

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LAS COMPETENCIAS**

**CARDINALES**

**YAMILE ADRIANA HERNÁNDEZ MURCIA**

**PROFESOR: MG. JORGE VARGAS AMAYA**

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD  
BOGOTÁ, D.C  
2017**

La evaluación del desempeño docente desde las competencias cardinales

Universidad Externado de Colombia

**I**

**Nota del autor**

Yamile Adriana Hernández Murcia, Maestría en evaluación y aseguramiento de la calidad educativa.

Esta investigación ha sido apoyada y guiada por la línea de evaluación de Instituciones a través del docente MG. Jorge Vargas Amaya.

La correspondencia referente a este proyecto de investigación debe ser enviada a Yamile Adriana Hernández Murcia, Universidad Externado de Colombia. E-mail: [yamile.hernandez@est.uexternado.edu.co](mailto:yamile.hernandez@est.uexternado.edu.co)

**Tabla de contenido**

<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Planteamiento del problema</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Pregunta de investigación</b>	<b>17</b>
<b>1.3. Objetivos</b>	<b>18</b>
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
<b>1.4. Antecedentes del problema</b>	<b>18</b>
<b>1.5. Justificación</b>	<b>23</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>25</b>
<b>2.1. Marco Legal</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Marco conceptual</b>	<b>28</b>
2.2.1 Recorrido histórico de la evaluación	30
2.2.2 Evaluación y Calidad	33
2.2.3 Calidad e Institución educativa	34
2.2.4 Desempeño Vs. Evaluación docente	36
2.2.5 Modelo de evaluación del desempeño basado en competencias	39
2.2.6 Evaluación por competencias Vs. Otros modelos	41
2.2.7 Evaluación 360°	43
2.2.8 Evaluación de 180° simple	43

2.2.9 Tipos de competencias	44
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>50</b>
<b>3.1. Enfoque de investigación</b>	<b>50</b>
<b>3.2. Tipo de investigación</b>	<b>50</b>
<b>3.3. Corpus de investigación</b>	<b>53</b>
<b>3.4. Categorías de análisis – Matriz de Consistencia</b>	<b>55</b>
<b>3.5. Hipótesis</b>	<b>57</b>
<b>3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información</b>	<b>57</b>
<b>3.7. Validez y Confiabilidad</b>	<b>59</b>
<b>3.8. Consideraciones Éticas y consentimiento informado</b>	<b>60</b>
3.8.1 La confidencialidad	61
3.8.2 Manejo de riesgos	61
<b>4. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y HALLAZGOS</b>	<b>62</b>
<b>4.1. Objetivo uno. Evaluar las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica requeridas por el cargo.</b>	<b>62</b>
4.1.1 Discusión de los resultados del objetivo uno.	88

<b>4.2. Objetivo 2. Identificar las relaciones existentes entre los resultados de la evaluación de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente que realizó el rector en el año 2016.</b>	<b>91</b>
4.2.1 Prueba de significancia de la correlación de rangos y el test no paramétrico de Wilcoxon	91
4.2.2 Discusión de los resultados del objetivo dos.	94
<b>4.3. Objetivo 3. Entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual proceso de evaluación del desempeño docente en el Liceo Santa Mónica.</b>	<b>95</b>
4.3.1 ¿Por qué evaluar el desempeño? Elementos clave de un proceso de evaluación	96
4.3.2 Propósitos y objetivos del sistema de evaluación del desempeño.	102
4.3.3 Componentes de la propuesta de evaluación del desempeño docente	103
4.3.3.1. Fijación de objetivos al interior del equipo	103
4.3.3.2. Definir el puesto:	103
4.3.3.3. Estrategia de divulgación del proceso de evaluación:	104
4.3.3.4. Evaluación continua - Evaluar el desempeño en función del cargo con etapas intermedias. Entrevistas de evaluación – Retroalimentación	104
4.3.3.5. Evaluación final.	105
4.3.4 Análisis del desempeño	105
4.3.5. La entrevista de evaluación	106
4.3.6. Estructura del proceso de evaluación para el Liceo Santa Mónica	106
<b>5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.</b>	<b>110</b>

## 6. REFERENCIAS

113

## Índice de gráficos

<b>Figura 1</b> Cuadro de síntesis del Marco Conceptual.....	29
<b>Figura 2</b> Facilitadores y obstáculos de la evaluación docente. ....	37
<b>Figura 3</b> Diferencias entre la evaluación por competencias y otros modelos. ....	42
<b>Figura 4</b> Modelo metodológico de evaluación por competencias 180°.....	51
<b>Figura 5</b> Promedios del total de las evaluaciones.....	64
<b>Figura 6</b> Promedio por competencia cardinal, por evaluador. ....	66
<b>Figura 7</b> Representación de componentes principales por evaluador Directivo docente .....	67
<b>Figura 8</b> Representación de componentes principales por evaluador Miembro del equipo directivo .....	69
<b>Figura 9</b> Representación de componentes principales por evaluador Jefes de área ...	71
<b>Figura 10</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Tecnología.....	73
<b>Figura 11</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de teconología e informática. ....	74
<b>Figura 12</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Biología.....	75
<b>Figura 13</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de biología...	76
<b>Figura 14</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Producción textual. ....	76

<b>Figura 15</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de producción textual.....	77
<b>Figura 16</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Educación Física .....	78
<b>Figura 17</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de producción textual.....	78
<b>Figura 18</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Lectura.....	79
<b>Figura 19</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de lectura.....	80
<b>Figura 20</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Ciencias Sociales .....	80
<b>Figura 21</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de ciencias sociales .....	81
<b>Figura 22</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Física.....	82
<b>Figura 23</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de física .....	83
<b>Figura 24</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Cultura Ciudadana.....	83
<b>Figura 25</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de cultura ciudadana.....	84
<b>Figura 26</b> Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Cultura Religiosa.....	85
<b>Figura 27</b> Resultados evaluación de competencias cardinales docente de cultura religiosa.....	86

<b>Figura 28</b> Elementos y preguntas clave del modelo.....	98
<b>Figura 29</b> Procesos para implementar un proceso de evaluación del desempeño .....	99
<b>Figura 30</b> Actual proceso de evlaución docente en la Institución.....	101
<b>Figura 31</b> Objetivos de la propuesta de evaluación para la Institución .....	102
<b>Figura 32</b> Los compromisos en la negociación. ....	103
<b>Figura 33</b> Propuesta de la estructura del proceso de evaluación del desempeño docente.....	107

### Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> .....	54
<b>Tabla 2</b> .....	63
<b>Tabla 3</b> .....	64
<b>Tabla 4</b> .....	87
<b>Tabla 5</b> .....	94



## **La evaluación del desempeño docente desde las competencias cardinales**

### **Línea de investigación: Evaluación de instituciones**

#### **Introducción**

Es importante tomar como punto de partida, que el desempeño del docente es trascendental cuando de calidad educativa se trata, ya que tiene el desafío de asegurar que los procesos de enseñanza – aprendizaje – evaluación se desarrollen de la mejor manera posible de acuerdo a las necesidades encontradas y a los referentes establecidos. Por tal razón, es imperioso reflexionar en torno al perfil de aquellos que tienen en sus manos el futuro no solo de las próximas generaciones sino de la credibilidad en las transformaciones educativas. Sin embargo, no se puede desconocer que existen diferentes factores asociados, que hacen que un docente se desempeñe de manera exitosa o poco conveniente para los procesos y estudiantes, algunos externos otros intrínsecos, pero que en definitiva dan paso para que en la sociedad existan juicios sobre la calidad de la labor docente.

A partir de esta concepción, surgen distintas políticas y programas que tienen como objetivo contribuir en el mejoramiento de las competencias asociadas al rol docente, pese a esto, en algunas oportunidades no han resultado suficientes. Establecer las relaciones que existen entre las competencias cardinales y el desempeño profesional docente, es un punto de partida importante para proponer y diseñar programas integrales de intervención que aborden no sólo aspectos académicos relacionados con su área de gestión, sino también los aspectos comportamentales relacionados con las actitudes, motivaciones y características de personalidad que tienen una influencia importante en su práctica pedagógica.

Es precisamente en este momento cuando recobra importancia el considerar un proceso efectivo de gestión de evaluación del desempeño docente direccionado a potenciar aquellas habilidades susceptibles de mejoramiento y al desarrollo de personas, más que como un simple proceso para tomar decisiones relacionadas con la contratación que en últimas repercuten sobre el costo- beneficio de los procesos pedagógicos y por supuesto de las Instituciones.

A partir de lo anterior, es importante precisar que el interés de este proyecto de investigación se dirige a una evaluación que tome en consideración aspectos relacionados al comportamiento, más allá del cumplimiento de tareas específicas, por tal razón, debe focalizarse en las fortalezas y en las áreas de mejora o desarrollo para orientar la toma de decisiones y el diseño de acciones en diferentes niveles que respondan a las necesidades reales identificadas mediante estrategias e instrumentos confiables, para así evitar sesgos y subjetividades.

En síntesis, es importante comprender que la evaluación del desempeño es mucho más que una metodología, que un informe; la evaluación del desempeño implica una tarea diaria entre directivos y docentes, entrevistas de análisis con retroalimentación cotidiana derivada de una buena y fructífera relación laboral, con el propósito de lograr una mejora en todos los aspectos, desde el clima laboral hasta los índices que miden la rotación y calidad de vida del personal, con el propósito de optimizar el logro de los objetivos institucionales. (Alles, 2005)

## **1. Problema de investigación**

### **1.1. Planteamiento del problema**

Siendo el docente uno de los actores más importantes en la tarea educativa, cualquier esfuerzo por mejorar la calidad del sistema debe apoyarse en información real acerca de sus características profesionales y personales. Conocer lo que piensa, siente y hace en su actividad profesional, permite tener un acercamiento y una caracterización de su perfil mucho más fehaciente y de esta manera evaluar más objetivamente los distintos programas de formación orientados a mejorar el desempeño. Dentro de este escenario, es indispensable reflexionar en torno a cuáles deben ser las características del docente hoy día como persona y como profesional, tomando como punto de partida el panorama nacional en el que es evidente que existe una necesidad de mejorar su nivel de profesionalización y competencia, entendiendo esta última como “una característica subyacente (significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales) en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad” (Spencer y Spencer 1993, citados por Alles, 2007), esto con el propósito de favorecer una gestión eficaz al interior del aula y por supuesto una mejor gestión de las instituciones.

Es importante considerar que como lo plantea González, y González, (2008), la simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la

integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social.

Poco a poco se ha ido extendiendo la importancia de la evaluación del profesorado como medio para su desarrollo profesional. Actualmente el objetivo primordial es ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando las oportunidades de mejoramiento. El estudio de la UNESCO (2007) señala que todos los sistemas de evaluación de desempeño docente tienen dos propósitos elementales: 1) Mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza, es decir, busca colaborar con el desarrollo profesional del docente mediante la optimización del desempeño y los resultados de la enseñanza y 2) obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente. La primera lleva a una evaluación formativa y la segunda a una de tipo sumativa (UNESCO 2007, citado por Sandoval, 2009)

Así pues, teniendo en cuenta que el desempeño y las competencias del docente son un factor determinante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y por ende de los resultados que suelen vincularse con el concepto de calidad, y que existen comportamientos susceptibles de cambio, es importante considerar la planeación y ejecución de un proceso de gestión de evaluación como una estrategia de reflexión y perfeccionamiento, que se relacione con el mejoramiento. En este sentido, de acuerdo con Fernández, (2004) la evaluación debe considerarse más como un “camino” que como “una meta” y tener, por tanto, como principal objetivo la mejora continua, es decir, contribuir a la formación permanente. Desde esta perspectiva, es importante pensar en una evaluación con unos propósitos claros de diagnóstico, motivación y proyección orientada a retroalimentar y fortalecer el perfil del docente.

De esta manera, es importante considerar no solo el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos asociados a su disciplina, sino además aquellos comportamientos

que se relacionan directamente con las competencias que incluyen las actitudes personales y sociales tales como el compromiso, la ética, la justicia, la orientación a los resultados, la calidad de trabajo, la adaptabilidad al cambio, el temple, la responsabilidad, la perseverancia, la integridad, la iniciativa, la innovación, el empoderamiento, el autocontrol, el desarrollo de personas y la conciencia organizacional. (Alles, 2007).

Bajo esta perspectiva, busca direccionarse este proceso investigativo con un grupo docente del Liceo Santa Mónica, una institución educativa de carácter privado, comprometida con una educación de calidad, formando seres humanos interesados en hacer un aporte significativo a la sociedad mediante competencias ciudadanas claras, autorizada legalmente por el Ministerio de Educación Nacional para impartir enseñanza formal a niños, niñas y adolescentes en los niveles de preescolar, básica y media, en jornada completa, única, presencial, calendario A. Su modalidad es Mixto y el Título que otorga es Bachiller Académico. Cuenta con una planta de 40 docentes y 700 estudiantes. El Liceo Santa Mónica, desde su creación ha optado por la formación de la persona en todas sus dimensiones, permitiéndole participar de manera proactiva en la construcción de su proyecto de vida y el de sus familias y desde allí iniciar la construcción del país que todos soñamos. Para lograr esto, la formación en valores que tiene el Liceo Santa Mónica se encuentra centrada en el paradigma de la construcción de la persona, que concibe que los valores son un producto cultural, resultado de la participación de cada miembro de la comunidad, como de la misma sociedad, lo que les lleva a ser dinámicos desde la esencia, ubicando a toda la comunidad en la elaboración y reelaboración constante, de forma tal que puedan dar respuesta a cada una de las situaciones que le presenta la cotidianidad, todo esto con miras a la resignificación de la vida como valor máximo por excelencia.(P.E.I, 2017 p. 8)

En síntesis, a través del planteamiento del problema, es relevante destacar en primer lugar la importancia de la evaluación del desempeño, en segundo lugar, la idea del desempeño docente y su aporte a la calidad educativa y finalmente, el reconocimiento de la educación más allá de las disciplinas para formar actitudes y valores, propios de una formación integral, por lo tanto, es imperioso reflexionar sobre un proceso de evaluación que permita reconocer que hay un potencial humano que es importante valorar, reconociendo al docente en una función de sujeto, una evaluación más consistente y más estructural que corresponde a la relación entre el potencial de las competencias cardinales y el desempeño docente.

En el Liceo Santa Mónica existe una realidad distinta. Es importante en principio, hacer referencia a los procesos de selección a partir de los cuales se contratan a los docentes que hacen parte del equipo de trabajo. La coordinadora académica ha diseñado el diagrama y descripción del proceso, sin embargo, no se lleva a cabo en su totalidad al momento de ponerlo en ejecución, debido a una cultura de informalidad que se promueve desde la rectoría; situación que conlleva a que muchas veces los docentes contratados no cumplan con el perfil requerido para desempeñar el cargo. Unido a esto, se encuentra un tema de carácter administrativo, relacionado con la escala salarial que se maneja al interior de la institución, ya que esta se encuentra por debajo del estimado del escalafón docente, condición que genera que muchas veces los candidatos postulados al proceso de selección no cumplan al cien por ciento con la especificidad requerida para el cargo.

Ahora bien, en relación con los procesos de acompañamiento y evaluación, se observa una práctica insuficiente, debido a la manera cómo se concibe y se direcciona el proceso. En la institución este proceso es liderado por el rector, y el principal objetivo que persigue es poder a través de dicho mecanismo tomar decisiones frente a si se deben o no

renovar los contratos laborales de los docentes, hecho que tiene lugar al finalizar el año escolar y que además, se alimenta de las percepciones sobre lo que ha sido la gestión del docente, relacionándola con situaciones específicas asociadas al cumplimiento de tareas y principalmente a la “queja” por su falta de compromiso, responsabilidad, liderazgo, iniciativa, sin haber tomado cartas en el asunto durante el año escolar.

En relación con las entrevistas del desempeño, se considera por ejemplo en forma equivocada, que estos espacios pueden generar molestia en el colaborador, pueden resultar desgastantes y hasta innecesarios. Pese a esto, algunos directivos de la Institución, las coordinaciones académicas particularmente, han considerado insistentemente que el desempeño de un docente debe estar combinado por un conjunto de características individuales y profesionales, otorgando una mayor relevancia a los comportamientos asociados al compromiso, la responsabilidad y el liderazgo en el aula.

Tras la elección del tema objeto de estudio, evaluación del desempeño docente, es necesario delimitarlo y establecer los interrogantes y objetivos en los que se centra esta investigación, teniendo en cuenta las situaciones concretas que se han venido presentando en la Institución a lo largo de su historia y trayectoria, dentro de las cuales cabe destacar las siguientes:

No se ha realizado un proceso constante de evaluación del desempeño docente, sin embargo, cuando se hace, se centra en un ejercicio de verificación acerca del cumplimiento o no de ciertas funciones y/o tareas específicas y en algunas circunstancias esto determina la continuidad o no en la Institución.

Existen criterios subjetivos o poco realistas al momento de emitir un concepto respecto al desempeño, en ocasiones son evidentes algunas situaciones que pueden llegar a generar ciertas distorsiones en la evaluación, en donde el rector asume la postura de benevolencia sin discriminar adecuadamente los factores o características asociados al desempeño.

No se hace evidente un cambio en el comportamiento del docente, una vez ha recibido la información por parte del rector.

Uno de los motivos de mayor “queja” se encuentra relacionado con el poco desarrollo de ciertas competencias asociadas a su rol como docentes distintas al ejercicio de la enseñanza, cabe destacar entre estas, la falta de responsabilidad, de liderazgo, de empoderamiento, de solución de situaciones, de iniciativa, entre otras. Ante esta situación, los directivos docentes, expresan su preocupación, no obstante, también tienden a la manifestación continua de quejas, sin involucrarse en las estrategias de solución.

No existen métodos o instrumentos institucionales que permitan evaluar el desempeño docente desde competencias y/o comportamientos distintos al cumplimiento de tareas específicas. Los procesos de capacitación y/o formación son definidos por el Rector y principalmente se hacen desde el escenario académico, no se han considerado programas o estrategias que busquen fortalecer el recurso humano y mitigar las brechas comportamentales que se han percibido. En la Institución se habla de la importancia de que los docentes tengan “competencias humanas”, se habla del liderazgo, la iniciativa, la resolución de problemas, el compromiso, la responsabilidad; sin embargo, no se han definido puntualmente las competencias que deben caracterizar a los docentes.



Así entonces, existe la necesidad de reformular el desempeño docente, de acuerdo con lo que es o debe ser su naturaleza evaluativa, enfocada a identificar, caracterizar y operacionalizar los potenciales humanos de los docentes para facilitar su proyección práctica como pedagogos, en este caso desde las llamadas competencias cardinales, más que como una intención instrumental, como un proceso de transformación en aras de la calidad educativa.

Por lo antes expuesto, en este contexto, se hace necesario reflexionar sobre el proceso de evaluación del desempeño docente en relación con las competencias cardinales en el Liceo Santa Mónica y plantear una propuesta orientada a transformar la práctica evaluativa, pero ante todo conducente a fortalecer el equipo docente desde las competencias que en la Institución se consideran indispensables para desarrollar con éxito la labor docente.

### **1.2. Pregunta de investigación**

Ante esta situación planteada se asume la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué relación existe entre las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica y su desempeño profesional?

Una forma argumentativa de formular la pregunta:

Ante el alcance limitado de la evaluación funcional de las tareas en los docentes, ¿es posible mejorar la evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de las competencias cardinales como factor humano potencial en su contribución a la calidad educativa de la institución?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Evaluar la relación que existe entre las competencias cardinales y el desempeño profesional de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica, con el fin de generar mejoras en el proceso actual de Evaluación del Desempeño.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Evaluar las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica requeridas por el cargo.
2. Identificar las relaciones existentes entre los resultados de la evaluación de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente que realizó el rector en el año 2016.
3. Entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual proceso de evaluación del desempeño docente en el Liceo Santa Mónica, desde el modelo basado en competencias.

### **1.4. Antecedentes del problema**

La evaluación del desempeño ha sido un tema de gran relevancia. De acuerdo con Pimienta, (2014), importantes estudiosos de la labor docente, Perrenoud (2004), Mateo (1996, 2006), y Zabalza (2012) por ejemplo, han planteado de una forma u otra, que es factible evaluarla tomando en cuenta una gran cantidad de actuaciones, reconociendo que su labor es un importante indicador de la calidad educativa de toda institución. En palabras de Mateo (2006, p.96): “el problema de fondo no es la evaluación, sino cómo a partir de ella conseguimos

gestionar más eficientemente la calidad. Para ello deberemos establecer, en primer lugar, los elementos básicos que sustentan un modelo de evaluación del profesorado y cómo estos se relacionan con los procesos de mejora de los centros”

Un primer trabajo corresponde a Fernández, (2008) quien realiza un estudio investigativo en el que tenía como objetivo analizar la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente en profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: el Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor (PALS, 1997, 2000), el Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva (MSQL, 1991), la Escala de Eficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfok (2001) y el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002). Los resultados indican la existencia de relación positiva entre las variables estudiadas. Así mismo, se identifica la influencia de la variable prácticas de aprendizaje del maestro, sobre el desempeño docente según los niveles de autoeficacia y las estrategias de aprendizaje. Este trabajo se relaciona con la investigación en curso, ya que permite comprender que el desempeño docente está determinado por distintas variables, que pueden ser intrínsecas o extrínsecas.

Por su parte, Ojeda, (2008) desarrolló un trabajo en el que describe algunas características de la identidad del docente de enseñanza media en el proceso por medio del cual adquiere la condición de profesor, a partir de la reconstrucción de las trayectorias profesionales de cuatro docentes, a través de la narrativa biográfica. Los rasgos centrales considerados son la existencia de un núcleo personal involucrado en la conformación del profesional, el proceso temporal y relacional de conformación de la identidad y las características propias de su identidad: el conocimiento sobre la disciplina, su capacidad para transmitirlo, el compromiso

con las tareas, los saberes y las personas, y la exigencia hacia ellos mismos y hacia los otros. Concluye que la construcción de la identidad no se localiza solamente en estos momentos y en estos espacios, pero al ser un proceso que acontece en el ir y venir de las experiencias individuales y colectivas a lo largo de la historia de los individuos y de la sociedad, será posible profundizar en esta problemática para comprender lo que sucede en las actuales prácticas de la enseñanza y de la formación de los profesores.

Este trabajo es pertinente con la investigación aquí planteada, ya que aborda algunas de las características inherentes al comportamiento, que consiguen estar asociadas con el desempeño docente, y que pueden ser enriquecidas con la experiencia en la medida que se reconozcan como oportunidades de mejoramiento, pero ante todo si existe la motivación.

El trabajo de Santelices, Galleguillos, González, & Taut, (2015) busca contribuir a la discusión sobre calidad docente en Chile a través de dos enfoques: (a) uno basado en estimaciones del valor agregado del profesor o efecto profesor en el aprendizaje, explorando el rol de las características del profesor y del contexto en que trabaja (escuela y municipio); y (b) predecir el desempeño de los alumnos, utilizando variables de contexto y características del profesor. Se utilizaron modelos lineales jerárquicos. Los datos provienen del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación y del Sistema Nacional de Información Municipal. Los resultados muestran inestabilidad en las estimaciones del valor agregado, ajustando distintos modelos que incorporan covariables progresivamente. De las variables de contexto, la escuela es más importante que el municipio en la predicción del desempeño de los alumnos y, a nivel del profesor, solo resulta estadísticamente significativa su participación en perfeccionamientos profesionales, desestimándose su experiencia y formación inicial.

Vale la pena hacer mención a algunas investigaciones que con sus resultados demuestran que las prácticas docentes exitosas se encuentran mediadas por factores relacionados al rol docente que tienen que ver directamente con la dimensión personal. Ebro (1977) concluyó a partir de la observación de profesores premiados por su excelencia que éstos se caracterizan por ser organizados, enseñar a un ritmo adecuado, utilizar una gran variedad de estrategias de instrucción, mantenerse enfocados en los temas y objetivos, proveer explicaciones claras, utilizar el sentido del humor, gestionar adecuadamente el aula ganándose la atención y el respeto, dar una retroalimentación oportuna, elogiar las respuestas de los estudiantes, crear un ambiente cálido permitiéndole a los estudiantes hablar libremente, y utilizar lenguaje no verbal para reforzar sus argumentos.

Por su parte, Murray (1985) reconoció tres dimensiones en la enseñanza efectiva: el entusiasmo y la expresividad, la claridad de la explicación, y la interacción con los estudiantes. Lowman (1996) encontró que los profesores nominados como excelentes pueden clasificarse en dos categorías: aquellos que generan emoción intelectual y los que generan relaciones interpersonales.

Así pues, podemos reconocer a partir del escenario expuesto mediante las distintas investigaciones, que claramente la práctica docente nos transfiere a la oportunidad de indagar sobre las posibilidades de mejorar y transformar el ejercicio de la enseñanza desde el quehacer diario, que se ve determinado por múltiples variables, en donde indudablemente el rol docente tiene una contribución determinante; por tal razón, cualquier transformación educativa debería estar ligada a la formación de los docentes.

Siguiendo con esta misma línea, es imperioso reconocer que, desde hace algunos años, son evidentes los esfuerzos relacionados con el mejoramiento y la calidad de la educación, en

lo que indiscutiblemente debe considerarse el desempeño de los docentes como un factor determinante al momento de avanzar. En este punto, es importante retomar lo expuesto por Schulmeyer, (2002), haciendo referencia al estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina, quien afirma que:

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación. (p. 1)

Por su parte, Vega, y Galaz, (2015), desarrollaron una investigación que buscaba indagar sobre la efectividad del proceso de evaluación del desempeño de profesores implementado en Chile con los docentes de establecimientos de dependencia pública para incidir en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes chilenos. Los resultados obtenidos en esta investigación reflejan que no hay una significativa relación entre participar de la evaluación de desempeño docente y los resultados de aprendizaje, por lo que se debe analizar tanto la efectividad del proceso, como también, el argumento oficial referido a los aportes derivados de someter a los profesores a este tipo de evaluación. Finalmente, los resultados obtenidos sumados a evidencias internacionales permiten fundamentar la necesidad de complejizar el modelo chileno de evaluación bajo ejes de descentralización, contextualización y participación, ausentes del proceso actualmente implementado.

También, es importante considerar algunos de los aportes realizados por Valdés, (2000), en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente liderado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, donde afirma a través de su ponencia que en el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Actualmente se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes.

Finalmente, es significativo afirmar que todos estos estudios se relacionan con la investigación aquí planteada, ya que, en primer lugar, muestran que el desempeño del docente se encuentra determinado por distintas variables y particularmente por ciertas características personales que son determinantes en una educación de calidad y, en segundo lugar, porque consideran la evaluación del desempeño como un proceso indispensable para lograr nuevos objetivos.

### **1.5. Justificación**

Partiendo de la premisa de que la educación es el motor de crecimiento económico y el mecanismo más poderoso para reducir la pobreza y la inequidad, de acuerdo a lo planteado por la OEI, mucho se ha hablado del futuro de las políticas educacionales y de la necesidad de generar cambios que permitan lograr un impacto significativo que se vea representado en la

calidad de la educación, pensando en transformar la experiencia y la efectividad de cada una de las variables que se encuentran asociadas a los resultados. Sin lugar a dudas el papel del docente es determinante en este propósito.

En este contexto, Vaillant, (2008) plantea que, para una adecuada gestión de los sistemas educativos, es imprescindible realizar evaluaciones, por lo que este proceso empieza a ser prioridad en la temática educacional. Entre los distintos dispositivos de evaluación, la evaluación del desempeño de los docentes se configura como un aspecto fundamental dentro de las diferentes decisiones que pueden considerarse para mejorar la calidad de la educación.

Por su parte, Alles, (2008) asegura que comprender la evaluación de desempeño como un proceso desde las competencias permite contar con información más orientada a la acción, por lo cual permite el desarrollo de las personas y la posibilidad de potenciar sus habilidades desde el rol que desempeñan (Alles, 2008). Por tal razón, la siguiente investigación considera esencial el hecho de realizar un proceso de evaluación por competencias, concretamente las cardinales, teniendo en cuenta que una de las necesidades con mayor prioridad en este momento para el Liceo Santa Mónica, es precisamente el fortalecimiento de las competencias asociadas a comportamientos de liderazgo, empoderamiento, iniciativa, resolución de problemas, responsabilidad, y compromiso.

Así entonces, a lo largo de este ejercicio investigativo, se busca en principio caracterizar de qué manera se encuentran dichas competencias en el equipo docente de bachillerato, y posteriormente plantear recomendaciones orientadas a optimizar el proceso de evaluación del desempeño docente, con el propósito de detectar las necesidades de capacitación, potenciar el desempeño, conocer las inquietudes y puntos de vista del docente, contar con un proceso imparcial y constante direccionado al desarrollo del personal.



