

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MISERICORDIA**

**DAISY MARÍA NÚÑEZ QUIRÓZ
TERESA CÁCERES CASSIANI**



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2014**

**ALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MISERICORDIA**

**DAISY MARÍA NÚÑEZ QUIRÓZ
TERESA CÁCERES CASSIANI**

Trabajo de Grado para obtener el Título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**Dra. Carmen Helena Romero D.
TUTORA**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2014

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma de presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Barranquilla, Octubre de 2014

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la sabiduría y la fortaleza para que fuera posible alcanzar un logro más.

A la memoria de mi padre y a mi abnegada madre por sus oraciones constantes en pro de mis éxitos.

A mis hijos y nietos por ser la fuerza que convida a ser ejemplo día día.

A mi asesor CARMEN ROMERO DIAZ y docentes por orientarnos durante la maestría.

A las instituciones del suroccidente de Barranquilla, regentadas por las hermanas de la misericordia (PEMIS) por su colaboración al abrirnos sus puertas para la implementación de este proyecto.

Y finalmente por los lazos de amistad que se afianzaron entre los investigadores de este proyecto.

DAISY MARÍA NÚÑEZ QUIRÓZ

AGRADECIMIENTOS

A Dios por el don de la vida y haberme dado la salud para lograr mis objetivos, por ser mi fortaleza en todos los momentos, quien me guía en mí andar, por su infinito amor y misericordia.

A mis padres quienes sabiamente me educaron con su ejemplo.

A mi Esposo por su apoyo y paciencia en este caminar.

A mis hijos quienes me apoyaron en todo y alentaron para continuar, cuando parecía que me iba a rendir y permanecieron depositando su esperanza en mí.

TERESA CÁCERES CASSIANI

RESUMEN

Es preocupante el desarrollo de la práctica docente en los colegios de la pedagogía de la Misericordia (PEMIS), cuando se estiman incoherencias entre sus preceptos y el desarrollo pedagógico. No se observa el cumplimiento de elementos claves como la evangelización y la investigación, entre otros vitales de la institución, acrecentándose el problema cuando no se transmiten en el proceso pedagógico. Por ello, el objetivo de esta investigación es, evaluar la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía de la Misericordia, en instituciones distritales de suroccidente de Barranquilla. Es una investigación de campo, descriptiva y transaccional, de diseño no experimental, que utilizó un instrumento de recolección de datos tipo encuesta. La población estuvo constituida por docentes de estas instituciones, con una muestra censal. Los resultados demuestran que los preceptos de las instituciones PEMIS no se cumplen completamente. De igual forma, se evidenció que los aspectos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la práctica docente, como el social, interpersonal y didáctico, entre otros, tampoco tienen garantía de su cumplimiento. A esto se une otra realidad, como la inconsistencia para manejo de las competencias funcionales-administrativas y las comportamentales, definidas en los decretos de la nación para el desarrollo de la práctica docente. Esta investigación contribuye además, con un instrumento que representa la herramienta, para que el gerente educativo oriente el monitoreo de diagnóstico de la práctica docente en todos sus aspectos, desde lo institucional a través de su misión, visión y fundamentos, hasta lo normativo-prescriptivo de la nación.

Palabras clave: Evaluación, Práctica docente, Pedagogía de la Misericordia, Educación primaria, Instituciones distritales.

ABSTRACT

Is worrying the development of teaching practice in the schools of the pedagogy of the Mercy (PEMIS), when estimated inconsistencies between its precepts and the pedagogical development. There is no compliance of key elements such as the evangelisation and research, among other vital of the institution, thus fueling the problem when are not transmitted in the teaching process.

Therefore, the purpose of this research is, evaluate the teaching practice in primary education from the pedagogy of Mercy, in institutions district southwest of Barranquilla. It is a field research, descriptive and transactional, non-experimental design, which used a data collection instrument type survey. The population was made up of teachers from these institutions, with sample of census. The results show that the precepts of the institutions PEMIS is not completely fulfilled. In the same way, it became apparent that the aspects of the Ministry of National Education (MEN) for the teaching practice, such as the social, interpersonal, and didactical, among others, have no guarantee of its fulfilment. This joins another reality, as the inconsistency for the management of the functional competencies-administrative and the of conduct, defined in the decrees of the nation for the development of teaching practice. This research also contributes with an instrument that represents the tool for the educational manager east diagnostic monitoring of teaching practice in all its aspects, from the institution through its mission, vision and principles, to the normative-prescriptive of the nation.

Key Words: Assessment, teaching practice, Pedagogy of the Mercy, primary education, Institutions district.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO 1: EL PROBLEMA	13
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.2.1. Objetivo General.....	15
1.2.2. Objetivos específicos.....	15
1.3. DELIMITACIÓN	16
1.4. JUSTIFICACIÓN	16
CAPITULO 2: REFERENTES TEÓRICOS.....	18
2.1. MARCO HISTÓRICO.....	18
2.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
2.3. BASES TEÓRICAS.....	33
2.3.1. Pedagogía de la Misericordia (PEMIS).....	33
2.3.2. La Práctica Docente en la Educación Básica.....	43
2.3.3. Aspectos Legales-Normativos para la evaluación de la práctica docente en Colombia	58
2.4. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS (GLOSARIO)	65
2.5. SISTEMA DE VARIABLES.....	68
2.5.1. Definición textual de la variable.....	68
2.5.2. Definición operacional de la variable.....	69
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	71
3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	71
3.2. Población y muestra de estudio.....	73
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	73
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	75
4.1. RESULTADOS	75
CONCLUSION	90
RECOMENDACIONES	91
BLOGRAFÍA.....	90
ANEXO	93

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Consideración de la Persona Humana en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	74
Tabla 2. Consideración de la Promoción de la Evangelización en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	75
Tabla 3. Consideración de la orientación hacia la comunitariedad en la práctica docente en Instituciones Pemis.....	75
Tabla 4. Consideración de la promoción de la investigación en la práctica docente en Instituciones Pemis.....	76
Tabla 5. Consideración del aspecto personal en la práctica docente en instituciones Pemis.....	77
Tabla 6. Consideración del Aspecto Institucional en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	77
Tabla 7. Consideración del Aspecto Interpersonal en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	78
Tabla 8. Consideración del Aspecto Social en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	79
Tabla 9. Consideración del Aspecto Didáctico en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	79
Tabla 10. Consideración del Aspecto Valores en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	80
Tabla 11. Consideración de la Gestión Académica en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	81
Tabla 12. Consideración de la Gestión Administrativa en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	82
Tabla 13. Consideración de la Gestión Comunitaria en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	82
Tabla 14. Consideración del Liderazgo, Comunicación y Relaciones Interpersonales en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	83

Tabla 15. Consideración del trabajo en equipo, negociación y mediación en la práctica docente en instituciones pemis.....	84
Tabla 16. Consideración del Trabajo En Equipo, Negociación y Mediación en la Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	84
Tabla 17. Consideración de la Iniciativa y Orientación al Logro en Práctica Docente en Instituciones Pemis.....	85
Tabla 18. Resumen Consolidado de la Evaluación de la Práctica Docente Instituciones Pemis de Sur-Occidente de Barranquilla.....	87

INTRODUCCIÓN

La práctica docente, es el conjunto de acciones que desempeña un maestro o un profesor al orientar clase. La imagen del docente en su rol de mediador de las personas que tienen la ventaja de acudir a la escuela, demanda de que sea una persona además de erudita, virtuosa (Martínez et al.1989). En este sentido, el docente como agente orientador de cambio al servicio de los estudiantes, no debe olvidar, que su labor, además de transmitir información, es, realizar un proceso de enseñanza significativa y contextualizada para lograr mayor rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiante. Esto precisa al docente mejorar su práctica diaria, ya que los nuevos escenarios en el que se desarrollan los estudiantes de hoy obligan a formarlos no solo académicamente, sino también en la existencia y funcionamiento de los valores, como una función central en la edificación y mantenimiento de la identidad de los estudiantes y de los colectivos. Los valores forjan la imagen y la estimación de sí mismo. El individuo que está consciente de sus valores puede considerarse como una persona, encontrar un lugar en el mundo, tener confianza en sí mismo, interpretar y evaluar su medio ambiente social(Sandoval 2007). El docente que esparce semillas en el espíritu de los estudiantes construye un gran ser humano para la vida (Builes, 2008). En efecto, debe tener presente el horizonte institucional para desarrollar su práctica docente. La práctica docente está permeada por varios factores: desde la propia formación académica del orientador, hasta las particularidades de la escuela en la que desarrollan las actividades, cruzando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que es regulado por el Estado, así como las inquietudes de los estudiantes. En este sentido, cuando tales condiciones no se materializan y se evidencian incoherencias entre el horizonte institucional (la misión y visión de los colegios) y la puesta en práctica de la docencia, corresponde hacer una evaluación, como elemento intrínseco de todo proceso racional que tiene por objeto determinar la valía o el mérito de un objeto, con la intención de perfeccionar, recapitular o ejemplarizar un proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). La evaluación en educación, para ser válida debe responder a las características y exigencias de su modelo pedagógico e ideal de hombre, que están construyendo y en el que se están formando los docentes y los estudiantes (Parra, 1999). Por tal razón, este trabajo tiene como objetivo, evaluar la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía de la Misericordia, en instituciones distritales de suroccidente de Barranquilla.

Tomando los preceptos de Peresson Tonelli (2004), la pedagogía de la misericordia es reconocida como la pedagogía de Jesús, siendo el fundamento bíblico teológico de las instituciones educativas dirigidas por sus principios, las cuales se distinguen por las siglas PEMIS. El principio fundamental de estas instituciones conlleva el significado de un amor eficaz, compasión activa y efectiva, sobreabundante, entrañable, en pro de la vida digna de todo ser humano; en donde el amor, como acto mediador y la esperanza como itinerario que hace posible creer que toda persona; puede transformarse, superarse, redimirse; hasta alcanzar la plenitud y la medida del hombre perfecto.

