

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PARA EL
ASCENSO EN EL ESCALAFÓN DOCENTE Y LA EMERGENCIA DE LA EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICA FORMATIVA

LEIDY DAYAN BARON ORTEGON

ANA CAROLINA MEJÍA RUEDA

YENNY ROCIO SALAMANCA SABOYA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2018

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PARA EL
ASCENSO EN EL ESCALAFÓN DOCENTE Y LA EMERGENCIA DE LA EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICA FORMATIVA.

Leidy Dayan Barón Ortegón

Ana Carolina Mejía Rueda

Yenny Rocio Salamanca Saboya

Isabel Cristina Calderón

Tutora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2018

Dedicatoria.

*A mi amada familia, gracias por estar en los momentos difíciles,
son la luz de mi vida, mi mayor bendición.*

Leidy Barón.

A Ana Elvira...


*Por creer siempre en mí, cuidar mis pasos aún en su ausencia
y enseñarme que solo se inmortaliza en el alma lo que
verdaderamente se ama.*

Yenny S..

A Gabriela siempre.

Para los míos y la fe en el amor invencible.

Ana Mejía

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 6 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | La práctica pedagógica en la evaluación por competencias para el ascenso en el escalafón docente y la emergencia de la evaluación diagnóstica formativa. |
| Autor(es) | Barón Ortegón, Leidy Dayan; Mejía Rueda, Ana Carolina; Salamanca Saboya, Yenny Rocio. |
| Director | Calderón Palacio, Isabel Cristina |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 76p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | EVALUACIÓN DOCENTE, EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVO, COMPETENCIAS PRÁCTICA PEDAGÓGICA. |

2. Descripción

Este trabajo es un análisis documental que muestra las nociones de práctica pedagógica encontradas en la evaluación por competencias para el ascenso en el escalafón docente y la Evaluación Diagnóstico-formativa, por medio del abordaje de un campo documental que consta de documentos teóricos sobre práctica pedagógica, documentos legislativos y de política educativa colombiana.

3. Fuentes

Álvarez, A y otros. (2015) Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstico formativa. Universidad Pedagógica Nacional- Ministerio de Educación Nacional

Álvarez, A y otros. (2015), Balance general sobre experiencias Nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación. Volumen I. Universidad Pedagógica Nacional- Ministerio de Educación Nacional.

Álvarez, A. y otros. (2015) Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente. Universidad Pedagógica Nacional- Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2002). Decreto 1278 de 2002. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf.

Constituyente, A. N. (1991). Constitución política de Colombia. Constitución Política.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. Educación y ciudad, (12), 7-26.

De Tezanos, A. (2010). La formación de educadores y la calidad de la educación. Revista Educación y Pedagogía, 7(14-15), 36-65.

Ministerio De Educación Nacional (2014) Documento Guía, 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, (2014), Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-342767_recurso_nuevo_20.pdf

Domingo Roget, Á. (2013) El profesional reflexivo (DA Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Barcelona: Práctica reflexiva; Recuperado de: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Domingo, A. (2013) Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. PUBLICIA. Recuperado de <http://www.practica-reflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. Profesorado. Revista de Currículum y

Crispín, M. L. (1998). Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Anáhuac, Distrito Federal, México.

MEN. (2015). Decreto No 1757 de 2015. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-353929.html>

MEN, (2022) Guía, d. g. d. Evaluación de Competencias para el ascenso evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002 docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002.

MEN. (2015). La práctica pedagógica como escenario de reflexión.

Mesa, M. R. P., & Amaya, G. F. (2012) Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. Revista Colombiana de Educación, (61).

Murillo, F. J. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://www.oei>.

es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar:

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (16), 45-64.

Schon, Donald. (1983). El profesional reflexivo. Tomado de:

http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Shulman, L. S. (2011). CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49)

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

4. Contenidos

El trabajo de grado analizó la noción de práctica pedagógica que circulan en los documentos del Ministerio de Educación Nacional, para ello se partió el Decreto 1278 de 2012, el decreto 1075 de 2015, que estipulan los requisitos para llevar a cabo el proceso de evaluación de los docentes en Colombia. Para abordar esta temática se rastrean otros documentos como, guías del MEN, documentos de teóricos académicos (Schulman, Schön, Zeichner, Perrenoud, De Tezanos, Eloisa Vasco) y de política educativa nacional e internacional.

En el primer capítulo se aborda la práctica pedagógica como problema en la evaluación docente, contextualización, componentes; en el segundo capítulo se analiza la práctica pedagógica en la evaluación por competencias, para rastrear qué concepción de ésta se manifiesta en esta evaluación. En el tercer capítulo se interroga por la práctica pedagógica en la evaluación diagnóstico-formativa, y por último, se desarrollan las conclusiones y hallazgos. Todo lo anterior para analizar qué noción (es) de práctica pedagógica se emergen en el contexto de esta indagación.

5. Metodología

Esta investigación es de corte descriptivo con un enfoque cualitativo, retomando algunos elementos de la lectura temática de Olga Lucía Zuluaga (1999). Esta nos permitió descomponer los documentos para poder encontrar los enunciados acerca de la práctica pedagógica en la evaluación. Se establecieron cuatro fases para el desarrollo de la investigación. La primera es la fase localización de los registros, que consiste en ubicar y recolectar la red documental que da cuenta del objeto de investigación. La segunda fase es de pre lectura de los registros, que consiste en un primer análisis para identificar, categorías, criterios, regularidades. La tercera fase es de lectura temática que permite tomar los discursos, fraccionar las temáticas, y evidenciar las nociones claves, para su análisis y sistematización. Mediante la utilización de fichas que orienten la tematización, y la última es la fase escritura del informe final, donde se ubicará un análisis de la información sistematizada, desde el objeto de la investigación, hallazgos y conclusiones.

Esta metodología permitió tener un horizonte de análisis para descomponer y estudiar el corpus documental, demostrando las relaciones entre los documentos legislativos y académicos. Igualmente se elaboraron distintas matrices de análisis de los documentos que permitió y facilitó

la organización y distribución del trabajo de lectura, escritura, que facilitó la recopilación del contenido analítico del proyecto y la categorización de las nociones de práctica pedagógica.

6. Conclusiones

Dentro del análisis realizado y teniendo en cuenta el primer objetivo del presente proyecto de investigación, se encontró en los distintos campos documentales estudiados, que la noción de práctica pedagógica hace referencia a una multiplicidad de términos y conceptos, que intentan entender la práctica más allá del hacer cotidiano del maestro, con esta multiplicidad se intenta capturar en nociones la amplitud de la tarea docente.

Asimismo, se encuentra una pluralidad de maneras para enunciar al sujeto de la enseñanza, como: Maestro, Docente, Profesor, Educador, Enseñante reflexivo, Profesional docente, Intelectual Crítico, Profesional Reflexivo, Maestro Profesional, Maestro Reflexivo, Educador en ejercicio, Maestro Investigador, Pedagogo, Enseñante, Profesional de la enseñanza, Docente líder, Profesional de la Educación, lo que indica la identificación del rol de maestro más allá del aula y lo sitúa en diferentes escenarios sociales y escolares donde se lleva a cabo la formación.

Se evidencia que la noción de práctica pedagógica está en estrecha relación con autores como: Schön, Schulman y Perrenoud, que le dan un carácter reflexivo a la profesión docente, por lo tanto, la noción de práctica reflexiva que propone la Evaluación por competencias y posteriormente ECDF, da cuenta de un intento desde la legislación por aportar a los procesos de profesionalización docente.

| | |
|----------------------|---|
| Elaborado por | Barón Ortegón, Leidy Dayan; Mejía Rueda, Ana Carolina; Salamanca Saboya, Yenny Rocio. |
| Revisado por | Calderón Palacios, Isabel Cristina. |

| | | | |
|----------------------------------|----|----|------|
| Fecha Resumen Elaboración | 24 | 10 | 2018 |
|----------------------------------|----|----|------|

Contenido

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN DE ASCENSO PARA LOS DOCENTES EN COLOMBIA | 12 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 12 |
| 1.2. Justificación | 14 |
| 1.3. Antecedentes | 17 |
| 1.4 Marco Conceptual | 20 |
| 1.5 Marco Metodológico | 24 |
| CAPÍTULO 2: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS. | 32 |
| 2.2 Evaluación docente en Colombia. Fundamento legal. | 32 |
| 2.2. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente ley 1278 de 2002. | 33 |
| 2.3. ¿Qué competencias se le evalúan al maestro el Decreto 1278 de 2002? | 36 |
| 2.3.1 ¿Qué son las Competencias Comportamentales? | 37 |
| 2.3.1.1 ¿Qué se evalúa en las competencias comportamentales? | 37 |
| 2.3.2 ¿Qué son las Competencias Disciplinarias? | 40 |
| 2.3.2.1 ¿Que se evalúa en las competencias disciplinarias? | 41 |
| 2.4. ¿Qué son las Competencias Pedagógicas? | 44 |
| 2.6.1 ¿Qué se evalúa en las competencias pedagógicas? | 46 |
| CAPÍTULO 3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO FORMATIVA | 51 |
| 3.1 ¿Qué es la Evaluación con carácter diagnóstico-formativa (ECDF)? | 51 |
| 5. Bibliografía | 70 |
| 6. Anexos | 77 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tipo análisis documental tiene como objetivo rastrear la noción de práctica docente que aparece en la evaluación por competencias establecida en el decreto 1278 de 2002 y la transformación de dicha noción o nociones en la Evaluación Diagnóstico Formativa –EDF– establecida en el Decreto 1075 de 2015, por medio de una lectura pedagógica apoyada en autores como Donald Schön, Lee Schulman, Philippe Perrenoud, Eloísa Vasco, entre otros, que permiten establecer similitudes, diferencias, transformaciones y recurrencias en el campo documental analizado, acerca de lo que es, cómo se enuncia, lo que debería ser y qué se critica a la práctica pedagógica; Teniendo en cuenta los debates y discursos que se han dado por parte de distintos estamentos como el Magisterio.

El análisis realizado se divide en 4 capítulos. Inicialmente, se hace una contextualización y descripción del problema, desde un recorrido por la consolidación de los dos modelos evaluativos para el ascenso en el escalafón docente, que rigen actualmente en el sistema educativo Colombiano, evidenciando distintas tensiones acerca de la evaluación principalmente en lo referente a la evaluación de la práctica docente, cómo se configura, sus fines estatales y sociales y los debates que ha generado. Dichos debates y tensiones son los que llevan a preguntarse ¿Qué noción de práctica pedagógica aparece en la Evaluación de competencias y cómo se transforma dicha concepción en la Evaluación Diagnóstico Formativa?

Posteriormente en los capítulos 2: concepción de práctica en la evaluación por competencias y 3: concepción de práctica en la Evaluación Diagnóstico Formativa, se realiza una descripción detallada y un análisis de los modelos Evaluativos: la Evaluación por competencias para el ascenso docente y la Evaluación con carácter diagnóstico formativa respectivamente, mostrando el qué, cómo y para qué se evalúa, visibilizando así las concepciones o nociones de práctica pedagógica encontradas en el campo documental escogido: legislativo, de política pública y demás documentos del MEN y FECODE. El análisis realizado se apoya en un campo documental académico, donde se toman los autores anteriormente mencionados.

Finalmente el capítulo 4 presenta las conclusiones y hallazgos del análisis realizado, estableciendo las diferencias y/o similitudes entre las nociones o concepciones de práctica pedagógica encontradas en los dos modelos evaluativos.

CAPÍTULO 1: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN DE ASCENSO PARA LOS DOCENTES EN COLOMBIA

1.1 Planteamiento del problema

En Colombia, la evaluación de los maestros se ha reglamentado a través del decreto 1278 de 2002 que estableció la Evaluación por Competencias como requisito para el ascenso salarial, y posteriormente con el decreto 1075 de 2015 que establece la Evaluación Diagnóstico Formativa (EDCF). Ambas propuestas han traído consigo una multiplicidad de debates, en el que han proliferado tensiones¹ entre los maestros, los gremios magisteriales, los grupos académicos y el Estado, entre otros.

Así mismo el MEN, aboga por la necesidad de la evaluación para vigilar y cualificar los procesos de calidad de la educación, “La evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes.” (MEN, 2016), evidencia la relación entre evaluación y calidad, lo cual puede explicar por qué el maestro entra a ser parte fundamental de la calidad educativa, y por tanto, la evaluación de este resulta necesaria.

Con el decreto 1278 de 2002 se modifican las condiciones tanto de ingreso laboral, como de permanencia y de ascenso de los maestros, lo cual queda estipulado en el capítulo II artículos 8 y 9, los cuales reglamentan la evaluación por Competencias para el ascenso docente. Esto genera inconformidades por parte de los maestros en cuanto al modelo evaluativo, ya que:

¹ Estas tensiones se mencionan en el contexto.

- Dicho modelo estaba enfocado en la valoración de los conocimientos, al ser una prueba escrita y no la práctica docente.
- El hecho de que para ascender laboralmente los maestros estaban en la necesidad de presentar y pasar la prueba.
- Cuando esta evaluación no es aprobada, igualmente no hay un proceso de retroalimentación para el maestro.

Así mismo el estudio de la Fundación Compartir “Tras la excelencia docente” realizado en el 2014 pone de manifiesto que la calidad de la educación recae en mayor medida en la labor del maestro. “Los resultados obtenidos demuestran la importancia de los maestros en el desempeño de los estudiantes, por encima de otras dimensiones como la evaluación y rendición de cuentas, la autonomía escolar o el liderazgo del rector.” (Jaramillo, Cariizosa, Rubio, Orgales, Calvo, Ospina & Montaña, 2014, p. 20)

Lo anterior, sumado a otros factores dio lugar al paro de maestros convocado por FECODE que se lleva a cabo en el año 2015, donde exigían en su pliego de peticiones aspectos como:

2.1 “Consensuar el nuevo modelo o sistema de ascensos y reubicación del nivel salarial de los compañeros del Decreto Ley 1278 de 2002.” (FECODE, 2015, p.1) ya que no se sentían identificados con el modelo evaluativo que regía en ese momento, manifestando que con un examen escrito no se podía evaluar distintos aspectos de su labor docente entre estos su práctica.

En este sentido el MEN al tener en cuenta que la evaluación tiene como una de sus finalidades mejorar la calidad de los maestros, los modelos educativos y por tanto la calidad de la educación, comienza a cuestionar la efectividad del modelo vigente y se llega entre ambas partes tanto el MEN, como el gremio de maestros al consenso de que es necesario modificar dicho modelo evaluativo.

Posteriormente en el año 2015, con el decreto 1075 se reglamenta la Evaluación Diagnóstico Formativa que hace especial énfasis en la práctica pedagógica del maestro, puesto que la evaluación permite dar cuenta, desde un análisis de la práctica cómo desempeña su labor, lo

que lleva a interrogar, ¿Cómo en este modelo evaluativo se entiende la práctica pedagógica? Para comprender esto es necesario revisar el contexto y las posturas desde donde se origina y reglamenta dicha evaluación.

Con lo anterior se puede observar el tránsito de la evaluación por competencias, que aparentemente no evalúa la práctica del maestro, a la evaluación con carácter diagnóstico formativo, cuyo principio es evaluar la práctica del maestro.

La inconformidad por parte de los maestros frente a la Evaluación por Competencias, anteriormente descrita y el cambio que se hizo en consenso con el MEN, por un modelo evaluativo que se centra en la evaluación de la práctica, es lo que lleva a cuestionar ¿Cómo se entiende la Práctica pedagógica en la Evaluación por competencias y qué cambios tiene esta concepción en la ECDF?, teniendo en cuenta el cambio de instrumentos principales de los dos modelos, de un examen escrito a la creación de un video de una clase.