Podría decirse que es una iniciativa que beneficia de una manera directa al Liceo Santa Mónica, ya que de un modo preciso se estaría dando respuesta a la situación que se ha manifestado como problema actualmente; este proceso le permitirá a la Institución contar con la información necesaria para conocer mejor el nivel de competencia en el que se encuentran algunos docentes y a partir de esto estimar el potencial y pensar en planes de mejoramiento orientados al desarrollo de las competencias. Al equipo docente, en cuanto le permite mejorar la labor que está desempeñando, y al énfasis de evaluación de instituciones, puesto que sirve de insumo para el desarrollo de estrategias que favorezcan el mejoramiento y la fundamentación de esta línea de investigación, al generarse conocimientos de base investigativa para la creación de modelos transferibles y generalizables, que busquen la mejora constante y activa de la calidad educativa.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Marco Legal**

Las principales normas que fundamentan la evaluación de los docentes y directivos docentes son las siguientes: Constitución Política, Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001 y el decreto 2582 de 2003.

#### **Constitución Política**

En el artículo 67, la Constitución establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social que aporta de manera significativa en la dignificación del ser humano, la convivencia social, la justicia, la solidaridad, la participación

democrática, el progreso y desarrollo económico de las comunidades. Plantea que es responsabilidad de la sociedad, la familia y el estado, velar por el ofrecimiento de una educación de calidad con equidad. En el artículo 68, determina que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.

### **Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)**

En el artículo 80, la Ley General de Educación ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación con el fin de velar por la calidad de la educación, el cumplimiento de los fines de la educación y la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes. Para ello es necesario evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes, los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia en la prestación del servicio.

En el artículo 84, reitera la necesidad de que en todas las instituciones educativas se lleve a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte.

En el artículo 104, define al educador como el orientador de procesos formativos de aprendizaje y enseñanza, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

En el artículo 110, dedicado al mejoramiento profesional, plantea que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional.

Manifiesta que la responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas.

La estrategia “Evaluar para mejorar”, en el marco de la Ley 115 de 1994 y de la Ley 715 de 2001, contempla la evaluación anual del desempeño de docentes y directivos docentes, de una manera sistemática y permanente, con el fin de poder caracterizar su desempeño y propiciar acciones de desarrollo personal y profesional dentro de los planes de mejoramiento institucional.

En el artículo 119, determina que, para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional. Así mismo, establece que el cumplimiento de los deberes y obligaciones forman parte de la idoneidad ética.

### **Ley 715 de 2001**

El artículo 5, establece que compete a la Nación definir y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente.

El artículo 10 establece como una parte de las funciones del rector o director de las instituciones públicas, “Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.”

### **Decreto 2582 de septiembre 12 de 2003**

Establece reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales.

### **Decreto 3782 de 2007**

A través de la directiva ministerial No. 26, expedida este 31 de agosto del 2010, el Ministerio de Educación informa a las secretarías de educación de departamentos, distritos y municipios certificados, directivos docentes y docentes, que el Consejo de Estado, en la sentencia proferida el 25 de febrero de 2010 ratificó la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes y directivos reglamentada.

### **2.2. Marco conceptual**

A continuación, en la figura 1, se encuentra un esquema que sintetiza los tópicos centrales que se desarrollan en el marco conceptual.

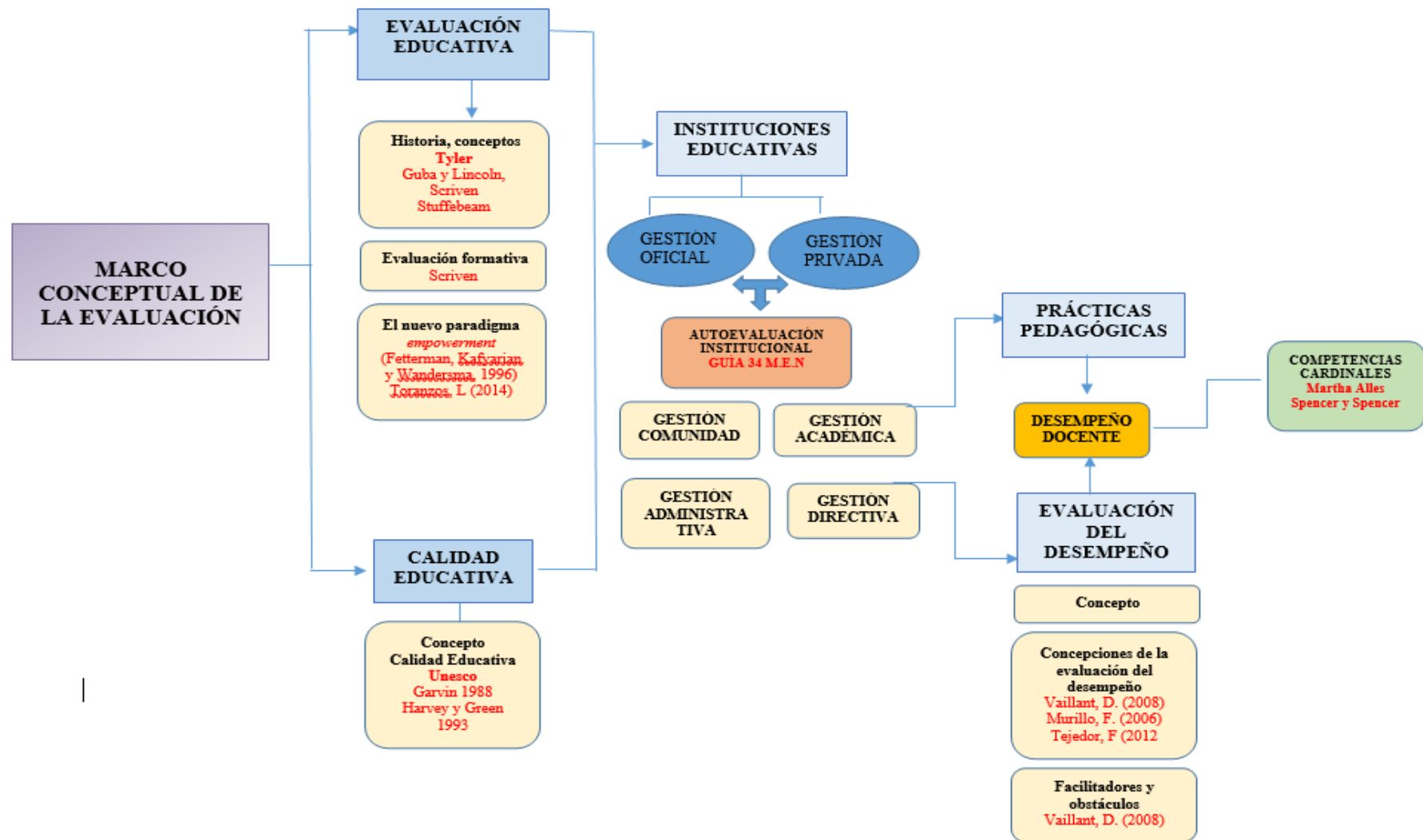


Figura 1 Cuadro de síntesis del Marco Conceptual

Fuente: Elaboración propia

### **2.2.1 Recorrido histórico de la evaluación**

Es indudable que existe un creciente interés por los temas relacionados con la evaluación, situación que genera una necesidad permanente de comprender sus propósitos y fines en aras de lograr un impacto en lo que pretendemos mejorar, sin desconocer el escenario que a lo largo de la historia ha permitido re contextualizar y redefinir este proceso, entendiéndola cada vez más como una estrategia y una oportunidad de calidad.

El origen del término evaluación establece un acercamiento hacia el momento social en que se crea el concepto para intentar responder a una problemática específica. El surgimiento del término evaluación se encuentra estrechamente vinculado al proceso de industrialización de los Estados Unidos y particularmente al desarrollo de los conceptos de Taylor en 1911 (Casanova, 1998); la función evaluativa en educación se conceptualiza por primera vez en la década de los 30s y 40s cuando Ralph Tyler la define como *“el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente acordados”*. (Stufflebeam, 1987, p.9, citado por Jara, 2004 p. 21)

Desde sus inicios el concepto de evaluación ha venido transformándose de acuerdo a los aportes de las distintas generaciones. La evaluación educativa tiene su origen en los primeros años del siglo XX, en Estados Unidos. Está influida por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social. El modelo de los objetivos de aprendizaje impactó en los años treinta el desarrollo curricular y su evaluación. (Garza, 2004 p. 809).

En la primera generación vigente hasta finales de los años 60, los diseños experimentales constituían la metodología tradicional de la evaluación educativa. Por esta época los términos de medición y evaluación eran considerados sinónimos y se utilizaban por

igual. El papel del evaluador era el del técnico experto en la aplicación de instrumentos de evaluación para medir cualquier atributo o conjunto de ellos. (Guba y Lincoln, 1989 citado por Muñoz, 2007 p. 4).

Con Scriven (1967) pasó a reconocerse que la función fundamental de toda evaluación es encontrar evidencias científicas para “emitir juicios sobre el mérito y el valor” no solo sobre los resultados (evaluación sumativa), sino sobre los procesos (evaluación formativa), con el propósito de emitir recomendaciones para la toma de decisiones que conduzcan a mejoramientos de lo que se evalúa. Evaluar es desde entonces un proceso científico, una triada de interrelaciones entre información científica – juicios de valor – decisiones para el mejoramiento de la calidad. (Facundo, 2015 p. 10)

La segunda generación, se fundamenta en la necesidad de vincular otros elementos como el currículo, los programas, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales, organización y otras más. Acá el evaluador asume un rol de descriptor y medidor que ayuda a los docentes a seleccionar, organizar y formular los objetivos educacionales, las estrategias y los procedimientos. (Alves y Acevedo, 1999 citado por Muñoz, 2007 p. 5) La tercera generación, aparece cuando se introduce el término juicio en la evaluación y el evaluador se convierte en un juez, manteniendo las cualidades de las generaciones anteriores. (Guba y Lincoln, 1989 citado por Muñoz, 2007 p. 7)

La cuarta generación, se caracteriza porque los resultados de la evaluación no son simples descripciones que muestran cómo funcionan las cosas, sino que constituyen construcciones significativas de personas involucradas en los procesos. El evaluador se

convierte en un investigador de procesos, capaz de construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y por lo tanto de valorarlo. (Muñoz, 2007 p. 9).

Más recientemente Stufflebeam, (2002 p. 12), ha definido la evaluación de una manera más integral “El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así los aspectos clave del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto”

Así pues, es evidente la manera cómo ha ido evolucionando el concepto de evaluación y con esto los progresos respecto a los procesos investigativos y metodológicos. Hoy en día, el surgimiento de una cultura de la evaluación comienza a tomar fuerza y la incorporación de sus resultados en la formulación de políticas y en la planeación educativa es cada vez más una realidad, que se ve representada en el hecho de entender que el acto de evaluar no se limita a un juicio valorativo sino de lograr un nivel de comprensión sobre lo que se pretende transformar. Sin embargo, es imperioso reconocer la necesidad de seguir evolucionando respecto a las concepciones alineadas a las acciones punitivas que pueden tener algunos evaluadores.

En este sentido, es importante pensar en la implementación de la evaluación en los múltiples escenarios educativos desde un direccionamiento claro hacia el mejoramiento, reconociendo aciertos y desaciertos que permitan optimizar el desarrollo de estrategias contextualizadas a cada necesidad y definir la planificación de procedimientos y recursos concretos mediante una dinámica continua de retroalimentación que genere un progreso en relación con los objetivos propuestos.



### 2.2.2 Evaluación y Calidad

Una de las potencialidades de la evaluación que en la actualidad se enfatiza es su capacidad para el empoderamiento (Fetterman, Kafyarian y Wandersma, 1996 citados por Bordas, Cabrera, F. (2001). Es decir, reconocer los beneficios del propio proceso de evaluación para el desarrollo de habilidades que permiten a las personas mejorar por sí mismas sus actuaciones. De esta manera, a medida que la persona aprende a autoevaluarse también aprende a saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para conseguirlos, a identificar recursos, establecer los pasos lógicos y necesarios para conseguir los objetivos, a valorar los logros.

Por su parte Salcedo, (2010), afirma que en los últimos veinte años ha recobrado gran prioridad en los debates educativos la evaluación y con esta la expansión de las iniciativas evaluativas y por supuesto su inclusión en las políticas educativas, todo este desarrollo reciente, más tardío en América Latina, generó un conjunto de efectos diversos tales como en primer lugar promover la instalación de un discurso pedagógico que reconoce a la evaluación como un espacio de producción de insumos para los procesos de gestión asociados a la mejora de la calidad de la educación; en segundo lugar, generar una importante brecha entre este discurso pedagógico renovado y la práctica evaluativa concreta que tiene lugar en diferentes espacios del sistema educativo y por último abrir una serie de interrogantes conexos sobre qué es la calidad de la educación.

Se debe agregar que, el Ministerio de Educación Nacional, afirma que consciente del impacto social del docente en la calidad la educación del país, se viene trabajando con diferentes Comisiones e Instituciones con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a

mejorar la calidad de la educación. Una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes.

Pensar precisamente en la calidad docente, implica poner en consideración diferentes factores asociados a su rol e incluso a las directrices y lineamientos establecidos por cada institución. De acuerdo con Ochoa, (2014), en relación con el perfil del docente sus cualidades, funciones, y competencias o características, pueden resaltarse las siguientes: saber qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña; saber enseñar la disciplina, saber cómo aprenden los alumnos y establecer las diferencias que afectan los aprendizajes; saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje; saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante; saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos; saber articular su práctica pedagógica a los contextos; saber trabajar en equipo, estar comprometido con los logros de aprendizaje de sus estudiantes; saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje, estar comprometido con la autoevaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional.

### **2.2.3 Calidad e Institución educativa**

Así mismo, es imperioso tener claro que si bien la razón de ser de una Institución educativa apunta al logro de los resultados esperados en los estudiantes, esto sólo es posible si se asume el reto de desarrollar de manera integrada y eficiente todos los procesos en cada una de las dimensiones de la gestión institucional, buscando en este caso en particular impactar en el escenario que se relaciona directamente con la gestión del docente y que el M.E.N identifica en la dimensión académica como prácticas pedagógicas que se relacionan con la pertinencia y calidad en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, es ineludible el hecho de considerar que necesariamente debe existir una articulación entre la gestión académica y la gestión directiva que tenga como resultado un proceso de evaluación detallado del ejercicio docente, en aras de favorecer la calidad educativa. Así pues, como lo plantea Garrido, y Fuentes, (2008):

El interés por la calidad de la educación permite pensar la evaluación docente como un intento de dar cuenta de la calidad institucional de los centros educativos. Esto significa que difícilmente podemos preocuparnos y hablar de la evaluación docente o del profesorado sin hacer referencia a todos aquellos elementos y factores que intervienen al interior de la escuela. Por otra parte, una situación que se debe tener siempre presente es el hecho que la evaluación de la acción docente del profesor no puede ni debe ser realizada en forma aislada, dado que su labor profesional se da en una institución educativa formando parte de una comunidad que se encuentra influida por factores y aspectos de variada índole. En tal sentido, el profesor y su actividad docente (gestión pedagógica) constituyen sólo una dimensión a la hora de evaluar la calidad o excelencia de una institución educativa. La evaluación del profesor debe ser entendida, aceptada y administrada como un proceso y no como una actividad eventual, que dé cuenta de una situación puntual en la actividad cotidiana del docente. En esta perspectiva, el énfasis debería inclinarse hacia el rol diagnóstico-formativo del proceso evaluativo, de cara a identificar las eventuales debilidades de la práctica docente con el propósito de corregir e ir hacia la mejora. (Garrido, O y Fuentes, P 2008 p. 126)

De esta manera, es evidente que existe un renovado interés por evaluar los sistemas educativos, y en particular por valorar la actividad docente. En las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina han dado un fuerte impulso a la evaluación, con la instrumentación de nuevos mecanismos institucionales, la creación de diversos organismos, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores. Los avances en materia de evaluación coinciden con el desarrollo de nuevos modelos de gestión, y con la idea de que para una adecuada “conducción” de los sistemas educativos, resulta imprescindible evaluar (Vaillant, 2004).

#### 2.2.4 Desempeño Vs. Evaluación docente

De acuerdo con Vaillant, (2008) una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. Los modelos de gestión institucional de la docencia deberían orientar el desempeño de docentes, que no se sustenta a menudo en sistemas de evaluación sistemáticos y objetivos. El sistema de acompañamiento se basa, con frecuencia, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es mucho más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional que retroalimente los procesos de transformación, y ajuste el rol y las distintas tareas que deben afrontar los profesores en el ejercicio profesional.

La categoría de desempeño docente fue incorporada en las discusiones educativas latinoamericanas a inicios de los años 2000, atendiendo a la crisis de la identidad de la profesión docente y la constatación de los vacíos del modelo de calidad planteado por las reformas neoliberales en educación de la década de 1990.

Respecto a la evaluación del desempeño docente, Murillo, (2006) hace alusión a que en el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Por su parte, Valdés, (2000 p. 14 - 15) afirma que existe un consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Sin docentes eficientes no

podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación. La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que de acuerdo con Peirano (2006) citado por Vaillant, (2008 p. 10), existen ciertos factores que favorecen o dificultan el proceso de evaluación del desempeño docente, como se referencia en la figura 2:

Facilitadores	Obstáculos
<b>Factores políticos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ integración de visiones macro y micro-estructurales de la tarea docente,</li> <li>▪ procesos de mejora del sistema educativo y de los aprendizajes,</li> <li>▪ participación e involucramiento de los actores implicados,</li> <li>▪ ambiente de trabajo respetuoso de la labor profesional docente,</li> <li>▪ reconocimiento de los evaluadores por los evaluados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dispositivo de control,</li> <li>▪ inconsistencias entre el discurso y las prácticas,</li> <li>▪ contradicciones entre la lógica contractual del docente y los criterios con que se evalúa su desempeño profesional,</li> <li>▪ el evaluador es un agente externo no legitimado por los sujetos de evaluación,</li> <li>▪ la evaluación atenta contra aspectos normativos que reaseguran las rutinas de trabajo docente.</li> </ul>
<b>Factores Conceptuales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ visión sistémica de la realidad en estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ se explican fenómenos complejos a partir de modelos lineales de evaluación,</li> <li>▪ no se toman en cuenta los referentes contextuales que ofician de escenario de las prácticas docentes,</li> <li>▪ se consideran aspectos puramente cognitivos omitiendo la ética profesional, el trabajo colaborativo con otros colegas, o el manejo de los afectos.</li> </ul>
<b>Factores Operativos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sistema de evaluación que tiene en cuenta e incorpora aspectos sustanciales de la actividad docente,</li> <li>▪ se utilizan herramientas adecuadas al fenómeno a relevar,</li> <li>▪ los resultados retroalimentan el proceso de mejora de las prácticas de manera efectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ estrategias con escaso rigor metodológico,</li> <li>▪ sistemas de evaluación costosos que resultan inviables,</li> <li>▪ la selección y aplicación de herramientas no es adecuada.</li> </ul>

**Figura 2** Facilitadores y obstáculos de la evaluación docente.

**Fuente:** Tomado de Vaillant (2008 p. 10)

La evaluación del profesorado no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades

que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. “La evaluación y el plan de desarrollo profesional deben cumplir un papel formativo que permitan al docente integrarse en la comunidad educativa a partir de las opiniones sobre su actividad de los miembros de dicha comunidad: directivos, compañeros, padres, estudiantes, su propia opinión. Para ello deben planificarse evaluaciones claramente definidas, en base a evidencias reales que informen adecuadamente al docente de sus aciertos y debilidades como base para elaborar su propio plan de desarrollo profesional formativo”. (Tejedor, 2012 p. 321)

La evaluación del docente es entonces, un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización a través de la investigación para que pueda ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. El enfoque desde el cual se evalúa la actividad docente depende de la concepción teórica de partida, y del propósito que persiga la evaluación. En este sentido, la literatura identifica diversos modelos de evaluación posibles basados en el perfil del docente; en los resultados obtenidos por los estudiantes; en los comportamientos del aula; y en las prácticas reflexivas. (Álvarez, 1997)

Así mismo, la recomendación 195 de 2004 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para el desarrollo de recursos humanos en relación con la evaluación de desempeño laboral de docente se plantea con base en el concepto de competencia. En esta nueva aproximación, la evaluación implica una mirada más integral de las personas que vincula sus características personales con su desempeño laboral y con los resultados en su trabajo, promoviendo el reconocimiento de los logros y aportes individuales. (M.E.N, guía 31)

### 2.2.5 Modelo de evaluación del desempeño basado en competencias

El modelo de evaluación por competencias, puede ser definido como el conjunto de procesos relacionados con las personas que integran una organización y que busca alinear y desarrollar a su recurso humano en función de los objetivos organizacionales (Alles, 2010)

El concepto de competencias, surge en Estados Unidos a finales de los sesenta y principio de los setenta, cuando David McClellan, un profesor de psicología de la Universidad de Harvard, se percató de que los exámenes académicos no garantizaban el desempeño del trabajo ni el éxito en la vida, por lo que consideró necesario buscar otras variables predictoras de éxito. Dichas variables fueron denominadas “competencias”, y desde entonces conforman un campo de estudio para diversas áreas, como la organización y la educación. Fue entonces a partir de los estudios de McClellan, (1973), citado por Capuano, (2004 p. 141) se aporta el concepto de competencias en función del cual se incorporan nuevos métodos de evaluación. A través de sus investigaciones, demostró que las evaluaciones y test tradicionales que decían predecir el desempeño exitoso, eran insuficientes y afirmó:

“Competencia es la capacidad de desarrollar eficazmente un trabajo, utilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios, así como los atributos que faciliten solucionar situaciones contingentes y problemas”.

Zabala y Arnau (2008), después de hacer una revisión de distintas definiciones de competencia en el ámbito laboral y educativo, proponen conceptualizarla como:

La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (p. 43–44).

Por su parte Cano, (2008), al abordar el tema de las competencias docentes, adopta la definición de Perrenoud (2004, p. 36), como

la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Una tercera definición la formula Comellas, (2002, p. 19), como: aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de "saber, saber hacer y saber estar" mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad.

De acuerdo con Capuano, (2004 p. 142) para que una persona muestre las competencias incluidas en los perfiles requeridos (por su trabajo o por las situaciones personales que afronta), es necesaria la presencia y conjunción de los siguientes elementos: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer, poder hacer.

Todavía cabe señalar que como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, una competencia se puede definir como:

Una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. En otras palabras, una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa. Desde este punto de vista, es posible afirmar que el desempeño laboral de una persona (nivel de logro y resultados alcanzados en determinado tipo de actividades) es una función de sus competencias. Por otro lado, una competencia involucra la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad,



etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona. Estos componentes de la competencia interactúan entre sí y se ponen en juego frente a los retos cotidianos que enfrenta una persona, determinando la calidad global de su labor en un escenario específico. Es importante señalar además que una competencia no es estática; por el contrario, esta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos. (M.E.N Guía 31)

De acuerdo con Capuano, (2004) la evaluación de desempeño por competencias constituye el “proceso por el cual se estima el rendimiento global del empleado, poniendo énfasis en que cada persona no es competente para todas las tareas y no está igualmente interesada en todas las clases de tareas”. Por tal motivo, la motivación que se le proporcione a cada persona influirá en el óptimo desarrollo de sus competencias.

Desde el punto de vista individual, la evaluación por competencias brinda la retroalimentación esencial para analizar las fortalezas y las debilidades en mejora del desempeño (Sherman, Bohlander y Snell, 1999 citados por Montero, y Camacho, 2002). De acuerdo con Alles (2008),

El análisis del desempeño o de la gestión de una persona es un instrumento para dirigir y supervisar personal. Entre sus principales objetivos señala el desarrollo personal y profesional de colaboradores, la mejora permanente de resultados de la organización y el aprovechamiento adecuado de los recursos humanos”.

### **2.2.6 Evaluación por competencias Vs. Otros modelos**

De acuerdo con Alles, (2005), existen unas diferencias significativas entre los procesos de evaluación propuestos desde el enfoque de competencias en relación con otros enfoques, a

continuación, se enuncian esas diferencias desde la mirada de la autora en la figura 3:

<b>Evaluación por competencias</b>	<b>Otros modelos de evaluación</b>
Se centra en los resultados del desempeño laboral.	La evaluación se centra en el esfuerzo más que en los resultados.
Su resultado es competente o aún no competente.	Usa comparaciones estadísticas cuyo resultado siempre se traduce en castigo.
Mejora la comunicación y las relaciones interpersonales ya que el superior no es evaluador sino agente de apoyo y orientador	Sesga la comunicación y las relaciones personales se quebrantan por la verticalidad de las relaciones de poder
El compromiso de la gente aumenta a participar en la fijación de metas por lo que su esfuerzo en alcanzarlas aumenta significativamente	Se recompensa el esfuerzo más que el resultado y el compromiso se traduce solo en lograr la meta fijada por otros
La organización se transforma en un sistema de aprendizaje al sentirse exigidos por dar respuestas que contribuyan al logro de las metas	La organización se convierte en un sistema explorador que solo exige al trabajador cumplir su tarea y lograr la meta
Constituye un medidor del clima organizacional y de su crecimiento al permitir al trabajador participar activamente en la proposición de metas a alcanzar desarrollar comportamientos autónomos hacia el logro	El clima organizacional desmejora por la escasa participación del trabajador en la proposición de sus metas.
Se acerca al contexto de autogestión, autoevaluación y autonomía en general.	Se busca solo un contexto de evaluación directa para establecer responsabilidades
Las debilidades del trabajador son afloradas por el propio interesado para que se le capacite en dichas áreas al estar más preparado puede lograr su meta.	El trabajador oculta sus debilidades por el temor al castigo por parte de su superior.
La filosofía organizacional se soporta en un sistema abierto, basado en la confianza y sus criterios.	La organización funciona como sistema cerrado donde la confianza hacia el trabajador se traduce en supervisión

*Figura 3 Diferencias entre la evaluación por competencias y otros modelos.*

**Fuente:** Alles, M. (2005)

Si consideramos que el objeto de estudio de la presente investigación es la evaluación del desempeño desde las competencias cardinales, es necesario reflexionar sobre las competencias docentes que vamos a evaluar. Para ello, es importante referenciar algunas **estrategias de evaluación por competencias**

### **2.2.7 Evaluación 360°**

Consiste en un sistema para evaluar el desempeño a través de un cuestionario, donde pueden expresarse criterios en relación a ¿qué le gusta del evaluado en relación a los aspectos explorados? ¿Qué no le gusta?; ¿Qué le gustaría que sucediera o que modificara en sus conductas?, entre otras. Todo esto referido a comportamientos observables o deseables. Este cuestionario, en el cual pueden también incluirse preguntas abiertas, se aplica a los propios evaluados, a sus superiores, a sus colaboradores (en los casos respectivos) y a clientes tanto internos como externos. Teniendo en cuenta las informaciones relevantes que se obtengan, se realiza una fotografía del desempeño de la persona. (Alles, 2005)

### **2.2.8 Evaluación de 180° simple**

De acuerdo con Alles, (2005) la evaluación de 180° es una herramienta para el desarrollo de los recursos humanos, en la cual una persona es evaluada por sí misma, su jefe, sus pares y eventualmente los usuarios del servicio. Se empezó a utilizar de manera intensiva a mediados de la década de los '80, principalmente para evaluar las competencias de los ejecutivos de alto nivel. Rompió con el paradigma de que "el jefe es la única persona que puede evaluar las competencias de sus subordinados" tomándose en cuenta la opinión de otras personas que le conocen y lo ven actuar como sus antagonistas, sus subordinados, sus clientes internos y proveedores. A través de la aplicación de esta evaluación, una organización le está proporcionando a su personal una formidable herramienta de autodesarrollo.

Una de las ventajas del sistema de evaluación 180° es que, a través de esta, el personal obtiene una retroalimentación sobre su desempeño laboral y simultáneamente le permite

conocer la percepción de los demás sobre su trabajo sin generar diferencias entre los involucrados.

Uno de los propósitos principales de este tipo de evaluación, es darle al empleado la retroalimentación necesaria para mejorar su desempeño y/o su conducta laboral y dar a la gerencia la información necesaria para tomar decisiones en el futuro. La validez de la evaluación de 180° dependerá de lo que se desea medir, del diseño de la misma, de la consistencia de los grupos de evaluación y de la supresión de las fuentes de error. La persona que reciba la retroalimentación, será la primera en ver los resultados y no deberán circular copias de la información de cada uno.

Los resultados deben identificar asuntos de importancia, así como las fortalezas y necesidades de desarrollo y proveer de elementos para el análisis de cada pregunta que esté incluida en el cuestionario. De esta forma, los participantes pueden obtener un vistazo rápido de sus resultados y sacar sus propias conclusiones a medida que examinan el informe con más detalle (Zúñiga, 2006).