Esta investigación consta de cuatro capítulos, sistemáticamente vinculados: el Capítulo I con el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la delimitación y la justificación del estudio. El segundo Capítulo, con el Marco histórico, los Referentes Teóricos y el Sistema de Variable. El tercer Capítulo, contiene el Marco Metodológico y el cuarto Capítulo con los Resultados de la Investigación. Finalmente, se ofrecen las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Es posible advertir que, enmarcados en una investigación de campo, descriptiva y transaccional, de diseño no experimental, la cual utilizó un instrumento tipo encuesta; los resultados obtenidos han mostrado el desapego de los docentes a los principios no solo de los colegios PEMIS, sino además de lo establecido para la práctica docente en el MEN.

En contribución, esta investigación ofrece además, un Instrumento para la evaluación de la práctica docente en Instituciones PEMIS, el cual representa la herramienta de apoyo para los gerentes y cuerpo directivo de estas instituciones, por cuanto les permitirá monitorear los aspectos inherentes al desarrollo de los docentes, considerando los preceptos de la misericordia, así como también los del Ministerio de Educación Nacional en Colombia.

CAPITULO 1: EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El despertar con interés por la calidad de la educación y por la evaluación de los distintos procesos, instancias y actores del quehacer educacional es un tema de importancia e inevitable preocupación en muchos sistemas educativos. En varias latitudes, a nivel internacional y nacional, por ejemplo, una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente (práctica docente) que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza en este mundo globalizado, para eliminar las barreras que impidan participar de los progresos de la humanidad.

A pesar de todos los esfuerzos tanto del gobierno colombiano, así como de las distintas instituciones educativas, sigue acrecentándose la problemática sobre prácticas docentes que no logran develar el sentido coherente de sus instituciones, desde el punto de vista de su filosofía y lo que define el horizonte institucional, que demuestra por medio de su misión y visión, los valores en los cuales se cimenta su enseñanza. Tal es el caso de los colegios PEMIS en suroccidente de la ciudad de Barranquilla, en donde se pudo observar falta de compromiso de algunos docentes al desarrollar su práctica, en fundamentos claves, tales como, comprender que una educación centrada en la persona como ser humano antepone a cualquier conocimiento, el “conocimiento de la persona, de su realidad social y cultural” como punto de partida para la construcción de los demás conocimientos. Despertar desde la esencia de la persona humana, su deber ser, desde un dialogo constructivo que la lleve a su autodescubrimiento, al conocimiento de sus semejantes, de su entorno y contorno social y cultural en fin, al descubrimiento del Dios trascendente. También se pudo detectar que algunas áreas del conocimiento, no abren espacios privilegiados, para fortalecer una formación en valores y así, ir creando una sociedad educada en el evangelio, más orientada al futuro que al pasado, que acoja a todos sin discriminación y ser capaces de construir vínculos de fraternidad.

De igual manera, se puede apreciar, cierto número de docentes que a través de la práctica diaria desarrollan en el aula, actividades de escucha, que permiten la participación y

atención de algunas estudiantes. Seguidamente, y atendiendo al cuarto principio fundamental de la Pedagogía de la Misericordia, la investigación, se pudo descubrir, la necesidad de abrir espacios de reflexión docentes - estudiantes para atender las críticas y argumentaciones sobre su propio ser y hacer de una nueva sociedad más humana, más al servicio del bienestar y desarrollo del mismo hombre.

En consecuencia con las razones anteriores, los investigadores, demandan la atención que le permitan superar su realidad, es decir, que para superar las prácticas pedagógicas tradicionalistas, se necesitan docentes que a ejemplo de Jesús Maestro, opten por esta pedagogía, la Pedagogía de la Misericordia, y que amen profundamente su misión, buscando cualificarse humana, profesional y pedagógicamente, como facilitadores de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la justicia y la fraternidad evangélica. Así mismo, buscar el desarrollo continuo de docentes capaces de integrar su dimensión ética, profesional y pedagógica para elevar sus actitudes comportamentales, en donde además de enseñar las áreas fundamentales, también transmitan los principios que estructuran la acción educativa en colegios de la pedagogía de la Misericordia (PEMIS), porque son ellos quienes inspiran y orientan la práctica educativa constituyéndose en referentes para el estudiantado. Por ello, el docente que se necesita hoy en Colombia, debe ser capaz de convertirse en líder, en mediador entre la comunidad y el conocimiento y que por lo tanto debe ser un ejemplo ante sus alumnos y ante la sociedad de buen ciudadano: respetuoso de la ley así como de los normativo y prescriptivo de la práctica docente desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), de amplias convicciones democráticas, dotado con la actitud, los conocimientos y las herramientas necesarias para superar el esquema centrado en la información y la memoria, que permitan orientar hacia nuevos modelos de desarrollo de competencias. (*Altablero, 2005*).

En atención, al anterior orden de ideas, esta investigación pretende responder:

¿Cómo se evalúa la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía de la misericordia?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Objetivo General

Evaluar la práctica docente en la educación primaria desde la Pedagogía de la Misericordia, en el suroccidente de Barranquilla.

1.2.2. Objetivos específicos

Caracterizar la Práctica Docente de la Pedagogía de la Misericordia (PEMIS)

Analizar los componentes fundamentales de la Práctica docente establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en coherencia con los preceptos de los Colegios PEMIS.

Diagnosticar las condiciones de la práctica docente en primaria de los colegios PEMIS, del suroccidente de Barranquilla.

1.3. DELIMITACIÓN

Este trabajo se desarrolla en instituciones distritales de la Misericordia” PEMIS” en Sur-Occidente de Barranquilla, específicamente en dos instituciones allí presentes. El período de la investigación inició en marzo de 2014 y culmina en marzo de 2015.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Dentro de los principios que fundamentan y estructuran la acción educativa de la Pedagogía de la Misericordia, tenemos la investigación que permite al docente poder construir, reconstruir, significar y re-significar el hecho educativo y los objetos pedagógicos. En palabras de Urrego y Hernando (2000), la investigación le permite al docente ser capaz de responder a las necesidades y retos de los nuevos paradigmas que intentan superar la mera “formación por objetivos, la enseñanza fragmentada de temas y contenidos y la evaluación memorística y repetitiva del dato muerto”.

Esta afirmación es de suma importancia porque uno de los principales factores para alcanzar progresivamente las metas de una educación de calidad en las instituciones de la Pedagogía de la Misericordia (PEMIS) del suroccidente de Barranquilla, es precisamente la garantía de una práctica docente que se desarrolle teniendo presente, el horizonte institucional, como también, lo normativo-prescriptivo, precisado en los mandatos de la nación, por medio de sus políticas y planes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares, construirse magníficas instalaciones, obtenerse excelentes medios de enseñanza; pero, sin docentes eficientes, que amen profundamente su misión y retroalimenten su contexto actual, no podrá tener lugar el progreso y mejoramiento continuo de la educación. Por ello, resulta trascendental este trabajo titulado, Evaluación de la Práctica Docente desde la Pedagogía de la Misericordia, porque mediante ella, se puede analizar, si la acción que vienen desarrollando los docentes en los colegios de la PEMIS, contribuyen a formar en las estudiantes la Persona Humana, a la enseñanza del evangelio, a la Comunitariedad y a la investigación, como principios que fundamentan y estructuran la acción educativa, respectivamente.

La educación centrada en la persona humana antepone a cualquier conocimiento, el “conocimiento de la persona, de su realidad social y cultural” Monier, Ornage y Freire (1936), como punto de partida para construcción de los demás conocimientos; con la enseñanza del evangelio, como lo predicán las comunidades PEMIS, se anuncia a Jesucristo desde la diversas áreas del saber y todo momento educativo, haciendo de ellos espacios privilegiados para la formación integral, para cimentar valores auténticos desde el evangelio, que superen la realidad oscura y fragmentada que vive la sociedad de hoy. “Predicar el Evangelio era un deber y ¡ay de mí si no lo evangelizo” (1Co 9, 16); con la Comunitariedad como uno de los principales retos de la educación de hoy, para aprender el reconocimiento del otro, evitando conflictos y ayudando a solucionarlos de manera pacífica, fomentando del conocimiento de los demás, de sus culturas y su espiritualidad. Obedientes la Mandamiento de Jesús de “amarnos los unos a los otros” (Jn. 13,14), los procesos educativos deben formar a la persona para vivir en comunidad, para acoger a todos sin discriminaciones y ser capaz de construir vínculos de fraternidad en medio de tantos hombres y mujeres marcados por la represión y el miedo; a la Investigación, como acto de indagación intencionado que convoca una actitud mental y el despliegue de posibilidades y capacidades cognoscitivas de docentes y estudiantes dirigida a la comprensión, interpretación y transformación de la misma vida, es decir, los docentes y estudiantes a través de la investigación deben realizar una reflexión crítica y argumentada sobre su propio ser y hacer; para que aprendan a ver, a observar, interpretar y analizar a proponer y argumentar, para que trascienda lo investigado y lo lleve superar lo dado, lo conocido, lo tradicional tanto en el campo personal, laboral o profesional.

Por lo textualizado anteriormente, resulta trascendental la evaluación de la práctica docente, desde la Pedagogía de la Misericordia. Esta no debe verse como un mecanismo de vigilancia que controla las actividades de los profesores, sino como una estrategia dinamizadora- formativa que fomenta y favorezca el mejoramiento continuo en la institución, contribuyendo a identificar las cualidades que debe sostener cada docente, además de permitir el desarrollo de estrategias gerenciales y políticas educativas que garanticen la enseñanza oportuna en cada contexto. Pensar globalmente y actuar localmente es el esfuerzo más importante que un docente debe hacer para que su labor resulte pertinente.

CAPITULO 2: REFERENTES TEÓRICOS

2.1. MARCO HISTÓRICO

El documento de Santo Domingo (1992), recogiendo el caminar de la Iglesia Latinoamericana, reafirma: “Hacemos nuestro el clamor de los pobres. Asumimos con renovado ardor la opción evangélica preferencial por los pobres, en continuidad con Medellín y Puebla. Esta opción, no exclusiva ni excluyente, iluminará a imitación de Jesucristo, toda nuestra acción evangelizadora” Santo Domingo (296). La opción por los empobrecidos y por su causa, el compromiso misericordioso y solidario con los excluidos y con su praxis liberadora, constituyen el nuevo “lugar interpretativo” desde donde comprendemos nuestro mundo.