1.2. Justificación

En Colombia, en la década de 1990 el sistema educativo sufrió múltiples transformaciones, debido a condiciones políticas, económicas y sociales. En el gobierno de César Gaviria, con la propuesta de Plan de Apertura Educativa, se enuncia que la organización administrativa tiene grandes deficiencias, tales como: la centralización en la toma de decisiones, el manejo financiero, administrativo, de la planta docente marcada por la ausencia de evaluación y control (Bolívar y Cadavid, 2009, p, 66).

Lo anterior junto con otras condiciones como la apertura económica y la descentralización administrativa, permitieron el paso de un Estado Docente, es decir de un Estado que entendía la educación “como proyecto de un gobierno” (Bolívar y Cadavid, 2009, p.51) a un Estado Evaluador que contrata a terceros para regular los procesos educativos, no se encarga directamente de brindar la educación, sino que ésta es delegada a terceros y esto justifica la constante regulación y control por medio de mecanismos de auditorías y evaluaciones de desempeño, lo que da paso a “(...) la desregulación por medio de la privatización y a la

regulación indirecta mediante el Estado evaluador” (Elliot, 2012, p.1). Estas dinámicas estatales permean y afectan directamente la asignación y cambios en la formación de maestros, ya que se estipula que debe o no tener un buen maestro, determinando su actuar.

Como afirman Bolívar y Cadavid (2009):

Otro de los ejes que se plantearon fue la formación de maestros concibiéndola como:
Una condición indispensable para garantizar la calidad de la educación, para lo cual se propone reformar los modelos vigentes de formación de docentes (Escuelas Normales, facultades de educación, capacitación y perfeccionamiento), articulándolos en un sistema de educación por ciclos. (p.64)

Es decir, se reduce la formación a la regulación de la labor, debido a que se busca responder a lógicas de producción, utilidad y mercado, donde se reduce la labor del maestro a impartir conocimientos donde sus acciones son controladas y cuestionadas por la escuela y por el Estado.

De esta forma el Estado ya no se concibe como educador, sino como un Evaluador, es decir una institución que contrata a terceros para regular los procesos educativos. En el cual la evaluación cobra un papel protagónico, ya que por medio de esta se califica, controla y regula la prestación del servicio por parte de estos terceros.

En este contexto las diferentes acciones que ejercen los docentes son vigiladas y regularizadas por medio de mecanismos como la evaluación, debido a que se plantea que el saber del maestro es un conocimiento y práctica controlable y medible, por medio de diferentes aspectos que lo regulan, ejemplo de ello es el “aprendizaje” de los alumnos, ya que dependiendo de que si este aprende, o no, la labor y desempeño del maestro se considera competente, ligando sus resultados de enseñanza a pruebas estandarizadas, de esta manera se fragmenta la enseñanza debido a que esta se realiza con base al establecimiento y cumplimiento de unos objetivos que se verifican y legitiman por medio de la evaluación, puesto que se busca una educación que responda a lógicas competitivas globales y económicas, en el cual el medio para verificar su legitimidad y calidad es la evaluación.

En este orden de ideas la evaluación docente se convierte en un instrumento indispensable para medir la calidad de los sistemas educativos y valorar el impacto de las políticas de mejora de la educación puestas en práctica en las instituciones; se evalúan los alumnos, los docentes, los modelos y metodologías pedagógicas, entre otros. Sin embargo, es hasta el año 2002 con el decreto 1278 que expide el Estatuto de Profesionalización Docente que propone una evaluación para el maestro como condición para su ascenso salarial. Esta propuesta se centra en la Evaluación Por Competencias, que “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” (Decreto 1278 Artículo 35). Esta se realiza por medio de preguntas de respuesta múltiple.

Esta evaluación docente tuvo muchas inconformidades por parte de los maestros y académicos, en tanto “el examen estandarizado resulta, según las percepciones de los maestros participantes del estudio, excluyente, en tanto está diseñado para impedir el ascenso, lo que se traduce en preguntas inverosímiles y descontextualizadas” (Gallego, 2015, p.67). A su vez Martínez (2015) afirma que, están,

(...) los discursos del gobierno, sus palabras optimistas y “políticamente correctas” son, calidad, evaluación y excelencia. Términos que se ofrecen como remedio presunto de todos los malestares, cuando en efecto cada día se acentúan las prácticas oficiales de intervención, control y coerción para poder mostrar mejores indicadores de aprendizaje ante el mundo.

Es evidente el control que ejerce la evaluación sobre la labor y la autonomía docente, ésta genera malestar e inconformidad, no sólo en cuanto al para qué, sino también en el cómo.

Por otro lado, En el año 2015 la Evaluación por medio de la cual se mide la calidad del maestro cambia, y se institucionaliza la Evaluación Diagnóstico Formativa que califica al

maestro por medio de un video de una clase, que califican sus pares, es decir que la evaluación se encarga de mirar las competencias del maestro, a través de su práctica.

Con lo anterior conviene interrogar este paso de la evaluación por competencias a evaluar la evaluación de la práctica del maestro, y desplegar los siguientes interrogantes ¿Por qué centrar la evaluación en la práctica del maestro?, ¿Qué se entiende por práctica pedagógica en el contexto de la evaluación?

1.3. Antecedentes

En Colombia son diversas las investigaciones que se han hecho acerca de la evaluación docente, su importancia, ampliaciones, desafíos, exigencias y repercusiones. Por un lado, se encontró el análisis realizado por Díaz (1997), denominada “políticas educativas y formación de maestros”. Este estudio de carácter documental, interpretativo y reflexivo expone cómo sobre la labor del docente recae gran parte de la responsabilidad de las diferentes falencias del sistema educativo y las exigencias por partes de las políticas de educación, que están determinadas por el Banco mundial y las lógicas económicas ortodoxas. Este trabajo constituye un antecedente al trabajo aquí planteado, pues nos muestra como la labor del profesor, al igual que su evaluación, se constituyen en elementos claves en los programas de reforma. La discusión vincula la calidad de la enseñanza a las limitaciones de la organización burocrática de la escolarización. Desde esta perspectiva, el lenguaje de la reforma intenta producir un cuerpo docente más profesional con un estatus más elevado y con mayores responsabilidades y remuneraciones económicas (Díaz, 1997, p.99). Este trabajo muestra que el maestro, su actuar, sus exigencias y por lo tanto la evaluación a la que está sujeto, están condicionadas por intereses establecidos por las lógicas que entienden a la educación en términos de eficacia y eficiencia.

Por otra parte, encontramos trabajos como “La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?”, realizado por Diego H. Arias Gómez y Elizabeth Torres Puentes (2013), quienes plantean cómo la valoración del oficio del maestro está sujeta a intereses políticos y económicos, esto por medio de un rastreo histórico donde

analizan las demandas que se le han hecho a la práctica docente y muestran cómo se llega a que en la actualidad se dé un ideal de docente ligado a la medición, evaluación y parámetros internacionales, desplazando la pedagogía de la profesión docente en este rastreo histórico se tuvo en cuenta que la profesión docente en Colombia ha pasado por tres momentos distintos desde la mirada de la reforma educativa:

- 1) La dignificación docente iniciada en los años veinte del pasado siglo, cuyo emblema lo constituyeron el primer escalafón nacional y la conformación de las facultades de ciencias de la educación en 1936.
- 2) La agremiación docente en un escenario de crecimiento del sistema escolar, con la creación de la Federación Nacional de Educadores en 1959 y el primer estatuto docente de 1979.
- 3) La evaluación y calidad docente, momento a la vez cruzado por el Movimiento Pedagógico (1982), la Constitución de 1991, la Ley general de educación, la Ley 715 de 2001 y el nuevo estatuto para la profesión docente) (Arias & Torres 2014, p. 52).

Esta investigación resulta pertinente para el presente estudio, ya que describe un recorrido histórico desde la política en la profesionalización docente en Colombia y cómo está atravesada por los diferentes discursos políticos. En esta misma línea de investigación, encontramos la compilación que hace la profesora Libia Stella Niño Zafra (2007), denominada “Políticas educativas. Evaluación y Metaevaluación”, donde recoge una serie de artículos sobre los problemas de la evaluación docente en Colombia, tocando puntos como el papel del Estado en la configuración de la evaluación y la ausencia de la función formativa en la misma, así mismo presenta una resignificación de la evaluación docente, proponiéndola como mecanismo para avanzar en la formación de los maestros. La investigación analiza la Evaluación en la sociedad neoliberal, que se centra en la rentabilidad y la eficacia, y cuestiona la ausencia de su función formativa. En esta corriente de resignificación de la evaluación docente se encuentra el trabajo de Saavedra (2014) donde muestra cómo el contexto social determinado por las políticas neoliberales ha convertido la evaluación del profesorado en prácticas de medición de resultados, pago por mérito y rendición de cuentas, ajenas a la complejidad de los procesos educativos.” (Saavedra Rey 2014 pág. 24).

Partiendo de esta afirmación, Saavedra Rey (2014) plantea el sentido pedagógico que puede llegar a tener la evaluación, redirigiendo al sentido formativo y sacándola de los estándares cuantitativos, resignificando así la pedagogía del maestro, así mismo propone 10 principios de evaluación pedagógica que dan origen a un nuevo modelo de evaluación que trascienda de la rendición de cuentas y el pago por méritos a la evaluación pedagógica del profesorado. Así mismo, esta investigación aporta en la comprensión de las distintas nociones de práctica pedagógica del maestro que han circulado tanto en los documentos oficiales del MEN como en literatura académica y de FECODE y que sitúan al maestro como un agente protagónico para el mejoramiento de la calidad educativa.

Si bien en Colombia se encuentra variedad de análisis e investigaciones sobre la evaluación docente, donde se plantea el surgimiento, el impacto político y económico en la misma, sus modificaciones y hasta las posibles mejoras, no se encuentran trabajos que vinculen la evaluación directamente con la práctica del maestro, por tanto es necesario hacer un rastreo de los diferentes discursos que orientan la política educativa, para el posterior análisis de la transformación de los modelos de evaluación docente e indagar la concepción que estos modelos evaluativos revelan sobre lo que es el maestro y la práctica pedagógica del mismo.

Así mismo a nivel internacional también se encuentran investigaciones como es el caso de un estudio de orden analítico publicado por la Revista Iberoamericana de evaluación educativa, denominado “algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente” realizado en el año 2008, por Vaillant, Denise. Este estudio reconceptualiza las nociones de desempeño docente y evaluación docente y profundiza en cada uno de los modelos de evaluación docente implementados en países de América Latina tales como Colombia, Brasil, Argentina, Chile, entre otros. Se concluye que la evaluación a nivel de América Latina se concibe como un instrumento técnico para el desarrollo profesional docente, que mide competencias, conocimientos, comportamientos, entre otros, pero que finalmente no termina configurándose ni entendiéndose como una herramienta que permita mejorar la labor docente retroalimentando al maestro en su oficio. Lo cual reafirma la necesidad de pensar cómo se entiende la pedagogía a la hora del diseño e implementación de estos instrumentos, finalmente

este estudio muestra que la necesidad de continuar avanzando hacia políticas que mejor se adapten a cada contexto. “Se hace necesario repensar los sistemas de evaluación de docentes presentes en el debate, partiendo de la premisa de que todos los actores involucrados deben estar involucrados allí” (Vaillant, 2008. p. 3).

También se encuentra el estudio “Evaluación de la Práctica docente: una revisión desde España” realizado por Antonio Bolívar (2008) donde se analizan las condiciones en que la evaluación de la práctica docente posibilita la mejora del maestro, de los alumnos y del sistema educativo en general, entendiendo la práctica del maestro como lo que éste realiza en el aula. Este estudio sirve de antecedente al presente proyecto en tanto se revisa la evaluación de la práctica del maestro, sin embargo se centra en explicar cómo la evaluación posibilita la mejora de los componentes del sistema educativo y no posiciona la práctica del maestro en si misma como una noción compleja.

Por otra parte se encuentra la ponencia de Héctor Valdés Veloz (2002) presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente donde se responden las preguntas ¿Para qué se evalúa a los docentes?, ¿Qué se debe evaluar? y ¿Cómo se evalúan?, proponiendo como se debería evaluar el desempeño profesional del docente y plantea que esto debe realizarse desde los resultados de su práctica, entendiendo esta como el hacer del maestro en el aula. Este trabajo tampoco tiene en cuenta la complejidad de la noción de práctica pedagógica.

En la anterior revisión de antecedentes se logra evidenciar que si bien hay diferentes trabajos tanto de la evaluación y su relación con la educación y la pedagogía, existe un vacío en el estudio de la evaluación de la práctica pedagógica que indague sobre las concepciones de ésta, y que tenga en cuenta la complejidad de la misma, lo que hace pertinente y novedoso el desarrollo del presente trabajo investigativo.

1.4 Marco Conceptual

La práctica pedagógica es un tema complejo que amerita revisar algunas de las posturas y concepciones teóricas en torno suyo y a su evaluación. Sin embargo, este trabajo no tomará como lente para su análisis ninguna de las posturas posteriormente descritas. Se darán a conocer algunas concepciones teóricas sobre la práctica pedagógica y su evaluación de autores como Donald Schön y Eloísa Vasco, con las que de ser posible se establecerán relaciones o diferencias con la concepción de práctica encontrada en el campo documental objeto de estudio.

Teniendo en cuenta que:

El papel que la sociedad y las instituciones educativas le han otorgado al profesor ha cambiado, los objetivos educativos se transformaron, antes, se esperaba que el profesor fuera capaz de impartir una buena cátedra y transmitir sus conocimientos de una manera clara; hoy se espera que diseñe estrategias que permitan a los alumnos aprender a plantear y resolver problemas, a pensar en forma crítica y a ser creativos (Crispín, 1998).

El pensarse la evaluación desde un sentido pedagógico es uno de los retos actuales que tiene la evaluación, como lo expone Mario Rueda (2015), quien plantea que la evaluación debe dar cuenta de lo compleja que es la docencia. Asimismo, debe reconocer la necesidad de invitar a la sociedad y clarificar cuál es el rol que se le asigna al docente. Al mismo tiempo, deben revisarse las condiciones particulares del profesor para cumplir ese rol. Mientras no se atiendan esas condiciones, los “profesores de excelencia” que queremos solo van a ocurrir en nuestra imaginación

Se evidencia entonces que la evaluación tiene una trascendencia en tanto se convierte en una superficie que permite observar el rol del maestro, su labor, y la complejidad de esta. En esta perspectiva, la evaluación es la encargada de dar cuenta de que tanto el maestro está realmente preparado para afrontar las exigencias que le hace la sociedad y el estado.

En este sentido, la evaluación adquiere un lugar preponderante para pensar la práctica del maestro y vale la pena pensarlo no solo como se enuncia en la política educativa que está

determinada por las demandas del mercado, sino darle una lectura desde el Horizonte Conceptual de la Pedagogía (HCP) entendido como: “un dominio discursivo para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber: en suma, la pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar” (Zuluaga, 1999. p. 20). Esto permite hacer una lectura pedagógica de la evaluación, en tanto estos conceptos del HCP son enunciados en el marco político y legislativo que reglamentan la evaluación docente en Colombia y que posibilitan la realización de un análisis de la práctica, entendida en un sentido amplio, lo que implica reconocer que esta no se restringe a las prácticas de enseñanza, sino que se abre a muchas otras posibilidades, como se observa:

- Modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- Las características sociales adquiridas por la práctica en las instituciones educativas de una sociedad dada en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga, 1999, p. 147).

Por otro lado, es importante reconocer la importancia de hacer de la práctica pedagógica un espacio de reflexión. Como lo plantea Schön quien propone que: “la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores” (Shön, 1992, p. 24).