### **2.2.9 Tipos de competencias**

Spencer y Spencer (1999) citados por Alles, (2007) entienden la competencia como una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o a una *performance* superior en un trabajo o situación. Característica subyacente significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. Causalmente relacionada significa que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño.

Estándar de efectividad significa que la competencia realmente predice quién hace algo bien y quién pobremente, medido sobre un criterio general o estándar.

Las competencias, en función de la estrategia de cada organización se clasifica de acuerdo con Alles, (2008) en: **competencias específicas**, definidas para ciertos colectivos de personas de acuerdo al cargo y determinadas desde las funciones y las **Competencias Cardinales**, aquellas competencias que deben poseer todos los integrantes de la organización y que no requieren de un saber específico sino de algunos comportamientos asociados con los valores y rasgos del ser humano, estas son:

**Compromiso.** Sentir como propios los objetivos de la organización. Prevenir y superar obstáculos que interfieren con el logro de los objetivos que la Institución se ha propuesto. Cumplir con sus compromisos, tanto los personales como los profesionales. Capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, anteponiendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales. (Alles, M. 2007 p. 28)

**Ética.** Sentir y obrar en todo momento consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres y prácticas profesionales, respetando las políticas organizacionales. (Alles, M. 2007 p. 30)

**Justicia.** Actitud permanente de dar a cada uno lo que le corresponde en los procesos, en la relación con las personas con las que interactúa, velando siempre por el cumplimiento de las políticas organizacionales. Implica pensar, sentir y obrar de este modo en todo momento, en cualquier circunstancia, aunque fuese más cómodo no hacerlo. (Alles, M. 2007 p. 32)

**Orientación al cliente.** Implica un deseo de ayudar o servir a los usuarios del servicio, de comprender y satisfacer sus necesidades, aun aquéllas no expresadas. (Alles, M. 2007 p. 34)

**Orientación a los resultados.** Es la capacidad de encaminar todas las acciones al logro de lo esperado, actuando con sentido de urgencia ante decisiones importantes y necesarias para dar respuesta a las necesidades o para mejorar la organización. Es la tendencia al logro de resultados, fijando metas desafiantes por encima de los estándares, mejorando y manteniendo altos niveles de rendimiento, en el marco de las estrategias de la institución. Capacidad para dirigir el comportamiento propio hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo. (Alles, M. 2007 p. 37)

**Calidad del trabajo.** Excelencia en el trabajo a realizar. Implica tener amplios conocimientos en los temas del área del cual se es responsable. Poseer la capacidad de comprender la esencia de los aspectos complejos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la institución, tanto en su propio beneficio como en el de los usuarios del servicio. Poseer buena capacidad de discernimiento (juicio). Compartir el conocimiento profesional y la experiencia. Basarse en los hechos y en la razón (equilibrio). Demostrar constantemente el interés de aprender. (Alles, M. 2007 p. 40)

**Adaptabilidad al cambio.** Es la capacidad para adaptarse y amoldarse a los cambios. Hace referencia a la capacidad de modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el medio. Se asocia con la versatilidad del comportamiento para adaptarse a distintos contextos, situaciones, medios. (Alles, M. 2007 p. 42)

**Temple.** Serenidad y dominio en todas las circunstancias. Implica otras competencias como prudencia y fortaleza. Es la capacidad para justificar o explicar los problemas surgidos, los fracasos o los acontecimientos negativos. Implica seguir adelante en medio de circunstancias adversas, no para llevar a la institución a un choque o fracaso seguro sino para resistir tempestades y llegar a buen puerto. (Alles, M. 2007 p. 50)

**Perseverancia.** Firmeza y constancia en la ejecución de los propósitos. Es la predisposición a mantenerse firme y constante en la prosecución de acciones y emprendimientos de manera estable o continua hasta lograr el objetivo. No hace referencia al conformismo; al contrario, alude a la fuerza interior para insistir, repetir una acción, mantener una conducta tendiente a lograr cualquier objetivo propuesto, tanto personal como de la organización. (Alles, M. 2007 p. 55)

**Iniciativa.** Hace referencia a la actitud permanente de adelantarse a los demás en su accionar. Es la predisposición a actuar de forma proactiva y no sólo pensar en lo que hay que hacer en el futuro. Implica marcar el rumbo por medio de acciones concretas, no sólo de palabras. Los niveles de actuación van desde concretar decisiones tomadas en el pasado hasta la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones de problemas. Capacidad para trabajar proactivamente y con autonomía frente a las responsabilidades, así como de proponer y emprender alternativas de soluciones novedosas en diferentes situaciones de la institución. (Alles, M. 2007 p. 60)

**Innovación.** Es la capacidad para modificar las cosas incluso partiendo de formas o situaciones no pensadas con anterioridad. Implica idear soluciones nuevas y diferentes ante problemas o situaciones requeridos por el propio puesto, la institución, o los usuarios. (Alles, M. 2007 p. 62)

**Negociación y mediación:** capacidad para generar soluciones efectivas y oportunas a situaciones de conflicto entre individuos o grupos y promover escenarios de concertación justos y equitativos con base en la confianza, la solidaridad y el respeto. (Alles, M. 2007 p. 65)

**Empoderamiento.** Dar poder al equipo de trabajo potenciándolo. Hace referencia a fijar claramente objetivos de desempeño con las responsabilidades personales correspondientes. Proporciona dirección y define responsabilidades. Aprovecha claramente la diversidad (heterogeneidad) de los miembros del equipo para lograr un valor añadido superior en el proceso. Combina adecuadamente situación, persona y tiempo. Comparte las consecuencias de los resultados con todos los involucrados. Emprende acciones eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás. (Alles, M. 2007 p. 67)

**Autocontrol.** Dominio de sí mismo. Es la capacidad de mantener controladas las propias emociones y evitar reacciones negativas ante provocaciones, oposición u hostilidad de otros o cuando se trabaja en condiciones de estrés. (Alles, M. 2007 p. 69)

**Liderazgo.** Capacidad para motivar e involucrar a las personas con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional. (Alles, M. 2007 p. 71)

**Desarrollo de las personas.** Ayudar a que las personas crezcan intelectual y moralmente. Implica un esfuerzo constante para mejorar la formación y el desarrollo de los demás a partir de un apropiado análisis previo de sus necesidades y de la institución. (Alles, M. 2007 p. 73)

Finalmente, puede decirse que la evaluación del desempeño ha evolucionado junto con el concepto de dirección, hoy en día se habla de ella no solo como una herramienta administrativa que permite medir, sino que forma parte del desarrollo organizacional y



profesional previamente establecido, de tal forma que tanto la empresa como los individuos son capaces de marcar sus propias metas y definir en forma clara el camino a seguir para alcanzar sus metas y trabajar en ellas. La evaluación del desempeño permite marcar el camino para lograr un capital humano altamente competitivo. (Montero, y Camacho, 2002 p. 441)

Así entonces, es importante considerar que un proceso de evaluación por competencias puede entenderse como una estrategia de gestión institucional que impacta en el desarrollo de una dimensión de la calidad educativa tan importante como es la construcción de la naturaleza y sentido ético de las acciones educativas y por tanto del significado de las prácticas pedagógicas para docentes y estudiantes.

Lo anterior, reconociendo que las competencias cardinales y su adecuado desarrollo en la institución, encuentran en la evaluación del desempeño una metodología de promoción y crecimiento profesional y personal que genera efectos directos sobre la calidad de la educación en el contexto del Liceo y por supuesto a largo plazo en el escenario nacional. Partiendo de un entendimiento en que la evaluación debe ser pensada y proyectada como un esquema procesual que permite establecer canales de comunicación basados en evidencias concretas, con la finalidad de generar escenarios de mejora constante en los evaluados y la institución. De conformidad con lo expuesto, esta propuesta se encamina a la necesidad de elegir estrategias e instrumentos pertinentes para evaluar el desempeño de los profesores participantes centrados en sus competencias cardinales.

Por último, es necesario destacar que esta investigación permite establecer una trazabilidad directamente proporcional entre el desarrollo de las competencias cardinales y su aporte sobre la calidad de la educación, hecho que supone la mejora en la formación de

estudiantes y la calidad de su desempeño en la vida personal y profesional, esto como consecuencia de haber sido instruidos por docentes idóneos y de altas calidades humanas.

### **3. Diseño metodológico**

#### **3.1. Enfoque de investigación**

La presente investigación se enmarca bajo un Enfoque Cuantitativo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2001) teniendo en cuenta que se usa la recolección de datos para probar una hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el propósito de establecer patrones de comportamiento asociados a la calidad del desempeño docente desde las competencias cardinales.

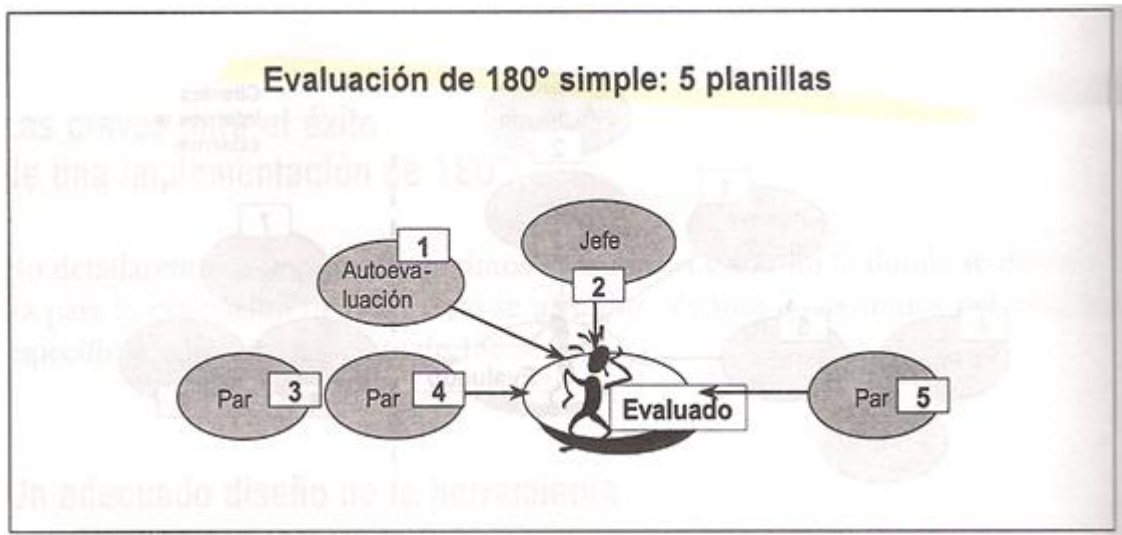
#### **3.2. Tipo de investigación**

El presente trabajo de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2001), corresponde al tipo de investigación No experimental, dentro de un nivel de investigación Descriptivo, teniendo en cuenta que no se manipulan variables, no se hace randomización ni se tienen grupos de control, y se pretende especificar propiedades, características y rasgos importantes asociados a la calidad del desempeño docente, mediante un ejercicio de medición.

Respecto al modelo metodológico de la evaluación, la presente investigación tomó como referente la evaluación 180°. Esta evaluación es una herramienta para el desarrollo de los recursos humanos, en la cual una persona es evaluada por su jefe y sus pares. Se diferencia de la evaluación 360° en que no incluye el nivel de subordinados. La evaluación de 180° puede

definirse como una opción intermedia entre la evaluación de 360° y el tradicional enfoque de la evaluación del desempeño representado por la relación jefe – empleado. (Alles, 2005)

De acuerdo con Alles, (2005), los evaluadores deben ser personas que de un modo u otro tengan oportunidad de ver al evaluado en acción como para poder estimar sus competencias. De este modo permitirán comparar la autoevaluación con las estimaciones realizadas por los observadores (evaluadores). En la figura 4, se muestra el modelo metodológico de evaluación 180° simple:



**Figura 4** Modelo metodológico de evaluación por competencias 180°

**Fuente:** Alles (2003)

Dentro de este modelo metodológico de evaluación, es importante considerar las siguientes etapas y relacionar la manera cómo se desarrollaron para este proceso de evaluación:

**Preparación:** En esta etapa se consideraron cuáles eran las competencias clave a evaluar, teniendo en cuenta la situación problema y las necesidades actuales más relevantes en relación con la falta de compromiso, de liderazgo, de iniciativa y en si con los comportamientos

asociados al desempeño docente que han sido muestra de debilidad al interior de la Institución, diferentes a la realización de tareas específicas. Por tal razón, la presente investigación, tomó como referente las competencias cardinales consideradas y definidas por Martha Alles. Se definieron formatos de evaluación, evaluadores, evaluados, calendario, líder de proceso, entre otros aspectos más.

**Sensibilización:** El objetivo del proceso de sensibilización es que los evaluados como los evaluadores comprendan los beneficios de la evaluación 180° así como el impacto organizacional. Reducir la tensión emocional del evaluado ocasionada por ser observado y evidenciado es muy importante para el éxito del proceso. Para este caso en particular, se llevó a cabo mediante el desarrollo de una charla con todo el equipo docente.

**Proceso de evaluación:** Esta es la parte del proceso en que se envían a los evaluadores los formatos de evaluación, para que de acuerdo al rol que juegan en relación al evaluado, puedan dar una retroalimentación objetiva. Este proceso se realizó a través de la agenda virtual de la Institución.

**Recolección de datos:** Una vez que los evaluadores contestaron sus evaluaciones, se recolectaron todas las evaluaciones hechas para posteriormente procesarlas.

**Reporte:** es la parte del proceso donde se recolecta toda la información, se sintetiza y se acomoda de tal manera que nos pueda dar información estadística de tendencias y resultados de cada evaluado.

**Retroalimentación:** de manera correcta y con un enfoque positivo al evaluado. Para esta fase del proceso se diseñó una lista de chequeo previa a la entrevista del desempeño con el propósito de asegurar cada uno de los elementos a tener en cuenta. (Anexo 1)

**Planes de desarrollo:** Una vez hecho el proceso de **evaluación de 180 grados** debemos de desarrollar planes de crecimiento para los evaluados, procesos de mejora que les permitan desarrollar aquellas oportunidades detectadas.

### 3.3. Corpus de investigación

Para este trabajo investigativo, el tipo de muestreo que se usa es el denominado **muestras no probabilísticas por conveniencia**, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), puesto que en esta la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación y más particularmente de los intereses y del proceso de toma de decisiones del investigador.

De acuerdo con Cerda, (1991) todas aquellas muestras que por lo general implican un juicio personal o clara intención de definir o seleccionar la población con un criterio preestablecido como se hizo en este trabajo de investigación, corresponden a una muestra **no probabilística** y más específicamente a una **muestra a criterio**, ya que se escoge a los participantes tomando como punto de partida algunos parámetros y criterios vinculados a las necesidades y exigencias propias de la investigación.

En esta investigación la **población** corresponde a los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica y la **muestra** a nueve docentes de esta sección. Participaron en el estudio cuatro

hombres y cinco mujeres en un rango de edad desde los 24 hasta los 60 años. La mayoría de los participantes con estudios de pregrado únicamente. A continuación, en la tabla 1, se muestran algunas de sus características:

**Tabla 1**

*Características de la Muestra seleccionada*

<b>Profesión</b>	<b>Formación Postgrado</b>	<b>Edad años</b>	<b>Años de experiencia laboral en la docencia</b>	<b>Años de trabajo en la Institución</b>
Licenciada en Informática y tecnología	No	33	8	1
Licenciada en Lengua castellana	No	35	13	3
Licenciada en Humanidades y Lengua castellana	No	30	9	3
Licenciado en Física	Esp. en matemáticas	53	22	10
Licenciado en Química	No	28	7	1
Licenciada en Química y Biología	No	58	31	21
Licenciado en Ciencias sociales	No	36	7	5
Licenciada en Ciencias sociales	No	24	2	1
Licenciado en Filosofía	No	41	10	6

Se seleccionó esta muestra, teniendo en cuenta que son los responsables de liderar los procesos pedagógicos en bachillerato y es justamente en esta sección donde los directivos docentes manifiestan mayor dificultad respecto al cumplimiento, el liderazgo, el compromiso y la iniciativa pedagógica.

### 3.4. Categorías de análisis – Matriz de Consistencia

PROBLEMA	PREGUNTA	HIPÓTESIS	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES Y ESCALA DE MEDICIÓN	INDICADORES	MÉTODO	TÉCNICA	RECURSOS
La calidad del desempeño docente de los profesores del Liceo Santa Mónica no es la esperada.	¿Qué relación existe entre las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica y su desempeño profesional?	<p><b>Hipótesis de trabajo:</b></p> <p>Las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica están asociadas a la calidad del desempeño profesional docente.</p> <p><b>Hipótesis nula:</b></p> <p>Las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica no están asociadas a la</p>	Evaluar la relación que existe entre las competencias cardinales y el desempeño profesional de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica, con el fin de generar mejoras en el proceso actual de Evaluación del Desempeño.	1. Evaluar las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica requeridas por el cargo.	<p>1. Las competencias cardinales (V.D.)</p> <p>Escala Ordinal</p> <p>2. Desempeño docente (V.D)</p> <p>Escala Ordinal</p>	<p>1.1. La construcción de los indicadores que permiten discriminar la valoración de las competencias cardinales identificadas</p> <p>1.2 Identificación de la existencia de las competencias y su grado de adquisición en sus niveles de cualificación.</p>	<p>1.1.1. Encuesta</p> <p>Triangulación con directivos, pares y docentes.</p>	<p>1.1.1.1 Cuestionario tipo Likert piloto</p> <p>1.1.1.2. Cuestionario auto aplicado, para pares y directivos docentes tipo Likert</p> <p>Entregados por correo, recogidas por correo.</p>	Formatos

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE 56

		calidad del desempeño profesional docente							
				<p><b>2.</b> Identificar las relaciones existentes entre los resultados de la evaluación de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente que realizó el Rector en el año 2016.</p>		<p><b>2.1</b> Descripción de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos.</p> <p><b>2.2.</b> La correspondencia entre la existencia de las competencias cardinales y el desempeño de los docentes.</p>	<p><b>2.1.1.</b> Análisis de contenido</p>	<p><b>2.1.1.1</b> Recolección de datos.</p> <p><b>2.2.1.1</b> Análisis estadístico.</p> <p><b>2.3.1.1</b> Correlación de resultados</p> <p><b>2.4.1.1</b> Reporte en la investigación.</p>	<p>Paquete estadístico SPSS</p> <p>Resultados estadísticos.</p>
				<p><b>3.</b> Entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual proceso de evaluación del desempeño docente en el Liceo Santa Mónica.</p>		<p><b>3.1.</b> El proceso de evaluación docente</p>	<p><b>3.1.1</b> Análisis de contenido</p> <p><b>3.1.2.</b> Ficha de documentación de las etapas del proceso de G.E.D.</p>	<p><b>3.1.1.1</b> Etapas de evaluación docente</p> <p><b>3.2.1.1</b> Instrumentos de evaluación docente</p>	<p>Instrumentos</p>



### **3.5. Hipótesis**

#### **Hipótesis de trabajo**

Las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica están asociadas a la calidad del desempeño profesional docente.

#### **Hipótesis nula**

Las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica no están asociadas a la calidad del desempeño profesional docente

### **3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), recolectar la información implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico. Este plan incluye determinar: ¿Cuáles son las fuentes de donde se obtendrán los datos? ¿En dónde se localizan tales fuentes? ¿A través de qué medio o método vamos a recolectar los datos? Una vez recolectados, ¿de qué forma vamos a prepararlos para que puedan analizarse y respondamos al planteamiento del problema?

En el contexto de las ciencias de la educación, los instrumentos de medición son procedimientos sistemáticos y estandarizados que permiten observar la conducta humana, a fin de hacer inferencias sobre determinados constructos, rasgos, dimensiones o atributos. En el caso de la investigación educativa, Best (1973) ha definido los instrumentos como “aquellos objetos materiales que nos permiten adquirir y analizar datos mediante los cuales pueden ser comprobadas las hipótesis de la investigación” (p. 133).

Para la presente investigación y en función de los objetivos propuestos se utilizó la técnica de encuesta por medio del diseño y aplicación de un instrumento tipo cuestionario, a través del cual se evaluaron las competencias cardinales. (Ver anexo 2)

Este cuestionario, contiene 16 competencias, cada una con distintos ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la respuesta de los participantes en cinco categorías que corresponden al método de escalamiento tipo Likert. La escala de puntuación aplicada considera las siguientes alternativas:

**(5)** = Competencia desarrollada al 100%, significa que muestra total dominio de la conducta, puede ejecutarla sin supervisión y enseñarla a los demás.

**(4)** = competencia desarrollada al 75%, significa que se muestra competente en la mayoría de las situaciones, pero aún puede desarrollar ciertos comportamientos.

**(3)** = competencia desarrollada al 50%, significa que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño.

**(2)** = competencia desarrollada al 25 %, significa que el evaluado aun no domina la competencia, existen múltiples conductas que pueden mejorar y desarrollar.

**(1)** = competencia no desarrollada.

Este instrumento de recolección de información, fue elegido para cada uno de los docentes de bachillerato, dos directivos docentes y un par representado en el jefe de área. En relación con el contexto de aplicación, el cuestionario se gestionó de manera auto administrado por correo electrónico y por la misma vía se recibió diligenciado.

Otro de los instrumentos de recolección de información, fueron los resultados de la evaluación de desempeño realizada por el Rector el segundo semestre del año 2016, en la que se clasifica el desempeño docente de acuerdo a las siguientes categorías: Alto, Medio y Bajo. Este instrumento se concentra en la evaluación que hacen el rector, los estudiantes y padres de familia respecto a algunas condiciones y funciones específicas asociadas a su rol.

### 3.7. Validez y Confiabilidad

Para el presente proyecto de grado, la validez del instrumento se obtuvo por medio del juicio de tres expertos (ver anexo 3) a fin de someter el cuestionario a la consideración y criterio de conocedores de la materia en cuanto a contenido y metodología se refiere. A cada uno se le suministró información sobre el contenido y propósitos de la investigación. Cada uno de estos expertos expuso su opinión y recomendaciones sobre el instrumento teniendo en cuenta la claridad, la pertinencia y la relevancia. Una vez concluido el proceso de validación se procedió al rediseño del cuestionario emitiendo una versión final.

Una vez, se aplicó el instrumento de competencias cardinales y se obtuvieron los resultados, se calculó el Alfa de Cronbach, para estimar la confiabilidad del instrumento de competencias cardinales. Este coeficiente se calculó a partir del uso de las varianzas de los ítems. Para esto se aplicó la siguiente fórmula:

$$\alpha = \left[ \frac{k}{k-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Donde  $S^2_i$  es la varianza del ítem,

$S^2$  es la varianza de los valores totales,

K es el número de preguntas o ítems.

Obteniendo como resultado un Alfa de Cronbach de 0,981227111, lo que indica que existe una alta consistencia entre los ítems evaluados.

### **3.8. Consideraciones Éticas y consentimiento informado**

Teniendo en cuenta que el presente proyecto de investigación involucra aspectos sociales e institucionales, constituirá la orientación a la protección de los sujetos de investigación y a la institucionalidad del Liceo Santa Mónica, conservando en todo momento confidencialidad de las distintas fuentes primarias y secundarias. De igual manera, la protección del investigador y colaboradores.

Teniendo en cuenta que los participantes deben ser informados acerca de la investigación, estar de acuerdo con ser informantes, conocer sus derechos y responsabilidades, y dar su consentimiento voluntario antes de convertirse en participantes de la investigación, se procede a la firma del consentimiento informado que aparece en el anexo 4, siguiendo el modelo propuesto por la Universidad Konrad Lorenz para la facultad de psicología.

### **3.8.1 La confidencialidad**

Un aspecto ético a considerar es el asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación. En este proyecto de grado, la confidencialidad se refiere en tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes, por tanto, para mantenerla se asignó un pseudónimo a los entrevistados.

### **3.8.2 Manejo de riesgos**

Con el propósito de evitar la posibilidad de riesgos a través del presente proyecto, la investigadora cumplió con cada una de las responsabilidades y obligaciones adquiridas con los participantes; por otra parte, se dejó claro que el uso de la información y el manejo posterior de los datos proporcionados es de carácter académico. Se explicó a los participantes que los resultados de la investigación no generarían ningún perjuicio o daño institucional, profesional o personal a efectos de la información lograda.

El presente proyecto de acuerdo al artículo 10 de la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, se considera una investigación sin riesgo teniendo en cuenta que: “Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta”.

#### **4. Análisis de información y hallazgos**

Los resultados se presentan en esta sección a partir de la aplicación del instrumento de evaluación de las competencias cardinales con una metodología de 180°, que consiste en la participación de distintos evaluadores, para este caso en particular fueron jefe de área, miembro del equipo directivo, directivo docente, y docente mediante un proceso de autoevaluación. A través del instrumento y la técnica se busca confiabilidad y también consistencia de la información para hacer tangible el análisis de las competencias cardinales.

##### **4.1. Objetivo uno. Evaluar las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica requeridas por el cargo.**

El desarrollo de este objetivo va a estar referido a la caracterización que cada evaluador hace de los perfiles de los docentes en la evaluación de las competencias cardinales. Este procedimiento conlleva una lógica desde una acción descriptiva particular para llegar a uno general por cada evaluador y luego el correspondiente a los tres evaluadores. También se incluye el análisis de la relación autoevaluación y heteroevaluación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño por competencias cardinales, que se aplicó a una muestra de nueve docentes de la sección de bachillerato, correspondientes al 45% del total del estamento de docentes. Para evaluar estas competencias en los docentes se plantearon una serie de indicadores que los encuestados respondieron de acuerdo a su percepción; se empleó una escala tipo Likert, en donde:

(5) = Competencia desarrollada al 100%, significa que muestra total dominio de la conducta, puede ejecutarla sin supervisión y enseñarla a los demás.

(4) = competencia desarrollada al 75%, significa que se muestra competente en la mayoría de las situaciones, pero aún puede desarrollar ciertos comportamientos.

(3) = competencia desarrollada al 50%, significa que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño.

(2) = competencia desarrollada al 25 %, significa que el evaluado aun no domina la competencia, existen múltiples conductas que pueden mejorar y desarrollar.

(1) = competencia no desarrollada.

En la tabla 2, se muestra cómo se establecieron los niveles y grado de desempeño en el instrumento de evaluación de las competencias cardinales.

**Tabla 2**

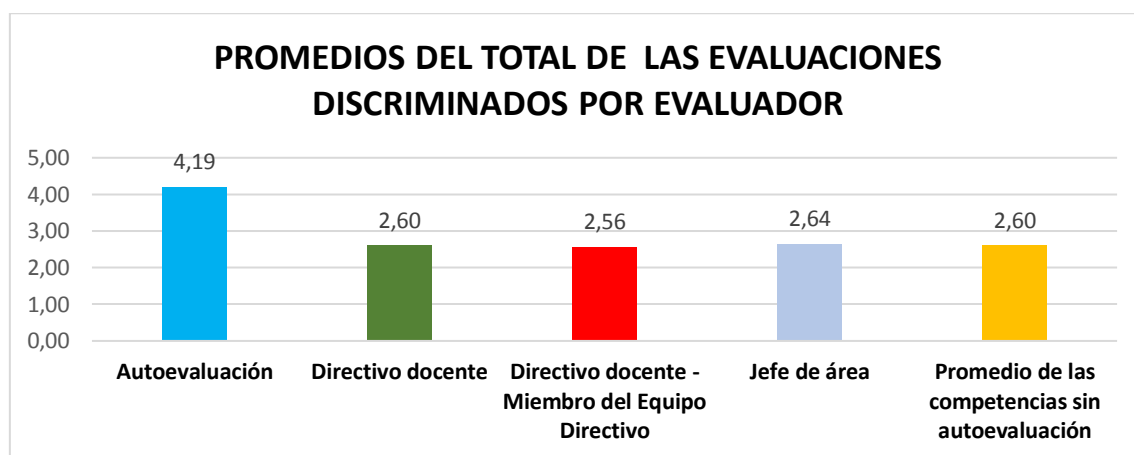
**Porcentajes, niveles y grado de desempeño del instrumento**

FRECUENCIA	PORCENTAJE	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO
Siempre	100	5	A
Frecuentemente	75	4	B
La mitad del tiempo	50	3	C
Ocasionalmente	25	2	D
Pocas veces	0	1	E

**Nota.** Fuente: Adaptación de Alles, (2003)

En la figura 5, se presentan los promedios del total de las evaluaciones, discriminados por evaluador, identificándose que la autoevaluación refleja una diferencia significativamente mayor,

respecto a los demás actores de la evaluación, así mismo destaca que al momento de excluir este dato de la ponderación de los promedios se obtiene uno de similar cercanía en la escala de medición a lo que los demás evaluadores reportan.