Este lugar hermenéutico supone una inserción (encarnación) en la realidad histórica contradictoria y conflictiva en que vivimos para hacernos cargo de ella (responsabilizarnos), cargar con esa misma realidad (asumirla) y, finalmente, encargarse de ella (comprometerse prácticamente en su transformación) como afirmaba el mártir de la Iglesia de los pobres, filósofo y teólogo, Ignacio Ellacuría (1995). El lugar interpretativo presupone no sólo una determinada ubicación en una realidad social, histórica y cultural, sino también una actitud y práctica dentro de ella que intenten generar una ruptura con el contexto vigente y un apasionado amor por la vida como posibilidad real para todos y todas, y para la creación entera.

El lugar social de nuestra reflexión se plantea como compasión con las poblaciones abatidas y dolientes y como pasión por la vida en búsqueda de un cambio cualitativo de la sociedad tal como la conocemos y experimentamos.

El lugar interpretativo desde el cual plantearemos nuestra reflexión es, pues, el siguiente:

Desde la marginalidad, desde el sur y desde la solidaridad con los excluidos.

Desde la lucha por la vida y por las condiciones que la garanticen y la hagan posible.

Desde la resistencia y la esperanza, en un mundo que corea a los cuatro vientos “el fin de la historia y la muerte de las utopías”.

Desde la alternativa popular, que busca afanosamente construir nuevos paradigmas de convivencia y solidaridad humana y cósmica.

La formación de los docentes en Colombia, tiene sus inicios en la aparición de la instrucción pública, momento en el cual la función de enseñar, deja de pertenecer al ámbito privado de la iglesia católica y la familia para situarse en la escuela, espacio que requiere del control y vigilancia del Estado. En este contexto, se ubica la imagen del maestro en su rol de orientar la enseñanza de las personas que tienen el privilegio de asistir a la escuela. *Se demanda de él que sea persona virtuosa, más que persona erudita.* Martínez, Boom, Alberto, et al. (1989) y surgen, en consecuencia, las instituciones formadoras de docentes encargadas de esta misión específica.

De esta manera, doce años después de la independencia, en 1822, se crea, en Bogotá, la primera Escuela Normal del país, con el objeto de formar profesores, normalizar las prácticas de enseñanza y difundir el sistema de enseñanza mutua, propuesta por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, convencidos de los beneficios de “una maquina escolar perfecta”, que permitiera “a un sólo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo” Saldarriaga y Sáenz (1997). La Escuela Normal surge, entonces, con la función de “normalizar, uniformar el lenguaje, las formas de pensar y de sentir”.

Sin embargo, a partir de 1851 con la llegada del liberalismo al poder del estado y la puesta en marcha de las Reformas de Medio Siglo, se disminuyó la influencia de las escuelas normales, bajo la premisa de que los títulos académicos generaban desigualdad social y en

consecuencia, se declaró que no era necesario tener títulos para ejercer algún oficio. Esta política se modificó con la reforma instruccional de 1870, reglamentada con el decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, que organizó el régimen nacional en esta materia. Así se declaró como una de las funciones más importantes del gobierno, la preparación de maestros por medio de las Escuelas Normales, que debían servir para unificar los métodos de enseñanza.

La Formación de Docentes en el Marco de la Constitución del 1991 y la Ley General de Educación.

El recorrido histórico de la formación de docentes en el contexto colombiano, presentado anteriormente, manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional.

En contraste, la promulgación de la Constitución de 1991 y la ley 115 de 1994 o ley General de Educación, constituyen un avance en la búsqueda de coherencia normativa, en torno a la educación. Aunque la Constitución de 1991 no aborda la especificidad de la formación de docentes, sí define un marco normativo al establecer en el artículo 68, las condiciones del docente y de su actividad profesional: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Constitución Política de Colombia, Artículo 68. Bogotá: Editorial Panamericana, 1991

En correspondencia con este mandato el Título VI, capítulo 2° de la Ley 115 de 1994 plantea como finalidades de la formación de educadores: Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.

Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.

Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

El interés nacional por el nuevo marco normativo y la necesidad de impulsar políticas educativas producto de la participación social dio inicio, en el país, a diversas movilizaciones en torno a la educación. Una de ellas es la convocatoria, de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, (1993 - 1994) que produjo el documento “Colombia al filo de la oportunidad”, en el cual se reconoce la importancia de la educación como principal factor del desarrollo social y la construcción de la democracia. En el ámbito de la formación docente se identificaron problemáticas relacionadas con: la proliferación de currículos y títulos para un mismo nivel de enseñanza, la existencia de instituciones de formación de calidad desigual, la carencia de investigación pedagógica educativa básica y la ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación.

También es representativo de esta movilización educativa la puesta en marcha del ámbito de la política educativa, estrategia que buscó reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa, reunió documentación, puso al servicio de los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en diversas instituciones de enseñanza y se convirtió en factor de fomento de amplios procesos de investigación y experimentación pedagógica. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2001).

Como respuesta a las anteriores movilizaciones sociales y en concordancia con la Ley 115, se elaboró el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 - 2005, que contó con la participación de diferentes estamentos de la comunidad educativa a nivel nacional. En el Plan se establecieron dos programas, que por su pertinencia con la formación docente, merecen especial atención. El primero fue la “Expedición Pedagógica Nacional”, proyecto liderado por el Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, realizada para dar continuidad a los planteamientos del Movimiento Pedagógico de los 80, anteriormente mencionado, pero a la vez el Programa estableció propósitos, propuestas y formas de relación que intentaron actualizarlo y redefinirlo. Tuvo como propósito identificar las prácticas educativas cotidianas en diferentes zonas del país. Se planteó como:

“estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa, documentar, clasificar y poner al servicio de todos los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en las diversas instituciones de enseñanza y convertirse además, en factor que propicie amplios procesos de investigación y experimentación pedagógica”.

También ha sido caracterizada como “una experiencia de producción de saber y una forma renovada del movimiento pedagógico” CASTRO y PULIDO (1991-2002), pues muestra la posibilidad de movilizar a los docentes al diálogo, al intercambio de experiencias, a la creación de redes, a la investigación sobre la realidad escolar, a la producción pedagógica desde la sistematización de las prácticas cotidianas, analizadas y reflexionadas en colectivo.

En la estrategia relacionada con la elevación de la calidad de la educación, el Plan Decenal, 1996 - 2005, contempló la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores (Programa 1), con los siguientes propósitos:

Asumir la formación y el desarrollo integral del educador como uno de los factores que ejercen mayor influencia en el logro de una educación de calidad y articularlo con las políticas y la dinámica del sistema educativo en su conjunto.

Crear las bases para la consolidación de una comunidad académica de la pedagogía que impulse la investigación avanzada y cuyos procesos y resultados tengan un influjo efectivo en la transformación de los programas, de formación. En este sentido impulsar la creación de Institutos Superiores de Pedagogía.

Establecer los requisitos básicos de creación y funcionamiento de instituciones y programas de formación de los educadores y los criterios que permitan su adecuación a las condiciones de la realidad nacional a los avances del conocimiento en general y de la pedagogía en particular y a las políticas y normas vigentes.

Fortalecer el ejercicio responsable de la autonomía de las instituciones y de las entidades territoriales y armonizarlas con las obligaciones que tiene a nivel el nivel central del estado en estos aspectos. MEN (1998).

En correspondencia con los anteriores propósitos el decreto 709 de 1996, definió:

[...] Las orientaciones, los criterios y las reglas generales para la organización y el desarrollo de programas académicos y de perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores, para prestar el servicio en los distintos niveles y ciclos de la educación formal, en la educación no formal y de la educación informal, incluidas las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones. (Artículo 1).

Igualmente, estableció las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de los docentes, los subsistemas de formación de docentes (inicial, posgradual y permanente) y definió como campos de formación: el pedagógico, el disciplinar, el científico investigativo y el deontológico y en valores humanos.

Desde estos parámetros, se caracterizó el perfil deseable del educador colombiano en los siguientes términos:

Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo (...), que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica. MEN (2000).

Otro aspecto que cobra relevancia en la secuencia normativa derivada de la Ley 115 es la de acreditación de los programas de educación. En consecuencia, a través de los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, se orientaron los procesos de acreditación previa de las escuelas normales que se transformaron en Escuelas Normales Superiores, y de los programas de licenciatura a nivel de pre grado y de especialización, respectivamente, haciendo realidad el concepto de Acreditación para los programas de educación introducido por la ley 115 de 1994 en su Art. 74 y la especificidad para los programas de formación docente, Art. 113 de la misma Ley.

En el primer caso, el Decreto 3012, reglamentó el ciclo complementario en las escuelas normales (grados 12 y 13), para formación de docentes de la educación preescolar y la básica primaria, se definieron los requisitos para la verificación de la idoneidad de los programas académicos en estas instituciones formadoras, los núcleos del saber pedagógico, las acciones derivadas de los convenios con las universidades y los procedimientos para la acreditación de los programas, bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional.

En el segundo caso, el Decreto 272 de 1998, por su parte, estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de formación de docentes en pregrado y especialización y determinó que para poder ofrecer este servicio, todo programa, requería la acreditación previa. En consecuencia, definió los requisitos del proceso y estableció que los programas ya registrados ante el ICFES deberían ajustarse a esta norma, otorgando plazo de dos años para la obtención de dicha acreditación Consejo Nacional de Acreditación (1998).

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE “LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA”

El Plan Sectorial de Educación 2002 – 2006, asume la educación como factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Así mismo, es un derecho universal, un

deber del estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas.

Para que la educación logre cumplir los anteriores fines sociales, el Plan se desarrolla a partir de tres políticas fundamentales: cobertura, calidad y eficiencia y se propone la interrelación entre estos elementos constitutivos. En el plan sectorial para el período 2006 – 2010, se reconoce la necesidad de una educación más pertinente frente a las demandas de un mundo globalizado, como herramienta para construir un país más competitivo.

