conjunto de ideas, planteamientos, principios y materiales objeto de aprendizaje, que surgen con relación a la institución educativa, a su cultura, al modelo de currículo que se adopta y al concepto de hombre que se ha optado.

De otro lado, seleccionar actividades supone tomar opciones sobre el proceso de aprendizaje posible, el ambiente escolar en general, la organización de la dinámica en su conjunto, el papel de los docentes y los estudiantes. La programación en este sentido, tiene que ver con tres aspectos esenciales: la sustantividad y ordenación de los contenidos del currículo, la configuración de las actividades más adecuadas para lograr lo que se pretende y la capacidad de realizar esos planes dentro de unas determinadas condiciones de espacio, tiempo, dotación de recursos, estructura organizativa. Por ello, es importante que las decisiones del docente en el diseño del currículo y de la práctica se centren en estos aspectos y la interacción entre ellos.

Si diseñar el currículo es darle forma pedagógica a los conocimientos, es evidente que la reflexión en torno a sus contenidos es de vital importancia para los docentes. Quiere decir que implica una cuidadosa selección y ordenación pedagógica, es decir, una traducción educativa de acuerdo con el papel que el docente considera que este conocimiento ha de cumplir en la formación del estudiante. Esta planeación curricular responde a que una de las finalidades básicas de la educación es la reconstrucción de los conocimientos por parte de los estudiantes, partiendo de un amplio capital cultural disponible. Resulta difícil pensar en la comunicación cultural entre generaciones sin elaboraciones cuidadosas de la transmisión de esos contenidos.

En tal reconstrucción se establece un diálogo entre los conocimientos subjetivos tanto de los docentes como de los estudiantes y los académicos. Igualmente, la reflexión y organización curricular implica un diálogo entre los diferentes campos del conocimiento.



En conclusión, la organización y agrupación de los contenidos es vital, pues estas decisiones determinan las relaciones que los estudiantes establecen con éstos en su proceso de aprendizaje (Coll, 1987, citado por Gimeno 2002). Ordenar los programas en torno a unidades coherentes que vinculen contenidos diversos genera aprendizajes integrados y con sentido cultural en los estudiantes, en vez de saberes yuxtapuestos y desarticulados. Además, la planeación de currículo es clave para la organización de la práctica pedagógica.

Cuando un docente diseña su acción, debe tener en cuenta:

- Qué aspecto del currículo piensa cubrir con las actividades o con la secuencia de las mismas.
- Qué recursos están disponibles (laboratorios, biblioteca, libros de texto, cuadernos de trabajo...).
- Qué tipo de intercambios personales se realizarán para organizar la actividad (trabajo individual o en grupo).
- Qué se requiere para organizar la clase (disposición del espacio, horario, aprovechamiento de recursos...).
- Qué repertorio de estrategias de enseñanza va a utilizar, de acuerdo con su estilo didáctico y su acervo profesional práctico.

En otras palabras, los docentes orientan su práctica desde unas coordenadas relacionadas con determinado discurso personal y colectivo. Estas coordenadas no son una respuesta radicalmente individual, aunque sea personal, " *sino que se producen desde la ubicación de los docentes en un contexto de aspiraciones posibles y el modelo de escuela alternativa que hayan elaborado que puede estar enriquecido desde discursos de modelos realizados en otros lugares, desde teorías o desde la investigación* (Gimeno, 2002, pp. 320).

La Didáctica

Las acciones propuestas en el currículo toman forma a través de la didáctica, que se constituye en parte fundamental de la práctica pedagógica, puesto que responde a la pregunta sobre cómo enseñar y lo que esto implica. La didáctica es un saber orientado por el pensamiento pedagógico que se ocupa de un momento específico de la práctica educativa, la enseñanza referida a un objeto del saber en un área o disciplina determinada, en la cual se conjugan tres componentes: el docente, el estudiante y el saber.

La didáctica inicia con la creación de unas situaciones estructuradas, cuyo propósito es construir conocimientos a partir de una disciplina o campo del saber específico, así como



del contexto. Según Lucio (1994, pp. 48-49), *"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"*. En este sentido, la didáctica se constituye en la forma como el maestro materializa con sus acciones el propósito socio-cultural de la educación.

De lo anterior se concluye que el saber es enseñado y que enseñar implica, desde una mirada pedagógica, pensar en acciones intencionadas que lleven a la construcción intencionada de un conocimiento. Este proceso es lo que Chevallard (1991) denomina transposición didáctica, la cual que consiste en transformar un objeto de saber que se va 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.

Finalmente, es importante señalar que 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 docente 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 disciplina.

La Evaluación

Las transformaciones que se han venido dando en la concepción de educación, escuela, pedagogía y enseñanza, de acuerdo con las necesidades y expectativas histórico-políticas de una sociedad determinada, hacen de la evaluación un elemento inherente al proceso educativo, ligada a las prácticas educativas y sociales, en la cual se reflejan y legitiman la concepción y los modelos existentes.