**Figura 5** Promedios del total de las evaluaciones.

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 3, se observa, además, las desviaciones de los promedios de las evaluaciones, las cuales no son significativamente altas; sin embargo, se observa que las evaluaciones del miembro del equipo directivo y el jefe de área son muy homogéneas, mientras que los juicios valorativos de la autoevaluación son un poco más heterogéneos.

**Tabla 3**

**Valoración promedio y desviación estándar de cada evaluador**

<b>CALIFICACIÓN PROMEDIO</b>		
<b>EVALUADOR</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN</b>
Directivo Docente (D.D)	2,60	0,28
Miembro Equipo Directivo (D.D)	2,56	0,1
Jefe de área	2,64	0,19
Autoevaluación	4,19	0,41

**Nota.** Fuente. Elaboración propia

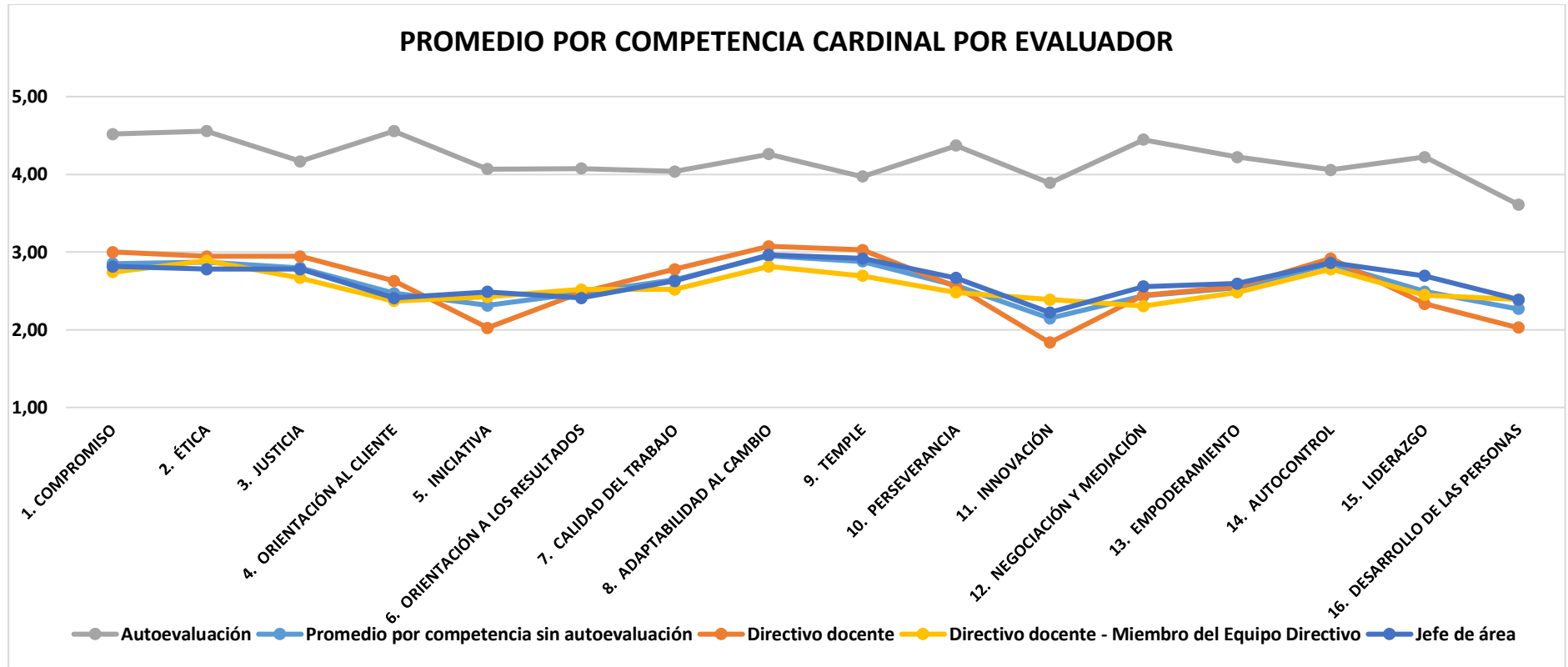


La figura 6, expone los promedios por cada una de las competencias cardinales, desde la mirada de cada evaluador, mostrando una agrupación de los datos que se reportan de los evaluadores externos, evidenciándose un distanciamiento de dichos datos con relación al promedio de la autoevaluación. Vale la pena destacar que en esta gráfica la mayoría de las competencias son muy consistentes frente a la mirada de cada evaluador, presentándose una diferencia negativa en las competencias de innovación e iniciativa por parte del directivo docente frente a los demás actores.

Para objeto de lectura de las gráficas, cabe realizar las siguientes aclaraciones:

- La valoración definida para cada competencia corresponde al promedio de la calificación de cada uno de los evaluadores en los diferentes indicadores.
- En las gráficas de barras se omite la autoevaluación ya que se observó que a nivel general presenta una tendencia homogénea superior a 3.
- Las competencias cardinales evaluadas son las siguientes:

C1	Compromiso	C9	Temple
C2	Ética	C10	Perseverancia
C3	Justicia	C11	Innovación
C4	Orientación al cliente	C12	Negociación y Mediación
C5	Iniciativa	C13	Empoderamiento
C6	Orientación a los resultados	C14	Autocontrol
C7	Calidad del trabajo	C15	Liderazgo
C8	Adaptabilidad al cambio	C16	Desarrollo de las personas



**Figura 6** Promedio por competencia cardinal, por evaluador.

**Fuente.** Elaboración propia

A continuación, para el análisis posterior se implementó un ACP (Análisis de Componentes Principales) normado por cada uno de los evaluadores, tal como sugiere Peña, (2002). Esta es una técnica estadística de síntesis de la información, o reducción de la dimensión (número de variables).

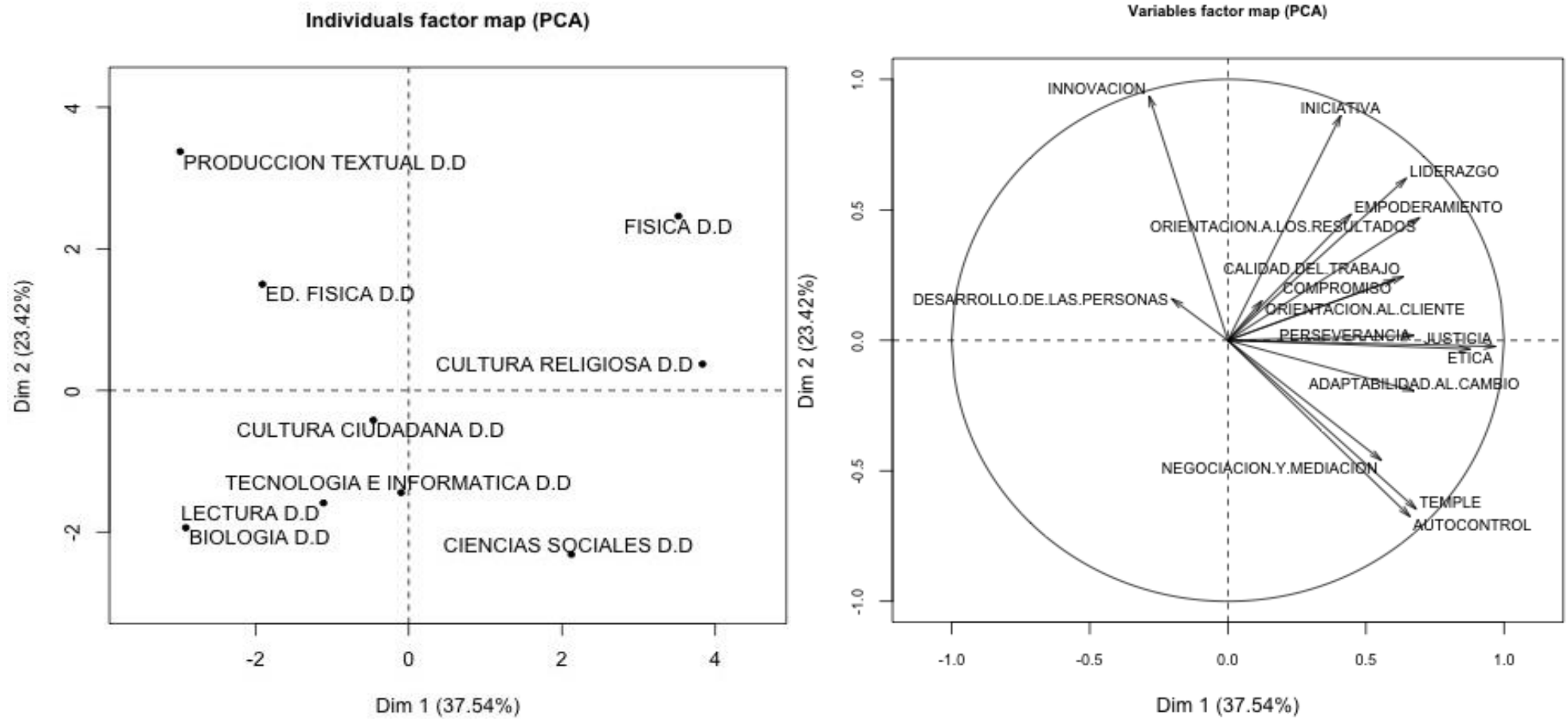


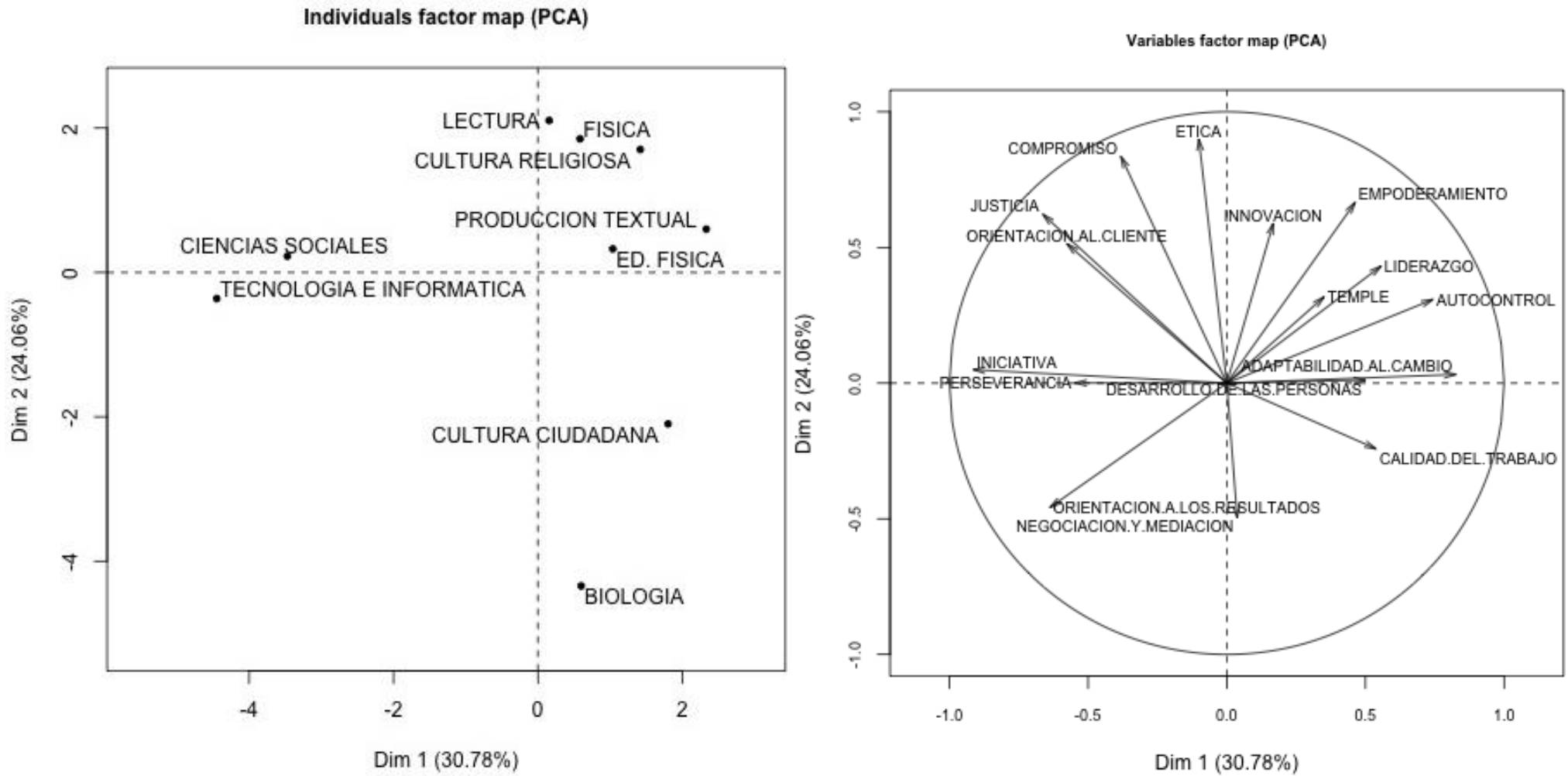
Figura 7 Representación de componentes principales por evaluador Directivo docente

Fuente. Elaboración propia

La figura 7, muestra los resultados de la evaluación realizada por el directivo a cada uno de los docentes participantes. Puede observarse, por ejemplo, que en la competencia cardinal de orientación al cliente al igual que en innovación e iniciativa el docente de ciencias sociales presenta en promedio valoraciones bajas, mientras el docente de física obtiene un promedio alto en las mismas categorías, por otro lado, en competencias tales como temple, autocontrol y adaptabilidad al cambio el docente de física presenta calificaciones más bajas, aunque por encima del promedio general de la categoría. Por lo anterior en la gráfica presentada se observa que la distancia entre estos dos docentes es la más amplia, es decir, que los docentes presentan un buen desempeño para diferentes competencias.

Por otro lado se observa que los docentes de lectura y producción textual presentan los mismos promedios en algunas competencias tales como compromiso, adaptabilidad, perseverancia, empoderamiento y desarrollo de las personas, motivo por el cual tienen valores similares sobre la dimensión uno; sin embargo, estos dos docentes presentan diferencias significativas entre algunas competencias, por ejemplo innovación, donde el docente de producción textual presenta valoraciones más elevadas, mientras en competencias como autocontrol, temple, negociación y mediación presenta promedios bajos. Para los docentes de cultura ciudadana, tecnología e informática, lectura y biología no se identifican diferencias significativas dado que sus calificaciones promedio son bajas.

El porcentaje de varianza acumulada corresponde al 37.54% en la dimensión 1 y 23.42% en la dimensión 2, lo que quiere decir que en el primer plano factorial, que es el graficado anteriormente, se logra representar un 60.96% de la información dada por el directivo docente.



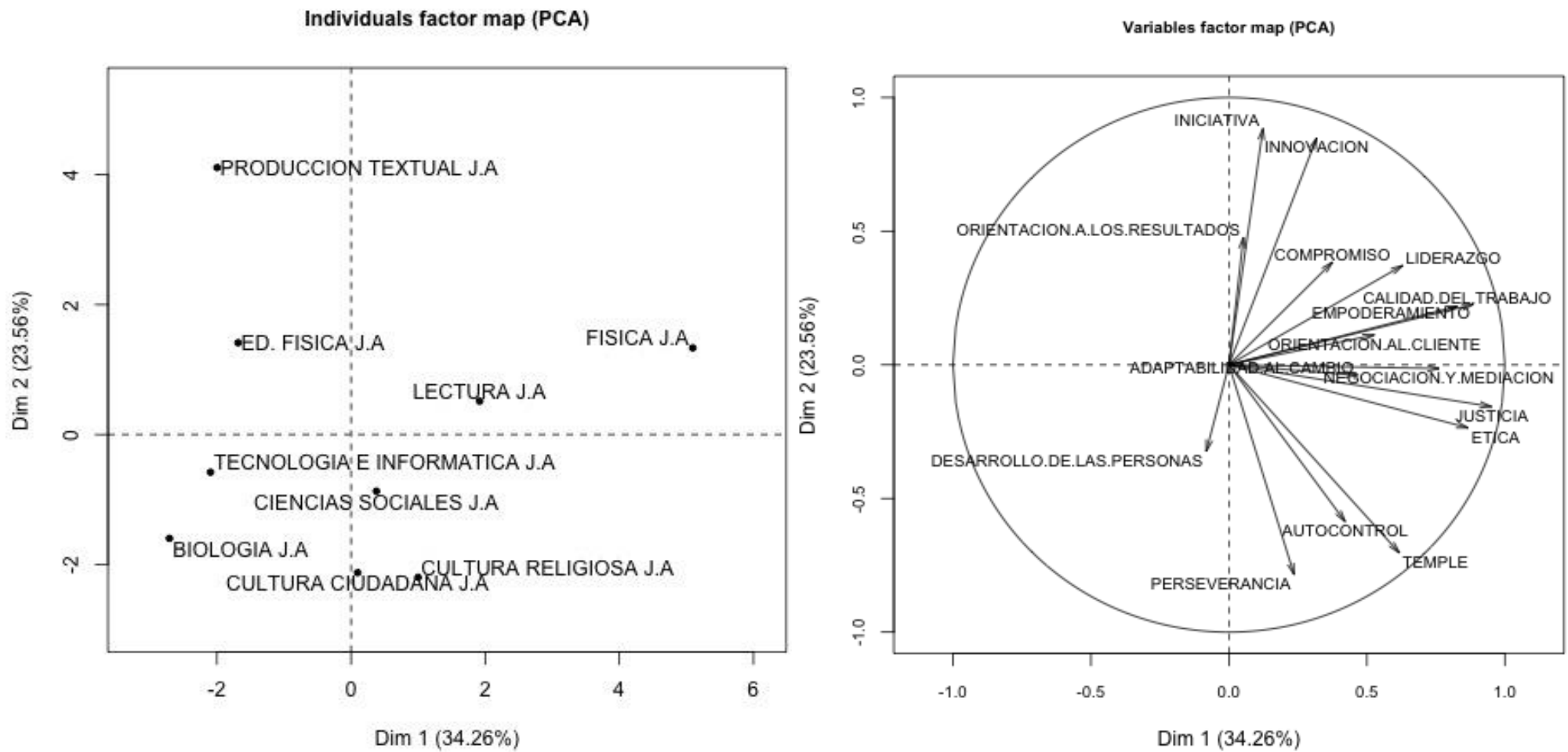
**Figura 8** Representación de componentes principales por evaluador Miembro del equipo directivo

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 8, muestra los resultados de la evaluación realizada por el miembro del equipo directivo a cada uno de los docentes participantes. De acuerdo con los anteriores gráficos el docente de biología presenta promedios más altos en comparación con los demás docentes en competencias como orientación a los resultados, calidad del trabajo y adaptabilidad al cambio, mientras que en competencias como justicia, compromiso, orientación al cliente, ética, empoderamiento y liderazgo e innovación presenta promedios más bajos que los demás docentes; adicionalmente se observa que el docente de ciencias sociales al igual que el de tecnología e informática tienen promedios similares en categorías como iniciativa, perseverancia y desarrollo de las personas. Por otro lado, se observa que los docentes de cultura religiosa, lectura, y física se destacan sobre los demás docentes en categorías como ética, innovación y empoderamiento.

Si se analiza la competencia de negociación y mediación se logra observar que ninguno de los docentes presenta promedios altos, así mismo se logra identificar que las competencias de justicia y orientación al cliente tienen una alta correlación, al igual que adaptabilidad al cambio y desarrollo de las personas según el miembro del equipo directivo.

El porcentaje de varianza acumulada corresponde al 30.78% en la dimensión 1 y 24.06% en la dimensión 2, lo que quiere decir que en el primer plano factorial, que es el graficado anteriormente, se logra representar un 54.84% de la información dada por el directivo docente



**Figura 9** Representación de componentes principales por evaluador Jefes de área

**Fuente.** Elaboración propia.

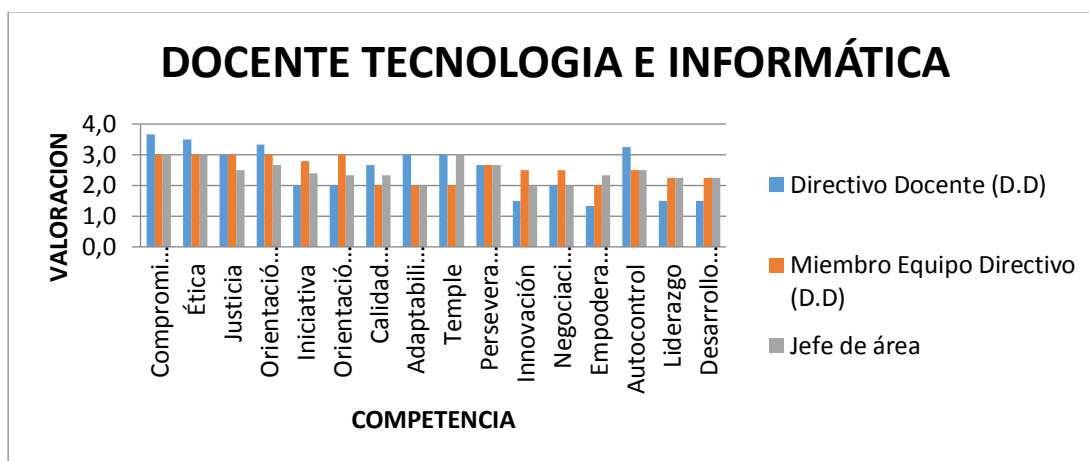
La figura 9, muestra los resultados de la evaluación realizada por los jefes de área a cada uno de los docentes participantes. El docente de física presenta los mejores promedios en la mayoría de las competencias cardinales, con un total de 5 competencias cardinales donde no obtuvo el promedio más alto, aunque dichos promedios están por encima de los demás a excepción de desarrollo de las personas. En términos generales de acuerdo con los jefes de área, los promedios no fueron altos, sin embargo, se puede decir que el docente de producción textual se caracteriza por los promedios más altos en iniciativa, compromiso, orientación a los resultados e innovación. Por otro lado, el docente de biología presenta los promedios más bajos en la mayoría de las competencias exceptuando autocontrol, temple, adaptabilidad al cambio, perseverancia y desarrollo de las personas. Los demás docentes presentan un comportamiento similar en sus calificaciones sin embargo dichos promedios tienden a ser bajos.

El porcentaje de varianza acumulada corresponde al 34.26% en la dimensión 1 y 23.56% en la dimensión 2 lo que quiere decir que en el primer plano factorial que es el graficado anteriormente se logra representar un 57.82% de la información dada por los jefes de área.

A continuación, se presenta una descripción mucho más particular, ya que se hace por cada uno de los docentes que participaron en este proceso de investigación:

La figura 10, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de informática y tecnología por cada uno de los evaluadores externos, en los distintos indicadores de cada competencia.





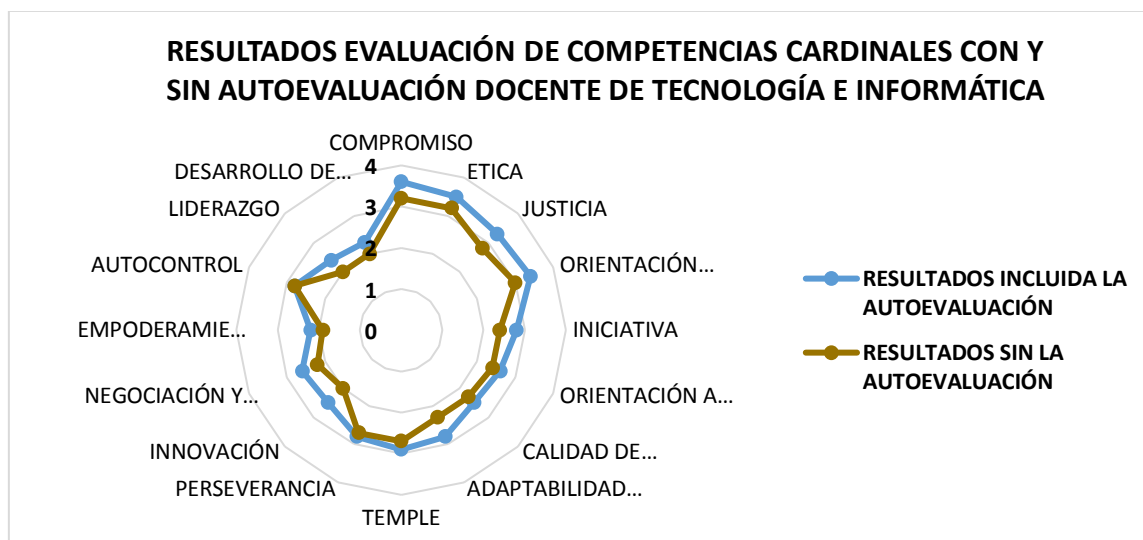
**Figura 10** Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Tecnología.

**Fuente.** Elaboración propia

Las gráficas radiales que se presentan en este capítulo, muestran los resultados totales obtenidos en cada una de las competencias cardinales de los docentes, desde la evaluación de todos los actores participantes y desde el proceso de autoevaluación. Siendo evidente que existen ciertas diferencias entre los resultados obtenidos como producto de la autoevaluación, en relación con el promedio de los demás evaluadores.

La figura 11, muestra los resultados del docente de tecnología e informática. Vale la pena resaltar que con relación a la competencia de autocontrol (2,8), existe un nivel de concordancia entre todos los evaluadores, como también una proximidad en las competencias de perseverancia y temple. Teniendo en cuenta la escala de evaluación, puede decirse que el docente de tecnología en las competencias de compromiso, ética y orientación al cliente, fue calificado en un nivel del 50% de desarrollo de estas competencias lo que significa que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. En el caso de justicia, iniciativa, orientación a los resultados, calidad de trabajo, adaptabilidad al cambio, temple, perseverancia, innovación, negociación y mediación,

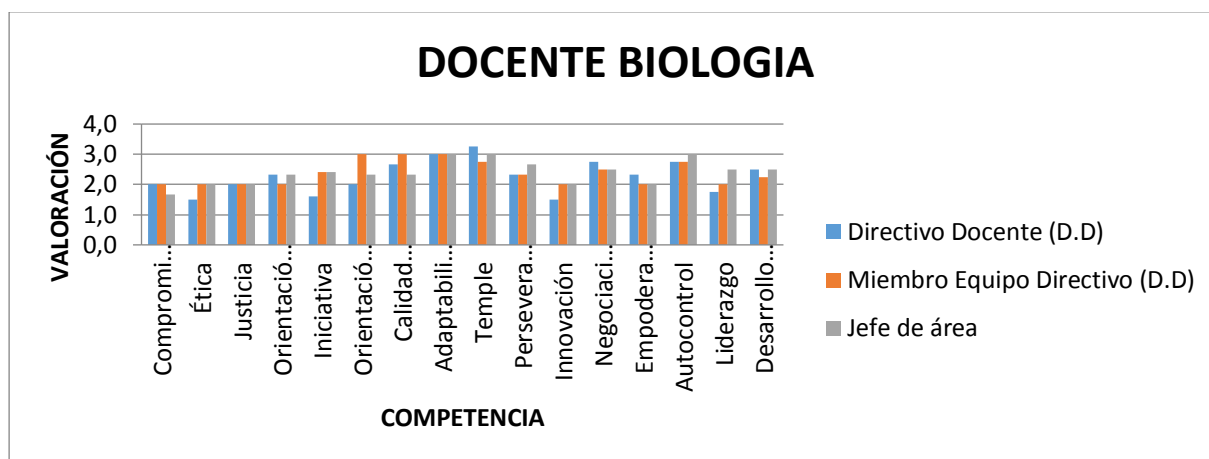
autocontrol, liderazgo y desarrollo de las personas, fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, sugiere que el evaluado aun no domina la competencia. En relación con empoderamiento, fue evaluado en un nivel 1, lo que indica que aún la competencia no está desarrollada.



**Figura 11** Resultados evaluación de competencias cardinales docente de teconología e informática.

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 12, indica los resultados de la evaluación realizada al docente de biología por cada uno de los evaluadores externos, en los distintos indicadores de cada competencia, notándose una diferencia significativa entre los resultados reportados desde la autoevaluación y los obtenidos por los demás actores participantes. Se evidencia un nivel de concordancia entre la autoevaluación y la evaluación de un directivo docente, en la calificación del indicador 9.3, que corresponde a: explica problemas complejos, fracasos propios o ajenos y/o acontecimientos negativos, sin perder la calma, el realismo y el optimismo., ya que fue calificado por un valor de 4.



**Figura 12** Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Biología.

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 13, muestra los resultados del docente de Biología. Teniendo en cuenta la escala de evaluación, puede decirse que el docente en las competencias de adaptabilidad al cambio y temple fue calificado en el nivel 3, lo que sugiere que se encuentra en un nivel del 50% de desarrollo de estas competencias, se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. En el caso de desarrollo de las personas, justicia, orientación al cliente, iniciativa, orientación a los resultados, calidad de trabajo, negociación y mediación, empoderamiento, autocontrol, liderazgo y desarrollo de las personas, fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, sugiere que el evaluado aun no domina la competencia. En relación con compromiso, ética, innovación fue evaluado en un nivel 1, lo que indica que aún la competencia no está desarrollada.