En correspondencia con lo anterior, la Revolución educativa ha centrado sus acciones en la consolidación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad que propicie más y mejores oportunidades educativas para la población; favorezca el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales; mejore los resultados de la educación; y fortalezca la descentralización y la autonomía escolar. Esto significa que a las oportunidades de acceso, con la ampliación de la cobertura para la universalización del ciclo obligatorio, es necesario agregar, por parte de los docentes, oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y aprender a lo largo de la vida.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad está constituido por tres componentes: definición y socialización de estándares básicos de competencias, la evaluación de estudiantes, docentes, directivos e instituciones y el mejoramiento institucional:

Los estándares básicos de competencias, son entendidos como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”. De esta manera se establece qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral.

La evaluación, tiene como fin valorar las acciones ejecutadas para establecer comparaciones entre el logro de las metas y así tomar decisiones en aras de, mejorar los procesos educativos y alcanzar la calidad educativa.

El mejoramiento se entiende como la capacidad de los establecimientos educativos para formular, ejecutar y hacer seguimiento a sus planes, de acuerdo a las metas y proyectos propuestos con el fin de alcanzar progresivamente mayores niveles de calidad.

Es importante resaltar que la articulación de los anteriores componentes, responden a lo propuesto en la Ley General de Educación, que plantea el establecimiento de referentes curriculares comunes, la evaluación de la acción educativa, y el mejoramiento continuo de los procesos educativos, en los cuales tiene una gran incidencia la formación de los docentes.

Es por esto, que el Plan Sectorial 2006 - 2010, además de la consolidación de las anteriores acciones, también se ubica “el Desarrollo profesional de los docentes” como una estrategia de la política de mejoramiento de la calidad de la educación, entendiendo que la calidad educativa se construye en la actividad cotidiana de las aulas, en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias para la actuación en los diversos escenarios de la vida social.

La formación de docentes también se vincula de manera directa, con otras políticas del Plan Sectorial, especialmente con la de ampliación de la cobertura educativa, que busca el incremento del acceso de un mayor número de niños y jóvenes a todos los niveles del sistema educativo: “Las principales metas planteadas son garantizar el acceso universal a una educación básica pertinente, de buena y similar calidad, y a un porcentaje creciente de niños y jóvenes a la educación inicial, media y superior, a través de estrategias incluyentes diseñadas para fomentar que los grupos en mayor situación de vulnerabilidad ingresen y permanezcan en el sistema educativo”.

Por lo anterior, es importante precisar la relación entre las políticas de cobertura y calidad, en lo concerniente al rol de los docentes. En efecto, el acceso al sistema educativo,

es condición necesaria pero no suficiente para lograr los propósitos de educación de calidad, que de acuerdo con la Unesco, debe tener las siguientes características: La relevancia que se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida en relación con otros. La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea Ministerio de Educación Nacional (2006).

Lo anterior significa, que para asegurar el derecho educativo se requiere, además del acceso, la labor cotidiana de los docentes como constructores de las experiencias de aprendizaje y garantes de la calidad de las mismas, escenario en el cual se ponen en juego las competencias profesionales del docente para posibilitar los aprendizajes de los estudiantes. Por consiguiente, la política de cobertura está en íntima relación con la de calidad y en ella, el desarrollo profesional de los docentes es eje fundamental.

Otro referente de la propuesta de Sistema de formación docente lo constituye el Plan Decenal de Educación 2006 - 2015, cuya elaboración convocó la participación a las distintas instancias del sector educativo y a la sociedad en general. En términos de su alcance, se ha definido como:

Un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social.

En los propósitos del Plan se plantea como uno de los fines de la educación “contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos”. concordante con esta concepción se caracteriza el sistema educativo y la labor del maestro en los siguientes términos:

“El sistema educativo colombiano debe tener su fundamento en la pedagogía, y estar basado en el respeto y en el reconocimiento social de la acción de los maestros, como sujetos esenciales del proceso educativo de calidad. El Estado garantizará a los maestros condiciones de vida dignas para su desarrollo profesional, personal y ético” MEN(2008).

Con la promulgación del Decreto 1278, el Ministerio de Educación Nacional – MEN, orienta acciones para atraer y retener personas idóneas, a suscitar el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo de los educadores y a gestionar una justa remuneración, exigiendo de los docentes una conducta intachable y un nivel satisfactorio de desempeño y competencias, delegando a las entidades territoriales certificadas para vigilar y atender en primera instancia las reclamaciones que se presenten en relación con la aplicación de la carrera, siendo la Comisión Nacional del Servicio Civil, una segunda instancia.

El estatuto exige a los profesionales con título diferente al de educación una preparación especial en pedagogía, una visión personal y profesional de sí mismo, una responsabilidad que involucra la fundamentación pedagógica en pro de una actitud de formación permanente y del mejoramiento progresivo de la práctica educativa. Por ello, se exige que los programas educativos dirigidos a los profesionales con título diferente al de docentes en período de prueba, desarrollen currículos basados en competencias pedagógicas que articulen las prácticas educativas con los contextos; currículos en los que se valore la interdisciplinariedad como recurso para el aprendizaje; el conocimiento y la profundización en teorías, enfoques, modelos, nuevas metodologías y tecnologías relacionadas con la práctica del educador; así como, los fundamentos y fines de la evaluación. Presidencia de la República (2006).

Hasta aquí se han registrado los hechos históricos más significativos en la formación docente en nuestro país, en relación con las políticas y planes que han orientado los procesos educativos y de formación, en este campo. Igualmente se ha hecho alusión a la normatividad como concreción de las proyecciones educativas, constatando que a pesar del reconocimiento de la importancia de la formación de los docentes como factor fundamental de la calidad educativa se hace necesario articular acciones para otorgar el pleno sentido al mandato constitucional de “profesionalización y dignificación” del docente colombiano Constitución Política de Colombia, Art 68(1991).

2.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los antecedentes de estudio que se han llevado respecto de la investigación en curso, se aprecia la importancia que la evaluación de la práctica docente reviste como aspecto significativo en todo contexto educativo; por consiguiente, hace mención a los estudios en el ámbito internacional, nacional y local.

Careaga (2008) “La Evaluación Como Herramienta de Transformación de la Práctica Docente” Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, expresa “Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Concluye expresando que la práctica docente va más allá de una simple reestructura o innovación curricular, debería poder complejizarse para alterar el "ethos" institucional en articulación con las creencias de los docentes y estudiantes, así como y en forma fundamental, lograr un desarrollo profesional tanto de los formadores de formadores como de los futuros docentes, que otorgue sentido a su trabajo, en lugar de visualizarlo como meros procesos de entrenamiento externo.

Enculturizar la práctica, significa para nosotros replantear nuevas rutas a partir de viejos destinos, lograr un profesionalismo interactivo en el entendido de que, al decir de Fullan y

Hargreaves (1999), "El mayor problema en la enseñanza no es el de librarse de los "fósiles", sino el de crear, retener y motivar a los buenos docentes a lo largo de su carrera".

Gutiérrez Cabrera (2004) "Factores de Eficacia Docente en Educación Primaria". Universidad Politécnica del Golfo de México, expone como objetivo identificar y valorar la importancia de las características personales y los tipos de práctica docente que evidencian los profesores en función del rendimiento en sus alumnos, a partir de un Modelo definido con la teoría existente sobre Eficacia Docente. La reflexión final lleva a la investigadora establecer, tal y como muchos investigadores ya lo han hecho, que los profesores hacen la diferencia y que sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales.

Torres (2005) "Hacia un Modelo de Evaluación del Desempeño Profesional del Docente en Honduras". Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazan". Expone como objetivo, determinar los fundamentos, componentes, estructura, características e indicadores de un modelo de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, que genere información relevante para el mejoramiento de la calidad de la educación en los centros educativos. Se trata un modelo que permita atrapar las diferentes dimensiones de la actuación docente, al tiempo que hace énfasis en la necesidad de humanizar el trabajo pedagógico.

Sepúlveda (2004) "Percepción de Las Prácticas Docentes en Educación Superior Tecnológica y su Relación con el Rendimiento y la Satisfacción Académicos". CIAD Maestría en Desarrollo Regional Hermosillo Sonora. 2004. El objetivo fue describir cómo enseña los profesores de educación superior tecnológica, e identificar los factores fundamentales que describen la práctica docente de los profesores de educación superior tecnológica. En este sentido abordamos el trabajo desde una perspectiva descriptiva.

Rodríguez (2006) "Evaluación de la Práctica Docente en Escuelas Urbanas de Educación Primaria en Sonora". Mexico. Expone que su objetivo es llevar a cabo un estudio analítico de los procesos de enseñanza aprendizaje del Maestro, identificando las habilidades obtenidas a través del proceso de formación académica. La investigadora concluye apoyándose en

Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B. y Farrés, P. (1994) quienes enfatizan en relación con la profesión del maestro y la calidad de la educación en América Latina es importante que el gobierno Estatal retome a la investigación educativa como eje fundamental para la innovación y la reforma educativa en el estado, puesto que los sistemas de capacitación no están incidiendo en los aprendizajes de los alumnos debido a una serie de obstáculos vinculados con las capacidades descritas por Braslavsky (1999) y las condiciones ideológicas que subyacen a la profesión docente y se vinculan con la forma en que están diseñados los sistemas de formación y motivación para el profesorado.

García, Loredo y Carranza (2008), en su trabajo “Análisis de la Práctica Educativa de los Docentes: Pensamiento, Interacción y Reflexión”, exponen como objetivo evaluar la práctica educativa de los docentes. Los aspectos evaluados se refieren a: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados. Para ello, será necesario desarrollar criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación vinculados con las diferentes categorías de conocimiento, actuación y eficacia presentados en el modelo, así como ponerlo a prueba en diferentes contextos institucionales y sociales. Este modelo representa una oportunidad de cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia, a través del trabajo reflexivo de los profesores, acerca de su acción docente en la educación superior.