Este autor da vital importancia a la reflexión de la práctica docente proponiendo que “la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística, en las que se incluyen algunas aplicaciones técnicas” (Domingo, 2013, p. 1). Es por esto que autores como

Schön afirman que es necesario establecer una nueva epistemología entorno a la práctica, donde se reconozcan los diferentes procesos que los profesores realizan en su labor profesional ya sea en su campo disciplinar, artístico, comportamental o pedagógico donde se hace necesario desarrollar en el profesional de la educación un pensamiento reflexivo que se compone por el conocimiento en la acción, reflexión de la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión. (Schön,1983, p.46). En el cual la práctica se define como un proceso que implica la reflexión, para generar una transformación en la labor del docente.

Lo anterior está en relación con lo propuesto por el MEN frente a la Evaluación Diagnóstico Formativa, ya que propone que:

desde la perspectiva de este nuevo modelo de evaluación, la práctica pedagógica pase de ser un lugar de aplicación de teorías a ser un escenario a partir del cual también se propicien aprendizajes teóricos, lo que significa que los conceptos y teorías educativas y pedagógicas, dialoguen en las prácticas pedagógicas del maestro. Por esto desde la formación docente “se da importancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica en la evaluación docente con la finalidad de contribuir a la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educativa. (MEN, 2015)

Por otra parte, la maestra Eloísa Vasco (2011) plantea que el maestro es un sujeto investigador que produce conocimiento, saber pedagógico por medio de su práctica por ende ésta debe ser reflexiva, cuestionada y elaborada, es decir: “el saber pedagógico se construye desde las prácticas de los profesores, y son las propias comunidades de maestros quienes legitiman ese saber a través de la enseñanza como un saber próximo” (Mesa & Amaya, 2012).

Ya que, como plantea Vasco. E, 1997 citada por Mesa & Amaya, 2012.

Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber del cual es sujeto y portador, el saber pedagógico. Este saber es complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas

específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados. (p.15).

Es decir, la práctica es un espacio reflexivo donde el maestro puede realizar producción de conocimiento a partir de su saber por esta razón se considera que la práctica es un escenario que contribuye a la formación profesional y personal de los maestros. Así mismo Eloísa Vasco afirma que la pedagogía se: “configura en la práctica misma como una oportunidad crítica de reflexionar acerca de la enseñanza que, de manera implícita, agencia una idea de hombre y de sociedad, praxis que deviene en la constitución del saber pedagógico, lugar visible de la pedagogía” (Montoya y Fonseca, 2011, p 11). Es decir, por medio de la reflexión de la práctica del maestro, se puede reconocer el papel de este como sujeto activo e investigador de los procesos de enseñanza, donde éste tiene la oportunidad de manera reflexiva de evaluar sus prácticas de enseñanza otorgándole un lugar visible al maestro dentro de la pedagogía.

Lo que permite visibilizar que no solo la configuración del maestro está permeada por un conocimiento disciplinar, comportamental y social, sino que también por todas las acciones que éste realiza en el escenario educativo, con sus estudiantes y la comunidad, pero además de esto que éstas acciones deben tener un carácter reflexivo que permita continuamente su mejoramiento. Es decir, se debe: “comprender al maestro como sujeto protagónico en el ejercicio educativo y es entregarle la posibilidad de pensar permanentemente su acción pedagógica” (Pérez y Fonseca, 2011, p.23).

1.5 Marco Metodológico

La presente es una investigación descriptiva de análisis documental, que toma como referencia los documentos que se han producido respecto a la evaluación de la práctica pedagógica de los docentes en ejercicio, en los cuales se busca rastrear el concepto (s) de práctica pedagógica emergente allí, apoyándose en textos académicos de autores como Shon, Schulman y Perrenaud, entre otros.

Por esta razón en este estudio se acoge la premisa de que el discurso se configura con independencia de quien lo enuncia, es decir, no se leerán los documentos desde el lugar de quienes lo enuncian, sino producto de prácticas sociales diversas que se concretan en determinados registros, pero en los que confluyen diferentes miradas, es decir, que no están determinados por los sujetos ni por las instituciones donde surgen, sino por el movimiento de las fuerzas que configuran una manera de decir en cada momento histórico.

Para efectos de esta investigación se entenderá que el discurso de la práctica pedagógica no está determinado ni por la legislación, ni por los maestros, ni FECODE (Federación colombiana de educadores), sino que está instalado como discurso en la sociedad, por tanto no se entenderá la producción del saber como algo que emana de un solo lugar, sino que se configura desde el entrelazamiento de diferentes enunciados, que están dispersos en diferentes campos documentales

En este sentido la evaluación se entenderá como una estrategia que es atravesada por diferentes tensiones, luchas de poder y saber que están configuradas en marcos históricos y sociales determinados. De esta forma la evaluación se lee como estrategia, es decir como ‘‘las determinaciones de poder y de saber que actúan en un campo complejo y heterogéneo de fuerzas diseminadas en las prácticas sociales’’ (Zuluaga 1987, p 141). Para esto se tomarán diferentes campos documentales como:

- ▶ Documentos legislativos de política pública del MEN, específicamente el Decreto 1278 de 2002, Documentos guía, Decreto 1075 de 2015 y la Resolución 15711 de 2015.
- ▶ Pliegos de peticiones de FECODE. Revista Educación y Cultura FECODE. (Algunos artículos que sitúan la evaluación de la práctica y los debates en torno a ésta).
- ▶ Documentos académicos que justifican la noción de práctica pedagógica y su evaluación. Teóricos que conceptualizan la práctica (Schön, Schulman, Perrenoud, Zeichner, De Tezanos, Eloisa Vasco).

Estos campos documentales se abordarán desde la perspectiva de (Zuluaga, 1999) quien plantea que los enunciados se encuentran presentes en tres tipos de registros:

- a) En sentido amplio. Se encuentra en los registros más alejados del centro de la práctica: decisiones, reglamentos, informes, relatos, discusiones.
- b) En sentido estricto. En los registros localizados en el centro de la práctica, en los cuales o se aplica la normatividad que viene del exterior a la práctica, o se realizan los procedimientos propios de una práctica, o se encuentra consignado un discurso de tipo analítico.
- c) En sentido estratégico. En los registros localizados en otras prácticas, cuyo nexo con la práctica objeto del análisis es estratégico. (Zuluaga, 1999, p. 86).

Para realizar este análisis, se toma la lectura temática, que consiste en “tratar de establecer las reglas de formación del discurso pedagógico desde un punto de vista por elegir, según las características que se presentan en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999, p.179). Es decir, es una opción metodológica que permite descomponer enunciados y discursos para dar cuenta de lo que se intenta decir, las intenciones y fines que lo componen.

Procedimiento metodológico: Se establecen cuatro fases para el desarrollo de la investigación.

1 fase: localización de los registros, que consiste en ubicar y recolectar la red documental que da cuenta del objeto de investigación.

2 Fase: pre lectura de los registros, que consiste en un primer análisis para identificar, categorías, criterios, regularidades.

3 Fase: lectura temática que permite tomar los discursos, fraccionar las temáticas, y evidenciar las nociones claves, para su análisis y sistematización. Mediante la utilización de fichas que orienten la tematización.

4 Fase: escritura del informe final, donde se ubicará un análisis de la información sistematizada, desde el objeto de la investigación, hallazgos y conclusiones.

1.6 Contexto internacional y evaluación docente en Colombia.

Después de la segunda guerra mundial, se empezaron a configurar discursos como la estrategia del desarrollo, donde se pone la atención en lo que se empieza a denominar el tercer mundo porque se hace necesario implementar estrategias económicas, políticas y educativas, que impulsen el desarrollo de estas regiones por esta razón organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) y el Banco Mundial entre otros, “estaban decididos a promover, el progreso y mejorar sus niveles de vida” (Sunkel y Paz, 1981 p.18). Estas organizaciones promueven distintas reformas y modelos educativos que repercutieron en los sistemas educativos de varios países latinoamericanos.

Así, éstas agencias de orden internacional ponen los ojos sobre la mayor parte del territorio latinoamericano, creando una propuesta económica, social y educativa, que se presentó en los requerimientos que la ONU y la UNESCO les hicieron a los países miembros de estas organizaciones en los años 60

“Se trató de configurar un tipo de sociedad latinoamericana cuyos objetivos estuvieran conectados a una racionalidad orientada hacia el futuro de manera científico objetiva mediante el dominio de las técnicas de la planificación que hicieran que la región fuera construida desde el ideario de desarrollo” (Martínez,2004, p 63).

Puntualmente en el campo educativo, el proyecto principal de la educación que presenta la UNESCO en 1956, va a tener como centro la ampliación de la escolarización, es decir la ampliación de la cobertura escolar y la transformación de los procesos de enseñanza por medio de la instrumentalización. Esto con el fin de convertir la educación en una empresa de rendimiento que racionalizara las acciones de los individuos (Martínez, 2004, p 77).

Esto genera un proceso de expansión educativa en toda América Latina, con la bandera del desarrollo, instaurada en la educación. Sin embargo, a finales de los años 70 este ideal de la educación como salvadora entra en crisis, puesto que se empezaron a evidenciar una serie de problemáticas como “crisis de la deuda, masificación, deserción, mala calidad” (Martínez, 2004 p.46), ya que había una discontinuidad entre las necesidades sociales, contextuales y lo que realizaba la escuela, lo que conlleva a que la escuela se empieza a repensar

En los años 80 en la llamada “década perdida”, debido a la crisis financiera que se da luego de que la deuda externa de los países latinoamericanos excediera su poder adquisitivo, se afecta todo el ámbito educativo, ya que la educación en ese entonces era un proyecto de estado y la crisis se da en la forma de administrar el Estado y ello encerraba al sistema educativo.

Para dar solución a esta crisis se proponen diferentes enfoques, entre los más acuñados y con mayor relevancia está el Consenso de Washington, que planteaba que la crisis era debido, entre otras cosas, al crecimiento del Estado, el exceso de la regulación y la existencia de muchas empresas estatales ineficientes. Este enfoque fue uno de los que potencia una serie de reformas políticas en casi toda América Latina y esta política se conocería como Neoliberal. Entendiendo el neoliberalismo como una teoría política y económica que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado.

Este enfoque Neoliberal, produjo el desmonte paulatino del intervencionismo estatal, dando lugar a las intervenciones por parte del sector privado, así se va pasando a la privatización de las empresas estatales y a las políticas de reestructuración y estabilización bajo el control sistemático del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

En medio de lo anterior la educación también llevó una reestructuración fortaleciendo el concepto de competitividad en términos de eficacia y eficiencia lo que conlleva a que los sistemas educativos se empiecen a pensar en términos de encontrar las formas de regulación que necesitan los mercados competitivos.

Posteriormente y como consecuencia de los cambios sociales y educativos mencionados anteriormente en Colombia en el año 2002 se da una propuesta de educación que se denominó la revolución educativa la cual planteaba que:

La educación es la medida más eficaz para mejorar la distribución del ingreso. Con educación de calidad se evita la condena de ser pobre por herencia y se abren canales de movilidad social. A mayor y mejor educación disminuyen las diferencias salariales, aumenta la productividad y mejoran los ingresos de las personas. (MEN, 2002)

Es decir se pone la educación como el ideal para el crecimiento social y económico de los ciudadanos. Esta política de Estado tiene como desafío cinco pilares esenciales que buscan guiar al sistema educativo colombiano que son: cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica, puesto que se plantea la necesidad de una Revolución Educativa que: “provista de participación comunitaria, avance hacia la cobertura universal, la buena calidad, con acceso democrático. Una educación crítica, científica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente”. (MEN, 2002).

En respuesta a esta propuesta nacional de educación, surge el decreto 1278 de 2002, mediante el cual se reglamenta el estatuto de profesionalización docente, (que posteriormente funcionará en simultáneo con el decreto 1075 de 2015) así como su ingreso y ascenso salarial por medio de la evaluación docente, con la cual se pretendía detectar el nivel de las competencias de los docentes y directivos en cuatro momentos: el concurso de méritos para el ingreso, la evaluación del periodo de prueba, la evaluación anual del desempeño y la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación. Al mismo tiempo, es un instrumento que permite identificar demandas de formación docente y orientar acciones para mejorar el desempeño de los maestros (MEN 2002 pág. 153).

Es decir la evaluación se ve como el mecanismo para observar, controlar y corregir a los maestros, puntualmente la evaluación por 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. (Decreto 1278 de 2002, Art 28).

Puntualmente la evaluación para el ascenso del escalafón docente es una prueba elaborada por el ICFES (Instituto colombiano para el fomento de la educación superior) donde se evalúa enfáticamente las competencias. Su funcionamiento y complejidad se profundizará en el siguiente apartado.

Esta Evaluación por Competencias entra en crisis debido a diversos factores como la inconformidad de los maestros que la ven como una suma de instrumentos que:

Se aplican para identificar, preferencialmente, las debilidades del docente y no sus fortalezas; es punitiva porque puede ocasionar al evaluado la exclusión de la profesión docente; los planes de mejoramiento que se deben formular no disponen de una oferta institucional de formación que tenga en cuenta las necesidades de capacitación del docente que no obtenga la calificación satisfactoria (Flores, 2008 p 145).

No solo los maestros entran en inconformidad con la Evaluación por Competencias, también lo hacen instancias nacionales como la fundación Compartir, académicos y FECODE, que investigaron sobre la calidad educativa centrándose en el maestro, tal es el caso del estudio de la Fundación Compartir denominado “Tras la Excelencia Docente”, donde se plantea que para mejorar la calidad de la educación en Colombia, había que enfatizar en la calidad de los docentes.

Así pues, en el año 2015 el MEN plantea una reforma educativa, esto junto con otros puntos propicia un paro de maestros que tenía como peticiones: Hacer efectivo el proceso de nivelación, consensuar el nuevo modelo o sistema de ascensos y reubicación del nivel salarial

de los compañeros del Decreto Ley 1278 de 2002 y establecer un incentivo salarial para los educadores del grado catorce (14) del decreto 2277, entre otros puntos.

Del pliego de peticiones del paro de maestros de 2015, se acordó junto con el MEN que:

Este proceso de reinscripción o actualización en el escalafón docente tendrá como criterios básicos los siguientes: se basará en una evaluación de carácter diagnóstico formativo efectuada por pares. Dicha evaluación Deberá basarse preponderantemente en la observación de videos de clases entregados por los docentes candidatos al ascenso o reubicación, y en la evaluación entre docentes. La definición de los criterios de dicha evaluación, así como el instrumento para aplicarla se realizará por una comisión del MEN, FECODE y facultades de educación de reconocida idoneidad. (MEN, FECODE 2015, p 2)

Es así como se instauró por medio del decreto 1075 de 2015 la evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa, además del factor que entra a ser determinante en la evaluación, la Práctica Pedagógica del maestro, que pasa a ser foco central, no sólo el evaluar la práctica sino que aparece allí la reflexión de ésta como un criterio fundamental que permite valorar la labor docente.

CAPÍTULO 2: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

2.2 Evaluación docente en Colombia. Fundamento legal.

En Colombia con la reforma de la constitución política de 1991, se crea el marco legal para el ingreso y ascenso de los funcionarios públicos, como se dispone en el artículo 125: "Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera. El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se hará previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley." (Artículo 125).

Por su parte la Ley 115 de 1994 dispone que "únicamente podrán ser nombrados educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales". (p. 22). Es decir, el fundamento legal para la evaluación de docentes y directivos docentes se remite a la Constitución Política De Colombia 1991, la cual establece que la educación es un derecho fundamental y que es el Estado el encargado de:

“regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”. (Artículo 67).

Con la reglamentación del concurso de méritos para el ascenso docente, se establecen unas dinámicas que regulan y reglamentan la profesión del docente, directivo docente y docentes de apoyo, su ingreso, su labor y su ascenso, respondiendo a unos objetivos que apuntan hacia la calidad educativa y el mejoramiento del sistema educativo colombiano por medio del desempeño del docente, en el cual se le otorga un valor fundamental a la evaluación docente. Lo que la posiciona como un instrumento indispensable para medir el desarrollo de los sistemas educativos y valorar el impacto de las políticas de mejora de la educación puestas en

práctica en las instituciones; se evalúan los alumnos, los docentes, los modelos y metodologías pedagógicas, entre otros. Esto ha generado que continuamente existan tensiones, reflexiones y críticas a la hora de hablar de evaluación.