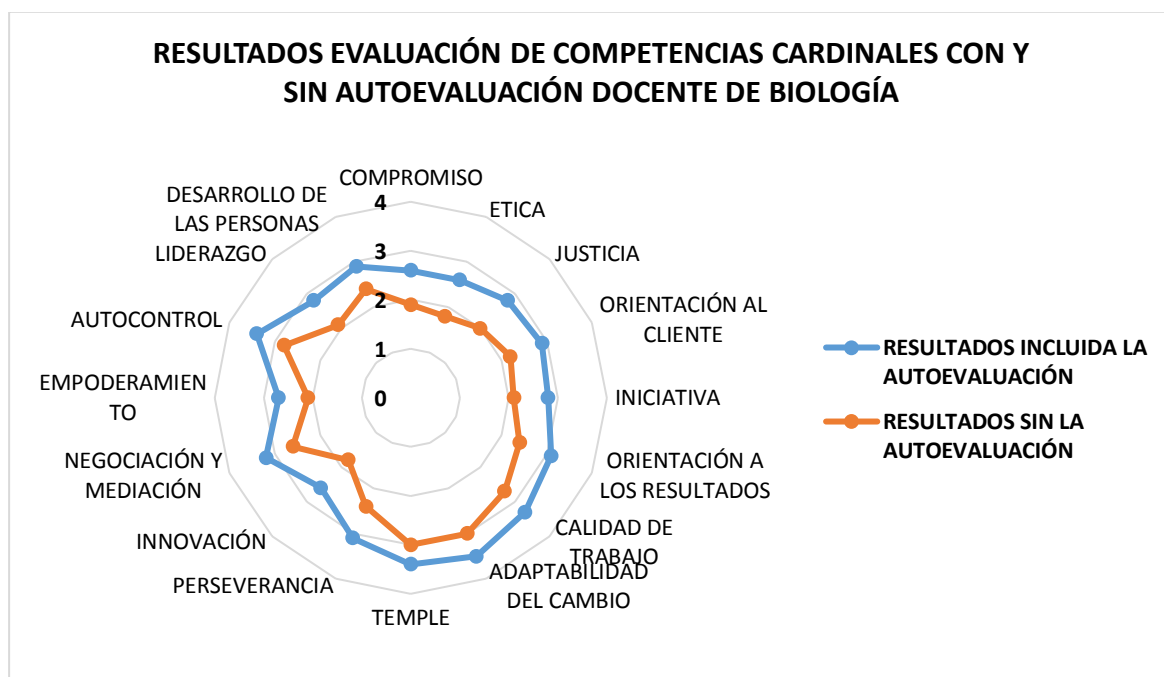


Figura 13 Resultados evaluación de competencias cardinales docente de biología.

Fuente. Elaboración propia

La figura 14, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de producción textual, por cada uno de los evaluadores externos, en los distintos indicadores de cada competencia.

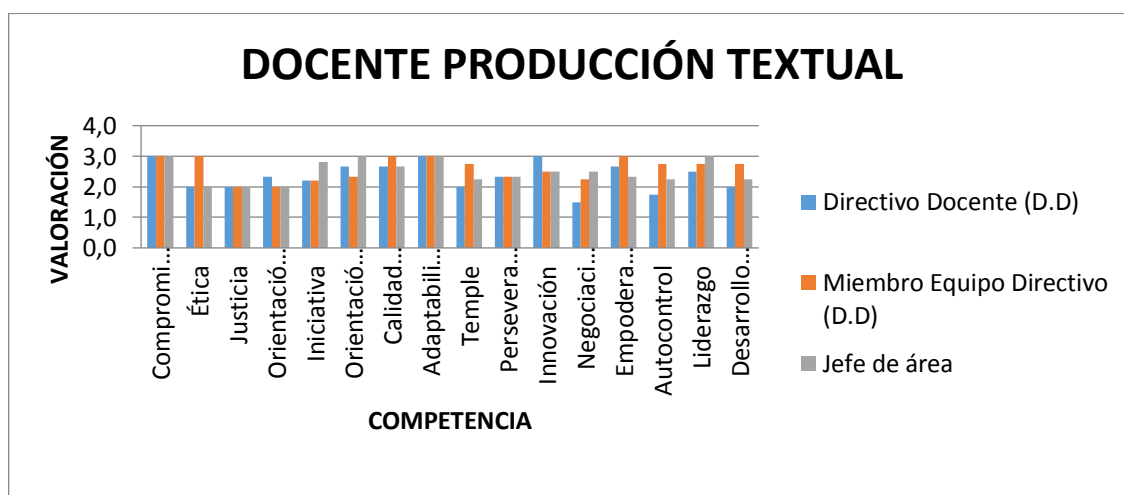
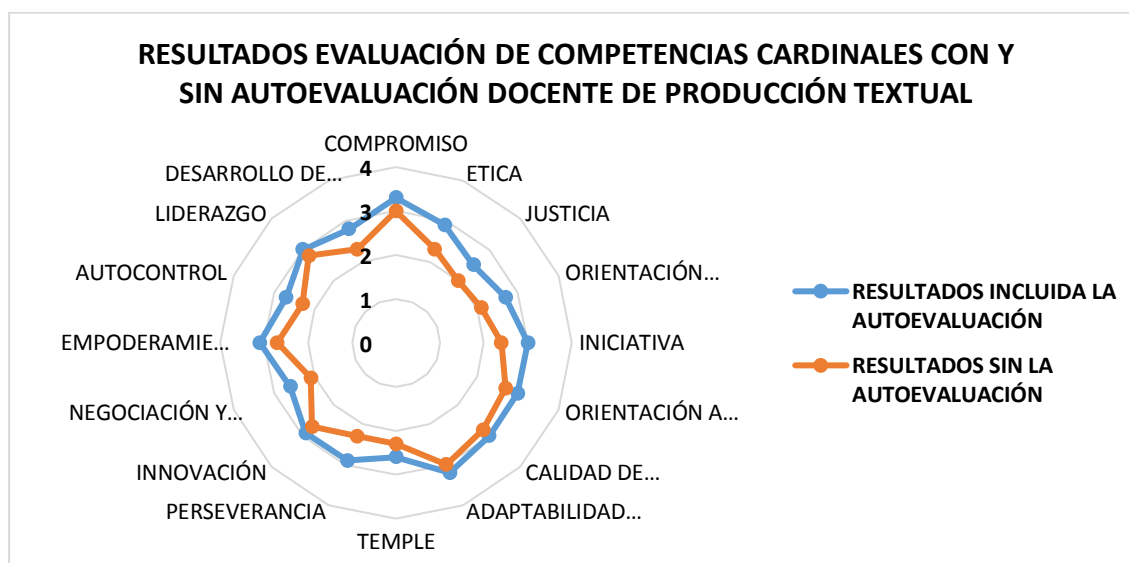


Figura 14 Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Producción textual.

Fuente. Elaboración propia

La figura 15, muestra los resultados del docente de producción textual. Teniendo en cuenta la escala de evaluación, puede indicarse que el docente de producción textual en las competencias de compromiso, y adaptabilidad al cambio, fue calificado en el nivel 3, lo que sugiere que se encuentra en un nivel de desarrollo del 50% de estas competencias, es decir, se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. En el caso de las competencias de ética, justicia, orientación al cliente, iniciativa, orientación a los resultados, calidad de trabajo, temple, perseverancia, innovación, negociación y mediación, empoderamiento, autocontrol, liderazgo y desarrollo de las personas, fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, sugiere que el evaluado aun no domina la competencia.



**Figura 15** Resultados evaluación de competencias cardinales docente de producción textual.

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 16, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de educación física, por cada uno de los evaluadores externos, en los distintos indicadores de cada competencia.

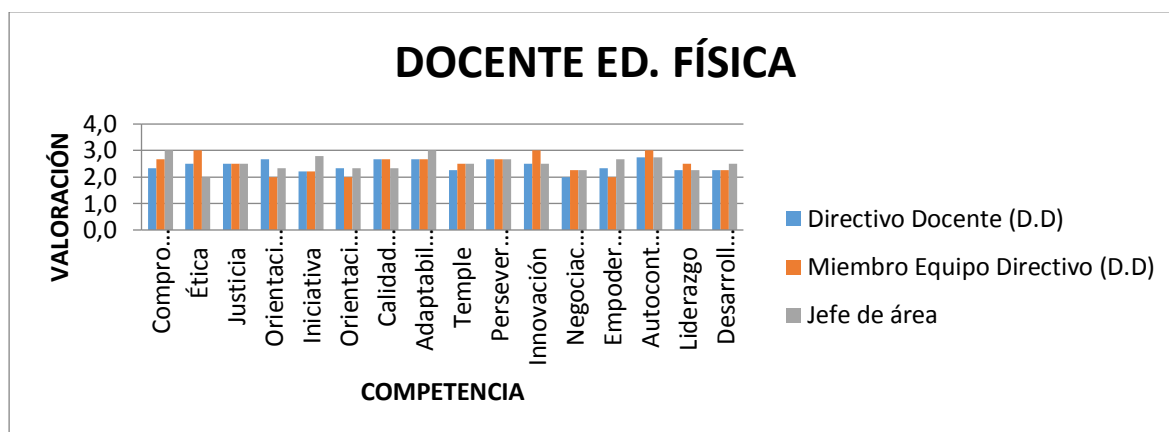


Figura 16 Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Educación Física

Fuente. Elaboración propia

La figura 17, presenta los resultados del docente de educación física. Teniendo en cuenta la escala de evaluación, puede decirse que el docente en todas las competencias, compromiso, adaptabilidad al cambio, ética, justicia, orientación al cliente, iniciativa, orientación a los resultados, calidad de trabajo, temple, perseverancia, innovación, negociación y mediación, empoderamiento, autocontrol, liderazgo y desarrollo de las personas, fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, insinúa que el evaluado aun no domina la competencia.

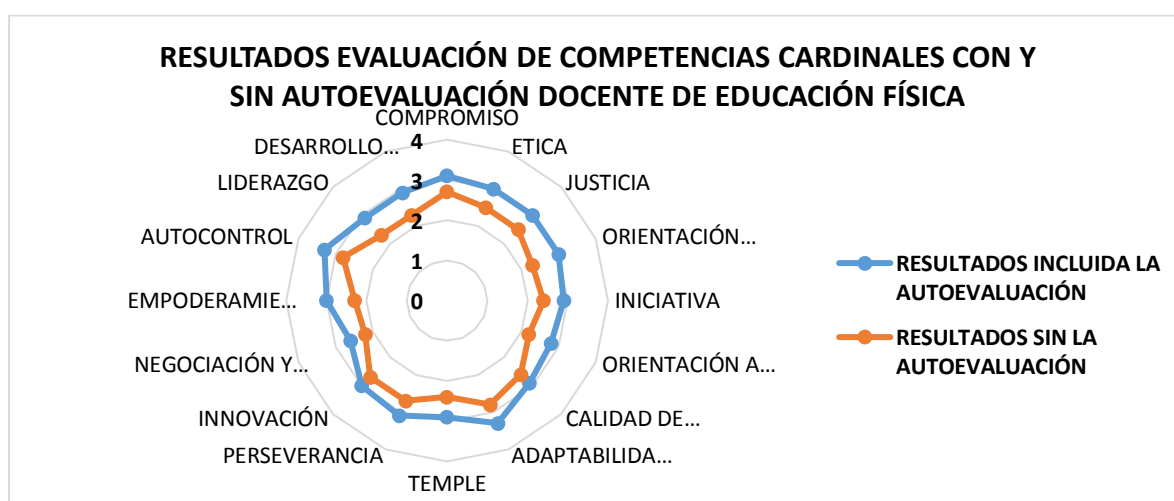
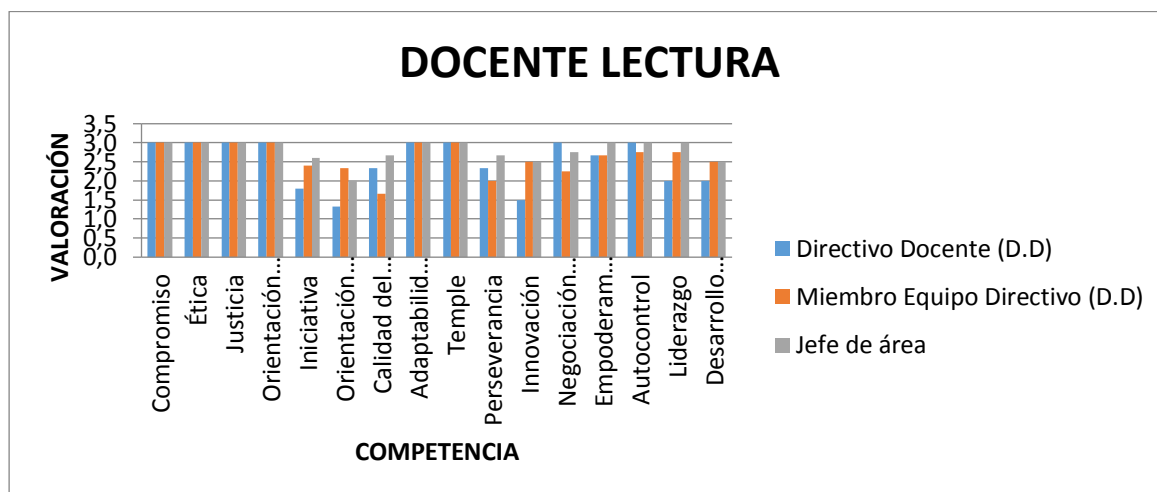


Figura 17 Resultados evaluación de competencias cardinales docente de producción textual.

Fuente. Elaboración propia

La figura 18, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de lectura, por cada uno de los evaluadores externos, en los distintos indicadores de cada competencia.



**Figura 18** Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Lectura

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 19, muestra los resultados del docente de lectura. Es importante destacar que, con relación a la competencia de justicia, existe un nivel de concordancia entre todos los evaluadores (3,0), como también una proximidad en la competencia de temple. Teniendo en cuenta la escala de evaluación, puede expresarse que el docente de lectura en las competencias de compromiso, ética, orientación al cliente, adaptabilidad al cambio y temple, fue calificado en el nivel 3, lo que indica que estas competencias se encuentran en un 50% de desarrollo, es decir, se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. En el caso de orientación a los resultados, fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, sugiere que el evaluado aun no domina la competencia.

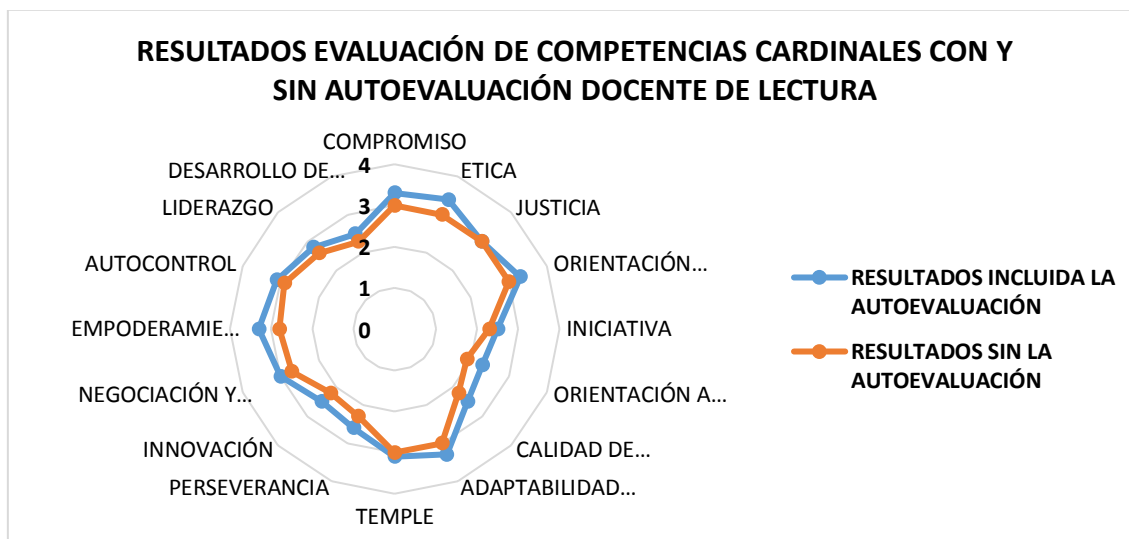


Figura 19 Resultados evaluación de competencias cardinales docente de lectura

Fuente. Elaboración propia

La figura 20, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de ciencias sociales, por cada uno de los evaluadores, en los distintos indicadores de cada competencia.

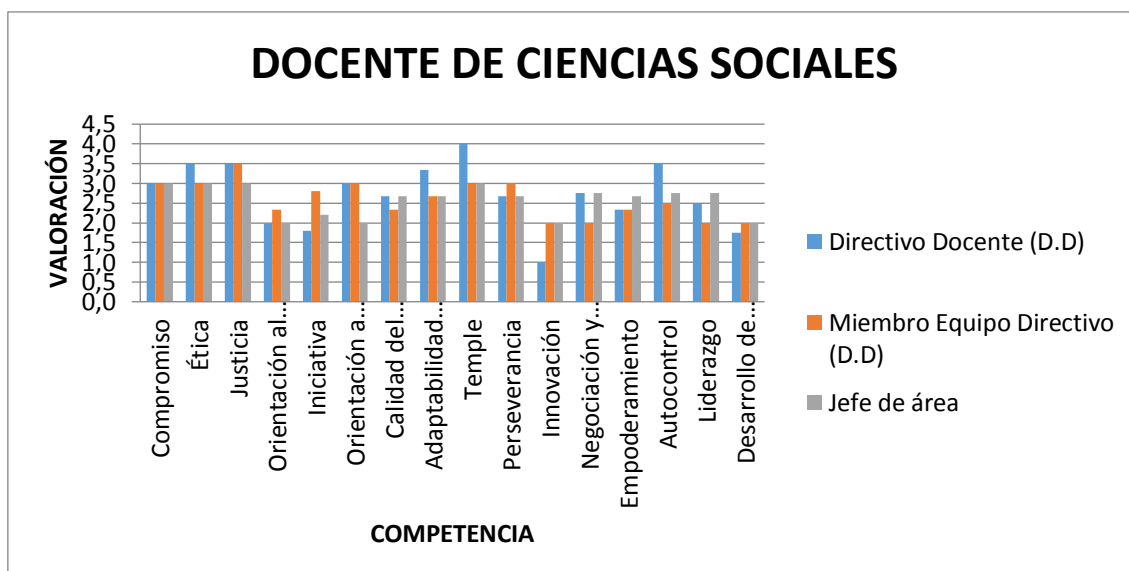
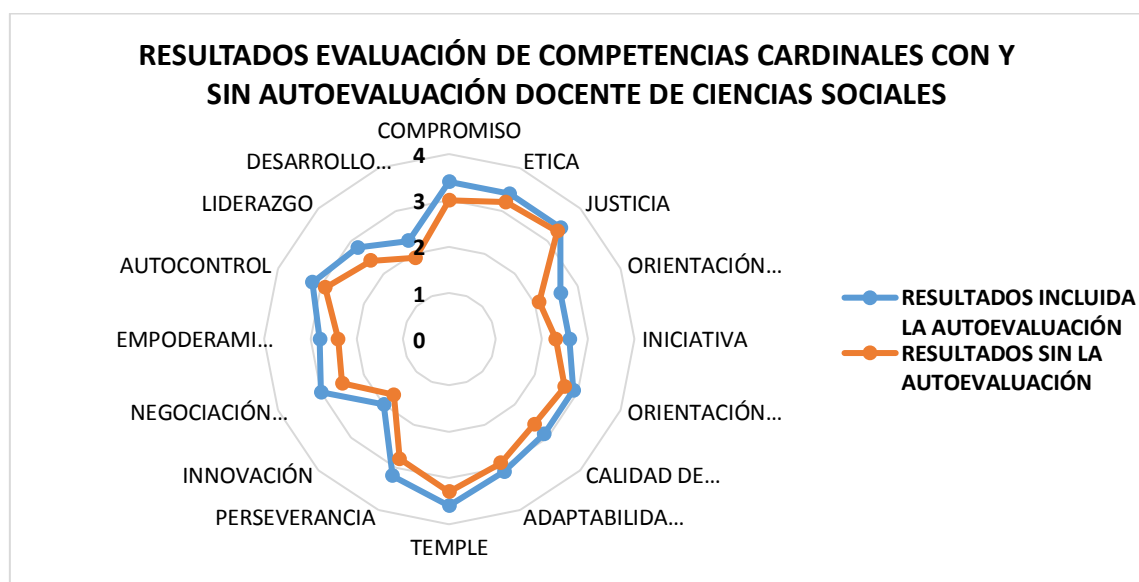


Figura 20 Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Ciencias Sociales

Fuente. Elaboración propia



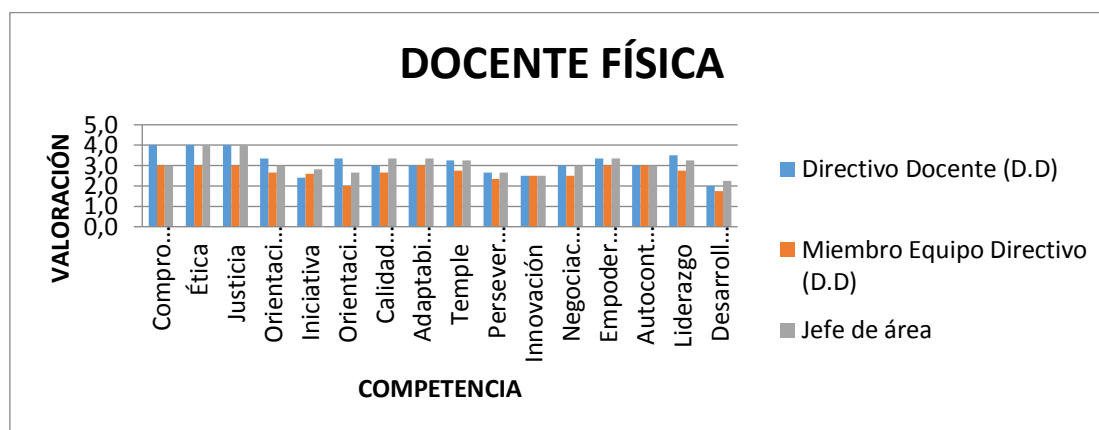
La figura 21, presenta los resultados del docente de ciencias sociales. Es importante destacar que existe una proximidad entre todos los actores participantes, al evaluar la competencia de justicia. Tomando como referente la escala de evaluación, puede afirmarse que el docente de ciencias sociales en las competencias de compromiso, ética, justicia y temple, fue calificado en el nivel 3, lo que indica que estas competencias se encuentran en un 50% de desarrollo, es decir, se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. En el caso de orientación al cliente, iniciativa, orientación a los resultados, calidad de trabajo, adaptabilidad al cambio, perseverancia, negociación y mediación, empoderamiento, autocontrol y liderazgo fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, sugiere que el evaluado aun no domina la competencia. Finalmente, en las competencias de innovación y desarrollo de las personas, fue evaluado en un nivel 1, lo que indica que aún la competencia no está desarrollada.



**Figura 21** Resultados evaluación de competencias cardinales docente de ciencias sociales

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 22, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de física, por cada uno de los evaluadores externos, en los distintos indicadores de cada competencia.



**Figura 22** Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Física

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 23, muestra los resultados del docente de física. Vale la pena resaltar que con relación a las competencias de ética, justicia y temple existe una proximidad entre la evaluación de los actores y la autoevaluación. Teniendo en cuenta la escala de evaluación, puede señalarse que el docente de física en las competencias de compromiso, ética, justicia, orientación al cliente, calidad de trabajo, adaptabilidad al cambio, temple, empoderamiento, autocontrol y liderazgo fue calificado en un nivel 3, lo que representa que estas competencias se encuentran en un 50% de desarrollo, quiere decir, que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. En el caso de iniciativa, orientación a los resultados, perseverancia, innovación, desarrollo de las personas, negociación y mediación, fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, insinúa que el evaluado aun no domina la competencia.

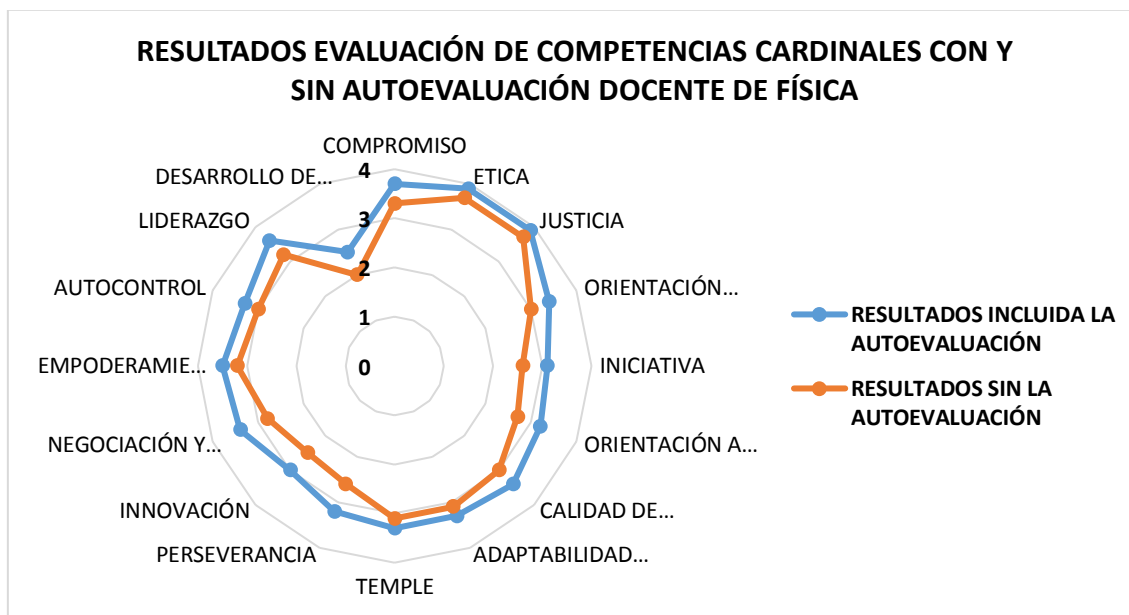


Figura 23 Resultados evaluación de competencias cardinales docente de física

Fuente. Elaboración propia

La figura 24, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de cultura ciudadana, por cada uno de los evaluadores externos, en los distintos indicadores de cada competencia.