Por su parte, J. V Ortiz (2012) “Prácticas Predominantes de Evaluación de la Docencia en Universidades Colombianas”, el objetivo de esta investigación fue verificar si existe coherencia entre las concepciones de docencia y de evaluación de la docencia, expresadas en los documentos oficiales de las instituciones y las observadas en los instrumentos utilizados para adelantar dicha tarea, deducir si las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en universidades colombianas, se enmarcan en las tendencias contemporáneas de evaluación, analizar críticamente si las prácticas y concepciones de evaluación de las docencias de las universidades colombianas corresponden a propuestas articuladas y coherentes con las recomendadas para la universidad actual. Se concluyó que las concepciones de docencia, de evaluación y evaluación de la docencia, difieren entre las instituciones. No están contextualizadas dentro de los marcos y principios que guían el proyecto educativo de las

instituciones. En el conjunto de las 17 universidades no hay consenso ni elementos comunes que identifiquen lo que entienden por docencia. Al momento de evaluar el desempeño no se tienen derroteros, criterios, competencias, rasgos o atributos para evaluarla. No se encontró que la evaluación de la docencia apunte a la cualificación de la labor del profesor, que contribuya con la cualificación de la labor de sus prácticas pedagógicas utilidad esta última fundamental en la universidad. Se encontró heterogeneidad al momento de evaluar a los profesores por medio de los instrumentos que se diseñan, menos se han trabajado en las instituciones no tienen una postura coherente entre lo que conciben como atributos de buena docencia y lo que al final plasman en los instrumentos que aplican a sus estudiantes para evaluar dichos desempeños.

Huarca (2010) “Eficacia del desempeño Docente de Educación Primaria en las aulas de la red n°04 ventanilla”. Expresa que su objetivo es identificar los niveles de eficacia del desempeño docente de educación primaria en las aulas, en la Red N° 04- Ventanilla. La investigadora señala algunas sugerencias tales como, actualizaciones educativas con un carácter obligatorio y de esta manera exigir al personal docentes que carece de ellas a recibirlas y generar así, una mejora educativa que demuestre la eficiencia con que se desenvuelven sus demás compañeros y lograr una educación integral en la totalidad de sus alumnos, Asimismo, promover el estímulo a las capacitaciones con la finalidad de incrementar y satisfacer al docente en el campo personal y profesional así pueda superar sus limitaciones y necesidades ocasionadas por la carencia de estas capacitaciones, y de esta manera embarcarnos en un solo norte y lograr la preparación y eficacia en el desempeño de la labor como docente.

Martínez (2010) “El desempeño Docente en la Asignatura de Historia” el propósito de el investigador es describir el desempeño de los docentes de historia en las escuelas secundarias técnicas de la ciudad de chihuahua. Los docentes en su diaria labor educativa, utilizan un reducido número de estrategias didácticas, siendo la de mayor aplicación la denominada lluvia de ideas en un 48%. Lo anterior denota desdén en la búsqueda y diseño de estrategias que hagan atractiva e interesante la asignatura. Por ello, el investigador concluye que la práctica áulica de los docentes observados presenta deficiencias metodológicas.

2.3. BASES TEÓRICAS

2.3.1. Pedagogía de la Misericordia (PEMIS).

Dos grandes fuentes iluminan el quehacer del maestro desde la Teología y la Pedagogía: “El principio bíblico de la Misericordia y la Modificabilidad Estructural Cognitiva”. El fundamento de la teoría de la Modificabilidad estructural cognitiva se sustenta en este principio: “El organismo humano es un sistema abierto que en su evolución adquirió la propensividad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador”(Reuven Feuerstein, 1963). La Modificabilidad hace parte de las ciencias del comportamiento y del ámbito cognitivo y es una opción para producir nuevos estados, no existentes ni previsibles en la persona, como un nuevo modo de existencia, acciones, emociones, comportamientos y expresiones; ella define la inteligencia humana como la propensión o tendencia del organismo a ser modificado estructuralmente, como una forma de adaptación plena, productiva y permanente a nuevas situaciones y estímulos. En este sentido se favorece el mejoramiento continuo del docente, para cumplir el cometido institucional.

El fundamento bíblico teológico de la Pedagogía de la Misericordia, es la práctica mediadora de Jesús Maestro. El sentimiento fundamental que testimonian los evangelios, en su inmensa compasión por el pueblo que sufre, que está oprimido o empobrecido: “Jesús recorría todas las ciudades y los pueblos, enseñando en sus sinagogas, proclamando la Buena Nueva del Reino y sanando toda enfermedad y dolencia” (Mateo 4.23). La compasión por el dolor y el sufrimiento de la gente y el amor eficaz hecho misericordia, son expresiones históricas del amor de Dios. En la parábola del Samaritano(Lc. 10,27-37), y en otros textos bíblicos Jesús nos indica el camino para redimir al hombre en su totalidad. Jesús, no expuso principios pedagógicos, en su contacto cotidiano con el ser humano nos enseñó que es posible transformarse a sí mismo y transformar a otros, partiendo de un principio universal: el Amor. Jesús mediador “Ama hasta el extremo” y por eso transforma.

Este es el principio fundamental de la Pedagogía de la Misericordia: un amor eficaz compasión activa y efectiva, sobrecundante, entrañable, en pro de la vida digna de todo ser humano. Escuchemos a Jesús, que susurra al oído estas palabras: “Vete y haz tu lo mismo”, sintámonos enviados a “mediar” desde un amor activo y real, para que el ser humano sea capaz de “redimirse”, “resignificarse”, “reconstruirse”, “transformarse”. Este es el punto de unión entre la fundamentación bíblica y la pedagógica: El Amor, como acto mediador; y la esperanza como itinerario que hace posible creer que toda persona, puede transformarse, superarse, redimirse, hasta alcanzar la plenitud, la medida del hombre perfecto.

Para una óptima comprensión del principio teológico de esta investigación, es importante exponer o dar a conocer la Pedagogía de la Misericordia.

Apoyados en PeressonTonelli (2004), es posible conocer el espectro de acción que desarrolla la pedagogía desde la espiritualidad de la Misericordia. En este sentido, la Misericordia, es la pedagogía de Dios. Y Él en su infinito amor, nos regaló en Jesús su ternura y su compasión para redimir al hombre integralmente. La misericordia es la actitud permanente de Jesús en el Evangelio: misericordia que ama, acoge, y se acerca hasta lo más íntimo del hombre para reconstruirlo de nuevo. El hombre de hoy está profundamente necesitado de misericordia, porque nunca antes había estado tan rota su propia existencia y la realidad que lo circunda. El hombre de hoy está herido y se enfrenta al mal que no solo lo rodea, sino que toca su interior. Se sabe, desde lo íntimo de su ser, llamado a un ideal que lo supera y que lo mantiene en guerra permanente contra su limitación. Se mueve en una inquietud radical que lo mantiene siempre despierto. Por eso como un niño clama por un amor que sepa compadecerse de su fragilidad y que venga en ayuda de su impotencia.

La persona humana viene sufriendo un proceso de cosificación, masificación y opresión en aras del progreso técnico y de la producción. Nunca como ahora tuvo tantos medios de comunicación y sin embargo nunca tan solo; un malestar se cierne sobre su espíritu nacido de la masificación donde se pierde su identidad y dignidad de ser único, creativo, diferente, de ser él, de dirigir su propio destino. La era de la tecnología y la civilización del individualismo, han hecho alarde del confort, de la calidad total y del bienestar; el hombre más preocupado por

la función que ha de cumplir se ha olvidado de su vocación de ser persona y de ayudar a que otros lo sean.

El hombre actual es un ser triste, alienado, despersonalizado. Es demasiado veloz, eficaz y viejo para pensarse, admirarse, sentirse, valorarse, amarse, para asombrarse ante lo pequeño y sencillo. Así mismo la educación proyección del momento actual, se ha vuelto una estructura rígida, masificante, fría, sin posibilidad para que la persona se encuentre con lo mejor de sí misma. Es cierto que hay una búsqueda espiritual, de encuentro con el sentir de hombre relacionado con algo de la postmodernidad, pero no es suficiente para superar los retos antes mencionados, porque el hombre moderno ha desaprendido la capacidad de saberse humano, cultura, pasión, amor, trascendencia, ser en relación de hermandad con otros.

Por eso solo desde una pedagogía de la Misericordia seremos capaces de fundir las rígidas estructuras formativas y de mediar para que el hombre de hoy acogido con amor, reconozca que en él habita una fuerza capaz de proyectarse integralmente, de encontrarse a sí mismo como seres encarnados, íntegros, existentes, capaces de amar, de interesarse por los otros, de sentir, de sensibilizarse, solidarizarse y construir una nueva sociedad.

De ahí que Monseñor Builes, visionara proféticamente la Misericordia como identidad y carisma, cuando dice que la “Mayor misericordia es difundir el conocimiento y el amor de Dios y hacer toda clase de obras de caridad y beneficencia”. Una educación integral y renovada, no puede ser ajena a la Promoción Humana, desde la defensa de los mismos Derechos Humanos, el desarrollo de su personalidad y de su dignidad, porque la finalidad de Dios Creador fue la Dignidad de todo ser humano y el Misterio de la Encarnación y de la Redención no fue otra cosa que redimir con Misericordia al hombre caído y esclavizado.

El educador es testigo de la Misericordia de Dios mediante la acogida, la escucha, la ternura y la entrega incondicional con el testimonio, más que con la doctrina. Ser testimonio de misericordia y anunciar desde su Pedagogía el Evangelio es un paradigma

frente a un mundo familiarizado con la anti-misericordia, insensible al sufrimiento y la degradación del ser humano.

Principios fundamentales de la pedagogía de la misericordia

Son muchos los desafíos que plantea el hombre y la sociedad de hoy a la educación fundamentalmente de carácter evangelizador, toda vez que “la educación constituye un proceso indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” como lo afirma la UNESCO. Es urgente por lo tanto, un nuevo enfoque u opción educativa que desde los principios del Evangelio, dinamice procesos de desarrollo humano integral, sea significativo, innovador y pertinente; una pedagogía, que identifique el ser y quehacer pedagógico y evangelizador de las Hijas de Nuestra Señora de las Misericordias y a las Instituciones educativas donde hacen presencia.