Ejemplo de ello son los distintos tipos de modelos evaluativos que se han instaurado en el sistema educativo colombiano como el decreto 2277 de 1979, en el cual el ascenso docente no dependía de una prueba específica, posteriormente el decreto 1278 de 2002 donde surge la evaluación por competencias que centrara la atención de este capítulo y el 1757 del 2015, donde aparece la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa.

2.2. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente ley 1278 de 2002.

La educación en Colombia se consolida como un sistema organizado y reglamentado que es conocido bajo el nombre de estatuto docente y se reglamenta con el decreto 2277, el cual se modifica posteriormente con la expedición de la ley 715 de 2001. En la cual se dictan nuevas disposiciones para la prestación de servicios como la salud y la educación entre otros.

La implementación de dicha ley produjo una reestructuración en el sistema educativo colombiano, en cuanto recursos económicos, la estructuración del cuerpo docente y administrativo, algunas de las reformas que se dictaminaron fueron los parámetros de lo que le compete a la nación en cuanto a educación, en el Artículo 6 de la ley 715, donde se establecen las reglas y mecanismos para: “Definir, y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente.” (Ley 715, 2001, p. 3).

En este sentido para poder asegurar y garantizar la calidad educativa del país se hace necesario modificar el ingreso y el ascenso de los docentes, ya que en el decreto 2277 de 1979, el ascenso se daba por tiempo de servicio, título académico y cursos de capacitación, no obstante, no existía una evaluación que lo regulara. Posteriormente con el surgimiento del Decreto 1278 de 2002 y la evaluación por competencias, donde se establecen nuevas condiciones y requerimientos acerca de quién debe ser el profesional docente, las exigencias

que este profesional debe cumplir y cómo debe ser el ejercicio de su labor; es decir se reglamenta la profesionalización docente. Por lo tanto, este nuevo tipo de profesional docente tiene que asumir nuevas responsabilidades, nuevas exigencias, para el ingreso y permanencia en el servicio educativo, nuevas condiciones para el ascenso y una nueva remuneración.

En el marco del Decreto 1278 de 2002 se desarrolló diferentes tipos de evaluación docente entre los que se encuentran: Evaluación de período de prueba, evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y evaluación de competencias. A continuación, se desarrolla brevemente cada una de estas:

Evaluación de periodo de prueba: se realiza en los tres primeros meses de vinculación, en este tiempo el rector es el encargado de llevar a cabo el proceso evaluativo por medio de los distintos protocolos de la institución, estos dan cuenta del desempeño del docente si es apto o no para el cargo. Pretende observar cómo se incorpora el docente a la institución en términos metodológicos, educativos pedagógicos por medio de su adecuación y afinidad con el entorno educativo y la manera como se desenvuelve en él. En suma, la evaluación en período de prueba parte de la idea que el docente o directivo docente es idóneo para el ejercicio del cargo, derivada de su título profesional y la superación de un concurso público. (MEN, 2012, p.6).

Por su parte la evaluación de desempeño anual está a cargo del rector y se realiza al finalizar cada año escolar tanto a maestros como a directivos que hayan ejercido por más de tres meses en la institución, el rector establece las condiciones necesarias para realizar la evaluación y cuenta con las siguientes herramientas: pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes. Esta evaluación permite que se obtenga y analice “la información sobre el nivel de logro y los resultados de los educadores, en el ejercicio de sus responsabilidades en los establecimientos educativos en los que laboran”. (MEN, 2018). Lo que permite valorar el desempeño de los docentes y directivos

docentes, en la institución educativa, con el fin de retroalimentar y mejorar su ejercicio profesional.

La Evaluación de Competencias establece cuáles son los requerimientos para que un profesor docente o directivo docente pueda permanecer: “en el mismo grado y nivel salarial, o cuáles deben ser ascendidos o reubicados en el nivel salarial siguiente”. (Decreto 1278, 2002). Este tipo de evaluación valora los diferentes niveles de competencias alcanzadas en el ejercicio de la docencia o la dirección educativa de conformidad con el Decreto Ley 1278 de 2002 (MEN, 2002). Ya que en este se entiende la competencia 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).

Asimismo, el concepto de competencia alude a: "una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo", (MEN, 2006). Es decir, permite la valoración de un profesional de la educación en su función docente, evaluando los distintos procesos y acciones que este realiza en la Institución educativa, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el trabajo con colegas, procesos de evaluación y planificación. De esta manera la profesión docente es una práctica que requiere la responsabilidad y el cumplimiento de ciertos parámetros que el docente debe cumplir para que se posibilite el ejercicio docente tanto: “el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socio - culturales en los cuales se realiza.” (Decreto 1278, 2002, p. 9).

La Evaluación de Competencias evalúa "... la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona", (MEN, 2014). En el cual el docente en el desarrollo de su función docente se enfrenta a problemáticas reales del contexto en el cual se busca que logre brindar soluciones desde su conocimiento y saber hacer, puesto que desde la legislación se plantea que "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.).

De esta manera la Evaluación de Competencias busca evaluar en los docentes sus conocimientos, destrezas, capacidades y cualidades en el ejercicio profesional reflexivo. (MEN, 2012). Los resultados de este proceso evaluativo sirven como orientación para mejorar y cualificar el proceso formativo del docente.

Teniendo en cuenta, la descripción de la legislación que regula la evaluación docente y debido a que nuestro interés investigativo es analizar la noción de práctica pedagógica en el Decreto Ley 1278 de 2002. Luego de presentar este esquema normativo de la evaluación se pasa a analizar los distintos tipos de competencias a evaluar reglamentados en el Estatuto de profesionalización docente, que brindan un horizonte de cómo es entendida la concepción de maestro y la noción de Práctica pedagógica, que queda enunciada de manera implícita en la ley, pero que denota formas de ser en la práctica, es decir formas de enseñar, comportarse, actuar y pensar.

2.3. ¿Qué competencias se le evalúan al maestro el Decreto 1278 de 2002?

La Evaluación de Competencias busca identificar en qué medida los docentes y directivos docentes llevan sus conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes a la práctica, con la cual se busca prefigurar un profesional reflexivo en proceso de formación continua. Los resultados deben orientar el desarrollo personal y profesional del educador (MEN & Cols. 2012).

Desde esta perspectiva se plantea una concepción del Maestro como profesional reflexivo, es decir:

Que en vez de limitarse a replicar en forma mecánica soluciones ensayadas por otros, indaga con frecuencia soluciones creativas y pertinentes a la realidad de los alumnos, en una acción que implica activar tanto los conocimientos teóricos adquiridos en la

formación profesional, como aquellos que surgen de su experiencia individual y colectiva de enseñanza (Erazo, 2009, P.4).

Como se observa el maestro en tanto profesional reflexivo es capaz de construir conocimiento, con la capacidad de constituirse en un intelectual crítico de la educación, tanto en los procesos y resultados que se dan en el interior de las escuelas, como en los contextos donde tiene influencia su acción. Desde esta perspectiva el profesional: “revisa y cuestiona los supuestos sobre los cuales funda su actividad profesional y sus implicancias, abriendo camino tanto a la transformación de su propia práctica como al fortalecimiento, actualización y construcción de un conocimiento profesional específico” (Erazo, 2009, P.4).

En coherencia con esto la evaluación establece tres tipos de competencias que el maestro debe poseer, a saber: comportamentales, disciplinares y pedagógicas, que se desarrollan a continuación con el fin de identificar la noción de práctica pedagógica a la cual apunta esta política de evaluación.

2.3.1 ¿Qué son las Competencias Comportamentales?

Son un “conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa.”(MEN & Colbs, 2012, p.9), en tanto parten de la premisa que el docente es un sujeto social que constantemente se encuentra en relación con otros sujetos sociales que conforman la comunidad académica y educativa como los profesores, estudiantes, padres de familia, por esta razón sus acciones educativas laborales deben estar orientadas a la contribución y construcción de la comunidad, respondiendo de manera oportuna a las dificultades que se presenten en su entorno laboral.

2.3.1.1 ¿Qué se evalúa en las competencias comportamentales?

En estas competencias se busca reconocer las acciones para influir o dirigir a otras personas, para mejorar la productividad o para obtener mejores resultados y para evaluar el impacto que el docente tiene sobre otras personas. A estas competencias se les denomina de acción y de

logro (Spencer & Spencer, 1993, citado por el MEN, 2012). Es decir, se busca que el docente desarrolle capacidades de trabajo en equipo, liderazgo y comunicación, están orientadas no solo al ejercicio práctico y teórico del docente, sino habilidades que involucran relaciones interpersonales que se generan en el ambiente educativo, tanto con sus colegas o estudiantes, como con los demás agentes de la comunidad educativa.

Otro aspecto de las competencias comportamentales son las de apoyo y servicio, en las que se pretende evaluar la capacidad del docente para generar espacios de empatía, trabajo en equipo y la habilidad para responder a las necesidades de su comunidad, en otras palabras, se habla de “Sensibilidad interpersonal, (Spencer y Spencer, 1993, p 30, Citado por MEN, 2012). En esta competencia se busca el desarrollo de habilidades interpersonales y de inteligencia emocional donde exista la preocupación por el otro, por sus sentimientos, ideas y pensamientos, por medio de la capacidad de escucha, es decir cuando el docente logra comprender sus sentimientos, pero al mismo tiempo los sentimientos de los otros. Esta competencia es vital en el proceso formativo del docente ya que le permite generar un clima laboral ameno no sólo con sus colegas, sino también la relación maestro-estudiante, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra de los componentes de estas competencias es del de impacto e influencia, en esta categoría se busca el detectar la competencia para persuadir e influir en la forma de pensar o actuar de los que nos rodean, “muestran la preocupación por el impacto de las ideas y el establecimiento de credibilidad profesional” (MEN, 2012, p.13). En esta competencia el docente debe tener diferentes habilidades comunicativas como la asertividad, es decir la capacidad de escuchar y comprender a los demás, en el cual el docente puede expresar sus ideas, pensamientos y emociones de forma coherente obteniendo de la comunidad académica respuestas pertinentes. Dentro del desempeño, el docente o directivo docente debe contar con herramientas y habilidades para manejar situaciones de negociación y mediación de conflictos, por medio de la comunicación, el respeto y la confianza para generar compromisos y ambientes amenos, pacíficos y duraderos.

Finalmente se encuentran las competencias de liderazgo y dirección que buscan generar en el docente capacidades para dirigir a los demás, mejorar el trabajo en equipo y la cooperación. Son particularmente importantes para los gerentes o encargados de liderar procesos (Spencer y Spencer, 1993, p 54, citado por MEN, 2012). El liderazgo es una competencia que debe tener todo docente debido a que:

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 con las actividades de la institución, dando retroalimentación oportuna e integrando las opiniones de los otros para asegurar efectividad en el largo plazo. (MEN& Colbs, 2012, p.15).

Un docente líder propicia y genera diferentes procesos encaminados a desarrollar trabajos transformadores que beneficien a la comunidad educativa, por medio del trabajo en equipo y la realización de actividades colaborativas.

Con lo anterior se puede identificar que este tipo de competencias dan cuenta de las dinámicas de la práctica del maestro, ya que se evalúa desde su comportamiento en el aula y su relación con los otros agentes de la comunidad académica, desde indicadores tales como: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación asertiva entre otros. Es decir, se concibe la práctica docente como el trabajo que el profesor: “desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Trabajo que involucra una compleja red de actividades y relaciones que incluyen lo social, lo institucional y el proceso que se lleva a cabo en el contexto del aula” (Murillo, 2006, p, 90).

Estos indicadores evaluativos, visibilizan el enfoque y mirada a la que el MEN apuesta en cuanto al perfil de docente que se busca, puesto que no solo debe tener un dominio específico sobre una disciplina, sino también debe ser un sujeto ejemplar, con buen comportamiento, actitud y disposición, que sea mediador de conflictos y gestor de convivencia, es decir de manera implícita la práctica del docente se concibe como una

práctica social multidimensional, en diferentes aspectos de carácter interno (Inteligencia emocional, comunicación asertiva) y externo (como las actividades que el docente desarrolla en el escenario educativo, con sus pares y con sus estudiantes).

Por esta razón se busca evaluar el desempeño del docente no sólo en sus clases, sino en la escuela con sus colegas, para que este por medio de la reflexión de sus prácticas construya conocimiento desde esta para que se acerque a realidades educativas y genere cambios y transformaciones en estas, “es comprender al maestro como sujeto protagónico en el ejercicio educativo y es entregarle la posibilidad de pensar permanentemente su acción pedagógica” (Montoya, Pérez y Fonseca, 2011, p.23).

Asimismo “se entiende la práctica como un lugar de reflexión y análisis sobre los discursos y hechos que ocurren en el cotidiano educativo, así como de la reflexión teórica que se confronta con la realidad” (Murillo, 2006, p.31). En suma, las competencias comportamentales se encuentran orientadas a que el profesor desde su comportamiento cree y construya diferentes acciones propositivas para cualificar su función docente y la de sus colegas, para generar un cambio y transformación en las diferentes realidades educativas y contextuales.

2.3.2 ¿Qué son las Competencias Disciplinarias?

Son un conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de desempeño específica del docente o directivo docente (MEN, 2012, p.3). Para el caso de los docentes se evalúa su conocimiento disciplinar, en su área de desempeño (Matemáticas, Lengua castellana, Ciencias Naturales y Educación ambiental - Ciencias naturales y educación ambiental -física). Para el docente coordinador, las competencias disciplinarias están orientadas a valorar las áreas de gestión académica, gestión directiva, gestión administrativa y financiera y gestión de la comunidad (MEN, 2014).

En el caso del docente Rector y docente Rector-rural se evaluará su campo de trabajo, las áreas de administración y dirección escolar, organización escolar, liderazgo, formulación y

ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Estas gestiones se orientan en 4 grandes áreas de desempeño según el (MEN, 2014). Las cuales son: financiera, comunitaria, académica y directiva.

2.3.2.1 ¿Que se evalúa en las competencias disciplinares?

Las competencias disciplinares enmarcados en el Decreto ley 1278 de 2002 buscan conocer y evaluar el dominio y maestría que tiene un docente o directivo sobre su área o disciplina de trabajo (MEN, 2011), se definen como 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” (MEN, 2012, p.3). En otras palabras, como lo plantea Shulman (2011, p 11), se evalúa un conocimiento de la materia el cual está conformado por el conocimiento sustantivo que tiene un profesional docente, conceptos y estructuras organizadas es decir la formación académica en determinado campo de saber.

Se hace notable una relación directamente proporcional entre el conocimiento de la materia y el aprendizaje de los estudiantes, puesto que se concibe que el docente, al tener más dominio disciplinar sobre su saber específico, mayor será su capacidad y conocimiento para poder enseñarla, ya que el profesor tiene un mejor dominio de la materia y un mayor grado de comprensión, lo que le permite generar diferentes estrategias y metodologías a la hora de enseñar.

En este componente disciplinar no solo se busca que el profesional de la educación posea un dominio específico sobre un objeto de conocimiento, sino que el docente tenga: “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).” (MEN, 2012, p.15). Asimismo, este componente evaluativo reconoce que los profesores dentro de sus prácticas de enseñanza median su relación con el conocimiento y sus métodos de enseñanza, ya que el

docente de acuerdo con sus procesos y experiencias enseña, incluyendo un plano más subjetivo, creativo, afectivo que objetivo. (Shulman, 2011).

El profesional de la educación no solo es evaluado en su dominio disciplinar, sino también en cómo utiliza y emplea éste, por medio de sus acciones en el aula, a través de las metodologías que diseña e implementa, así como las estrategias evaluativas que desarrolla el docente a la hora de valorar los aprendizajes de los estudiantes.