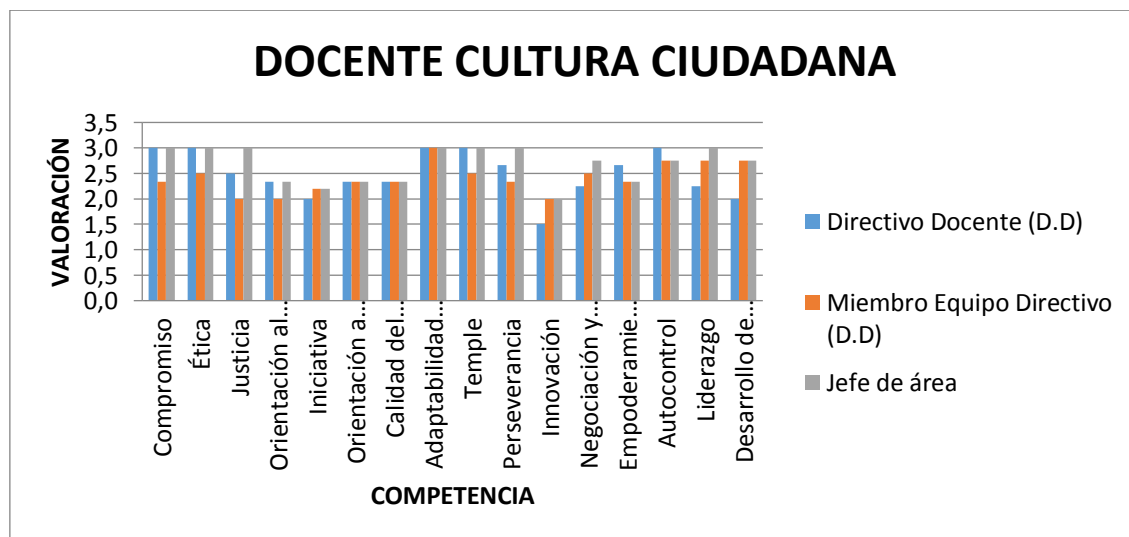
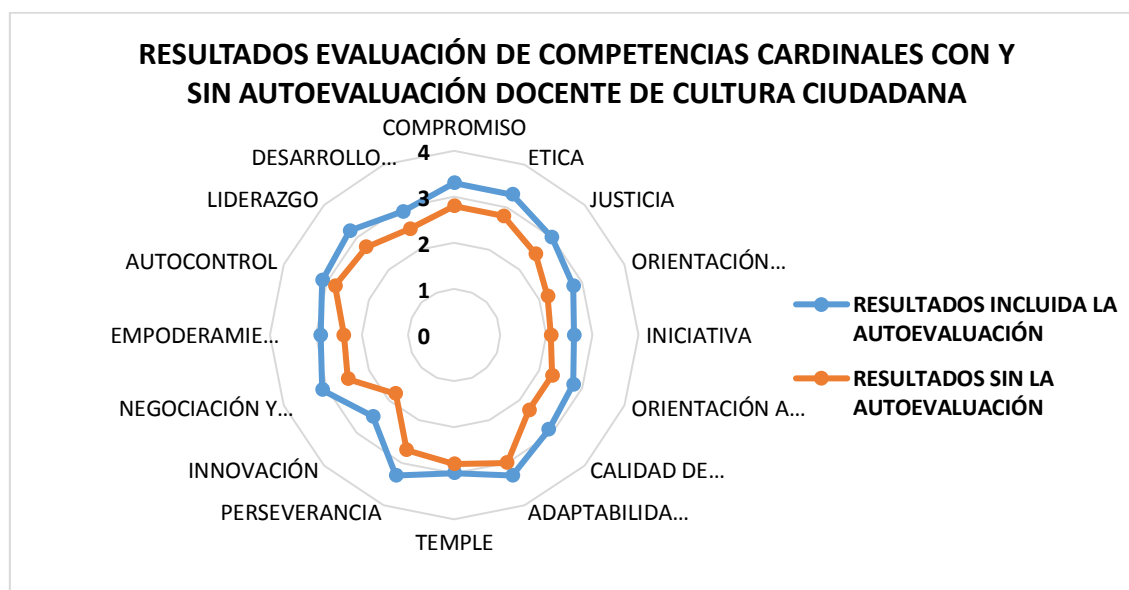


Figura 24 Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Cultura Ciudadana

Fuente. Elaboración propia

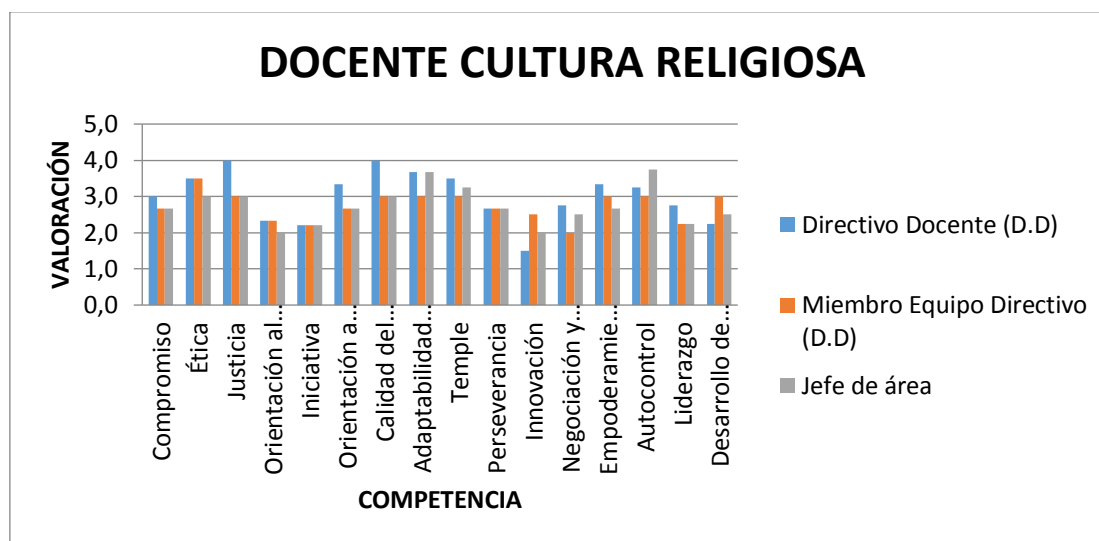
La figura 25, muestra los resultados del docente de cultura ciudadana. Teniendo como referente la escala de evaluación, puede decirse que el docente de cultura ciudadana en la competencia de adaptabilidad al cambio, fue calificado en un nivel 3, lo que representa que estas competencias se encuentran en un 50% de desarrollo, lo que quiere decir, que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. Las competencias de compromiso, ética, justicia, orientación al cliente, iniciativa, orientación a los resultados, calidad de trabajo, temple, perseverancia, negociación y mediación, empoderamiento, autocontrol, liderazgo y desarrollo de las personas fueron calificadas dentro del nivel 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, sugiere que el evaluado aun no domina la competencia.



**Figura 25** Resultados evaluación de competencias cardinales docente de cultura ciudadana

**Fuente.** Elaboración propia

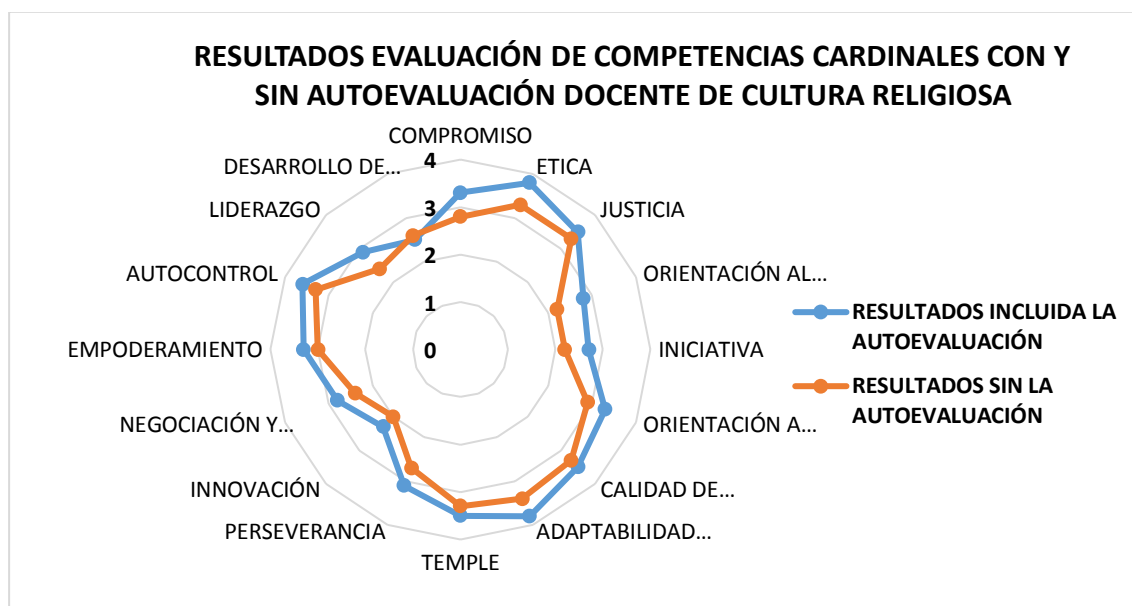
La figura 26, muestra los resultados de la evaluación realizada al docente de cultura religiosa, por cada uno de los evaluadores, en los distintos indicadores de cada competencia.



**Figura 26** Resultados evaluación de indicadores de competencias cardinales docente de Cultura Religiosa

**Fuente.** Elaboración propia

La figura 27, muestra los resultados del docente de cultura religiosa. Vale la pena resaltar que, con relación a la competencia de desarrollo de las personas, existe un nivel de concordancia entre todos los evaluadores (2,6), como también una proximidad en las competencias de justicia y temple. Tomando como referente la escala de evaluación propuesta, puede decirse que el docente de cultura religiosa en las competencias de ética, justicia, orientación al cliente, calidad de trabajo, adaptabilidad al cambio, temple, empoderamiento y autocontrol fue calificado entre el nivel 3, lo que indica que estas competencias se encuentran en un 50% de desarrollo, es decir, se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. En relación con compromiso, orientación al cliente, iniciativa, orientación a los resultados, perseverancia, innovación, negociación y mediación, liderazgo y desarrollo de las personas, fue calificado en un nivel de 2, lo que significa que estas competencias se encuentran desarrolladas al 25 %, sugiere que el evaluado aun no domina la competencia.



**Figura 27** Resultados evaluación de competencias cardinales docente de cultura religiosa.

**Fuente.** Elaboración propia

Ahora bien, con el propósito de presentar los resultados de la evaluación de las competencias cardinales de una manera mucho más general, que permita evidenciar qué competencias se registran como fortaleza o como aspecto por potenciar en el equipo docente que ha participado en este proceso de evaluación, se ha diseñado la tabla 4, en la que se presentan los niveles de desempeño y grados de los docentes en las competencias cardinales. Los resultados obtenidos, considerando los nueve docentes, permiten evidenciar que las 16 competencias evaluadas requieren atención, de esta manera se pudo determinar que las necesidades de procesos de formación que permitan reflexionar y potenciar estos comportamientos que han sido considerados como necesarios en el rol docente por la Institución .

**Tabla 4**  
**Niveles de desempeño y grados de los docentes en las competencias cardinales**

COMPETENCIAS CARDINALES	DOCENTE DE TECNOLOGÍA		DOCENTE BIOLOGÍA		DOCENTE PRODUCCIÓN		DOCENTE ED. FÍSICA		DOCENTE LECTURA		DOCENTE CIENCIAS SOCIALES		DOCENTE FÍSICA		DOCENTE CULTURA CIUDADANA		DOCENTE CULTURA RELIGIOSA	
	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO	NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO
COMPROMISO	3,2	C	1,9	E	3	C	2,7	D	3	C	3	C	3,3	C	2,8	D	2,8	D
ÉTICA	3,2	C	1,8	E	2,3	D	2,5	D	3	C	3,2	C	3,7	C	2,8	D	3	C
JUSTICIA	2,8	D	2	D	2	D	2,5	D	3	C	3,3	C	3,7	C	2,5	D	3,3	C
ORIENTACIÓN AL CLIENTE	3	C	2,2	D	2,1	D	2,3	D	3	C	2,1	D	3	C	2,2	D	2,2	D
INICIATIVA	2,4	D	2,1	D	2,4	D	2,4	D	2,3	D	2,3	D	2,6	D	2,1	D	2,2	D
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	2,4	D	2,4	D	2,7	D	2,2	D	1,9	E	2,7	D	2,7	D	2,3	D	2,9	D
CALIDAD DEL TRABAJO	2,3	D	2,7	D	2,8	D	2,6	D	2,2	D	2,6	D	3	C	2,3	D	3,3	C
ADAPTABILIDAD AL CAMBIO	2,3	D	3	C	3	C	2,8	D	3	C	2,9	D	3,1	C	3,0	C	3,4	C
TEMPLE	2,7	D	3	C	2,3	D	2,4	D	3	C	3,3	C	3,1	C	2,8	D	3,3	C
PERSEVERANCIA	2,7	D	2,4	D	2,3	D	2,7	D	2,3	D	2,8	D	2,6	D	2,7	D	2,7	D
INNOVACIÓN	2	D	1,8	E	2,7	D	2,7	D	2,2	D	1,7	E	2,5	D	1,8	E	2	D
NEGOCIACIÓN MEDIACIÓN	2,2	D	2,6	D	2,1	D	2,2	D	2,7	D	2,5	D	2,8	D	2,5	D	2,4	D
EMPODERAMIENTO	1,9	E	2,1	D	2,7	D	2,3	D	2,8	D	2,4	D	3,2	C	2,4	D	3	C
AUTOCONTROL	2,8	D	2,8	D	2,3	D	2,8	D	2,9	D	2,9	D	3	C	2,8	D	3,3	C
LIDERAZGO	2	D	2,1	D	2,8	D	2,3	D	2,6	D	2,4	D	3,2	C	2,7	D	2,4	D
DESARROLLO DE LAS PERSONAS	2	D	2,4	D	2,3	D	2,3	D	2,3	D	1,9	E	2	D	2,5	D	2,6	D

**Nota.** Los promedios que se exponen en esta tabla no incluyen la autoevaluación, teniendo en cuenta que en todos los casos se encuentra entre 4 y 5. En la tabla no se evidencian competencias en un grado A y B que corresponden a un nivel de desarrollo de la competencia del 100% y 75% respectivamente. El nivel C indica que la competencia se evidencia en un 50%, el nivel D indica que la competencia se evidencia en un 25% y el nivel E que no se evidencia.

#### **4.1.1 Discusión de los resultados del objetivo uno.**

De acuerdo con Alles, (2003) el análisis del desempeño de una persona es una herramienta que permite la dirección y supervisión del personal de una Institución, cuyos principales objetivos son el desarrollo personal y profesional de colaboradores, la mejora permanente de resultados de la organización y el aprovechamiento adecuado de los recursos humanos. Razón por la cual, tras el objetivo de evaluar las competencias cardinales es posible detectar y valorar comportamientos que requieren ser potencializados mediante estrategias de formación, con miras a impactar el desempeño docente en la Institución.

Una vez se han analizado los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento de competencias cardinales, se puede decir que la muestra de la presente investigación, se encuentra en un nivel entre el 25% y el 50 % de desarrollo de las competencias, situación que es evidente en la práctica diaria dentro de la Institución y que genera que de manera permanente existan quejas sobre el desempeño de los docentes.

Con relación al sentido general del logro en este primer objetivo, es preciso determinar cuál es la finalidad de evaluar a los docentes en sus competencias cardinales. De acuerdo con Alles (2013), evaluar las competencias cardinales permite valorar los comportamientos de las personas frente a hechos reales, dejando un poco de lado si el colaborador sabe hacer o no determinada tarea; el interés se centra en evaluar cómo se comportó, como resolvió alguna situación en un hecho concreto, y cómo a través de ciertas habilidades personales hace de su labor un ejercicio exitoso, de ahí la importancia de mirar las conductas observables como comportamientos deseables para un óptimo desempeño de los docentes. En otras palabras, las competencias son determinantes para la gestión eficiente del desempeño.



Un factor importante a tener en cuenta es la autoevaluación que los docentes realizan de su desempeño, ya que, en todos los casos, se encuentra de manera significativa, por encima del promedio de la evaluación de los demás actores. Todos los profesores se autoevaluaron satisfactoriamente, encontrándose en un nivel entre el 75% y 100% de desarrollo de las competencias evaluadas. Independientemente de estos resultados, se sugiere desarrollar alguna intervención que permita reflexionar sobre su propia evaluación del desempeño, entendiéndola como una oportunidad para potenciar sus habilidades y competencias. Esto requiere de la generación de condiciones de confianza y apoyo, lo que no significa que el docente pierda protagonismo, sino que, por el contrario, se sienta reconocido como profesional y se le conceda el tiempo y los espacios para reflexionar en torno a su quehacer (De Vicente, 2002).

En este sentido, de acuerdo a lo propuesto por Catalán, y González, (2009),

es interesante preguntarse si la tendencia de los profesores a autoevaluarse en extremo satisfactoriamente se debe a que en realidad lo hacen bien o a una baja capacidad de autocrítica y reflexión respecto de su ejercicio profesional y/o en una respuesta defensiva, no necesariamente consciente, ante una situación de evaluación que les genera temor y desconfianza. De esta manera, es válido suponer que un profesional más reflexivo y autocrítico tenga una autoevaluación menos satisfactoria, pero un mejor rendimiento a partir de una hetero-evaluación más objetiva, ya que alguien que considera que lo hace todo bien no tendría una predisposición a un perfeccionamiento continuo; en cambio, sí la tendría alguien que permanentemente realiza una reflexión crítica.

A partir de este referente, sería interesante para una próxima investigación abrir una reflexión con los docentes sobre la autoevaluación, en la que se pueda evaluar ¿por qué razones se marca diferente? ¿Qué factores influyen? ¿Qué califica el autoevaluado que no evalúa el heteroevaluador?, entre otros.

Ahora bien, podría decirse que aún cuando los niveles de desarrollo de las competencias evaluadas no son altos, esto no quiere decir necesariamente que tengan un desempeño deficiente, por el contrario es una oportunidad de potenciar el desarrollo de las competencias a través de un proceso de gestión de evaluación docente que sea pensado para optimizar el desempeño más que para calificar o clasificar el grupo docente. A partir de esta conclusión es necesario tener en cuenta la falta de cultura evaluativa en la Institución. Si bien es cierto, la evaluación docente es un proceso complejo ya que su puesta en marcha indica qué puede estar sucediendo sobre las prácticas educativas y los resultados que éstas puedan estar teniendo en el interior del aula, es importante de acuerdo con Salazar, (2010) hacer de este proceso una política claramente definida por la Institución y asegurar, con esto, que los procesos de reflexión y de pos evaluación que se lleven a cabo den frutos favorables en función del mejoramiento de la calidad docente.

Como lo plantea Coloma, (2010), la finalidad de la evaluación de docentes no es una búsqueda de culpables sino una forma de conocer y relacionarse con la realidad, de manera óptima, formativa, motivadora y orientadora; no puede ser concebida como un proceso administrativo, que pretende controlar, clasificar, comparar o medirlos sino que debe ser asumida como un proceso de “negociación”, que requiere de contextos que posibiliten el empoderamiento de los actores y de condiciones que favorezcan el encuentro, el diálogo y la reflexión de todos los actores involucrados según sus responsabilidades particulares (Cuba, 2001 citado por Coloma, 2010).

Por otra parte, es importante considerar en futuras investigaciones que puedan desarrollarse al interior de la Institución, la representación y comprensión que tienen los distintos actores educativos respecto a la evaluación; el valor que se le da a la evaluación misma

y las competencias que tienen los directivos de la institución para liderar y realizar procesos de evaluación. Así mismo, es imperioso, además, involucrar en los procesos de evaluación a los estudiantes, teniendo en cuenta que como lo plantea García y Rugarcia (1985) citados por Arbesú y Reyes (2015 p. 38), un acercamiento a la figura del buen maestro, desde el punto de vista de los estudiantes, permite identificar de manera más real, inmediata y precisa las características de personalidad que favorecen los procesos escolares.

Otro aspecto que se puede tener en cuenta, es el hecho de reconocer que la tendencia muestra que los docentes se destacan en unas competencias y en otras no, lo cual demuestra que los equipos pedagógicos son heterogéneos y que en cuanto al valor de esta realidad y el mérito, muestra la necesidad de canalizar las fortalezas y debilidades en la organización de los equipos de acuerdo con la naturaleza de la actividad y la misión pedagógica y, de acuerdo con la sinergia que supone el trabajo de equipo; es decir, se pauta a tomar decisiones sobre reorientaciones y no sobre medidas excluyentes.

#### **4.2. Objetivo 2. Identificar las relaciones existentes entre los resultados de la evaluación de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente que realizó el rector en el año 2016.**

##### **4.2.1 Prueba de significancia de la correlación de rangos y el test no paramétrico de Wilcoxon**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), las relaciones estadísticas se obtienen mediante una primera fase de exploración conocida como *análisis de correlación*.

Hay dos tipos de análisis estadísticos que pueden realizarse para probar hipótesis: los *análisis paramétricos* y los *no paramétricos*. En el caso de la presente investigación, se realizó un análisis no paramétrico teniendo en cuenta que las variables están medidas en una escala ordinal. En relación al método o **prueba estadística no paramétrica**, se recurrió la **Prueba de significancia de la correlación de rangos**, la cual estudia la relación de dos variables en el caso de datos ordinales.

### ***HIPÓTESIS***

$$H_0: (p_s = 0)$$

“No es posible evidenciar una relación significativa entre el nivel de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación de desempeño de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica”

$$H_a: (p_s \neq 0)$$

“Existe una relación significativa entre el nivel de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación de desempeño de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica”

*Con un nivel de significancia  $\alpha = 0.05$*

### ***COEFICIENTE DE CORRELACIÓN***

#### ***DE SPEARMAN***

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

### ***ESTADÍSTICO DE PRUEBA***

$$z = \frac{r_s - \mu_{r_s}}{\sigma_{r_s}}$$

Donde

$n$  = número de datos

$z = 2.79$

$d_i^2$  =cuadrado de la diferencia

*valor p* = 0.0052

de las observaciones

**$r_s = 0.987$**

**$\sigma_{r_s} = 0.353$**

**$\mu_{r_s} = 0$**

### ***CONCLUSIÓN***

**Como *valor p* <  $\alpha$**

**0.005 < 0.05**

Se rechaza la  $H_0$  de que la correlación sea cero, lo que permite afirmar con un 95% de confianza, que existe una relación significativa entre el nivel de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación de desempeño realizada por el rector de la Institución.

Corroborando la conclusión anterior, se realizó el test no paramétrico de Wilcoxon con el fin de identificar las relaciones existentes entre los resultados de la evaluación de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente que realizó el rector en el año 2016, se realizó una comparación de los promedios generales obtenidos por cada uno de los docentes con ambos instrumentos. Así mismo se compararon

dichos promedios desagregados por evaluador con el fin de contrastar el criterio del rector en el 2016 con cada uno de los evaluadores y la autoevaluación para el nuevo instrumento.

Definiendo como hipótesis nula la afirmación que las dos evaluaciones observadas no tienen diferencias significativas. Realizando esta prueba se observa que en todos los casos no hay suficiente evidencia estadística que permita rechazar la hipótesis nula, es decir que no existe una diferencia significativa entre los resultados de la prueba realizada en el 2016 y los resultados de la evaluación de competencias cardinales.

En la tabla 5 se presenta los valores P para cada una de las pruebas. Dado que el doble del valor P es mayor al nivel de significancia de 5%, no es posible rechazar la hipótesis nula, reafirmando de esta manera el supuesto de investigación de que el nivel de desarrollo de las competencias cardinales interviene en el desempeño docente.

**Tabla 5**

**Valores P para cada una de las pruebas**

<b>Comparación</b>	<b>Prueba de Wilcoxon</b>
General Vs 2016	0,3416
Directivo Vs 2016	0,5706
Miembro EQ Vs 2016	0,4764
Jefe de Área Vs 2016	0,2855

#### **4.2.2 Discusión de los resultados del objetivo dos.**

Teniendo como referente los resultados anteriores, recobra valor el hecho de pretender potenciar las competencias cardinales en el grupo docente, con el objetivo de fortalecer el equipo de trabajo y con esto los resultados institucionales. Para dar cumplimiento a este

propósito, es indispensable pensar un proceso de evaluación del desempeño distinto al que se ha venido desarrollando, que vaya de la mano con procesos de formación contundentes que permitan moldear ciertos comportamientos necesarios para el cargo y favorecer el avance en su labor pedagógica.

Por otra parte, es importante reflexionar sobre las variables asociadas a un desempeño exitoso docente, en donde indiscutiblemente juega un papel relevante la presencia de aquellos comportamientos y actitudes que complementan el saber y el saber hacer, y que se ven representados en el ser.

De esta manera, es importante pensar que en la medida que se desarrollen estrategias orientadas a cualificar las competencias cardinales que para la Institución son indispensables, se podrá optimizar el desempeño laboral.

#### **4.3. Objetivo 3. Entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual proceso de evaluación del desempeño docente en el Liceo Santa Mónica.**

##### **Propuesta centrada en la evaluación del desempeño por competencias.**

La evaluación del desempeño es mucho más que una metodología, que un informe y un número de entrevistas. La evaluación del desempeño implica una tarea diaria entre directivos y colaboradores, entrevistas de análisis con retroalimentación y la retroalimentación cotidiana derivada de una buena y fructífera relación laboral. Evaluar el desempeño no debe verse – desde la perspectiva del empleado- como un momento de “rendir examen” sino como una oportunidad de expresarse y mejorar. “Las empresas que lo logran mejoran en todos los

aspectos, desde el clima laboral hasta los índices que miden la rotación y calidad de vida del personal, y desde ya, optimizan el logro de los objetivos organizacionales”. (Alles, 2004)

#### **4.3.1 ¿Por qué evaluar el desempeño? Elementos clave de un proceso de evaluación**

De acuerdo con Alles, (2004) el análisis del desempeño o de la gestión de una persona es un instrumento para dirigir y supervisar personal. Entre sus principales objetivos podemos señalar el desarrollo personal y profesional de colaboradores, la mejora permanente de resultados de la organización y el aprovechamiento adecuado de los recursos humanos. Por otra parte, tiende un puente entre el responsable y sus colaboradores de mutua comprensión y adecuado diálogo en cuanto a lo que se espera de cada uno y la forma en que se satisfacen las expectativas y cómo hacer para mejorar los resultados.

Existen diferentes métodos de evaluación del desempeño, se clasifican de acuerdo con aquello que miden: características, conductas o resultados. Los basados en conductas (competencias) brindan a los empleados información más orientada a la acción, por lo cual contribuyen al desarrollo de las personas.

Evaluar la posibilidad de que el colegio asuma una dinámica distinta frente al proceso de evaluación del desempeño docente, implica que se genere un cambio en la cultura institucional, y esto necesariamente se encuentra relacionado con un proceso de gestión hacia la transformación y el cambio.

De acuerdo con Ulrich, (2006, p. 260 - 275) las iniciativas de cambio se centran en la implementación de nuevos programas, proyectos o procedimientos. Las iniciativas que



mejoran la calidad realimentan la organización con nuevas ideas, y enfoques. Los directivos deben actuar como agentes del cambio, ayudando a que sus empresas respondan a los nuevos objetivos y que lo hagan rápidamente, deben tener en cuenta los siguientes pasos:

Paso 1: Identificar los factores clave del éxito para crear la capacidad de cambio.

Paso 2: Evaluar en qué medida estos factores clave del éxito están bajo control

Paso 3: Identificar la actividad de mejora para cada factor de éxito

El diseño y desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño dependen en gran medida de la definición que se haga del desempeño y del estado y la naturaleza de los sistemas y estructuras existentes en la organización. Mateo, (2006) plantea que un modelo evaluativo completo deberá considerar una serie de componentes mínimos sobre los que reflexionar para estimar así la manera en que ha de concretarse la participación y cuáles tienen que ser sus características. Por su parte Jiménez, (1999) sugiere que es importante tomar como referente algunos lineamientos que pueden establecerse a partir de preguntas clave, como se establece en la figura 28.

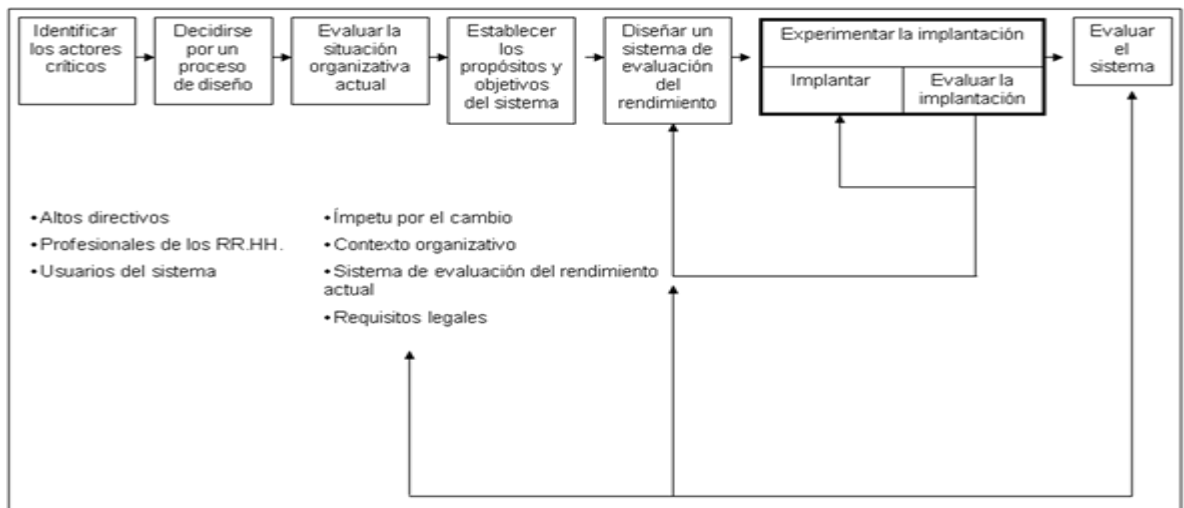
<b>ELEMENTOS Y PREGUNTAS CLAVE DEL MODELO DE EVALUACIÓN</b>		
El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluación?	Dirección General Equipo de Dirección (Rector – coordinaciones)
La finalidad	¿Para qué?	Mejorar y potenciar el desempeño docente
Objeto de la evaluación	¿Qué evaluar?	Desempeño de los docentes de la Institución
Criterios	¿Cuáles son los referentes?	Competencias específicas asociadas al rol docente
Metodología a emplear	¿Qué paradigma nos ilumina teóricamente?	La Dirección se encuentra interesada en abordar la evaluación del desempeño desde el modelo por competencias.
Técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger los datos y la información?	Al momento de recopilar la información se hace necesario determinar las técnicas, estrategias o instrumentos que se van a usar; sin embargo, inicialmente se

		contempla la posibilidad de que se haga a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas de desempeño.
La procedencia de la información	¿A quién o dónde dirigimos para recabar esa información?	Estudiantes, padres de familia, jefes de área, directivos docentes y docentes para favorecer la autoevaluación.
Ubicación temporal y espacial	¿Cuándo y dónde realizar los procesos evaluativos?	Inicial o diagnóstica De seguimiento - formativa De resultados En ambientes propicios para el diálogo.
La apuesta en acción y la responsabilidad	¿Quién recoge la información, aplica los instrumentos o trata los datos e informaciones?	Equipo evaluador: Rector y coordinaciones
Elaboración de materiales y tratamiento de la información.	¿Con qué conocimientos e infraestructura contamos?	Los conocimientos del equipo evaluador. Soportes informáticos, de comunicación y divulgación.
Costos	¿Con qué medios disponemos?	Presupuesto de material, tiempo, disponibilidad
El informe.	¿Quién lo realiza y qué características ha de tener?	El equipo evaluador. Proceso de autoevaluación. Evaluación de las personas que participaron en el proceso. Compromisos, consensos, planes de mejoramiento. Confidencialidad.
Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de la/s audiencia/s?	Docentes Equipo directivo
Consecuencias de la evaluación	¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	Formativas en el plano personal y profesional
Toma de decisiones	¿Quién debe tomarlas?	Estas decisiones deben verse representadas en la posibilidad de mejorar y/o potenciar el desempeño, por tal razón debe tomarlas el propio evaluador como resultado de su autoevaluación y el equipo evaluador.