Superar la fundamentación y prácticas pedagógicas tradicionalistas, se constituye en tarea prioritaria para las Hijas de la Misericordia, por eso, desde una reflexión profunda de la opción pedagógica de Jesús se plantea una nueva forma que hemos denominado “Pedagogía de la Misericordia” para renovar desde ella, la visión meramente academicista del currículo, el desarrollo privilegiado de la memoria, las relaciones interpersonales autoritarias y rígidas, los aprendizajes fragmentados y alejados de la realidad, en fin, una educación poco significativa que no logra transformar la realidad personal, familiar y social de los educandos.

Para iniciar esta conceptualización, es necesario definir los principios que fundamentan y estructuran la acción educativa de la Pedagogía de la Misericordia. Son ellos quienes inspiran y orientan la práctica educativa constituyéndose en referentes permanentes y en criterios de identidad, autenticidad, coherencia y valoración de todo proceso pedagógico:

La consideración de la persona humana

Una educación desde la óptica de la Misericordia, hace de la persona el centro de todo proceso educativo. Por tanto, debe favorecer el desarrollo integral: cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y social, espiritualidad.

Un educación centrada en la persona humana antepone a cualquier conocimiento, Monier, Ornage, Freire (1988, 6), el “conocimiento de la persona, de su realidad social y cultural”, como punto de partida para la construcción de los demás conocimientos. Educa para despertar desde el fondo de la persona humana, su deber ser, desde un dialogo constructivo que la lleve a su propio autodescubrimiento, al conocimiento de sus semejantes, de su entorno y contorno social y cultural en fin, al descubrimiento de Dios Trascendente.

El sistema educativo, social, político y económico reinante en el momento actual envuelven a la persona humana y la hacen ser cada vez más heterónoma, acrítica y sin identidad, es decir, un ser manejable, que acepta pasivamente las creencias y valores propuestos por la sociedad de consumo o por otras culturas, perdiendo su dignidad, autonomía y protagonismo histórico.

Por tanto es urgente, un nuevo proceso de formación que desde los principios y valores del evangelio, sea capaz de formar personas en libertad, que recupere la dignidad e individualidad del ser humano, su identidad y lugar en la sociedad, su sentido crítico y el despliegue de sus potencialidades y talentos hasta alcanzar la plenitud y ser artífices de su propio desarrollo y el desarrollo de su entorno.

Personas suficientemente autónoma y responsable para asumir las consecuencias de sus actos, capaces de comprender y elegir lo que más les convenga para su crecimiento y madurez humana, ciudadana y ética. Personas que frente a la multiplicidad de valores, sepan autogobernar su vida con autonomía y una sana interdependencia de los demás como seres relacionales que son, personas conscientes de su protagonismo, capaces y comprometidas en liderar cambios profundos en su entorno familiar y social.

Los preceptos de la evangelización

Para los docentes pertenecientes a colegios orientados bajo los preceptos de la Pedagogía de la Misericordia, la educación es el lugar y la mediación privilegiada para realizar aquí y ahora “El Reino de Dios”. “En vuestras escuelas y colegios, enseñad a Jesucristo...” Builes (2008). Por eso definimos nuestra misión como “Evangelizar educando”, pues al evangelizar, construimos el Reino de Dios, formamos personas nuevas a imagen de Cristo y vamos creando una nueva sociedad.

Sintiendo la misma urgencia del Reino del Apóstol Pablo para quien “predicar el Evangelio era un deber y ¡ay de mí si no evangelizo” (1 Co 9,16), en nuestras comunidades educativas se anuncia a Jesucristo desde las diversas áreas del saber y todo momento educativo, haciendo de ellos espacios privilegiados para la formación integral, para cimentar valores auténticos desde el evangelio, que superen la realidad oscura y fragmentada que vive nuestra sociedad de hoy.

Una comunidad evangelizada y evangelizadora, ilumina por la Palabra de Dios, lee e interpreta permanentemente el acontecer de la vida y los hechos de la historia dentro del Plan de Dios, develando su presencia, su actuar y sus interpelaciones, descubriendo en ellos signos de liberación, de vida, de esperanza y de comunión. Interpreta los acontecimientos a la luz de la fe, y asumiendo una actitud profética y liberadora denuncia con valentía cuanto contradice el proyecto de Dios, es signo de esperanza en medio de los dolores y sufrimientos del pueblo, llama a la conversión y anuncia con gozo la presencia del Reino y amor de Dios.

Los procesos educativos, mediante esta y otras formas de evangelización, y confrontación entre fe y vida, se convierten en educadores del sentido crítico, propio de la fe, frente a la propia vida personal y social. Es así como orientan más al futuro que al pasado, se centran más en el reconocimiento de los dinamismos históricos y de los signos de Dios presentes en el mundo, que en los hechos episódicos y están en condiciones de dar una respuesta de renovación permanente y creativa, atentos a los cambios y a las novedades que aparecen, formando hombres y mujeres libres, de convicciones profundas cimentadas desde el Evangelio y las

expresiones religiosas de cada persona, con gran sentido crítico y capacidad de discernimiento frente a los desafíos del mundo actual.

La orientación hacia la comunitariedad

La comunitariedad constituye uno de los principales retos de la educación de hoy. La violencia creciente, la intolerancia, las múltiples formas de exclusión, la brecha cada vez más amplias entre ricos y pobres, y el fenómeno de la individualidad y la competitividad provocan tensiones y fracturan irremediamente las relaciones humanas.

Por eso una educación desde los principios del Evangelio, tiene el gran reto de coadyuvar a convivir, en el reconocimiento del otro, evitando los conflictos y ayudando a solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y de su espiritualidad. Tiene igualmente la misión de conocer y valorar la diversidad y contribuir a una toma de conciencia de las similitudes y la interdependencia entre todos los seres humanos, particularmente en medio de este proceso vertiginoso de globalización, que si por una parte puede convertirse en un huracán de exclusión y enfrentamiento agresivo, puede también llegar a ser “una oportunidad y desafío para globalizar la esperanza y la solidaridad”(Peresson, Mario L, 1988).

Obedientes al Mandamiento de Jesús de “amarnos los unos a los otros” (Jn. 13,34), los procesos educativos deben formar a la persona para vivir en comunidad, para acoger a todos sin discriminaciones y ser capaz de construir vínculos de fraternidad. De ahí que es necesario que nuestras comunidades educativas sean espacios donde cada uno y cada una se siente tenido en cuenta, donde se respeta y valora con la misma dignidad a todas las personas y a su vez a cada uno y a cada una en sus diferencias. En medio de tantos hombres y mujeres marcados por la represión y el miedo, nuestros centros educativos deben ser espacios en donde se escuche, y se compartan las dificultades y las esperanzas. Comunidades dialogales y participativas donde se forme personas para la ciudadanía activa, la creatividad, la solidaridad, el respeto y conservación de la biodiversidad, fortaleciendo el respeto y la comunión entre el género humano y todas las otras formas de vida.

Un proceso educativo, que tenga como principio fundante la comunitariedad, hacen del grupo y de la comunidad, el sujeto y el lugar pedagógico por excelencia, en el cual prevalecen las relaciones horizontales, dialogales y circulares, el espíritu investigativo, democrático y participativo, construyendo juntos alternativas de comunión y solidaridad en un mundo cada vez más individualista, frío e indiferente frente a las situaciones que viven los más débiles y excluidos.

La promoción de la investigación

Desde estos principios humanísticos antes descritos, nos proponemos favorecer un aprendizaje significativo desde la Investigación, que favorezca la ruptura conceptual y práctica de paradigmas tradicionales.

Un aprendizaje significativo desde la investigación, pretende despertar en la comunidad educativa pero, fundamentalmente en los docentes una conciencia sobre la importancia de “reconocer a los educandos como centro y motor de los procesos educativos y como los principales gestores de su propia formación integral”(Ley 115 Artículo 91), para ello es necesario reinventar una “metodología verdaderamente activa y flexible que permita que los estudiantes construyan su propio aprendizaje y sean efectivamente artífices de su formación.”(González M. Gonzalo,2008, 4. Modulo IV).

Con el fin de superar un proceso de enseñanza aprendizaje tradicionalista y por tanto, fragmentado, acrítico, desarticulado y poco pertinente, se propone asumir como principal estrategia metodológica desde el aula, la investigación, la cual tiene como meta pedagógica, el óptimo desarrollo de la dignidad humana, del saber, de la solidaridad, la conciencia social, ciudadana y ecológica

Una educación que no desarrolle una inteligencia más general con características de razonamiento analítico, creativo o práctico, con habilidades y competencias para elevar los niveles de desempeño de los estudiantes, será entonces incapaz de responder a las necesidades y retos de los nuevos paradigmas que intentan superar la mera “formación por objetivos, la

enseñanza fragmentada de temas y contenidos, y la evaluación memorística y repetitiva del dato muerto”Urrego Juan de Dios y Hernando (2000,pág 3).

La investigación es un proceso que permite construir, reconstruir, significar y re- significar el hecho educativo y los objetos pedagógicos, lo cual implica el reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto.

La investigación permite al maestro (a) y al estudiante, conocer y reconocer la compleja dimensión de la vida misma, la presencia de interacciones normatizadas o no, la lucha de intereses individuales y sociales, la riqueza y variedad de comportamientos y actuaciones humanas. En síntesis, permite comprender, interpretar y asumir el conjunto de acontecimientos y hechos educativos que envuelve el proceso de formación y desarrollo humano que ocurre en la cotidianidad de la vida.

El termino investigar como lo afirma Jackeline Hurtado de Barrera, “es un proceso continuo y organizado, mediante el cual se pretende conocer algún evento, hecho o situación, ya sea con el fin de encontrar leyes generales, o simplemente con el propósito de obtener respuestas particulares a una necesidad o inquietud determinada”.

De este concepto se puede inferir que la investigación puede ser interpretada de varias y diversas maneras según el ámbito y contexto donde se valore juzgue o aprecie, en coherencia con intereses, necesidades y expectativas. Centrándose en el espacio de lo educativo y lo pedagógico, se puede afirmar que la investigación es un acto de indagación intencionado que convoca una actitud mental y el despliegue de posibilidades y capacidades cognoscitivas de maestros y estudiante dirigida a la comprensión, interpretación y transformación de la misma vida.