En este módulo evaluativo se hace distinción entre los diferentes tipos de conocimientos que cada docente tiene (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua Castellana), ya que estos conocimientos profesionales son valorados dependiendo del área de desempeño de cada docente. Ejemplo de ello es que se establecen conocimientos pedagógicos comunes para los docentes y directivos docentes, puesto que es incuestionable que cada profesional de la educación se enfrente a situaciones educativas contextuales, de enseñanza y aprendizaje distintas, que debe afrontar con un marco conceptual y disciplinar específico. (MEN, 2012). Donde la práctica del maestro se construye en : “ la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio.” (De Tezanos, 2007, p.8).

El MEN realiza la construcción de las competencias disciplinares basado en distintos tipos de conocimientos como la descripción de la buena enseñanza de los profesores expertos el cual comprende los conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades que un profesional de la educación necesita para enseñar en determinada situación. (MEN, 2012, p.24). En este escenario, el ejercicio docente se vincula de forma directa con la práctica del maestro, en particular por la relación que se establece entre acción profesional y conocimiento, puesto que el profesional de la educación necesita responder a determinadas situaciones contextuales.

Otro conocimiento es el de 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. Citado por MEN, 2012, p. 24). Ya que, dependiendo del área específica del docente y de su ejercicio profesional, los resultados del profesor estarán determinados tanto por su dominio conceptual y teórico, como por su práctica debido a que es necesario que el profesional de la educación tenga la habilidad de utilizar estos conocimientos teóricos y experienciales en escenarios prácticos dentro del aula, para orientar y solucionar problemas específicos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. (MEN, 2012).

Éstas prácticas deben tener un carácter reflexivo es decir cuando el maestro por medio de diferentes procesos puede aprender de la experiencia por medio de la reflexión, puesto que se considera al profesor como un intelectual crítico y reflexivo y se concibe la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada. (Domingo, 2013).

En este sentido se visibiliza que estas competencias marcan distintas pautas que debe tener un buen profesional docente, al momento de desarrollar sus prácticas educativas puesto que estas deben estar orientadas hacia un tipo de conocimiento específico. Ejemplo de ello y en relación con los planteamientos de Shulman, (2011) quien plantea que el conocimiento del contenido se refiere a la materia de una disciplina “información objetiva, organización de principios, conceptos centrales. Además de la habilidad para identificar, definir y discutir estos conceptos separadamente, un individuo con conocimiento del contenido puede identificar relaciones entre conceptos en un campo al igual que relaciones con conceptos externos a la disciplina”. (p.11).

Este conocimiento es la base del conocimiento de la enseñanza, que se materializa en las diferentes prácticas de enseñanza que debe tener un docente a la hora de ejercer su labor. Así mismo “Shulman enfatiza como lo propio de los docentes la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario, ya que es aquí donde se concretiza la enseñanza.” (De Tezanos, 2010, p.21). Es decir que la labor del ejercicio docente esté mediada por la relación e interacción que se establece entre la dimensión comportamental, disciplinar y pedagógica, que configura el núcleo fundamental de la práctica del docente.

De esta forma la práctica se comprende como la enseñanza de un conocimiento desde la creatividad y el pensamiento crítico, por medio del desarrollo de metodologías innovadoras que modifiquen la realidad educativa. Desde esta perspectiva se reconoce que el aspecto disciplinar y la aplicación de este conocimiento en la práctica pedagógica: “se entiende no sólo como un espacio para confrontar teorías, sino como un espacio dialéctico en el que se conjugan las diferentes dimensiones de la formación docente” (Murillo, 2006, p, 278). Como son el conocimiento de la materia, el discurso educativo del docente, su dimensión comportamental, metodología, didáctica, curricular y evaluativa, donde se hace notorio que a las competencias disciplinares se les otorga una gran relevancia a los resultados del aprendizaje siendo estos la evidencia de la calidad del maestro. “Se trata de analizar la propia acción docente, reflexionar y construir conjuntamente propuestas para la mejora en los puntos en que la eficacia de los aprendizajes del alumnado no se considera exitosa.” (Domingo, 2013). En el cual el saber del maestro queda sujeto a resultados de aprendizaje que pueden ser controlables y medibles, por medio de diferentes instancias que lo regulan ejemplo de ello es el aprendizaje de los alumnos, ya que dependiendo de que si este aprende o no la labor y desempeño del maestro se considera competente o no.

En estos dos tipos de competencias comportamentales y disciplinares, se reconocen condiciones que se ligan a la práctica del maestro como una práctica social polifacética y multidimensional ya que se evalúan aspectos comportamentales y disciplinares de la labor del docente desde diferentes dinámicas como: su ejercicio profesional dentro del aula, labores administrativas y comunitarias que proporcionan diferentes cualidades de lo que se puede entender como práctica, pero una práctica que necesita ser reflexionada para que esta genere un impacto en la realidad educativa y social.

2.4. ¿Qué son las Competencias Pedagógicas?

La evaluación de competencias, establecida en el Decreto 1278 de 2002, define que las competencias pedagógicas se conceptualizan como: “un conjunto de conocimientos y habilidades del docente o directivo docente, para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas” (MEN, 2012, p.19).

En este componente pedagógico se evalúan los distintos saberes, conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que los profesionales de la educación en su ejercicio profesional desarrollan tanto en sus procesos de enseñanza y formación. (MEN, 2014). Estas competencias pedagógicas permiten que en el desempeño del docente se articulen distintos conocimientos como el disciplinar, pedagógico y comportamental, no obstante, esta articulación de conocimientos debe estar orientados a desarrollar en el docente la capacidad reflexiva sobre los distintos momentos del accionar docente como la planeación, la evaluación y el currículo. De este modo en su cotidiano educativo cuando el profesional de la educación se enfrenta a su campo de acción docente “va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc. fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas.” (Domingo, 2013, p.2), puesto que el maestro como profesional reflexivo debe reconocer que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia” (Zeicher, 1993).

En este mismo sentido el MEN consolida la categoría discursiva y conceptual de las competencias pedagógicas en el saber pedagógico y la pedagogía, el primero lo toma de Zuluaga quien plantea que 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). Citado del (MEN, 2014, p.36). Es decir que este conjunto de conocimientos son objeto de reflexión y de sistematización que configuran una epistemología del conocimiento del profesorado.

Por esta razón el saber pedagógico se asume como un conjunto de conocimientos que tienen un “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” (Zapata, 2003, p.181). Por consiguiente, el MEN afirma que “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.” (2014, p. 36). Es decir que el saber pedagógico es el saber propio del maestro, “saber que surge de la reflexión, sobre su propia práctica” (Montoya y Fonseca,

2011). Puesto que el maestro es el productor de este saber por medio de la construcción, deconstrucción y reconstrucción de su prácticas a través del análisis, sistematización, crítica, reflexión y transformación de estas, es decir se plantea un maestro como profesional reflexivo que busca comprender y cualificar su ejercicio docente a partir de la reflexión de sus experiencias docentes reconociendo el contexto y la comunidad educativa. La profesión docente se comprende como: “una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas.” (Domingo, 2013, p.1).

Asimismo, desde el MEN se concibe la pedagogía como un campo en construcción, donde convergen:

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. (2014, p. 39).

El MEN reconoce el concepto de pedagogía de Zuluaga quien plantea que esta es “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.” (1987, p.4). Asimismo, recoge la noción de pedagogía entendiendo esta 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). Es decir que la pedagógica para el MEN es un campo que tiene un carácter interpretativo, práctico reconstructivo y disciplinar, con un objeto de estudio específico la enseñanza, que permite que el docente en su práctica pedagógica establezca espacios dialógicos entre la teoría y la práctica por medio de la reflexión de su experiencia, de su quehacer y su saber hacer, ya que en los centros educativos la pedagogía se visibiliza en cuanto el docente reflexiona sobre su experiencia, la práctica, puesto que “movilizan conceptos y se preguntan sobre el sentido y significado de ellas” (MEN, 2014, p.37).

2.6.1 ¿Qué se evalúa en las competencias pedagógicas?

Las competencias pedagógicas se consolidan en dos grandes núcleos medulares, que le otorga al docente en su labor constructiva, deconstructiva y reconstructiva la posibilidad de orientar su ejercicio docente, es decir: “un campo de competencia que ilumina su quehacer cotidiano” (MEN, 2014). Este es el saber pedagógico que se materializa en: “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.” (MEN, 2014, p.37). Estos son:

- los campos del saber objetos de la reflexión pedagógica (currículo, didáctica y metodología y evaluación). Puesto que es necesario: “fomentar la reflexión de los profesores como modo de construcción y reconstrucción del conocimiento y el que sean ellos mismos protagonistas de su desarrollo profesional.” (Rodríguez, 1998, p.2).
- la reflexión en su dimensión temporal como procesos (planeación, desarrollo y seguimiento). De la práctica educativa escolar, de esta manera se comprende la reflexión cuando un profesor analiza “en forma retrospectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye, vuelve a escenificar y/o a experimentar los sucesos, las emociones y los logros.” (Shulman, 2011. p.26). Debido a que es por medio de estos procesos que un profesional de la educación aprende de la experiencia.

En este componente pedagógico se hace visible la importancia de la experiencia del docente, tanto en su saber teórico como práctico, puesto que estos conocimientos le permiten desarrollar y desplegar acciones pedagógicas para que pueda reflexionar sobre ellas y transformar y mejorar su práctica. Estas competencias pedagógicas, reconocen la práctica educativa como acción reflexiva, y las problemáticas de enseñanza y aprendizaje como los objetos de la pedagogía. (MEN, 2014, p.44).

Éstas se encuentran orientadas a solucionar las problemáticas asociadas a los procesos de enseñanza (Maestro) y dificultades del aprendizaje (estudiante), donde se evalúan tres tipos de competencias las cuales son:

En la primera se busca que el docente genere, diseñe, implemente y utilice diferentes situaciones de aprendizajes encaminados a experiencias educativas a través de procesos de educación directa las cuales se consideran como: (las prácticas de enseñar por medio del discurso del maestro). La educación indirecta (forma de organizar las interacciones de los estudiantes entre ellos, formas de organizar los espacios en el aula, uso de Tics, presentación de problemas a resolver, observaciones del entorno, etc.). A estas se les denomina Competencia para el diseño de situaciones educativas. (MEN, 2012, p.2).

De esta manera el docente debe identificar, contextualizar y seleccionar dentro de su planificación curricular, prácticas pedagógicas particulares, de acuerdo con las necesidades de la población, por esta razón los contenidos que seleccione tanto en el plano sociocultural como disciplinar deben responder a esas dinámicas que acontecen en el contexto, con el fin de generar un adecuado uso de recursos que propicien aprendizajes significativos, el aprendizaje debe dar cuenta a la hora de evaluar a los estudiantes de su efectividad, es decir de su acción pedagógica.

La segunda es la competencia para la articulación de contextos del estudiante a la práctica educativa este tipo de competencias buscan que el docente logre la incorporación de: “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” (MEN, 2012, p.21.), todo ello con el fin de lograr un espacio dialéctico entre la teoría y la práctica, ya que se busca que el docente comprenda la realidad contextual de sus estudiantes, Como lo señala Murillo, (2006, p. 383)

La práctica es también la realidad educativa en todas sus dimensiones. Por lo tanto, la reflexión y el análisis crítico de esta práctica profesional permitirán revisar las decisiones que los docentes toman en su trabajo y el impacto social de las mismas. La intención es pensar el desempeño del docente no sólo en el aula, sino en la escuela y en el contexto”.

En esta competencia pedagógica se evalúa que el docente, identifique, diseñe y seleccione contenidos, que respondan con las necesidades del contexto escolar y social de la población estudiantil para la elaboración de la planeación curricular.

Asimismo esta planeación curricular debe estar acompañada de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan generar diferentes relaciones y dinámicas entre el contexto escolar y el contexto social y cultural del educando, para generar aprendizajes significativos por medio de la implementación de distintos recursos, de esta manera el docente: “Reflexiona sobre la implementación de estrategias y el uso de recursos didácticos tomando como referentes los contextos del estudiante, la planeación y los elementos teóricos y prescriptivos pertinentes.” (MEN, 2002, p. 21).

Es decir, el docente debe ser un docente reflexivo de sus acciones ya que estas deben tener una incidencia en la realidad educativa y social, es decir se hace hincapié en la necesidad de la reflexión sobre la propia práctica. Esto está en estrecha relación con lo expuesto por la UNESCO, al considerar la práctica del maestro como : “proceso que demanda de esquemas y modelos que propicien un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos” (UNESCO, 2012, p.57).

En este sentido la práctica del maestro no solo tiene en cuenta los procesos de enseñanza es decir aspectos de dominio intelectual, de su materia, sino que las acciones del maestro también deben contribuir a la transformación constante de la realidad social y cultural, como educativa, dándole un papel de mediador y transformador, es decir un profesional que reflexione sobre su realidad, la de sus estudiantes y comunidad académica.

La tercera es la competencia para la integración del desarrollo del estudiante a la práctica educativa. En esta competencia pedagógica se evalúa que el docente, logre la integración dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes dimensiones individuales del estudiante es decir que incluya su desarrollo cognitivo, psicológico y físico. En esta competencia en especial el docente debe orientar su accionar educativo a los procesos de

desarrollo de los estudiantes de dos formas: El primero individualizado el cual da cuenta “de los estilos cognitivos de cada estudiante, de sus formas de regular y expresar sus emociones y afectos y de las características del ambiente familiar y comunitario que inciden en su desarrollo psicológico.” (MEN, 2012, p.22). Y el segundo generalizado: “hacia cómo la escuela en su conjunto, las dinámicas sociales entre los alumnos por fuera del aula, y el clima del aula fomentan o no el desarrollo de los estudiantes en direcciones deseables.” (MEN, 2012, p.22.).

Es decir, el docente debe tener nociones básicas aparte de sus conocimientos disciplinares sobre el desarrollo fisiológico y psicológico del ser humano, en especial en las primeras etapas de la vida y en la adolescencia, ya que a la hora de diseñar, implementar y evaluar debe dar cuenta del reconocimiento de los niveles de desarrollo de los estudiantes para la planeación y evaluación curricular, asimismo debe adaptar los diferentes recursos didácticos a la edad del estudiante para que este aprenda.

De esta manera se comprende que la práctica educativa, en las competencias pedagógicas está conformada por condiciones pedagógicas, que a su vez se constituyen en tres grandes dimensiones las cuales son de carácter: curricular, didáctico, metodológico y evaluativo, que conforman los campos del saber pedagógico a partir de diferentes procesos como la planeación, implementación-desarrollo y seguimiento.

Esto visibiliza que la enseñanza se encuentra orientada a procedimientos y operaciones que conducen al aprendizaje, es decir el papel del docente se orienta a realizar funciones operativas y psicotécnicas, ligando su práctica a resultados del aprendizaje, que como se viene analizando es el centro del accionar docente, es decir, en el sistema educativo todo gira alrededor del aprendizaje de los estudiantes, pero un aprendizaje ligado a resultados en especial al resultado de pruebas masivas (ICFES, PISA), entre otras, que configuran la labor del maestro, ya que se concibe como: diseñador, ejecutor, planificador de diferentes acciones, relacionadas con la enseñanza la cual es la base para el establecimiento y el cumplimiento de unos objetivos que se verifican y legitiman por medio de la evaluación.

CAPÍTULO 3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO FORMATIVA

3.1 ¿Qué es la Evaluación con carácter diagnóstico-formativa (ECDF)?

La ECDF es una prueba con un enfoque cualitativo, diseñada con el fin de evaluar la labor del educador dentro del aula y en los diferentes escenarios donde interactúa con los demás actores de la comunidad educativa, para identificar las condiciones, aciertos y dificultades en las que el docente, directivo docente, docente orientador, tutor y docente sindical lleva a cabo su práctica, a través de unos instrumentos que invitan a la reflexión de la práctica, con el fin de transformarla. En el caso de los directivos sindicalistas, la valoración está centrada en los talleres de formación donde se evidencie su labor.