**Figura 28** Elementos y preguntas clave del modelo.

**Fuente:** Jiménez, B. (1999: 180-181).

Por otra parte, de acuerdo con Richard, (2003) es imperioso establecer como punto de partida una secuencia de procesos escalonados tal como se muestra en la figura 29.



Fuente: Mohrman et al.1989.

**Figura 29** Procesos para implementar un proceso de evaluación del desempeño

**Fuente:** Mohrman, (1989) citado por Richard, (2003)

**Identificar los actores críticos**, supone determinar los grupos directamente interesados y beneficiados con el proceso de evaluación, desde un enfoque participativo e integrador. Las fuentes de información corresponden a todas aquellas entidades (documentos o personas) que puedan facilitar datos significativos para el proceso evaluativo. Para el caso puntual del Liceo Santa Mónica, estos actores son:

**Equipo Directivo:** Directora, Rector, Coordinadores

**Jefes de Área**

**Clientes:** Padres de familia y estudiantes

**El docente**, mediante un proceso de autoevaluación

En relación con el **Equipo evaluador**, es importante considerar aquellas características que son imprescindibles al momento de evaluar. En este sentido Care, (1978) citado por Santos, (1998, p. 292-293) establece un conjunto de criterios de carácter axiológico a tener en cuenta:

**Ausencia de coerción:** ni hacia los evaluadores por parte de quien sea, ni de ellos sobre los evaluados.

**Racionalidad:** el discurso y el proceso de evaluación deben estar regidos por la argumentación y la evidencia, no por los caprichos y los intereses.

**Aceptación de términos:** las partes implicadas, mediante la negociación -intensa, sincera, transparente- deben comprometerse a asumir los compromisos.

**Desinterés:** los intereses particulares deben someterse a las preocupaciones y necesidades de la causa común (acuerdos).

**Interés comunitario:** la finalidad es conseguir el máximo beneficio.

**Información igual y completa:** nadie debe tener acceso a información privilegiada.

**Ausencia de riesgos:** no se han de derivar riesgos para quien se someta a evaluación, o que éstos se reduzcan al mínimo.

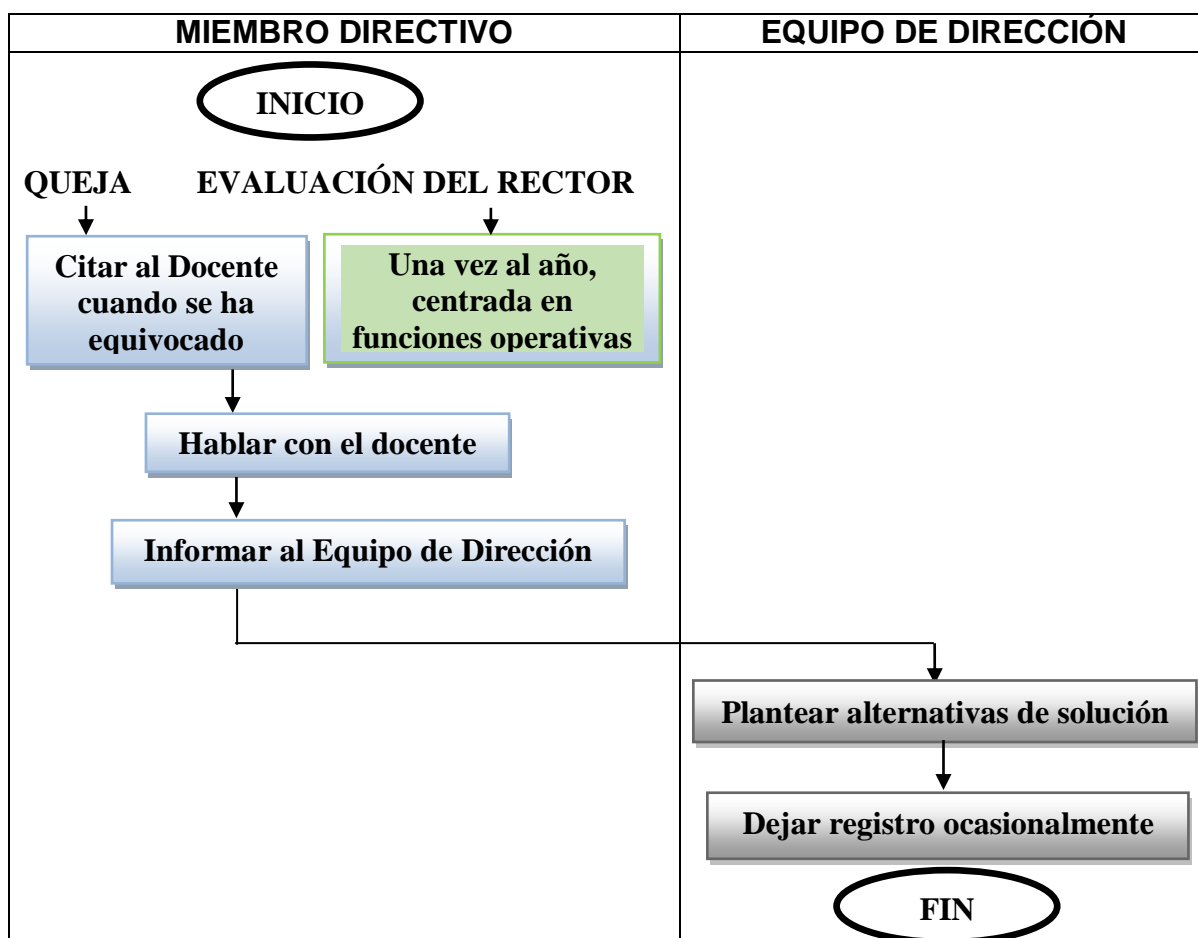
**Viabilidad:** debe poder llevarse a cabo; los evaluadores no deben prometer actividades que no puedan llevar a cabo por deseables que fueran.

**Participación:** todos deben tener voz.

En cuanto a decidirse por un **proceso de diseño** implica considerar dos estrategias, de acuerdo con Murphy y Cleveland (1995), citados por Richard, (2003), modificar los objetivos de los colaboradores con el fin de satisfacer las necesidades de la organización o modificar el sistema para ajustarse a los objetivos de los colaboradores. El enfoque que se toma para la

presente investigación consiste en buscar las estrategias pertinentes mediante el proceso de la evaluación para que los docentes puedan adaptarse de una manera exitosa a la Institución.

**Valorar la situación actual.** Una organización que monitoriza y conserva regularmente su sistema de gestión del desempeño obtendrá inmediatamente indicios de cómo está funcionando y en consecuencia estará preparada para realizar cambios en caso de que sea necesario. En el caso particular del Liceo Santa Mónica, respecto al proceso de Evaluación del desempeño docente, puede sintetizarse de la siguiente manera tal como se muestra en la figura 30:



**Figura 30** Actual proceso de evlaución docente en la Institución

**Fuente:** Elaboración propia

### 4.3.2 Propósitos y objetivos del sistema de evaluación del desempeño.

Decidir cuál es el propósito del sistema de gestión y evaluación del desempeño es tal vez la etapa más importante de todo el proceso de desarrollo, puesto que el diseño del sistema se basará en gran parte en las decisiones que se tomen acerca del propósito. Este es un proceso que se planeó conjuntamente con la alta dirección. A continuación en la figura 31, se relacionan algunos objetivos generales orientados a la mejora que busca la propuesta de evaluación del desempeño:

<b>OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO</b>
Disponer de un método de gestión del desempeño de uso habitual y sistemático, instalado en la cultura de la Institución, que contribuya al crecimiento continuo individual y colectivo.
Ayudar a los docentes a identificar vías que realcen sus competencias cardinales.
Aclarar y comunicar lo que se espera frente al desempeño docente, evitando la ambigüedad.
Identificar las necesidades de formación y desarrollo.
Potenciar el desempeño y la motivación de los docentes.
Favorecer escenarios laborales para el desarrollo de las competencias cardinales.
Generar un espacio de diálogo privado, entre cada docente y su superior directo, referido al desarrollo y al desempeño individual del colaborador.
Estimular el compromiso del educador con su desarrollo personal y profesional.
Identificar logros y dificultades de los docentes como base para desarrollar planes de mejoramiento personales y del colectivo de la Institución educativa.

**Figura 31** *Objetivos de la propuesta de evaluación para la Institución*

**Fuente:** Elaboración propia

### 4.3.3 Componentes de la propuesta de evaluación del desempeño docente

**4.3.3.1. Fijación de objetivos al interior del equipo:** Teniendo en cuenta que la evaluación de acuerdo con Santos, (1993) debe presentarse como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, es imperioso que exista claridad respecto a los criterios que harán parte del proceso de evaluación del desempeño docente, Por tal motivo en la figura 32, se plantean algunos aspectos que deben considerarse en el proceso de negociación con el equipo:

PROPUESTA DE SANTOS GUERRA, M.	PROPUESTA DE MCCORMICK Y JAMES
La naturaleza del trabajo que se va a realizar. Los fines que se persiguen. Los métodos que se van a utilizar. El tipo de colaboración que se requiere. La confidencialidad de los datos. El calendario de trabajo. El momento y la forma de entregar los informes. El contenido de los informes. La utilización de los informes por otras personas ajenas al centro. El equipo que va a realizar el trabajo.	Los roles de los agentes externos e internos. La duración aproximada prevista de la actividad y el compromiso de dedicación temporal de todos los participantes. Una estrategia general aceptada por todos y si parece pertinente un resumen de los métodos a emplear. Normas respecto a los recursos. Procedimientos para salvaguardar la confidencialidad, imparcialidad y el control sobre el acceso a la información y su divulgación.

*Figura 32* Los compromisos en la negociación.

**Fuente:** Ferreres & González Soto (2006, p. 189).

En compañía de la alta gerencia, y el equipo evaluador es imperioso establecer en reunión los requerimientos principales del cargo y los factores (competencias) prioritarios.

**4.3.3.2. Definir el puesto:** asegurarse de que el Rector, los Coordinadores y el docente estén de acuerdo en las responsabilidades y los criterios de desempeño del cargo. Es importante

diseñar un diccionario de competencias asociadas al cargo docente, con sus respectivos indicadores de acuerdo a los niveles de desarrollo.

**4.3.3.3. Estrategia de divulgación del proceso de evaluación:** De manera alterna a las etapas de planeación, proyección y ejecución, deberá establecerse un plan de divulgación frente a los docentes de la Institución y los responsables de la implementación del modelo, para capacitarlos sobre los propósitos y metodología del proceso de gestión de evaluación del desempeño docente y así facilitar además, el proceso de cambio al que se enfrenta el colegio.

En cuanto a los **momentos evaluativos**, es importante tener en cuenta que se encuentran establecidos por la finalidad y el objeto, entre otros aspectos. Así pues, según sea el momento de realización de la evaluación, éste puede ser:

**Evaluación de inicio** Con el propósito de tener una línea de base respecto a las competencias cardinales que han sido consideradas esenciales para el cargo docente, se realizará una evaluación diagnóstica a partir de la cual se programen algunos planes de mejoramiento orientados a potenciar aquellos comportamientos que son indispensables para desempeñar con éxito el rol docente dentro de la Institución. Al final del periodo escolar, se tendrá una evaluación de resultados.

**4.3.3.4. Evaluación continua - Evaluar el desempeño en función del cargo con etapas intermedias. Entrevistas de evaluación – Retroalimentación,** consiste en la valoración continua del desempeño docente a través de la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso. Es absolutamente formativa, incluye algún tipo de valoración en relación con una escala definida previamente. Para el caso del Liceo Santa Mónica se propone realizarla al finalizar el



segundo y tercer bimestre escolar donde se realice un balance de lo actuado y el avance en la consecución de objetivos.

**4.3.3.5. Evaluación final.** Es la que se lleva a cabo con visión holística y global al terminar un proceso o un periodo para comprobar los resultados obtenidos. Para el caso de la Institución se realiza en el mes de noviembre.

**4.3.4 Análisis del desempeño**

Para el análisis del desempeño se deberán tener en cuenta las competencias que se hayan establecido en su perfil de cargo. Para este proceso se sugiere una escala numérica como la siguiente:

1. Necesidad de mejora urgente
2. Necesidad de desarrollo
3. Normal (se entiende como normal el desempeño esperado)
4. Muy bueno
5. Excelente

Competencias y comportamiento esperado	Nivel según el evaluado (1 a 5)	Nivel según el evaluador (1 a 5)	Comentarios

Otra manera de evaluar las competencias puede ser:

Competencia	Grado A 100%	Grado B 75%	Grado C 50%	Grado D 25%	No desarrollada

**4.3.5. La entrevista de evaluación** es el momento más importante del proceso. No solo permite analizar la evaluación sino encontrar en conjunto áreas o zonas de posibles mejoras. Esta entrevista que estará a cargo del jefe inmediato (las coordinaciones) debe brindar elementos, pautas, para el mejoramiento del desempeño y trazar un plan de acción.

Un **plan de mejora** del desempeño deb incluir: instrucciones y orientaciones verbales, comentarios y sugerencias frecuentes, conversaciones formales e informales, reportes de evaluación del desempeño, procesos de formación.

### Recomendaciones

Para una correcta implementación debe prepararse un plan de acción, en el que se indiquen las acciones específicas que se recomienden para cada docente evaluado:

<b>Debe mejorar</b>	<b>Acción propuesta</b>	<b>Fechas o plazos</b>
<b>1.</b> ¿Necesita entrenamiento? ¿En qué?		
<b>2</b> ¿Tiene dudas sobre las políticas o los procedimientos?		
<b>3</b>		

### 4.3.6. Estructura del proceso de evaluación para el Liceo Santa Mónica

A continuación en la figura 33 se relaciona la propuesta de la estructura general que tendrá este proceso de evaluación en el Liceo Santa Mónica:

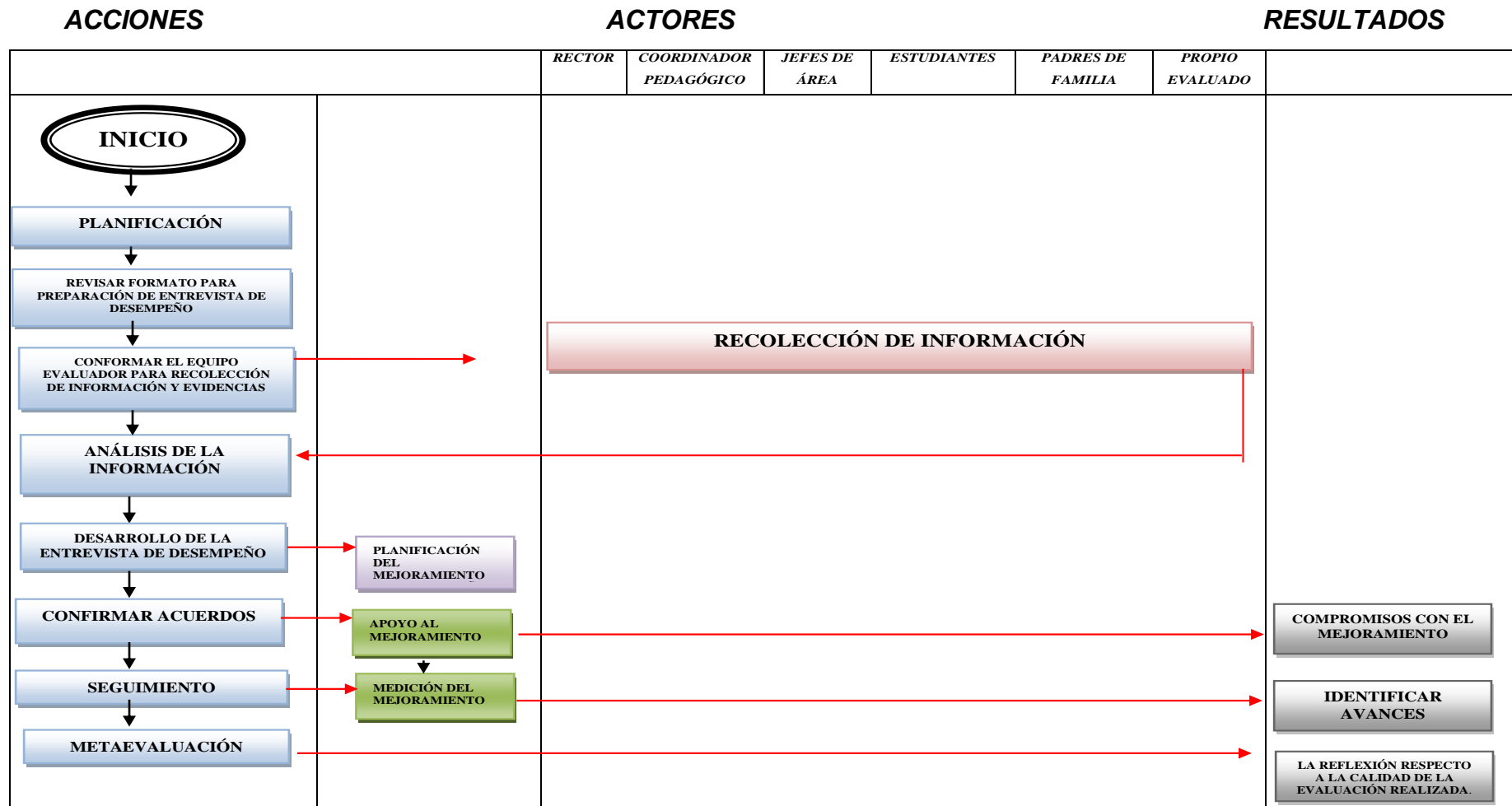


Figura 33 Propuesta de la estructura del proceso de evaluación del desempeño docente

Fuente. Elaboración propia

Es una prioridad concebir la evaluación como un proceso formativo y de desarrollo humano, esto implica considerar todos aquellos aspectos propios de la labor docente como también las variables personales y actitudinales. Como lo expone Coloma, (2010, p. 121)

considerando que las instituciones educativas se han planteado proyectos vinculados con la formación de personas, es indispensable partir del profesor, como sujeto y como profesional; esto es, considerar su personalidad, sus capacidades y sus habilidades pedagógicas, la capacidad de insertarse en la institución y establecer vínculos asertivos con las personas de la comunidad educativa, de manera que ayude a solucionar los diversos problemas que se le presenten en la institución educativa.

Teniendo en cuenta que, para el contexto de la presente investigación, es clave el desarrollo de una cultura evaluativa en torno al desarrollo humano a partir de las competencias cardinales, es necesario como un primer paso, teniendo en cuenta los resultados presentados, favorecer el desarrollo de una cultura de la autoevaluación, ya que de acuerdo con Smitter, (2008),

por medio de un proceso de autoevaluación eficiente, el docente estará en capacidad de involucrarse y comprometerse con los procesos que induzcan a mejorar su práctica y, en consecuencia, favorecer la calidad educativa. Incentivar este proceso permitirá el crecimiento personal del docente a través del autorreflexión y la autocrítica sobre su propia actuación, su desarrollo como profesional, generando autonomía y contribuyendo a la autorregulación del quehacer docente.

Así mismo, es indispensable favorecer un ambiente propicio. Tobón, (2006) citado por Smitter, (2008), expone las siguientes recomendaciones que permitirán el fortalecimiento de una cultura de autoevaluación:

1. crear espacios de confianza y aceptación,

2. Generar el hábito, entre los actores del proceso, de comparar los logros obtenidos con los propuestos,
3. Facilitar que los agentes implicados se corrijan introduciendo los cambios necesarios para cualificar su desempeño,
4. Construir la actitud de asumir la autovaloración con responsabilidad
5. Orientar a los agentes involucrados en la producción escrita de sus autovaloraciones.

Ahora bien, en relación con la concepción de evaluación como desarrollo del factor humano, es importante que la Institución comprenda como lo propone Oltra, (2005), que todo el conjunto de políticas y actividades, se llevan a cabo para identificar y mejorar las competencias de los colaboradores, así como su grado de satisfacción y compromiso. Todo ello con el objetivo de mejorar tanto la diligencia y potencial profesional de los colaboradores, como su nivel de motivación e implicación con la Institución, posibilitando así el esfuerzo mutuo del logro de los objetivos institucionales y personales. Lo anterior implica, que la Institución desarrolle como parte de su propuesta de mejoramiento ligada al proceso de evaluación del desempeño docente, un proceso alternativo de formación por medio del cual se tengan en cuenta aspectos tales como los propuestos por Gan, y Triginé, (2006):

1. La detección de necesidades formativas individuales y del equipo.
2. Los criterios para seleccionar un formador interno
3. La realización de sesiones formativas.
4. La evaluación del conjunto de componentes de la acción formativa.

5. La autoevaluación como participante en procesos formativos.

6. La evaluación del impacto, aplicabilidad y transferencia de la formación.

Así pues, es de vital importancia que la Institución vincule la evaluación del desempeño con procesos de formación y/o capacitación, orientados a potenciar las competencias que son consideradas esenciales para desarrollar con éxito la labor docente.

### **5. Conclusiones, limitaciones y recomendaciones.**

Teniendo en cuenta que en un proceso de evaluación de desempeño docente intervienen distintas variables, el propósito de la presente investigación ha sido evaluar la relación que existe entre las competencias cardinales y el desempeño profesional de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica, con el fin de generar mejoras en el proceso actual de Evaluación del Desempeño.

Acorde con la pregunta de esta investigación, se hizo una descripción particular frente a cada una de las competencias cardinales evaluadas, considerando estos resultados como el punto de partida para establecer acciones y planes de mejoramiento orientados a potenciar el desempeño del equipo docente.

Como resultado de esta evaluación, se logró determinar que los docentes que participaron en este proceso investigativo se encuentran en un nivel de desarrollo de sus competencias entre el 25%, lo que significa que el evaluado aun no domina la competencia, existen múltiples conductas que pueden mejorar y desarrollar; y el 50%, lo que significa que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño.

Se identificó por medio de los resultados logrados, que es importante reflexionar sobre la cultura evaluativa al interior de la Institución. A través del planteamiento del problema logra evidenciarse la falta de una cultura institucional que fomente la evaluación como fuente permanente de información en la toma de decisiones en todos los niveles y ámbitos.

En relación con los procesos de autoevaluación, los docentes de la muestra consideran de manera general, que son buenos profesionales, evidenciándose una tendencia hacia las puntuaciones altas en el cuestionario.

Por otra parte, con relación al objetivo 2, se logró validar la hipótesis de trabajo que evidencia que las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica están asociadas a la calidad del desempeño profesional docente. Sin embargo, es importante en esta conclusión, enunciar que una principal limitación en este proceso investigativo, ha sido dada por la resistencia administrativa (rector), situación que generó el no lograr tener acceso completo a la evaluación realizada por el rector en el año 2016.

Ahora bien, en relación con las recomendaciones, es necesario considerar las estrategias descritas a través de este proceso de investigación, pensando en un modelo de evaluación del desempeño docente cuyos propósitos se direccionen al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes, es importante desarrollar un sistema de evaluación con un enfoque en las competencias cardinales de manera permanente en la Institución; esto implica además, que se busquen las estrategias más pertinentes para realizar procesos de socialización, que permitan a su vez que los docentes conciban el proceso como un elemento formativo dentro de su vida profesional. Con el objetivo de dar cumplimiento a este propósito, se recomienda generar espacios al interior del Liceo Santa Mónica, que permitan conocer qué opinan, cuáles

son las percepciones y las vivencias que le otorgan al proceso evaluativo quienes se ven implicados en él. Así mismo, es imperioso que exista una preparación previa al proceso evaluativo y que la autoevaluación se transforme en una práctica habitual y no esporádica, para lograr esto, es importante que la Institución genere las condiciones y espacios necesarios.

Por otra parte, es importante que en la Institución se considere una evaluación de 360°, con el propósito de que puedan participar como evaluadores los estudiantes y los padres de familia, siempre desde un escenario de la evaluación formativa y no sumativa.

De esta manera, es importante reflexionar acerca de la cultura de la evaluación, evidenciar claramente sus progresos como una disciplina científica que busca apoyar y orientar la toma de decisiones, mediante los juicios de valor que pueden generarse a partir de la información recolectada, situación que pone de manifiesto el hecho de no estrictamente considerar la evaluación como una simple medición sino como un proceso que genera conocimientos tanto teóricos como metodológicos teniendo en cuenta que se complementa con la investigación. La invitación entonces, es a pensar en la evaluación como un proceso riguroso, sistemático, fiable y con un fin valorativo que permite tomar decisiones.

Finalmente, debe considerarse la evaluación como una oportunidad de mejoramiento que haga parte de la cultura institucional y que se encuentre vinculada con los demás procesos que se adelantan en la Institución.



## 6. Referencias

- Alles, M. (2005). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360° y 180°*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2007). *Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2007). *Gestión por competencias, el diccionario*. Segunda edición. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2008). *Desempeño por competencias*. Segunda edición. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.
- Amaro, R., Cárdenas, M., & Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes / Diagnosis of the factors associated with teaching practice from the perspective of teachers and students. *Revista De Pedagogía*, (85), 215.
- Arbesú y Reyes (2015) "La eficacia docente. Representaciones Sociales de estudiantes universitarios." Núm. 9, p. 37 - 57.  
Recuperado <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/307138/397118>
- Bordas, M., Cabrera, F.(2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Universidad de Barcelona, Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218,pp.25 a 48*
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Consultado el 9 de julio de 2009, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2) 139-165.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417209>

Capuano, A. (2004). Evaluación de desempeño Desempeño por competencias. *Invenio*, 139 - 150.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350817>

Casanova, A. (1998). *Calidad Educativa y Evaluación de Centros*. Comunidad educativa. España.

Catalán, J. & González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación

con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y

Coquimbo. *Psykhe* (Santiago), 18(2), 97112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718->

[22282009000200007](https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000200007)

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Editorial el Buho. Bogotá

Comellas, M. J. (Comp.). (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona:

Praxis.

d'Apollonia, S., & Abrami, P. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American*

*psychologist*, 52(11).

De miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos*

*de sección*, 29 - 51. Recuperado de

<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/08/08029051.pdf> *Educational Research*. Summer,

72 (2), 177-228.

De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de*

*evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.

Ebro, L. (1977). *Instructional behavior patterns of distinguished university teachers* (Doctoral

dissertation, The Ohio State University).

Escobar, J., Cuervo, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su

utilización. Recuperado de

<http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo>

[lo3 Juicio de expertos 27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo_lo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

- Facundo, A. (2015). Evaluación y mejoramiento de la calidad. *Ruta Maestra*, 9 - 13.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*(33), 127-142.
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú / Teachers' Performance and its Relationship to Goal Orientation, Learning Strategies and Self-Efficacy: a Study with Elementary School Teachers in Lima, Peru. *Universitas Psychologica*, (2), 385.
- Ferreres, V., & González Soto, A. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis.
- Gan, F. y Triginé, J (2006) Manual de instrumentos de gestión y desarrollo de las personas en las organizaciones. Ediciones Díaz de Santos S.A. Madrid, España.
- Garrido, O y Fuentes, P (2008). La evaluación docente, un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 126 - 136.
- Garza Vizcaya, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (23), 807-816. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>
- González, V. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 185 -209.
- Guzmán, J. (2005). *El profesor efectivo en educación superior*. Facultad de Psicología.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2010). Metodología de la Investigación. Ed. Mac Graw Hill. Quinta edición.
- Jara, M. (2004). Modelo de Evaluación Institucional para bachilleratos generales de Puebla, México. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto central de ciencias pedagógicas. República de Cuba.