A la luz de los conceptos anteriores, se concluye que para investigar en la escuela y en el aula, es necesario articular de manera coherente y pertinente los fundamentos epistemológicos de la investigación con la práctica pedagógica, de tal manera que desde principios teóricos y metodológicos de la investigación, el maestro facilite a los estudiantes realizar una lectura

detenida y problematizante alrededor de su quehacer, del contexto social y cultural de la escuela y el aula y que desde el análisis y la interpretación de éstos, se identifiquen y construyan alternativas pertinentes que permitan modificar el espacio escolar y social; Transformar la enseñanza, recrear la vida institucional y el entorno escolar, movilizar el conocimiento y el saber hacia la comprensión y apropiación de una vida y un vivir con sentido humano.

En coherencia con lo planteado, la investigación crea las condiciones para que maestros (as) y estudiantes realicen una reflexión crítica y argumentada sobre su propio ser y hacer; para que aprendan a ver, a observar, a interpretar y analizar, a proponer y argumentar. En síntesis se propone la “investigación como práctica pedagógica” y se asume como un espacio creativo y crítico que facilita la construcción y apropiación del saber y los saberes de la ciencia y a la vez, la manera como deben aplicarse estos saberes en la construcción de una nueva sociedad, más humana, más al servicio del bienestar y desarrollo del mismo hombre.

La investigación como práctica pedagógica, teóricamente se fundamenta en:

Un concepto complejo de la realidad y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen como intencionalidad conocerla.

Una visión constructiva e investigativa del desarrollo y aprendizaje humano. Una posición crítica, social y propositiva de la enseñanza.

La investigación como recurso didáctico que potencia la reflexión crítica y argumentada.

El carácter procesual, abierto y experimental de los contenidos de enseñanza y el currículo como forma de establecer un equilibrio adecuado entre planeación, organización, ejecución y evolución de la enseñanza.

El reconocimiento del maestro (a) y los estudiantes, como sujetos investigadores y productores de conocimiento que proponen alternativas de mejoramiento.

A manera de conclusión, la investigación como práctica pedagógica hace posible la problematización del acontecer de la escuela, del aula y del entorno sociocultural y hacer de ellas temáticas, mediante las cuales se puede generar conocimiento pedagógico y alternativas de solución.

2.3.2. La Práctica Docente en la Educación Básica

La educación primaria en Colombia

La educación en Colombia se conforma por los niveles de educación preescolar, educación básica, educación media y de nivel superior. La entidad encargada de la coordinación de la misma es el Ministerio de Educación Nacional, que delega en las 78 secretarías de educación la gestión y organización según las regiones. La educación estatal es generalmente más económica que la educación privada. La educación está reglamentada por la ley 115 de 1994 o ley general de educación. La política pública en educación se define a través del plan decenal de educación y los planes sectoriales de educación en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal.

Educación básica primaria

Consta de cinco grados, cada uno de un año de duración, nombrados de primero a quinto grado, ingresando a los 5 o 6 años de edad.

Anualmente se ha venido promoviendo la aprobación por decreto 230 de 2002, el cual indica que máximo el 5% de los estudiantes de una institución pueden reprobado el año, lo que ha incidido en un decaimiento de la calidad de la educación. La motivación para hacer la *promoción automática* es que un estudiante no debe tardar más años de los presupuestados, porque es costoso para el país, y públicamente se indica que la *pérdida de un año* va en contra de la autoestima de los estudiantes.

A partir del año 2010 se establece el decreto 230 y el decreto 1290, donde el gobierno nacional da autonomía para implementar el sistema institucional de evaluación.

Sentido de la evaluación en la práctica docente:

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, p. 167). A la vez, la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.” (Duque, 1992, p. 170). En el contexto de los sistemas de calidad, la evaluación es necesaria para la mejora continua de la calidad.

El comité de estándares de evaluación educativa, explica que “ *la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19). Es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”. De tal manera, que en un estudio es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación.

Evaluación del desempeño docente

El tema de la evaluación docente parece estar ligado a los avances y desarrollos educativos de las recientes reformas que se están dando y que están más centradas en la calidad que en la cobertura como muestran los estudios realizados sobre los avances logrados en lo educativo (Schiefelbein, 1995). Se quiso imponer para la institución escolar la tendencia que en Administración de Empresas es conocida como Desarrollo Organizacional y que busca aumentar la eficacia de las organizaciones satisfaciendo ciertas condiciones en el marco institucional. Sin embargo, aunque la escuela quiera ser vista como empresa, siempre va a tener rasgos que la distinguen por sus fines (productos) que no pueden asemejarse a los de cualquier otra empresa. Tal vez de ahí surge la mayoría de preguntas, incoherencias y vacíos que ocurren con la evaluación del desempeño docente.

Desde esta perspectiva, los estudios de Ahumada (1992) intentan hacer entender la crítica y el reclamo de los docentes frente a cualquier intento evaluativo, ya que la mayoría de las veces los resultados de este proceso suelen ser usados con propósitos que hacen que la evaluación se convierta en un atentado a la estabilidad laboral más que una ayuda para mejorar su acción didáctica.

Sin embargo no puede decirse que haya consenso respecto a la necesidad, no sólo de investigar sobre el tema, sino también de legislar y propulsar acciones para el desarrollo de sistemas de evaluación. Mientras algunos especialistas como Connelly (1989) afirman que la evaluación de los docentes consume demasiado tiempo, un alto costo económico y tiene muy pocos beneficios demostrables para justificar su continuación, Ahumada (1992) sostiene que la evaluación de la eficiencia docente constituye uno de los problemas más interesantes y, tal vez, menos estudiados en los desarrollos y procesos educativos. Según se mantenga una posición se admitirá que la falta de modelos y metodologías, y la ignorancia sobre las aplicaciones, invitan a improvisaciones que reciben rechazo por parte de los afectados como señala Ahumada (1992). O bien, se insiste en que hay que dar prioridad a la educación de los profesores durante su etapa de formación, antes que a los docentes en servicio como sostiene Connelly (1989).

Tipos de evaluación docente:

Decreto 1278 de Junio 19 de 2002, establece en su artículo 27, que existirán por lo menos los siguientes tipos de evaluación:

- a. Evaluación de período de prueba.
- b. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual.
- c. Evaluación de competencias.

En el artículo 31, del dcto arriba mencionado, establece, que al término de cada año académico se realizará una evaluación de período de prueba, que comprenderá desempeño y competencias específicas, y a la cual deberán someterse los docentes y directivos docentes que se hayan vinculado durante dicho año, siempre y cuando hayan estado sirviendo el cargo por un período no menor a los cuatro (4) meses durante el respectivo año; de lo contrario, deberán esperar hasta el año académico siguiente. Los docentes y directivos docentes que obtengan una calificación igual o superior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño y de competencias del período de prueba, la cual se considera satisfactoria, serán inscritos en el Escalafón Docente, en el grado que les corresponda de acuerdo con los títulos académicos que acrediten, según lo dispuesto en el artículo 21 de este decreto. Los docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño o en competencias, serán retirados del servicio. Los directivos docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en desempeño o en competencias en la evaluación del período de prueba, si se encontraban inscritos en el Escalafón Docente, serán regresados a la docencia una vez exista vacante. Si no se encontraban inscritos, serán retirados del servicio.

En el artículo 32 del decreto en mención se señala, que la evaluación de desempeño, es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados. Será realizada al terminar cada año escolar a los docentes o directivos que hayan servido en el establecimiento por un término superior a tres (3) meses durante el respectivo año académico. El responsable es el rector o director de la institución y el superior jerárquico para el caso de los rectores o directores.

Parágrafo.

El Gobierno Nacional reglamentará la evaluación de desempeño, los aspectos de la misma, y la valoración porcentual de cada uno de los instrumentos y de los evaluadores, de acuerdo con los artículos que se relacionaran en este escrito, por ejemplo, el artículo 33. Instrumentos de evaluación de desempeño, expresa que para evaluar el desempeño de los docentes y directivos docentes se podrán emplear entre otros, los siguientes instrumentos de evaluación: pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes. El artículo 34, es el de los Aspectos a evaluar en el desempeño y señala que los instrumentos de evaluación de desempeño estarán diseñados de forma tal que permitan una valoración de los siguientes aspectos de los docentes evaluados: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados. Además establece un párrafo, que dice : para los directivos se expedirá una reglamentación especial sobre las áreas de desempeño a evaluar, las cuales den cuenta por lo menos de: su liderazgo; eficiencia; organización del trabajo; resultados de la institución educativa, medida de acuerdo con los índices de retención y promoción de los alumnos y con los resultados de la evaluación externa de competencias básicas de los estudiantes, que se realizará cada tres (3) años.

El artículo 35. Evaluación de competencias, figura que la competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo. La evaluación de competencias será realizada cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis (6) años entre una y otra. Se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. Se hará por grados en el escalafón y por cargos directivos docentes. Debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia;

competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal. Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional será responsable del diseño de las pruebas de evaluación de competencias y definirá los procedimientos para su aplicación, lo cual podrá hacerse a través de cualquier entidad pública o privada que considere idónea.

El rol del docente en la evaluación:

Con el transcurrir de los días es mayor el requerimiento que recae sobre la escuela y, en general, sobre el sistema educativo, a través de posiciones políticas y teóricas que configuran el perfil del docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su quehacer pedagógico. En este sentido, el rol del docente en una sociedad moderna, va más allá de su labor en el aula de clase y se extiende al campo profesional de la educación, de tal manera que su ocupación y acción no puede pensarse exclusivamente en un espacio físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía.

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

Por su parte, una aproximación a la definición del maestro como profesional es la que hace Altet (2005), quien considera que se trata de una persona autónoma dotada de habilidades específicas y especializadas, ligada a una base de conocimientos racionales procedentes de la ciencia y legitimados por la academia, y de comprensiones explícitas surgidas de distintas prácticas. Es por ello, que el maestro profesional es ante todo un profesional en el enlace del proceso de enseñanza – aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas (Altet, 2005, p. 38). De igual manera, esta relación teoría y práctica es destacada por Pérez Gómez (1998), cuando resalta que el conocimiento profesional del docente

surge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. Se trata de la comprensión situacional, asumida como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente (Pérez Gómez, 1998, p. 190). Toda profesión se diferencia por la función que socialmente se le atribuye y por lo que concretamente tienen que realizar quienes allí se desempeñen.