La valoración realizada en la ECDF tendrá en cuenta las características y condiciones del contexto en el cual se desempeña el educador y se aplica a docentes, directivos docentes, docentes tutores, directivos sindicales y docentes orientadores oficiales nombrados en propiedad regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que habiendo participado en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 no lograron el ascenso o la reubicación de nivel salarial en cualquiera de los grados del escalafón docente, o que habiendo aprobado, no ascendieron o se reubicaron por el no cumplimiento de requisitos. (MEN, 2016, p.3).

La ECDF toma como principal instrumento la realización de un video de una de las clases del docente que la presente (será el 80% de la valoración), dicho video será calificado por dos pares, teniendo en cuenta más de 130 indicadores establecidos, quienes asignan un puntaje entre 1 y 100 puntos, así mismo se tiene en cuenta la autoevaluación (12,5% de la valoración) y el promedio de las dos últimas evaluaciones anuales de desempeño (7,5 % de la valoración). La suma de los criterios mencionados genera un puntaje único que se compara con los

resultados de los demás profesores del área y características similares al evaluado y para ascender un profesor necesita al menos un 80% en el puntaje total (MEN, 2016, p.7).

Así mismo FECODE entiende la evaluación Diagnóstico formativa como “Un juicio de valor con criterios pedagógicos para comprender y mejorar el proceso de formación y práctica profesional y pedagógica del docente” (FECODE, 2015, p. 18) y plantea que la ECDF, debe Ofrecer retroalimentación de las prácticas educativas y pedagógicas.

3.2 La práctica del maestro en la ECDF.

Para empezar a describir la noción de práctica pedagógica a la que apunta la ECDF, es necesario empezar por lo que establece el MEN:

El decreto 1075 de 2015, reglamenta la ECDF. La práctica en éste marco legislativo debe ser reflexiva, con el fin de transformar la escuela continuamente y favorecer los avances y procesos pedagógicos. Por esto el acento que la ECDF le da a la revisión de la práctica pedagógica, lo cual se constata en el artículo 2.4.1.4.5.3 que establece las características de la evaluación a realizar, definiendo que es de carácter diagnóstica porque detecta las dificultades y logros, y a su vez formativa porque permite al detectar las dificultades, mejorarlas, mediante la reflexión de su práctica. Es por esto que se valora la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula. La aprobación de esta permite el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial (MEN, 2016, p. 3).

En estos planteamientos normativos hay términos sobre los que vale la pena detenerse: reflexión, práctica reflexiva, evaluación formativa, entre otros, que llevan a indagar ¿De dónde viene la reflexión?, ¿Qué se entiende por reflexión? y ¿Qué implica para el maestro reflexionar sobre su práctica? Son interrogantes que guían este apartado

Como punto de partida es evidente la importancia que se le da a la práctica pedagógica en este nuevo modelo de evaluación, en el que se explicita la noción de práctica pedagógica, educativa, didáctica y de aula. Así lo afirman el MEN Y FECODE

En consideración a su naturaleza pedagógica, la evaluación de educadores pretende ubicar y contextualizar situaciones vivenciales, construcciones de sentido, experiencias dialógicas, de comunicación, de reconocimiento de la diferencia, así como las problemáticas que las acompañan. Estos aspectos, en su conjunto, mostrarían la disposición del maestro a realizar, cuestionar y cualificar el sentido de su práctica educativa y pedagógica y su interacción con los estudiantes y otros agentes educativos (MEN, FECODE. 2015, p.3).

En este sentido se encuentra que la práctica se asocia no solo con lo que hace el docente, sino también las situaciones y las experiencias, de diferentes tipos (dialógicas, comunicativas, de reconocimiento de la diferencia) que se generan en el marco educativo.

El siguiente cuadro proporcionado por el MEN, en consenso con FECODE presenta los criterios y aspectos a evaluar de la ECDF, permite identificar no solo dicha distinción, además algunas nociones de práctica pedagógica y cómo se entiende en la ECDF:

| CRITERIOS | COMPONENTES | ASPECTOS A EVALUAR | INSTRUMENTOS |
|---|---|---|------------------------------------|
| 1. Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente | Contexto social, económico y cultural | El docente demuestra comprensión y apropiación de las especificidades de su contexto, sus posibilidades y limitantes. | Video Autoevaluación |
| | | La práctica del docente muestra flexibilidad con respecto a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes. | Video Autoevaluación |
| | | El docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes. | Autoevaluación |
| | Contexto institucional y profesional | El docente es recursivo en el uso de materiales disponibles para el desarrollo de su práctica. | Video |
| | | El docente participa en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional o regional (clubes, círculos pedagógicos, redes académicas, reuniones de área, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, entre otros). | Autoevaluación |
| | | La práctica del docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI. | Video |
| 2. Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica | Pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares | El docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica. | Video (y formulario ²) |
| | | Los contenidos se orientan y articulan con el Plan de Estudios de la institución educativa. | Video (y formulario) |
| | | El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes. | Video (y formulario) |
| | Propuesta pedagógica y disciplinar | El docente reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa y pedagógica. | Video Autoevaluación |
| | | El docente demuestra dominio pedagógico y disciplinar. | Video |

| | | | |
|------------------------|----------------------------------|--|---|
| 3. Praxis pedagógica | Interacción pedagógica | Hay una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes. | Video |
| | | El docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje. | Video |
| | | El docente utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula. | Video |
| | Procesos didácticos | El docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje. | Video Autoevaluación Encuesta a estudiantes |
| | | El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje. | Video |
| | | El docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica. | Video ² |
| 4. Ambiente en el aula | Relaciones docente - estudiantes | Existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica. | Video |
| | | El docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica. | Video |
| | Dinámicas del aula | En la práctica se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos de clase acordes con la propuesta de aula del docente. | Video |
| | | Existen normas de comportamiento y convivencia y se cumplen en el aula. | Video |

(Fecode, 2015, p. 31)

Al revisar el criterio número 1 que corresponde al contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente y el criterio número 2: reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica, se identifica que se habla de práctica educativa y pedagógica en conjunto. Si se comparan los componentes de estos dos criterios con sus aspectos correspondientes, se

evidencia que mientras los criterios y componentes mencionan práctica educativa y pedagógica, los criterios a evaluar responden a un solo tipo de práctica, sin enunciar una distinción conceptual entre la una y la otra, generando una ambigüedad, por lo que valdría la pena preguntar si ¿Desde la ECDF se entiende la práctica pedagógica y educativa como un solo concepto? O si ¿se toman como conceptos diferentes que funcionan dinámicamente entre sí? Y de ser así, ¿cuál sería la diferencia entre los dos conceptos?

Por otro lado, si se analizan los componentes del criterio número 3: praxis pedagógica presentado en el cuadro, se puede evidenciar que la práctica pedagógica se vincula directamente a la interacción del docente con los estudiantes y a los procesos didácticos, como las estrategias y recursos que implementa a la hora de enseñar.

Si bien en este cuadro se establece la praxis pedagógica como un criterio, no pasa lo mismo con la práctica educativa que también menciona, por lo cual desde allí no se pueden establecer diferencias claras entre la una y la otra, haciendo que se entiendan como lo mismo, a pesar de la diferenciación enunciativa que se hace.

También en el criterio dos y tres se puede observar una concepción amplia de la didáctica, es decir, no restringida a la metódica, sino que tiene en cuenta los fines formativos, la selección de los contenidos, lo que le exige al maestro un dominio disciplinar y pedagógico y concibe su experiencia en la enseñanza como un espacio donde debe demostrar una experticia y comprensión amplia de lo que ésta se pone en juego.

Por otro lado, lo expuesto en este cuadro está en estrecha relación con el planteamiento de (Schön, 1983) respecto al quehacer del maestro, quien plantea que la práctica pedagógica remite a acciones que van más allá de lo intelectual, teniendo en cuenta a lo subjetivo y a lo comunicativo en la relación pedagógica. Siguiendo a Schön (1983) con este modelo se propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica, implícita en los procesos intuitivos y artísticos que los profesores llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre y conflicto. Para esto es necesario entender la práctica como un proceso de reflexión de cada

acción resaltando la importancia del pensamiento práctico y definiendo las fases que lo componen:

1. Conocimiento en la acción: es el componente encargado de la orientación de toda actividad humana. El saber hacer, donde se distinguen dos componentes: el saber del libro y el saber procedente de la acción.
2. Reflexión en y durante la acción: proceso de reflexión en la acción. Pensamiento producido por el individuo acerca de lo que hace.
3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. (Schön, Donald, 1983, p46).

Los componentes anteriormente mencionados permiten evidenciar lo complejo de entender la práctica como un proceso de reflexión., ya que acción se entiende como un proceso que involucra conocimientos previos y la reflexión en la acción y posterior a esta.

En esta línea teniendo en cuenta que según el MEN “Colombia ha avanzado hacia un sistema de evaluación de los educadores donde la práctica pedagógica reclama una relación más armónica con el componente teórico” (MEN, 2015), se evidencia que desde la perspectiva de este nuevo modelo de evaluación, la práctica pedagógica pasa de ser un lugar de aplicación de teorías a ser un escenario a partir del cual también se propicien aprendizajes teóricos, lo que significa que los conceptos y teorías educativas y pedagógicas, dialoguen en las prácticas pedagógicas del maestro, lo que hace relevante la idea de que la práctica vaya más allá de lo que hace el maestro, aunque se refleja en su hacer.

Con lo expuesto anteriormente se evidencia que en este nuevo modelo evaluativo no sólo se le da un carácter importante a la relación teoría práctica, sino también al aspecto reflexivo de la práctica pedagógica, ya que según los planteamientos del MEN desde la formación docente “se da importancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica en la evaluación con la finalidad de contribuir a la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educativa” (MEN, 2015).

En este sentido, el componente reflexivo de la ECDF, establecido anteriormente por el MEN, se puede explicar desde los planteamientos de Perrenoud (2004), quien menciona que la práctica reflexiva tiene como objeto coparticipar y hacer dialogar entre si distintos saberes, consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia reflexionando en la acción y sobre la acción. (p. 3)

Así mismo Perrenoud (2004) plantea que “Ningún profesional está libre de dudas, del fantasma del error fatal; sabe que no es infalible, pero la confianza en su criterio es suficiente para afrontar el riesgo con más satisfacción que miedo. Ningún médico, ningún investigador, ningún ingeniero, ningún periodista, ningún abogado consigue esta relativa tranquilidad simplemente desarrollando un pensamiento positivo o una alta autoestima. Se ha formado y entrenado en una práctica reflexiva, en condiciones de incertidumbre y tensión, a veces en soledad, a veces en la confrontación con los iguales y el conflicto socio cognitivo” (p.52)

Con esto queda en evidencia no solo la importancia de la reflexión en los procesos de profesionalización, sino también la complejidad de la misma, la cual implica confrontación, tensión e incluso conflicto consigo mismo, sus saberes y experiencias.

La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particular. Esta actitud reflexiva y el habitus correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona. Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes. (Perrenoud, 2004. p. 43)

La importancia de enfocarse en ese componente reflexivo que menciona el MEN, permite ver no sólo una concepción de lo que se pretende sea la práctica pedagógica, sino también un tipo de maestro, un profesional que reflexione sobre su práctica, ya que una apuesta hacia la

práctica pedagógica reflexiva, implica un cambio en la relación del maestro con su labor, como lo propone Donald Schön (1983) que ubica la importancia de la reflexión de la práctica docente proponiendo que “la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística, en las que se incluyen algunas aplicaciones técnicas” (Schön, Donald, 1983, p.43).

Es clara la importancia que se le da a la evaluación de la práctica docente, como una vía que no solo permite al maestro reflexionar de su hacer, sino que potencializa su formación, como lo expone FECODE (2015), la ECDF otorga impulso a la reflexión realizada por el docente, al tomar distancia sobre su propia experiencia, generando la comprensión de su práctica y propiciando oportunidades para su formación, valoración y transformación. Para que el carácter diagnóstico formativo se cumpla, la evaluación debe ofrecer retroalimentación de las prácticas educativas y pedagógicas e incluir información sobre dónde están los educadores, hacia dónde se quiere que lleguen de acuerdo con la ECDF y las estrategias de mejoramiento para lograrlo. (p. 12)

Así mismo con lo planteado por FECODE se evidencia que la evaluación de la práctica además de fortalecer la formación de los maestros, tiene que fortalecer los procesos académicos de las instituciones.

El proceso de reflexión e indagación que permite identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes y orientadores, para incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa y pedagógica, su mejoramiento continuo, sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en la escuela. (FECODE, 2015).

Schön no solo sitúa la práctica del maestro desde un componente reflexivo, sino que configura a partir de esta, lo que debe ser la profesión docente y por tanto el papel del maestro en el proceso educativo.

En este sentido como afirma Álvarez, A. y otros (2015):

se trata de hacer de la práctica objeto de estudio de manera que la teoría proporcione elementos de análisis y de comprensión de lo que acontece en su espacio natural de trabajo y en la institución escolar, para que la práctica adquiriera nuevas interpretaciones y adecuaciones. De este modo la práctica reflexionada se convierte en experiencia (p. 15)

Lo propuesto por estos autores explica el por qué desde la evaluación diagnóstico formativa se hace hincapié en valorar la práctica del maestro, dándole una dimensión reflexiva ya que haciendo de la práctica objeto de estudio se pueden evidenciar muchos elementos importantes en el proceso educativo que van más allá de la dimensión intelectual del maestro, es decir, valorar la práctica permite analizar el contexto, las relaciones maestro-alumno, aspectos comunicativos dentro del aula y las mismas dinámicas institucionales, así la evaluación es un instrumento que propicia la reflexión.

Sin embargo, Álvarez y otros (2015) también problematizan el uso del video como instrumento para la evaluación de la práctica del maestro, como se propone en la evaluación diagnóstico formativa ya que:

La valoración de la praxis pedagógica, tanto en la evaluación como en la formación, no se agota en el análisis de un video que pone en escena un conjunto de realizaciones particulares de la acción docente. La formación tiene el compromiso de ampliar la comprensión y complejizarían de esa práctica. En tal sentido, es necesario identificar y problematizar los modos en que el profesor ha sido constituido como sujeto, en el marco de una construcción histórico-cultural y unas tradiciones, de tal forma que se logre dimensionar como constituido por unos saberes y unas identidades’’. (Álvarez y cols, 2015, p.29).

Como se puede ver, los autores describen la práctica pedagógica como algo complejo de lo que difícilmente puede dar cuenta un video, ya que se dejan de lado aspectos subjetivos que

configuran la identidad del maestro, como su formación, contexto, su dimensión sociocultural, entre otros.

3.3 El maestro en la práctica pedagógica y en la ECDF

El maestro es el sujeto designado históricamente por la sociedad para asumir la misión ética, epistemológica, pedagógica y política de dinamizar la relación de las capacidades del niño, con el patrimonio cultural de la humanidad. A esto podemos llamar siguiendo a Dewey práctica educativa. (Tamayo, A. 2015, p. 3)

Con esto se visibiliza una concepción de práctica educativa que se entiende como la que posibilita la relación de las capacidades del niño con la cultura, entendida como patrimonio universal y sitúa al maestro como un dinamizador de dicha relación. Además, alude a la importancia y responsabilidad histórica que socialmente ha tenido el maestro en la educación, otorgándole una misión más allá de la transmisión de conocimientos. Una misión que va desde lo ético y lo epistemológico hasta lo político, ya que la práctica da cuenta de las tensiones, luchas sociales políticas, pedagógicas, que se dan en un momento determinado. Éstas no se pueden escindir de los temas coyunturales que atraviesan a la sociedad.