- Jiménez, B. (1999). Evaluación de la docencia. En Jiménez, B. (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (págs. 173-206). Madrid: Síntesis.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, Ch. (2002) Telling half of the story: a critical review of Montero, N., Camacho, D. (2002). *Competencias Cardinales y su impacto en la competitividad de la empresa*. Baja California: Universidad Autónoma. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350817>
- Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New directions for teaching and learning*, 1996(65).
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas*. Lima: Alfaomega.
- [Ministerio de Educación Nacional. \(2004\) Guía 5. Planes de mejoramiento.](#)
- [Ministerio de Educación Nacional. \(2008\) Guía 31. Guía metodológica, evaluación anual de desempeño laboral.](#)
- [Ministerio de Educación Nacional. Guía 34. \(2008\). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento.](#)
- Ministerio de Salud. Resolución 8430 de 1993
- Muñoz Cuenca, G. (2007). Un nuevo paradigma: "La quinta generación de evaluación". *Laurus*, 13 (23), 158-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>
- Murillo, F. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile, UNESCO.
- Murray, H. (1985). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*.
- Namo de Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. *Revista PREALC*, 1.

- Ochoa, Miryam L. (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Bogotá: MEN.
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 10(2), 2-14
- Oltra, V. (2005) Desarrollo del factor humano. Editorial UOC. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hgLQCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA64&dq=la+evaluaci%C3%B3n+del+desempe%C3%B1o+como+factor+de+desarrollo+humano&ots=CsbL\\_I153Q&sig=A\\_D2A8D55nlvduJZZSa6lUgYjYY#v=onepage&q&f=true](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hgLQCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA64&dq=la+evaluaci%C3%B3n+del+desempe%C3%B1o+como+factor+de+desarrollo+humano&ots=CsbL_I153Q&sig=A_D2A8D55nlvduJZZSa6lUgYjYY#v=onepage&q&f=true)
- Osés, R. E. D. (2007). Calidad del desempeño docente en una universidad pública. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 11-22. research on the teaching beliefs and practices of university academics.
- P.E.I (2017). Proyecto educativo institucional Liceo Santa Mónica. 2017
- Peña, D. (2002) Análisis de datos multivariantes. Madrid: S.A. McGraw-Hill
- Pimienta, J. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *Revista De Docencia Universitaria* [serial online]. May 2014;12(2):231-250. Available from: Fuente Académica Premier, Ipswich, MA. Accessed August 26, 2016.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23(3).
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (1), 1-28. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>

- Rueda L. (2004) Bioética, fundamentos y dimensión pr8áctica, Cap. Ética de las investigaciones que involucran a seres humanos. Mediterráneo. Santiago
- Salazar, J. (2010) Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4509/4933>
- Salazar, S. F. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 31 - 49.
- Salcedo, H. (2010). Educational assessment and its development as a discipline and profession: presence in Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 331-378. Retrieved February 15, 2016, from [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798979220100002000&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798979220100002000&lng=en&tlng=en).
- Sánchez, B y Guarisma, J. (1995). **Métodos de Investigación**. Maracay: Ediciones Universidad Bicentaria de Aragua.
- Sandoval M, M. (2009). EDUCACIÓN DE CALIDAD Y DESEMPEÑO DOCENTE. Ánfora, 16(27) 5-41. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=357834259001>
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). A Study About Teacher Quality in Chile: The Role of the Context Where Teachers Work and Value-Added Measures. *Psykhé (Santiago)*, 24(1), 1-14. Retrieved October 22, 2015, from [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071822282015000100004&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282015000100004&lng=en&tlng=en). 10.7764/psykhe.23.2.673.
- Santos, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

- Sherman, T., Armistead, L., Fowler, F., Barksdale, M. A., & Reif, G. (1987). The quest for excellence in university teaching. *The Journal of Higher Education*, 58(1).
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Recuperado de [www.Monografias.com](http://www.Monografias.com)
- Smitter, Y. (2008) Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia. *Investigación y Postgrado*. Vol 23, No. 3. Recuperado de: Dialnet.
- Stufflebeam, D. (2002). *Evaluación Sistemática*. Editorial Paidós Ibérica. Málaga
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 319 – 327.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ed. Troquel, 1a edición.  
UNAM, México, D. F.
- Ulrich, D. (2006) *Recursos Humanos Champions*, Buenos Aires, edGranica.
- Unesco, (2005). *EFA Global Monitoring Report*. UNESCO, Paris pp. 30-37. Recuperado: [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter1.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf)
- Unesco, (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2008) *Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 1, n° 2, Chile.

Valdés, H. (2000). ¿Cómo evaluar? Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, México.

Valdés, V. (2000). “En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores”. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, 23 al 25 de mayo. Disponible en: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1).

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón–Graó.



**ANEXOS**  
**ANEXO 1**  
**LISTA DE CHEQUEO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES**  
**DE UNA ENTREVISTA DE DESEMPEÑO EFECTIVA**

A continuación, encontrará una serie de frases en las cuales debe marcar una X en la casilla de SI (CUANDO LA ACTIVIDAD O SITUACION SE HA EFECTUADO) y una X en la casilla de NO (CUANDO LA ACTIVIDAD O SITUACION NO HAYA SIDO EFECTUADA)

<b>1. FASE DE PREPARACION.</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
• Se entregó copia del cuestionario a la persona a evaluar		
• Se diligenció el cuestionario por parte de la persona a evaluar		
• Se acordó fecha de realización de la entrevista		
• Se acordó lugar de realización de la entrevista		
• Se acordó hora de realización de la entrevista		
• Se acordó duración de la entrevista		
• Se dejó constancia de las impresiones que se obtuvieron del colaborador		
• Se tiene un lugar adecuado para la elaborar la entrevista		
• El ambiente es propicio para elaborar la entrevista		
• Se anotó el compromiso en la agenda personal		
• Se definieron las competencias clave a comunicar a cada persona del equipo		
<b>2. FASE DE INICIO.</b>		
• Se tiene elaborado un cuestionario que regirá la entrevista		
• Se recordó el objetivo de la entrevista		
• Se definió la intención motivacional de la entrevista		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se indagó sobre las expectativas del entrevistado</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se facilitó el momento para que el entrevistado expresara lo que sentía acerca de su situación actual (personal, profesional)</li> </ul>		
<b>3. FASE DE DESENLACE.</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se analizó el desarrollo general del año del evaluado</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establecieron los éxitos del evaluado</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establecieron las dificultades del evaluado a lo largo del año</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se estableció la brecha entre los objetivos planteados y los resultados propuestos</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establecieron las posibles alternativas para mejorar el desempeño</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se estableció un cronograma para ejecutar las posibles alternativas de mejoras</li> </ul>		
<b>4. FASE DE CIERRE.</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza un resumen de la entrevista</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace explícito nuevamente el sentido de la entrevista</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recalca la importancia de la mejora continua en los ámbitos profesionales, personales y laborales</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagamos sobre las inquietudes del evaluado</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagamos sobre la impresión del evaluado acerca de la entrevista realizada</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se permite al evaluado dar sugerencias sobre el proceso de entrevista.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pacta una fecha para realizar la primera entrevista de seguimiento.</li> </ul>		
<b>5. FASE DE SEGUIMIENTO.</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace seguimiento de los logros del evaluado</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace seguimiento de los éxitos del evaluado</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace seguimiento de las dificultades del evaluado</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se lleva registro de los hechos positivos</li> </ul>		

**ANEXO 2**

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DESDE LAS COMPETENCIAS CARDINALES**

**Cuestionario sobre las Competencias Cardinales**

GÉNERO:  Masculino  Femenino EDAD \_\_\_\_\_

TITULACIÓN  Licenciado  Especialista \_\_\_\_\_

ASIGANTURA DONDE IMPARTE SU DOCENCIA

Ciencias Naturales y/o Tecnologías  Lengua Castellana  Matemáticas  Ciencias Sociales  
 Educación Artística  Educación Religiosa y/o ética  Inglés  Educación Física

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: \_\_\_\_\_

**Respecto de la persona que será evaluada soy:**

Evaluado – Autoevaluación  Par  Directivo docente

**INSTRUCCIONES GENERALES**

El Cuestionario sobre las Competencias Cardinales pretende conocer las características docentes del profesor de bachillerato del Liceo Santa Mónica durante el presente año escolar. Se le pide al respecto que conteste la opción que mejor representa su evaluación.

**Las opciones de respuesta son cinco:**

**Grado A:** Siempre

**Grado B:** Frecuentemente

**Grado C:** La mitad del tiempo

**Grado D:** Ocasionalmente

**Grado E:** Pocas veces

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas del cuestionario. Coloque una “X” en la opción de respuesta que mejor responda a cada pregunta, de modo que su respuesta refleje su estado sobre ese enunciado. Por favor responda con toda sinceridad y confianza. Recuerde que la veracidad de esta información es fundamental para el éxito de la investigación. Sus respuestas únicamente serán conocidas por la investigadora y por lo tanto no serán divulgadas o comentadas con otras personas de esta institución. Adelante y muchas gracias por su colaboración.

COMPETENCIA CARDINAL	INDICADORES COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS	GRADO A SIEMPRE	GRADO B FRECUENTE MENTE	GRADO C LA MITAD DEL TIEMPO	GRADO D OCASIO NALME NTE	GRADO E POCAS VECES
<p><b>1. COMPROMISO</b></p> <p>Sentir como propios los objetivos de la organización. Prevenir y superar obstáculos que interfieren con el logro de los objetivos que la Institución se ha propuesto. Cumplir con sus compromisos, tanto los personales como los profesionales. Capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, anteponiendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales.</p>	<p><b>1.1</b> Apoya las decisiones institucionales, comprometido (a) con el logro de los objetivos y la búsqueda constante del mejoramiento de la calidad y la eficiencia.</p>					
	<p><b>1.2</b> Es reconocido interna y externamente por cumplir siempre con sus compromisos laborales.</p>					
	<p><b>1.3</b> Transmite a pares y estudiantes los objetivos institucionales, y los motiva y hace partícipes para generar compromiso e identificación.</p>					
<p><b>2. ÉTICA</b></p> <p>Sentir y obrar en todo momento consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres y prácticas profesionales, respetando las políticas organizacionales.</p>	<p><b>2.1</b> Establece un marco de trabajo que respeta tanto las políticas de la Institución como los valores morales, las buenas costumbres y las buenas prácticas profesionales.</p>					
	<p><b>2.2</b> Es modelo en la Institución, y se le reconoce por ser fiel a sus principios tanto en lo laboral como en otros ámbitos de su vida.</p>					
<p><b>3. JUSTICIA</b></p> <p>Actitud permanente de dar a cada uno lo que le corresponde en los procesos, en la relación con las personas con las que interactúa, velando siempre por el cumplimiento de las políticas organizacionales. Implica pensar, sentir y obrar de este modo en todo momento, en cualquier circunstancia, aunque fuese más cómodo no hacerlo.</p>	<p><b>3.1</b> Evalúa y valora cada proceso y a cada persona en su adecuada medida, y de acuerdo con una escala de valores en la que predominan la ética y el respeto por los demás.</p>					
	<p><b>3.2</b> Es reconocido interna y externamente por su capacidad de generar equidad a través de su gestión. Se recurre a él como referente en este sentido.</p>					

<p><b>4. ORIENTACIÓN AL CLIENTE</b></p> <p>Implica un deseo de ayudar o servir a los usuarios del servicio, de comprender y satisfacer sus necesidades, aun aquéllas no expresadas.</p>	<p><b>4.1</b> Toma la iniciativa y se preocupa por escuchar y atender las necesidades de los estudiantes y padres de familia</p>					
	<p><b>4.2</b> Se preocupa por posibles dificultades y toma las acciones de mejora adecuadas para evitarlos.</p>					
	<p><b>4.3</b> Planifica sus acciones, las de su equipo y las de la Institución, considerando las necesidades de sus estudiantes.</p>					
<p><b>5. INICIATIVA</b></p> <p>Hace referencia a la actitud permanente de adelantarse a los demás en su accionar. Es la predisposición a actuar de forma proactiva y no sólo pensar en lo que hay que hacer en el futuro. Implica marcar el rumbo por medio de acciones concretas, no sólo de palabras. Los niveles de actuación van desde concretar decisiones tomadas en el pasado hasta la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones de problemas. Capacidad para trabajar proactivamente y con autonomía frente a las responsabilidades, así como de proponer y emprender alternativas de soluciones novedosas en diferentes situaciones de la institución.</p>	<p><b>5.1</b> Posee una visión de largo plazo, que le permite anticiparse a los cambios y prever alternativas de acción</p>					
	<p><b>5.2</b> Analiza las situaciones con profundidad y elabora planes de contingencia</p>					
	<p><b>5.3</b> Actúa preventivamente, para crear oportunidades o evitar problemas potenciales, no evidentes para los demás.</p>					
	<p><b>5.4</b> Promueve la participación y la generación de ideas innovadoras y creativas entre sus compañeros.</p>					
	<p><b>5.5</b> Se comunica con sus pares intercambiando y aportando ideas para el mejor cumplimiento de los objetivos institucionales.</p>					

<p><b>6. ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS</b></p> <p>Es la capacidad de encaminar todas las acciones al logro de lo esperado, actuando con sentido de urgencia ante decisiones importantes y necesarias para dar respuesta a las necesidades o para mejorar la organización. Es la tendencia al logro de resultados, fijando metas desafiantes por encima de los estándares, mejorando y manteniendo altos niveles de rendimiento, en el marco de las estrategias de la institución. Capacidad para dirigir el comportamiento propio hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo.</p>	<p><b>6.1</b> Lidera actividades y proyectos para que sus estudiantes aprendan y mejoren continuamente.</p>						
	<p><b>6.2</b> Brinda apoyo y da el ejemplo en términos de preocuparse por mejorar la calidad y la eficiencia de los procesos pedagógicos.</p>						
	<p><b>6.3</b> Es un referente dentro de la Institución en lo que respecta la mejora continua.</p>						
<p><b>7. CALIDAD DEL TRABAJO</b></p> <p>Excelencia en el trabajo a realizar. Implica tener amplios conocimientos en los temas del área del cual se es responsable. Poseer la capacidad de comprender la esencia de los aspectos complejos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la institución, tanto en su propio beneficio como en el de los usuarios del servicio. Poseer buena capacidad de discernimiento (juicio). Compartir el conocimiento profesional y la experiencia.</p>	<p><b>7.1</b> Estructura su trabajo pedagógico sobre la base de estudiantes altamente eficientes, orientados a la mejora continua de procesos.</p>						
	<p><b>7.2</b> Constantemente monitorea y asesora a sus estudiantes para que se actualicen y se desarrollen.</p>						
	<p><b>7.3</b> Promueve el desarrollo de prácticas sencillas y equilibradas sobre la base del aprovechamiento de la diversidad del conocimiento y expertise de sus compañeros de trabajo.</p>						

Basarse en los hechos y en la razón (equilibrio). Demostrar constantemente el interés de aprender.						
<b>8. ADAPTABILIDAD AL CAMBIO</b> Es la capacidad para adaptarse y amoldarse a los cambios. Hace referencia a la capacidad de modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el medio. Se asocia con la versatilidad del comportamiento para adaptarse a distintos contextos, situaciones, medios.	<b>8.1</b> Modifica estrategias y objetivos dentro de su gestión, con celeridad, ante cambios externos o nuevas necesidades.					
	<b>8.2</b> Se adapta con versatilidad, eficiencia y velocidad a distintos contextos, situaciones, medios y personas.					
	<b>8.3</b> Comprende y valora puntos de vista y criterios diversos, e integra el nuevo conocimiento con facilidad.					
<b>9. TEMPLE</b> Serenidad y dominio en todas las circunstancias. Implica otras competencias como prudencia y fortaleza. Es la capacidad para justificar o explicar los problemas surgidos, los fracasos o los acontecimientos negativos. Implica seguir adelante en medio de circunstancias adversas, no para llevar a la institución a un choque o fracaso seguro sino para resistir tempestades y llegar a buen puerto.	<b>9.1</b> Es sereno, prudente y tiene una gran fortaleza.					
	<b>9.2</b> Domina con cautela y convicción toda situación, por más crítica que sea y a pesar de encontrarse bajo altos niveles de presión.					
	<b>9.3</b> Explica problemas complejos, fracasos propios o ajenos y/o acontecimientos negativos, sin perder la calma, el realismo y el optimismo.					
	<b>9.4</b> Es tenaz. Mantiene alto y constante su nivel de rendimiento y su buena predisposición al					

	trabajo, más allá de situaciones o entornos desfavorables.					
<b>10. PERSEVERANCIA</b> Firmeza y constancia en la ejecución de los propósitos. Es la predisposición a mantenerse firme y constante en la prosecución de acciones y emprendimientos de manera estable o continua hasta lograr el objetivo. No hace referencia al conformismo; al contrario, alude a la fuerza interior para insistir, repetir una acción, mantener una conducta tendiente a lograr cualquier objetivo propuesto, tanto personal como de la organización.	<b>10.1</b> Establece ambientes laborales de alta exigencia.					
	<b>10.2</b> Fija objetivos entre su equipo de trabajo que siempre plantean desafíos.					
	<b>10.3</b> Anima a sus compañeros de trabajo para seguir adelante en cualquier circunstancia, aun después de un duro fracaso.					
<b>11. INNOVACIÓN</b> Es la capacidad para modificar las cosas incluso partiendo de formas o situaciones no pensadas con anterioridad. Implica idear soluciones nuevas y diferentes ante problemas o situaciones requeridos por el propio puesto, la institución, o los usuarios.	<b>11.1</b> Diseña propuestas y soluciones pedagógicas creativas, que se anticipan a las necesidades de los estudiantes.					
	<b>11.2</b> Genera prácticas pedagógicas no tradicionales, con estructuras dinámicas y adaptables a las necesidades de los estudiantes.					
<b>12. NEGOCIACIÓN Y MEDIACIÓN</b> Es la capacidad para generar soluciones efectivas y oportunas a situaciones de conflicto	<b>12.1</b> Tiene un profundo conocimiento de la situación presentada, analizando sus fortalezas y debilidades, y se preocupa por investigar y obtener la mayor cantidad de información					



entre individuos o grupos y promover escenarios de concertación justos y equitativos con base en la confianza, la solidaridad y el respeto.	posible, tanto al nivel de la situación como de las personas involucradas en la negociación.					
	<b>12.2</b> Logra ponerse en el lugar del otro y anticipar sus necesidades e intereses ante una negociación.					
	<b>12.3</b> Busca, dentro de los argumentos que le son favorables, ventajas que beneficien a la contraparte para propiciar el acuerdo.					
	<b>12.4</b> Se basa en criterios relacionados con la situación objetiva, independientemente de sus propios juicios.					
<b>13. EMPODERAMIENTO</b> Dar poder al equipo de trabajo potenciándolo. Hace referencia a fijar claramente objetivos de desempeño con las responsabilidades personales correspondientes. Proporciona dirección y define responsabilidades. Aprovecha claramente la diversidad (heterogeneidad) de los miembros del equipo para lograr un valor añadido superior en el proceso. Combina adecuadamente situación, persona y tiempo. Comparte las consecuencias de los resultados con todos los involucrados. Emprende acciones eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás.	<b>13.1</b> Proporciona dirección a sus grupos, a través de su ejemplo y su acción personal.					
	<b>13.2</b> Combina adecuadamente situaciones, personas y recursos para el logro de los objetivos planteados.					
	<b>13.3</b> Emprende permanentes acciones para mejorar el talento y las capacidades de los demás.					

<p><b>14. AUTOCONTROL</b> Dominio de sí mismo. Es la capacidad de mantener controladas las propias emociones y evitar reacciones negativas ante provocaciones, oposición u hostilidad de otros o cuando se trabaja en condiciones de estrés.</p>	<b>14.1</b> Se expresa con precisión y calma en toda circunstancia, aún en situaciones difíciles o de confrontación.					
	<b>14.2</b> Es moderado y sensato en todos sus actos.					
	<b>14.3</b> Se maneja con seguridad y solvencia. Domina con cautela y convicción toda situación, por más crítica que sea y a pesar de encontrarse bajo altos niveles de presión.					
	<b>14.4</b> Siempre prioriza la imagen y reputación de la Institución, independientemente de sus propios intereses y emociones.					
<p><b>15. LIDERAZGO</b> Capacidad para motivar e involucrar a las personas con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional.</p>	<b>15.1</b> Sus pares lo reconocen como referente y lo consultan permanentemente.					
	<b>15.2</b> Promueve su visión en todos los niveles de la Institución, creando motivación y compromiso.					
	<b>15.3</b> Tiene una amplia visión estratégica, y comunica el rumbo, la misión y los valores de la Institución a todas las personas que la conforman.					
	<b>15.4</b> Logra motivar y establecer un clima de confianza en el grupo, generando un ambiente de entusiasmo y compromiso.					

<p><b>16. DESARROLLO DE LAS PERSONAS</b></p> <p>Ayudar a que las personas crezcan intelectual y moralmente. Implica un esfuerzo constante para mejorar la formación y el desarrollo de los demás a partir de un apropiado análisis previo de sus necesidades y de la institución.</p>	<p><b>16.1</b> Está atento e informado respecto de las capacidades actuales y potenciales propias y las de las personas con las que se vincula.</p>					
	<p><b>16.2</b> Evalúa las necesidades de formación y desarrollo de sus estudiantes y compañeros de trabajo.</p>					
	<p><b>16.3</b> Brinda ideas y herramientas para el desarrollo de las competencias de los demás.</p>					
	<p><b>16.4</b> Genera redes de contactos para que se comparta la información y el conocimiento.</p>					

### ANEXO 3

#### Planilla Juicio de Expertos

Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008)

#### Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento de “Evaluación de competencias Cardinales” que hace parte de la investigación: La evaluación del desempeño docente desde las competencias cardinales. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la evaluación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ: \_\_\_\_\_

FORMACION ACADEMICA \_\_\_\_\_

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL \_\_\_\_\_

TIEMPO \_\_\_\_\_ CARGO ACTUAL \_\_\_\_\_

INSTITUCION \_\_\_\_\_

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	<b>1.</b> No cumple con el criterio <b>2.</b> Bajo Nivel <b>3.</b> Moderado Nivel <b>4.</b> Alto nivel	El ítem no es claro El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.

		<p>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p><b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado Nivel 4. nivel</p>	<p>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p><b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido</p>	<p>1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado Nivel 4. Alto nivel</p>	<p>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. El ítem es relativamente importante. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

<b>COMPETENCIA</b>	<b>ÍTEM /INDICADOR</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>COHERENCIA</b>	<b>RELEVANCIA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>1. COMPROMISO</b>	<b>1.1</b>				
	<b>1.2</b>				
	<b>1.3</b>				
<b>2. ÉTICA</b>	<b>2.1</b>				
	<b>2.2</b>				
<b>3. JUSTICIA</b>	<b>3.1</b>				
	<b>3.2</b>				
	<b>3.3</b>				
<b>4. ORIENTACIÓN AL CLIENTE</b>	<b>4.1</b>				
	<b>4.2</b>				
	<b>4.3</b>				
<b>5. INICIATIVA</b>	<b>5.1</b>				
	<b>5.2</b>				
	<b>5.3</b>				
	<b>5.4</b>				
	<b>5.5</b>				
<b>6. ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS</b>	<b>6.1</b>				
	<b>6.2</b>				
	<b>6.3</b>				

<b>7. CALIDAD DEL TRABAJO</b>	<b>7.1</b>				
	<b>7.2</b>				
	<b>7.3</b>				
<b>8. ADAPATABILIDAD AL CAMBIO</b>	<b>8.1</b>				
	<b>8.2</b>				
	<b>8.3</b>				
<b>9. TEMPLE</b>	<b>9.1</b>				
	<b>9.2</b>				
	<b>9.3</b>				
	<b>9.4</b>				
<b>10. PERSEVERANCIA</b>	<b>10.1</b>				
	<b>10.2</b>				
	<b>10.3</b>				
<b>11. INNOVACIÓN</b>	<b>11.1</b>				
	<b>11.2</b>				
	<b>11.3</b>				
<b>12. NEGOCIACIÓN Y MEDIACIÓN</b>	<b>12.1</b>				
	<b>12.2</b>				
	<b>12.3</b>				

<b>13. EMPODERAMIENTO</b>	<b>13.1</b>				
	<b>13.2</b>				
	<b>13.3</b>				
<b>14. AUTOCONTROL</b>	<b>14.1</b>				
	<b>14.2</b>				
	<b>14.3</b>				
	<b>14.4</b>				
<b>15. LIDERAZGO</b>	<b>15.1</b>				
	<b>15.2</b>				
	<b>15.3</b>				
	<b>15.4</b>				
<b>16. DESARROLLO DE LAS PERSONAS</b>	<b>16.1</b>				
	<b>16.2</b>				
	<b>16.3</b>				
	<b>16.4</b>				



## ANEXO 4

### Consentimiento informado para participantes

Yo \_\_\_\_\_ he sido invitado (a) a participar en la investigación “La evaluación del desempeño docente desde las competencias cardinales” que tiene como objetivo general establecer qué relación existe entre las competencias cardinales de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica y la calidad de su desempeño profesional.

Esta investigación está dirigida por Adriana Hernández Murcia, Psicóloga especialista en Gerencia de Recursos Humanos, candidata a Maestría en evaluación y aseguramiento de la calidad educativa de la Universidad Externado de Colombia y orientada por el Mg. Jorge Vargas, profesor e investigador de la Universidad Externado de Colombia.

Antes de tomar la decisión acerca de participar o no en esta investigación, le sugiero leer detenidamente todos los apartados del presente documento. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Puede hacer las preguntas que considere necesarias antes de firmar. La investigadora está en la obligación de responderlas y de aclarar cualquier inquietud.

Su participación en la investigación está protegida por la legislación nacional e institucional en la que se protege la dignidad, autonomía, derechos y se procura el bienestar de participantes en proyectos de investigación. Para garantizar esto, se elabora el presente formato de consentimiento informado.

### **Propósito de la aplicación de instrumentos**

El propósito de esta investigación es evaluar las competencias cardinales en los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica. La información que pueda ser obtenida con su participación será usada con fines de investigación y académicos en el ámbito universitario. Siempre será mantenida la confidencialidad de sus datos personales.

### **Descripción del procedimiento**

El presente estudio corresponde al tipo de investigación No experimental, dentro de un nivel de investigación Descriptivo, teniendo en cuenta que no se manipulan variables, ni se tienen grupos de control, y se pretende especificar propiedades, características y rasgos importantes asociados a la calidad del desempeño docente, mediante un ejercicio de medición.

Usted sería evaluado con un test, que mide las competencias cardinales. Este cuestionario se contesta aproximadamente en 60 minutos, con el objetivo de no interrumpir el ritmo laboral habitual.

### **Retribución y beneficios por la participación**

Usted NO recibirá dinero por participar en este estudio. Su participación es una contribución para el desarrollo de la investigación evaluativa.

### **Participación voluntaria**

Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene la libertad de retirar su consentimiento de participación en esta investigación en cualquier momento y que en tal caso no se afectará su estatus como docente en su institución.

### **Riesgos e incomodidades**

No se conoce o espera que corra algún riesgo por participar en este estudio. De acuerdo con el Artículo 10 de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, esta investigación está categorizada como INVESTIGACIÓN SIN RIESGO.

### **Confidencialidad**

Cualquier información personal que haga parte de los resultados de la investigación será mantenida de manera confidencial. En ninguna publicación en la que se usen los resultados de las encuestas se mencionará su nombre.

### **Información**

Para obtener información acerca de esta investigación puede comunicarse con Adriana Hernández Murcia al correo electrónico [adrianahernandez29@gmail.com](mailto:adrianahernandez29@gmail.com).

### **Importante**

Este documento jamás será asociado con sus resultados y se guardará en una carpeta junto con los de los otros participantes.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTE**

Hago constar que he recibido una copia de este formato y que **CONSIENTO VOLUNTARIAMENTE PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO.**

Nombre del participante \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma del participante

\_\_\_\_\_

No. Documento de identificación

\_\_\_\_\_

Firma de Adriana Hernández

\_\_\_\_\_

No. Documento de identificación

Responsable de la investigación

Consentimiento de participación firmado a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del 2016.

## ANEXO 5

### CRONOGRAMA

MES – SEMANAS	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>										
Evaluar el desempeño de los docentes de bachillerato del Liceo Santa Mónica desde las competencias cardinales requeridas por el cargo.										
Identificar las relaciones existentes entre los resultados de la evaluación de las competencias cardinales y los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente que realizó el Rector en el año 2016.										
Entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual										

proceso de evaluación del desempeño docente en el Liceo Santa Mónica.										
Elaborar el informe final del proyecto de grado										