La evaluación, en los ámbitos social y educativo, se ha pensado -en un primer esfuerzo de transformación o reconstrucción del concepto- como un proceso integral, participativo, inherente a todos los aspectos y características de la vida cotidiana y escolar. Desde esta perspectiva, la evaluación en lo educativo no se refiere solamente a medir conocimientos, sino también a identificar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, así como las condiciones en que se desarrollan las situaciones educativas, para posibilitar una reflexión sobre los procesos y sus resultados.

A través de la evaluación, es posible apreciar, estimar y juzgar el valor de algo o alguien, así como conocer el desarrollo de los implicados en el proceso. La información obtenida en la evaluación permite sustentar decisiones y ajustes para el logro de metas. Otra función importante de la evaluación es promover la reflexión del docente en torno a las



concepciones de educación, escuela, modelo pedagógico, conocimiento, enseñanza, aprendizaje..., para identificar si los métodos de enseñanza utilizados posibilitan el conocimiento y el cambio.

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

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

En síntesis, la evaluación orientada al cambio positivo, es fundamental para promover el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas de los y las estudiantes, mejorando su calidad de vida y aportando al desarrollo social, político, económico y cultural del país.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Estas competencias están relacionadas con el saber, el saber-hacer y el ser del docente en su ejercicio, que sólo se pueden identificar en la acción misma. Se basan en un dominio y un acumulado de experiencias de distinto tipo, que le ayudan a desenvolverse en el desarrollo de su práctica pedagógica y social.

De acuerdo con lo anterior, se consideran las siguientes competencias pedagógicas:

- Contextualizar la práctica pedagógica. Capacidad del docente para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la diversidad de contextos del país. Es decir, el docente considera en su acción las características socio-culturales del entorno, para lograr un aprendizaje significativo de los y las estudiantes.
- Reconceptualizar el saber pedagógico. Capacidad del docente para fortalecer la práctica pedagógica a partir de la investigación en el aula y de la reflexión permanente sobre su quehacer. En esta competencia el docente se apoya en el acumulado conceptual y de investigación.
- Establecer relaciones dialógicas. Capacidad del docente para dialogar con diferentes actores de la comunidad educativa y para establecer diálogos de saberes entre las



distintas áreas del conocimiento. Esta competencia le permite al docente reconocer la educación como un ejercicio dialógico, que enriquece su acción pedagógica.

Definición de contenidos y competencias

Ejes de contenido temático	Competencias del docente
<p><i>Currículo</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Planificación y diseño curricular• Idoneidad de los contenidos• Conexión de los contenidos con problemas prácticos, sociales y personales• Conexión interdisciplinar de contenidos de diversos tipos• Uso de metodologías de investigación científica (recolección de datos, trabajo de campo, elaboración de información, etc.)• Conexión de datos, experiencias y elaboraciones conceptuales• Promoción de una actitud constructiva, histórica, crítica y relativa del conocimiento• Perspectiva histórica del conocimiento• Proyección social del conocimiento (establecimiento de relaciones entre la cultura escolar y el mundo)• Búsqueda de relaciones significativas entre los contenidos escolares y las realidades exteriores• Relaciones entre nuevos contenidos y conocimientos previos de los estudiantes con las creencias, elementos culturales, instituciones, usos sociales diversos• Estructura organizativa, condiciones, espacio y tiempo• Dotación de recursos (materiales estructuradores del currículo: libros, textos) <p><i>Didáctica</i></p>	<p><i>Contextualizar las prácticas</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Diseña currículos que responden a las necesidades y características de los contextos sociales, culturales y educativos• Reconoce y utiliza el entorno para la formulación de acciones en el aula• Comprende la evaluación como un proceso que obedece a situaciones históricas, sociales y culturales. <p><i>Reconceptualizar el saber pedagógico</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Flexibiliza y dinamiza el currículo y la planeación desde lo cotidiano• Problematisa su quehacer en el aula y propone ambientes de aprendizaje alternativos• Reformula acciones en el aula de acuerdo con los resultados de la evaluación escolar, institucional y externa



<ul style="list-style-type: none"> • Saber y saber hacer • Ejercicio de enseñanza-aprendizaje • Estrategias de trabajo en el aula • Postulados desde el saber pedagógico • Diseños metodológicos • Teorías del aprendizaje • Ambientes educativos • Enseñanza de las áreas <p><i>Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques pedagógicos y curriculares sobre evaluación • Diseño, evaluación y seguimiento de la evaluación • Estándares Básicos de Competencias • Lineamientos curriculares 	<p><i>Establecer relaciones dialógicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueve espacios de participación para la construcción del currículo • Involucra a la comunidad en las actividades escolares y los proyectos pedagógicos • Considera diferentes actores de la comunidad educativa en los procesos de evaluación • Enriquece el diseño curricular, la didáctica y la evaluación propiciando el diálogo de saberes
--	---