Como afirma Álvarez, A. y otros (2015). “el maestro en la praxis pedagógica es un interlocutor y también un mediador de la interlocución que se produce entre sujetos, y entre ellos y los saberes. Es alguien que actúa en el contexto, pero que lo recrea como contexto cualificado para la formación”. (p. 29)

En este sentido la práctica del maestro no solo permite identificar y valorar aspectos intelectuales y técnicos, así como subjetivos y experienciales, sino que también contribuye a su formación constante, dándole un papel de mediador.

En este sentido la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, un proceso a través del cual el profesional, en este caso el maestro, mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo problemas específicos.

Por otro lado, es importante resaltar lo expuesto por Atehortúa (2015) quien señala que el hecho de que se evalúe la práctica pedagógica hace que el papel protagónico que toma el maestro reivindique su identidad, ya que es una oportunidad de reflexionar e indagar propiamente en lo pedagógico que sería la práctica, lo que lo configura como maestro, más allá de la evaluación de simples habilidades y competencias.

Es indudable que el actor protagónico en la evaluación es el maestro a evaluar. Atendiendo a la naturaleza misma de lo pedagógico, como la evaluación docente pretende ubicar y contextualizar en posibles situaciones vivenciales en su proyecto de vida los posicionamientos pedagógicos del maestro que en principio no dependen de competencias y habilidades, sino que aluden a un campo conceptual de la pedagogía, a un estilo una actitud una manera de actuar decir y decidir del maestro que harían lugar a sus construcciones de sentido, de sus interpretaciones dialógicas en el proceso de enseñanza, aprendizaje incluso de su misma trayectoria vital. El nuevo carácter de la evaluación refiere a la comunicación y reconocimiento de la diferencia junto a la problemática y el contexto que la acompaña. Aspectos que en su conjunto hablarían de la disposición del sujeto maestro a vivir, realizar cuestionar y cualificar el sentido de su práctica educativa y pedagógica (Atehortúa, A. 2015. p36)

Se evidencia con lo anterior la oportunidad de construcción profesional que representa para el maestro la evaluación de su práctica, pero al mismo tiempo pone en manifiesto la complejidad de dicha evaluación, asumir las dificultades del contexto, particularidades y diferencias. Reconocer el componente pedagógico no como el conjunto de habilidades y maneras de aplicarlas, sino desde su campo conceptual que delimitan en el sujeto que enseña unas capacidades, formas de actuar y pensar determinadas, como se evidencia en el cuadro, donde se enuncia que el docente organiza su práctica educativa y pedagógica y en ésta se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos acordes a la propuesta de aula del

docente y se menciona la importancia que éste da a las diferencias y particularidades de sus estudiantes.

Por otro lado, teniendo en cuenta que uno de los instrumentos de la ECDF es la autoevaluación es necesario resaltar que este instrumento no solo exige al maestro hacer una valoración reflexiva de su trabajo, sino que también se esperaría que fuera una oportunidad de que la valoración que realiza de su desempeño hecha de una forma consciente y responsable sea tenida en cuenta.

La autoevaluación emerge como una posibilidad de evaluación de profesores por situarse como una práctica en la que se combinan responsabilidad (del docente) y confianza (de las autoridades, de la sociedad) y que es considerada fuente de conocimientos para todo tipo de mecanismos de regulación de la docencia. Esta forma de reflexión sobre sí mismo y su práctica profesional tiene como finalidad la toma de conciencia de cuánto lleva a la práctica en el salón de clase. (Álvarez, A y colbs. 2015 p.121).

Continuando con lo expuesto por Álvarez, A y otros (2015) “asumir la evaluación crítica y transformadora posiblemente sea lo que facilite el desarrollo del profesor en su rol de docente en el aula” (p.121). Se evidencia la importancia de una evaluación con sentido crítico que transforme y facilite el desarrollo del profesor en su labor.

A través de la evaluación. Instrumento estratégico en que se ha convertido la evaluación y, específicamente, la evaluación de docentes, merece, a su vez, la preocupación y la reflexión de quienes ven en ésta, una proyección de vida sobre todas las nuevas generaciones. De cualquier modo, cuanto les acontece a los maestros, acontece a la cultura, a los estudiantes, a los padres de familia a la sociedad (Grupo Evaluándonos, 2007.p. 2).

Se puede entender la importancia de la evaluación y a su vez evaluación del maestro por su importancia en la sociedad, de ahí que se centre la mirada en cómo evaluarlos. La evaluación

por más que integre componentes de reflexión y construcción, es un instrumento de control para los maestros, ya que lo que hagan repercute directamente en la cultura, los estudiantes y en la sociedad en general.

Es recurrente la comprensión de la práctica educativa y pedagógica como un trabajo complejo donde si bien se deben valorar aspectos experienciales y comportamentales, no se desliga de lo intelectual, por esto la práctica educativa y pedagógica se convierte en un escenario donde dialogan las diferentes relaciones humanas que se crean, junto con saberes, conocimientos pedagógicos, experiencias individuales y particularidades de contexto.

La práctica educativa y pedagógica: es el trabajo que el docente el directivo docente y el orientador realizan en la escuela a través de la construcción del conocimiento pedagógico y la manera como lo relacionan con la práctica; es un acontecimiento intelectual y complejo, inmerso en la relación, maestro, alumno y saberes que está cruzada por el lenguaje como los valores, la ética, el pensamiento crítico, los saberes de los estudiantes, el pensamiento del profesor, los textos la ciencia y la tecnología. (FECODE. 2015 p. 18)

Finalmente se evidencia que la noción de práctica que se encuentra en la evaluación diagnóstico formativa, está en relación con los planteamientos teóricos de autores como Schön que le dan un carácter reflexivo, donde intervienen distintos factores y permite al maestro desde su experiencia construir conocimiento, sin embargo, no se establece la distinción entre práctica educativa práctica pedagógica, aunque frecuentemente se enuncian por separado. Es importante anotar, como que la EDF se concibe desde el acuerdo entre el magisterio y el MEN, como un instrumento para visibilizar la labor del maestro, resaltar todo lo que implica la cotidianidad de su profesión y en esta dirección avanzar en la concepción del profesor como un profesional reflexivo.

CAPÍTULO 4

¿LA PRÁCTICA HACE AL MAESTRO?

4.1 Conclusiones y Hallazgos

Dentro del análisis realizado, y teniendo en cuenta del objetivo de identificar las nociones de Práctica Pedagógica y cómo se entiende ésta en la Evaluación de Competencias, se encuentra que en las distintas fuentes estudiadas la noción de práctica pedagógica hace referencia a una multiplicidad de términos y conceptos entre los que se encuentran: Práctica docente, Saber hacer, Accionar educativo, Práctica educativa, Práctica reflexiva, Experiencias pedagógicas, Prácticas de enseñanza, Enseñanza reflexiva, Acción educativa, Acciones de los profesores, Acciones pedagógicas, Competencia del profesor, Reflexión de los Profesores, Ejercicio Docente, Experiencias de Enseñanza, Investigación en el aula, Conocimientos sobre la enseñanza, Ejercicio profesional, Experiencias Docentes, Cotidiano Educativo, Realidad Educativa, Actividad Reflexiva, Práctica analítica, Ejercicio de la profesión docente, Acción Docente, Actividad Formativa, Saber Pedagógico, , Profesión docente, Desempeño de los profesores, Desarrollo Profesional Docente, Metacompetencia, Procesos de enseñanza, Métodos de enseñanza, Experiencias de Enseñanza, Reflexión de los Profesores, Conocimientos sobre la enseñanza, Prácticas en el aula, Práctica Reflexionada, Práctica Profesional, Práctica Didáctica, Prácticas de enseñar, Praxis Pedagógica, Conocimiento Pedagógico, Prácticas Evaluativas, Procesos Pedagógicos, Didáctica, Reflexión Docente, Saber Práctico, Retroalimentación, Reflexión Pedagógica, Reproducción Cultural, Reproducción social.

Si bien estos términos se enuncian de manera discontinua y no hay diferencias conceptuales entre ellos, apuntan a lo mismo, es decir, están en estrecha relación con la búsqueda de la construcción de una práctica docente reflexiva. Es decir, todas las nociones apuntan al mismo horizonte que es el accionar del maestro sin reducirlo a lo que pasa dentro del aula sino

teniendo en cuenta múltiples factores como, el contexto, lo que piensa, lo que hace, como lo plantea, como lo ejecuta, porque lo hace, cómo se relaciona con los agentes educativos y comunidad académica, esto con el fin de superar la crítica que enuncia Perrenoud de ver a la profesión de los maestros como una semi- profesión.



gráfico 1

Lo anterior indica que la práctica es un enunciado que no es ambiguo, ni vacío por el contrario es un intento por no limitar la práctica del maestro a la enseñanza sino por el contrario esa pluralidad de términos y sentidos aluden a una mayor comprensión de la práctica del maestro que incluye otros factores, como el conocimiento disciplinar, comportamental y pedagógico.

Conocimiento que a través de la reflexión de su práctica se transforma y mejora su desempeño profesional.

Asimismo, se encuentra una concepción amplia e integral del sujeto de la enseñanza como se muestra en el gráfico 2, entendiendo este como: Maestro, Docente, Profesor, Educador, Enseñante reflexivo, Profesional docente, Intelectual Crítico, Profesional Reflexivo, Maestro Profesional, Maestro Reflexivo, Educador en ejercicio, Maestro Investigador, Pedagogo, Enseñante, Profesional de la enseñanza, Docente líder, Profesional de la educación, Docente.



gráfico 2

Igualmente, el concepto de formación en el análisis documental descrito anteriormente hace alusión a la: Formación de maestros, Formación Docente, Formación Académica, Formación del profesorado, Formación de Educadores, Formación Pedagógica, Formación Disciplinar, Formación en Competencias. En estas nociones que circulan en los distintos documentos que

se estudiaron, y dicha multiplicidad de términos no sólo hace referencia a la forma de nombrar al sujeto de la enseñanza conceptualmente, sino también la multiplicidad de sentidos que tiene, haciendo ver que no sólo está circunscrito al oficio de la enseñanza, sino que lo abre a la formación, a la relación con el contexto, a la relación con la comunidad y la multiplicidad de roles que hay en la escuela, como el directivo docente, docente de apoyo, docente asesor. cargos donde el docente no necesariamente se ocupa de la enseñanza pero si se está pensando los procesos de la formación.

Por otra parte, se evidencia que la noción de práctica pedagógica está en estrecha relación con autores como: Schön, Schulman y Perrenoud, que le dan un carácter reflexivo a la profesión docente, por lo tanto, la noción de práctica reflexiva que propone la ECDF, no es una novedad, ya que esta se enuncia de manera implícita en la evaluación de competencias donde al proponer formas de evaluar la práctica y criterios como el comportamental, disciplinar y pedagógico, dan cuenta de una idea de la práctica pedagógica amplia y del maestro como un profesional, que va más allá de la aplicación y reproducción de teorías en la enseñanza.

Las concepciones de práctica encontradas en la evaluación de competencias como en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo, están en estrecha relación no solo con los conocimientos que imparte el maestro en el aula, sino también enmarcan aspectos comportamentales, actitudinales, aptitudinales, formas de ser, pensar y actuar que componen la práctica pedagógica y por tanto también se evalúan, permitiendo así que el maestro reflexione sobre su práctica genere procesos de mejoramiento en su contexto educativo.

Por otra parte se evidencia en los distintos documentos documentos analizados, especialmente en los Decreto y Documentos Guías de Evaluación, que la evaluación funciona como una superficie que hace visible la práctica pedagógica, pues es al evaluar el docente se identifican aspectos propios de la práctica y al mejorar esta, cambia la relación con su labor, transformándola para el mejoramiento del sistema educativo, de ahí la importancia de avanzar en procesos de profesionalización, los cuales se pueden alcanzar, entre otros, proponiendo un sistema de formación más cohesionado. En consecuencia la evaluación puede propender para

el mejoramiento continuo tanto de la labor del maestro como de la calidad educativa en general.

En la evaluación por competencias se habla de la reflexión del maestro y en la ECDF se hace hincapié en ello, vale la pena cuestionarse si como lo afirma Shön (1983) y Perrenoud (2004) la reflexión de la Práctica del maestro es lo fundamental para darle un lugar a éste como profesional. En este sentido también cuestionar el tipo de reflexión que hacen los maestros en su cotidianidad, ya que como se encuentra en el análisis la reflexión implica un proceso riguroso, sistematizado, intencionado, consciente, complejo que lleva a una transformación de la práctica, que es lo que diferencia a un profesional de cualquier tipo de oficio. Como lo explica Perrenoud (2004) la reflexión en la práctica no sólo puede contribuir en el aumento del saber del profesional, también en su saber hacer y finalmente transformar su identidad

Finalmente se evidencia que la práctica de los maestros tanto en la Evaluación por competencias como en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo da cuenta de la concepción de profesor como un profesional reflexivo, siendo la reflexión una propuesta para profesionalizar su labor, mediante el mejoramiento continuo y consciente de esta.

Se encontró también que la dificultad de evaluar la práctica radica en los instrumentos de evaluación, ya que tanto las competencias, como los indicadores propuestos en la ECDF poseen unos planteamientos fuertes que abarcan no sólo lo intelectual y teórico, sino lo comportamental, social, contextual y pedagógico, sin embargo, los instrumentos se quedan cortos a la hora de evaluar todos estos aspectos.

A partir de las nociones encontradas, se concluye que en el campo documental analizado aparece la práctica como el factor más importante a la hora de evaluar al maestro, en este sentido es la práctica la que dota de identidad al maestro, la que puede dar cuenta tanto de su saber disciplinar, como aspectos comportamentales, didácticos, pedagógicos, sus relaciones dentro y fuera del aula, como dialoga con la diferencia y el contexto, entre otros.

por esto evaluar la Práctica del maestro implica un proceso más complejo, largo y holístico, donde la evaluación sea un escenario que visibilice aciertos y dificultades en la práctica y que le permita al maestro de una forma consciente y sistematizada llevar a cabo un proceso de reflexión sobre ella, con fines de mejora y formación continua.

5. Bibliografía

Bolívar Osorio, R. M., & Cadavid Rojas, A. M. (2000). Del estado docente al estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006. Recuperado marzo 2018 de: <http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/1311/1/FC0076.pdf>.

De Colombia, P. (2002). Decreto 1278 de 2002. Recuperado febrero 2018 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.

Decreto No 1757 de 2015. Recuperado febrero 2017 de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-353929.html>

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. Educación y ciudad, (12), 7-26.

De Tezanos, A. (2010). La formación de educadores 2y la calidad de la educación. Revista Educación y Pedagogía, 7(14-15), 36-65.

Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. PUBLICIA. Recuperado abril 2018 de <http://www.practicareflexiva>

Domingo Roget Á. (2013) El profesional reflexivo (DA Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Barcelona: Práctica reflexiva: Recuperado junio 2018 de: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf.

Elliott, J. (2002). La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador: Consecuencias para la formación docente. Perspectivas, 32(3).

FECODE. (2015). Pliego de Peticiones. Bogotá

Guía, D.G.D Evaluación de competencias para el ascenso evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002

Martínez, A (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina. Anthropos editorial, Rubi, Barcelona

MEN (2012) Guía, d. g. d. Evaluación de Competencias para el ascenso evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002 docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002.

MEN. (2015). La práctica pedagógica como escenario de enseñanza. Recuperado agosto.

MEN. (2015). Decreto No 1757 de 2015. Recuperado Agosto de 2017 de:
<https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-353929.html>
de:https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Mesa, M. R. P., & Amaya, G. F. (2012). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. Revista Colombiana de Educación, (61).