Estructura de la prueba

Contenidos	Competencias pedagógicas			Total
	Contextualización	Reconceptualización	Diálogo	
<i>Currículo</i>	15%	10%	10%	35%
<i>Didáctica</i>	10%	10%	10%	30%
<i>Evaluación</i>	15%	10%	10%	35%
TOTAL	40%	30%	30%	100%

Preguntas de ejemplo

Ejemplo 01
<p>Un/a docente que se propone crear en el aula de clase un ambiente de participación e interlocución con los estudiantes en torno a la temática que va a desarrollar, parte básicamente de</p> <ul style="list-style-type: none"> A. identificar diversos contextos históricos. B. indagar por los últimos adelantos de la ciencia.



- C. reconocer las concepciones de los estudiantes.
- D. investigar sobre algunos aspectos del tema.

Respuesta correcta: C

Si bien los distractores A, B y D constituyen prácticas adecuadas, en el enunciado se hace énfasis en el carácter de interlocución y participación, por lo que un docente que reconozca la diversidad debería partir del reconocimiento de las concepciones de los estudiantes.

Esto además se justifica desde los enfoques de pedagogía crítica, aprendizaje cooperativo y desde la lógica del diálogo de saberes, entre otros referentes teóricos.

Ejemplo 02

Un/a docente que resuelve abordar la temática “las cometas en el mes de Agosto” ve como alternativa posible la pedagogía de proyectos. Para ello debe

- A. ceñirse al planteamiento curricular inicial, ajustando la propuesta a los espacios libres de los estudiantes.
- B. asumir todas las responsabilidades, centrar las actividades en un área disciplinar y hacer una exposición final de los trabajos.
- C. diseñar la propuesta de manera sistemática, informar a la comunidad y definir él o ella mismo/a los criterios para desarrollarla.
- D. tener en cuenta los saberes previos de la comunidad educativa, y planificar con ésta las actividades, responsabilidades y la evaluación del proceso.

Respuesta correcta: D

La pedagogía de proyectos es una propuesta metodológica de orden didáctico que el docente asume desde una perspectiva participativa. Esta organización requiere de unos procedimientos que antes que todo garanticen la participación y el ejercicio democrático, por eso el docente parte de unos saberes previos, con base en ellos establece una planeación también de manera conjunta, delega y asume responsabilidades y evalúa de manera permanente el proceso de avance para garantizar el éxito del proyecto.

Las otras opciones de respuesta no responden a la metodología del trabajo por proyectos, porque se centra la acción en el docente o en la disciplina específica.



Bibliografía

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- García, N. O. (2008). Pedagogía y formación de maestros: Entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Pedagogía y Saberes*. 28.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Lucio, R. (1994). En: aportes No. 41. Dimensión Educativa, (39- 56).
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Finalidades y alcances del 230*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia*. Bogotá: MEN.
- Pérez, F. M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar centros*. Madrid: Aljibe.
- Ramírez, J. E. (2006). *Agotamiento de la pedagogía*. En: Módulo 1 CINDE Aproximaciones al concepto de pedagogía.
- Saldarriaga, O. V. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, Sergio. (2006). *Formación Básica en Competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Vasco, C. E. (SF). *Elementos conceptuales: lineamientos, estándares, competencias, logros (Documento de trabajo)*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Zambrano, L. A. (2005). *Didáctica pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, O. L. (2007). Entrevista para Universia Tv.
- Zuluaga, O. L.; Echeverri, J. A. (2003). *Florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.



MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES

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

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

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

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

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



religiosa, Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero, Matemáticas, Tecnología e informática, Ciencias económicas y políticas, Filosofía).

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

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

Tabla 6. Ámbitos de desempeño.

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

Para formular una definición de competencias disciplinares, se deben considerar las dos dimensiones hasta ahora expuestas: los conocimientos propiamente dichos y la capacidad de utilizar estos conocimientos en situaciones prácticas. En otras palabras, son de interés



para esta evaluación los conocimientos de los docentes, pero no los conocimientos en “estado puro” (aislados del contexto educativo), sino los conocimientos llevados a la práctica en situaciones propias del quehacer de un docente o directivo docente.

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

Organización del componente de competencias disciplinares en la prueba

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

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

La siguiente tabla presenta un ejemplo de estructura de prueba:

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



Contenido 4	10%	10%	5%	25%
Total	40%	60%		100%

Tabla 7. Ejemplo de Estructura de prueba.

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

Referencias Bibliográficas

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



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

York-Barr, J.; Duke, K.; (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*; 74, 3; (255-316).

Yost, D. (2006). Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*. Fall. (59-76)



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

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

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

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

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

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia
Subdirección de Estándares y Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
CENTRO INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO - CID

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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