MEN, (2014), dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad docente. 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, Recuperado noviembre 2017 de:
https://www.mineduccion.gov.co/proyectos/1737/articles-342767_recurso_nuevo_20.pdf

Murillo, F. J. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado septiembre 2017 de http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.

Schon, Donald. (1983). El profesional reflexivo. Recuperado mayo 2018 de: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/*Educating the reflective practitioner* (No. 377). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia:

Shulman, L. S. (2011). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

Shulman, L. S. & Grossman, P. L., Wilson, S. M.(2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 0. Crispín, M. L. (1998).

Tamayo, A. Evaluación Diagnóstico formativa. Un avance en las luchas del magisterio Colombiano. *Revista educación y cultura* No 111. FECODE. Bogotá.

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.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

5.2 Referencias bibliográficas

Álvarez, A y otros. (2015). Balance general sobre experiencias Nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación. Volumen I. Universidad Pedagógica Nacional- Ministerio de Educación Nacional.

Álvarez, A y otros. (2015) Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstico formativa. Universidad Pedagógica Nacional.- Ministerio de educación nacional. Atehortua A. 2015, Actores en la evaluación con carácter diagnóstico formativo. Revista Educación y Cultura. FECODE.

Alvarez, A. y otros. (2015) Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente. Universidad Pedagógica Nacional- Ministerio de Educación Nacional.

Atehortua A. (2015), Actores en la evaluación con carácter diagnóstico formativo. Revista Educación y Cultura. No 111. FECODE. Bogotá.

Álvarez Méndez, J. M., & Niño Zafra, L. S. (2007). Políticas educativas: evaluación y metaevaluación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Recuperado Julio de 2017 de: <https://www.magisterio.com.co/libro/politicas-educativas-evaluacion-y-metaevaluacion>

Bolívar Osorio, R. M., & Cadavid Rojas, A. M. (2000). Del estado docente [MI] al estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006. Recuperado marzo 2018 de: <http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/1311/1/FC0076.pdf>.

Bolivar A (2008) Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa vol 1 n 2. Recuperado octubre 2018 de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661519/RIEE_1_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, O. C. (1997). Políticas educativas y formación de maestros. *Pedagogía y saberes*, (10), 43-50. Recuperado enero 2017 de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6216/5168>.

Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes Ministerio de Educación Nacional, Recuperado octubre 2017 de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246098.html?noredirect=1>

García, Sandra y otros (2014) *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos* Bogotá, recuperado febrero 2017 de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-339957_recurso_1.pdf

MEN y FECODE, (2015) Informe de FECODE al Magisterio Colombiano sobre seguimiento y cumplimiento a los acuerdos con el Gobierno Nacional La evaluación con carácter Diagnóstico Formativo.

MEN (2002) *Revolución educativa 2002-2010 Acciones y lecciones*.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (16), 45-64 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Rey, L. S., & Rey, S. S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia*, 10(1), 24-38.

Rodríguez Pulido, Josefa (1998). La Carpeta Docente y la reflexión. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 2, núm. 1, pp. 83-100 Universidad de Granada, España. Recuperado marzo 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711854007.pdf>

Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa vol 1 Num 2, recuperado febrero 2018 de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4663/5100>

Veloz Valdez, Héctor (2002) Ponencia Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, 23 al 25, recuperado octubre 2018 de: https://selinea.unidep.edu.mx/files/614to3368_396to614_r32902016040111051439614.pdf

Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. Educación y educadores, 12(2)

MEN, (2013), La práctica pedagógica recuperado mayo 2017 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357388.html>

Martínez, A. (2014). Maestros, ¿responsables de la inequidad? Revista Semana, recuperado abril 2017 de: [Http://www.semana.com/educacion/articulo/alberto-martinez-boom-miembro-de-la-academia-colombiana-de-pedagogia-analiza-el-estudio-de-la-fundacion/391068-3](http://www.semana.com/educacion/articulo/alberto-martinez-boom-miembro-de-la-academia-colombiana-de-pedagogia-analiza-el-estudio-de-la-fundacion/391068-3)

OCDE, (2005). La propuesta de la Evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.

MEN, (2012) Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba de los directivos docentes y docentes que se rigen por el estatuto de profesionalización docente (decreto ley 1278 de 2002), Recuperado Febrero 2017 de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles307827_archivo_pdf_protocolodirectivodocentejunio2012.pdf

Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Revista HISTEDBR Online, Campinas, 24, 102-113. Recuperado marzo 2017 de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf.

6. Anexos

Revista Educación y Cultura- Federación Colombiana De Educadores

Observación. Se analiza la revista desde el 2013, pero se toma como hito el segundo gobierno de Santos, porque asume como política el informe Compartir y el acento que éste da al mejoramiento de la profesión docente.

Fuente Bibliográfica: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/santos-presenta-su-programa-educacion-colombia-articulo-488608>

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/591/1/AA0288.pdf>

- **Matriz de Tematizaciones (Prelectura de los registros).**

Anexos

| Ficha prelectura de Documentos | |
|--------------------------------|-----------|
| Fuente documental | |
| Texto: "Literal" | Conceptos |
| Observaciones | |

Revista Educación y Cultura- Federación Colombiana De Educadores

Observación. Se analiza la revista desde el 2013, pero se toma como hito el segundo gobierno de Santos, porque asume como política el informe Compartir y el acento que éste da al mejoramiento de la profesión docente.

Fuente Bibliográfica: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/santos-presenta-su-programa-educacion-colombia-articulo-488608>

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/591/1/AA0288.pdf>

Matriz de Tematizaciones (Prelectura de los registros).

| Número de la Revista | Título de la Revista | Temática | Observaciones | Artículos en función de la investigación | AÑO |
|----------------------|--|---|---|--|-----|
| 87 | La privatización de la educación en Colombia y Chile | La privatización de la educación en Colombia. | Artículos referidos al tema de la educación y la democracia, movimientos sociales y política educativa. | | |
| 88 | El Estatuto de la profesión Docente | Estatuto de la profesión Docente | La información de la revista esta referida a la profesión y carrera docente-evaluación. | Revisar todos los Artículos | |
| 89 | Política pública en educación. ¿De Uribe a Santos? | Política pública en educación. | Artículos referidos al tema de la calidad y de las políticas educativas. | | |
| 90 | La privatización de la Educación y privatización y la educación | Educación y privatización | Artículos referidos al tema de la privatización y educación y educación por concesión. | | |

| | | | | | |
|----|--|--------------------------------------|---|---|------|
| | por concesión | | | | |
| 91 | La Convivencia y entorno escolar. | Convivencia y entorno escolar. | Artículos referidos al tema de Convivencia y entorno escolar. (suicidio, Derechos Humanos.) | | 2011 |
| 92 | La Calidad de la educación: un Asunto de controversia | Calidad y educación. | Todo el contenido de la revista está referido al cuestionamien to de la calidad de la educación. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La calidad de la educación un asunto de controversia. Senen Niño Avendaño, John Avila. ▪ La cuestión de la calidad de la educación. Orlando Pulido Chaves. | 2011 |
| 93 | La Educación preescolar en juego. | Educación preescolar. | Todo el contenido de la revista está referido a la Educación preescolar. | | 2011 |
| 94 | Por una universidad | Universidad pública. | Contenido de la revista referido | | |

| | | | | | |
|----|--|---|--|---|------|
| | pública, Democrática y gratuita. | | a la Universidad pública, con carácter gratuito y democrático | | |
| 95 | Nuevo estatuto Docente | Estatuto Docente, Maestros, Educación. | Todo el contenido de la revista está referido al Estatuto Docente, Maestros, Educación. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente. Oscar Pulido. ▪ El Estatuto docente del Decreto Ley 2277 de 1979 y las perspectivas de un nuevo Estatuto Víctor Orlando Gaona Rosas José Fernando Ocampo T. ▪ Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002 John Ávila B. ▪ ¿Un estatuto docente único? Edgar Dussán Calderón ▪ Comentarios a la propuesta de Estatuto | 2012 |

| | | | | | |
|----|--------------------------------------|---------------------------|---|--|------|
| | | | | <p>Docente de FECODE Jaime Dussán Calderón</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estatuto docente y evaluación: ¿De cuál maestro estamos hablando? Alfonso Tamayo Valencia ▪ El Estatuto Docente: un asunto estratégico para la educación y los maestros Senén Niño Avendaño ▪ Sociedad de control y profesión docente. Las imposturas de un discurso y la exigencia de una nueva realidad. Armando Zambrano | |
| 96 | La educación no se vende se defiende | Movimientos Estudiantiles | Todo está referido a los Movimientos Estudiantiles. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas educativas: determinantes en la formación humana y en la calidad de la educación colombiana. William Geovany Rodríguez Gutierrez. ▪ Búsquedas y sentidos | 2012 |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|------|
| | | | | del maestro y la maestra en el siglo XXI. Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente. Marco Raul Mejia. | |
| 97 | Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo | Movimiento pedagógico, Proyecto Pedagógico Alternativo | Todo el contenido de la revista está referido al Movimiento pedagógico, Proyecto Pedagógico Alternativo. | | 2012 |
| 98 | Ser maestro hoy | Subjetividad del Maestro. | Todo el contenido de la revista está referido al cuestionamiento del ser maestro en la actualidad. | | 2013 |
| 99 | Alternativas pedagógicas en la escuela actual | Alternativas pedagógicas | Todo el contenido de la revista está referido a la propuesta de generar distintas Alternativas | | 2013 |

| | | | | | |
|-----|--|-----------------------|--|---|--|
| | | | pedagógicas en la escuela. | | |
| 100 | Cien ediciones de pensamiento y acción en el Movimiento Pedagógico | Movimiento Pedagógico | Todo el contenido de la revista está referido al Movimiento pedagógico, y las 100 ediciones de la revista. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El Estatuto Docente: un asunto estratégico para la educación y los maestros Senén Niño. | |
| 101 | Pedagogías Criticas. Memorias Seminario Internacional. | Pedagogías Criticas | Contenido orientado hacia las Pedagogías Criticas y tecnología digital y educación. | | |
| 102 | ¿ Evaluar o medir? Limites de la prueba PISA. | Evaluar o medir | Todo está referido a las pruebas estandarizadas. | | |
| 103 | A 20 años de la Ley 115. Balances y Perspectivas. | Ley 115 | Contenido orientado hacia la Ley General de Educación. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversando sobre evaluación... Entrevista al Maestro Raúl Barrantes | |
| 104 | La educación de niños y niñas como sujetos de Derechos. | Infancia y ciudadanía | Contenido orientado hacia la Primera infancia y ciudadanía | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La evaluación como un asunto político Entrevista a Carmenza Sánchez Rodríguez | |

| | | | | | |
|-----|--|---|---|---|------|
| 105 | Movimientos sociales y Educación. | Movimientos sociales y Educación. | Contenido orientado hacia el impacto de los diferentes movimientos sociales y la educación. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes Libia Stela Niño | 2014 |
| 110 | Nuevas Tecnologías educación y sociedad. | Tecnologías de la Información y la comunicación | Todo el contenido está referido a las nuevas tecnologías. | | 2015 |
| 112 | La práctica educativa y pedagógica. | La práctica educativa y pedagógica. | Contenido orientado hacia La práctica educativa y pedagógica. | Revisar la Mayoría de los Artículos. | 2015 |
| 114 | La evaluación como práctica reflexiva | evaluación docente y práctica reflexiva | Todo el contenido está referido a La evaluación como práctica reflexiva. | Revisar todos los Artículos | 2015 |
| 118 | La Financiación de la educación Pública. | Financiación de la educación | Contenido orientado hacia la Financiación de la educación. (recursos, pruebas estandarizadas, | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar la práctica del maestro: una perspectiva desde su identidad Judith Castillo Martelo. ▪ El cliché de las competencias y la | 2017 |

| | | | | | |
|-----|--|---------------------|--|--|------|
| | | | educación pública). | soberanía de PISA Mariela Díaz Burgos y Carlos Enrique Mosquera M. | |
| 122 | Currículo crítico o Currículo estandarizado . Un debate necesario. | Currículo. | Contenido orientado hacia el Currículo crítico y Currículo estandarizado. | | 2017 |
| 124 | La evaluación docente un balance necesario. | Evaluación docente. | Contenido orientado hacia la Evaluación docente. (pruebas estandarizadas, educación pública). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo, de Guillermo Torres Zambrano. ▪ La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional, de Gloria Malaver. ▪ Los resultados de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa nos dan la razón, de Jhon Granados. ▪ La Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa en Colombia: | 2018 |

| | | | | | |
|-----|--|----------------------------------|--|--|------|
| | | | | <p>El árbol que no deja ver el bosque, de José Israel González Blanco.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voces y realidades de la evaluación docente’, de Luisa Milena Cañón Ruiz y Giovanny Rojas Morales. ▪ Una evaluación para la reflexión y la transformación. entrevista al Profesor Carlos Rivas Segura, presidente de Fecode. | |
| 125 | | Pedagogía, políticas educativas. | Contenido orientado hacia las políticas educativas (pedagogía, resistencia). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La evaluación diagnóstica formativa de los docentes del sector público en Colombia. | 2018 |

Matriz Artículos (Fase Lectura Temática).

| Número de la Revista | Nombre del Artículo | Autor | Año |
|----------------------|--|---|------|
| 92 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La calidad de la educación un asunto de controversia. | Senen Niño Avenidaño, John Avila. | 2011 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La cuestión de la calidad de la educación. | Orlando Pulido Chaves. | |
| 95 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente. | Oscar Pulido. | 2012 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El Estatuto docente del Decreto Ley 2277 de 1979 y las perspectivas de un nuevo Estatuto | Víctor Orlando Gaona Rosas José Fernando Ocampo T. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002 | John Ávila B. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Un estatuto docente único? | Edgar Dussán Calderón | |

| | | | |
|----|---|---|------|
| | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Comentarios a la propuesta de Estatuto Docente de FECODE | Jaime Dussán Calderón | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Estatuto docente y evaluación: ¿De cuál maestro estamos hablando? | Alfonso Tamayo Valencia | |
| | <ul style="list-style-type: none"> El Estatuto Docente: un asunto estratégico para la educación y los maestros | Senén Niño Avendaño | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Sociedad de control y profesión docente. Las imposturas de un discurso y la exigencia de una nueva realidad. | Armando Zambrano | |
| 96 | <ul style="list-style-type: none"> Políticas educativas: determinantes en la formación humana y en la calidad de la educación colombiana. | William Geovany Rodriguez Gutierrez. | 2012 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Búsquedas y sentidos del maestro y la maestra en el siglo XXI. Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente. | Marco Raul Mejia. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> | | |

| | | | |
|-----|--|---|------|
| 100 | <ul style="list-style-type: none"> El Estatuto Docente: un asunto estratégico para la educación y los maestros | Senén Niño. | |
| 103 | <ul style="list-style-type: none"> Conversando sobre evaluación... Entrevista al Maestro | Raúl Barrantes | |
| 104 | <ul style="list-style-type: none"> La evaluación como un asunto político | Carmenza Sánchez Rodríguez | |
| 105 | <ul style="list-style-type: none"> La metaevaluación de las políticas evaluación de docentes | Libia Stela Niño | |
| 124 | <ul style="list-style-type: none"> Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. | Guillermo Torres Zambrano. | 2018 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional. | Gloria Malaver. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Los resultados de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa nos dan la razón. | Jhon Granados. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> La Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa en Colombia: El árbol que no deja ver el bosque. | José Israel González Blanco. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Voces y realidades de la evaluación docente', de Luisa Milena Cañón Ruiz y Giovanni Rojas Morales. | Luisa Milena Cañón Ruiz y Giovanni Rojas Morales. | |

| | | | |
|-----|---|---------------------|------|
| | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una evaluación para la reflexión y la transformación. entrevista al Profesor Carlos Rivas Segura, presidente de Fecode. | Carlos Rivas Segura | |
| | | | |
| 125 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La evaluación diagnóstica formativa de los docentes del sector público en Colombia. | | 2018 |