Ello involucra el dominio de ciertas habilidades muy apropiadas a las condiciones de cada profesión. Para el caso de la docencia, estas habilidades corresponden al conjunto de conocimientos y procedimientos necesarios para practicar la profesión y ejercer el rol docente. No obstante y bajo las condiciones de una sociedad cuyas dinámicas cambian periódicamente, determinar cuáles son esas habilidades de alguna manera es un asunto complicado. De ahí que se fije como principio un criterio fundamental asociado con su función principal, “saber enseñar”. Este saber está determinado por el dominio de los contenidos disciplinares, por la comprensión de principios pedagógicos que fundamenten su labor profesional, por el conocimiento y dominio de estrategias de enseñanza contextualizadas, y por la idoneidad para comunicar a través de diversos medios, ideas, saberes o conocimientos. Se trata de asumir el rol de administrador y ejecutor de las condiciones óptimas para el aprendizaje de sus estudiantes, como también del control de las relaciones y las dinámicas en el aula de clase.

Así pues, un docente es valorado y reconocido por la manera como lleva a cabo su práctica pedagógica, a través de la cual se pone en evidencia la razón de ser del mismo docente, pues se trata de una cuestión de disposición humana que va más que de la replicabilidad de técnicas. En ese sentido, la práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del quehacer docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán, 2012, p. 25). De esta manera se pueden establecer algunas pautas básicas que permiten definir el rol del docente, a partir de la definición de una intencionalidad pedagógica, del dominio de un saber específico en relación con lo que va a enseñar y de la manera como lo va hacer, y por la relación con sus

estudiantes, mediada por el buen trato, la comunicación asertiva y el diseño de alternativas pedagógicas. Entre tanto, según el Estatuto de Profesionalización Docente, el desempeño del docente no se limita al aula de clase ya que su función comprende también actividades de orientación estudiantil y atención a la comunidad, de interés por su actualización y perfeccionamiento pedagógico, y de participación activa en la planeación y la evaluación institucional. De igual forma están otras acciones como lo son la realización de actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y de programación, relacionadas directamente con el proceso educativo. En suma, es importante reconocer que el rol y la acción del docente es una cuestión de orden multidimensional, desde donde se suscitan las competencias profesionales y las pautas para establecer las dinámicas para su evaluación.

LA PRÁCTICA DOCENTE

La noción de práctica docente no tiene una única definición ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase.

La práctica docente, por lo tanto, está influenciada por múltiples factores: desde la propia formación académica del docente hasta las singularidades de la **escuela** en la que trabaja, pasando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que es regulado por el Estado y las diversas respuestas y reacciones de sus alumnos.

Puede decirse que la práctica docente está determinada por el contexto social, histórico e institucional. Su desarrollo y su evolución son cotidianos, ya que la práctica docente se renuevayse reproduce con cada día de clase.

Esto que hace un docente deba desarrollar diferentes actividades simultáneas como parte de su práctica profesional y que tenga que brindar soluciones espontáneas ante problemas impredecibles.

En otro sentido, es posible afirmar que la práctica docente consiste en la función pedagógica (enseñar) y en la apropiación que cada maestro hace de su oficio (formarse de manera continua, actualizar sus conocimientos, asumir ciertos compromisos éticos, etc.). Ambas cuestiones, a su vez, están influidas por el escenario social (la escuela, la ciudad, el país).

La práctica docente, en definitiva, se compone de la formación académica, la bibliografía adoptada, la capacidad de socialización, el talento pedagógico, la experiencia y el medio externo. Todos estos factores se combinan de diferente manera para configurar distintos tipos de prácticas docentes según el maestro, que además provocarán diversos resultados.

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, pp.20-21). La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro. Maestros y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula.

Es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la docentes comunidad” (op. cit., p.22). Se desarrolla dentro de un contexto

social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Ella implica relaciones con:

Con los alumnos y alumnas: relación que se da por medio de un saber colectivo y culturalmente organizado, que la escuela plantea para el desarrollo de las nuevas generaciones.

Con otros maestros. El docente participa tanto en relaciones internas con los docentes que trabajan en la misma institución, como en colectivos y gremios, a través de organizaciones sindicales para negociar sus condiciones laborales

Con los padres de familia

Con las autoridades Con la comunidad Con el conocimiento

Con la institución. La escuela se configura como el escenario de formación continua del maestro y recrea el marco normativo y la regulación administrativa del sistema.

Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad

Con un conjunto de valores personales, sociales e instruccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad (op. cit)

La práctica docente está muy vinculada a la gestión, pues ella implica la construcción social de las prácticas en la institución escolar. La gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (op.cit, p.23). La gestión escolar supone a la gestión pedagógica, que corresponde a “el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza”.

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

Dimensión Personal: El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (op. cit).

Dimensión institucional: La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (op.cit).

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

Dimensión interpersonal: La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres

de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes (op. cit.).

Dimensión social: La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (op. cit., p.33).

Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (op. cit., p 33).

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.

Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos

con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (op. Cit).

Dimensión Valoral (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.).

Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica.

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación (op. cit).

En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar. La Práctica Docente es una práctica social “objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [educativo], así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que [...] delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 21). No se limita a lo que el maestro hace en el salón de clase o a las interacciones aúlicas, es una acción social de un sujeto situada en un contexto socio-cultural: la escuela. De acuerdo con Cerdá (2000) la práctica docente como acción social involucra tres aspectos: las condiciones o circunstancias en que se desarrolla, el sujeto de la acción, y la acción realizada, “que implica dos niveles: la intención u objetivo: el para qué. Las operaciones: el cómo se hace” (p. 35). Encontramos que la práctica docente está determinada por las condiciones o circunstancias en que se desarrolla. Es decir que está socialmente situada, en un contexto específico: la escuela y la comunidad. El segundo aspecto se presenta como el más evidente: el maestro es quien ejecuta la acción social de la práctica docente. Sin embargo a veces se despoja del sentido de sujeto al maestro cuando se le ve como el recipiente de políticas de formación, el aplicador de las técnicas didácticas o el mediador entre las políticas educativas y el trabajo con los estudiantes. El profesor “suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras”. (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 18).

Esta reducción se explica porque en las sociedades de tipo capitalista, preocupadas más por la producción en masa y la optimización de los recursos se ve a los maestros como “técnicos y ejecutores que no deben dominar los saberes, sino las técnicas para su transmisión” (Salgueiro, 1998, p. 37). Esto redundaría en la asignación de un rol social como meros agentes de transmisión desconociendo su papel como sujetos que actúan en la escuela y en la cultura. Para poder comprender la práctica docente como una acción social situada en un contexto socio-cultural el maestro debe ser reconocido como un sujeto que construye su propia realidad, con una versión de mundo propia producto de sus experiencias.

Por último, la práctica docente es una acción realizada y tiene unas intenciones y unas operaciones. En palabras de Cerdá (2000) “la práctica lo es porque las prácticas tienen efectos en lo social; porque los hombres al llevarlas a cabo buscan fines sociales; en fin, porque al realizarla, humanizan al mundo” (p. 36). La práctica docente involucra a todos los participantes en la acción escolar. Como argumenté anteriormente, ver a la escuela como un espacio socio-cultural implica que esta “permeada” por la sociedad y la cultura, sin duda la acción de los docentes influye definitivamente en esa permeabilidad pues su práctica docente es social e influye en la construcción de realidades de los sujetos con los que se relaciona. Tenemos pues, que la práctica docente está determinada por condiciones socioculturales, es realizada por un sujeto social e implica una acción, intencional y pragmática. A continuación se amplían teórica y epistemológicamente estos tres componentes con el fin de tener una mayor comprensión teórica de la definición de práctica docente en la que se basa este trabajo y sus implicaciones epistemológicas.

Condiciones de enseñanza de la práctica docente: visión socio-cultural de la escuela.

De acuerdo con Trillo (2008) la práctica docente no se puede concebir sin tener en cuenta el contexto en el que se realiza, pues este la determina ya que tanto el sujeto que enseña como el que aprende están inmersos dentro de condiciones externas, ajenas, que marcan las relaciones que se dan dentro del aula, en sus palabras: Naturalmente la escuela no se encuentra aislada sino ubicada en un contexto. Y es que en la “más próxima” a la escuela y a quienes la habitan se encuentra el Sistema Educativo, y más allá, el Sistema Social y Político propio de un país y de un estado. Siendo así, con ambas se trata de escenificar que cualquier cosa que ocurra en la escuela no es independiente (aunque puede ser reactiva(a ambos sistemas. [...] El escenario donde todo profesor ejerce su labor es, como se ve, un escenario complejo; por las múltiples variables que intervienen sin duda, pero sobre todo por su carácter netamente simbólico, de creación cultural, de significados personales. Adviértase que se multiplican por eso las manifestaciones posibles de quiénes son los que intervienen en cada caso, y que con ello se multiplica también el esfuerzo de discernimiento que supone para cualquiera el saber situarse en ese entorno. (pp. 18 - 19). Es decir que la práctica docente no es una sola sino que se construye de acuerdo al contexto en el que está ubicada.

Estas condiciones de enseñanza son consideradas como el contexto socio-cultural en el que el facilitador bilingüe maya desarrolla su práctica docente. Con el fin de analizarlas he tomado como base teórica y epistemológica la visión socio-cultural de la escuela, que se explica enseguida.

2.3.3. Aspectos Legales-Normativos para la evaluación de la práctica docente en Colombia

Los fundamentos legales de la evaluación de docentes y directivos docentes se remiten a la Constitución Política de Colombia, la cual establece que la educación es un derecho fundamental y señala que corresponde al Estado velar por la calidad de la misma, así como por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se apunta en el artículo 68 que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”.

En desarrollo de este mandato, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) dispone en sus artículos 80 y 82 que la evaluación de docentes y directivos docentes hace parte de un sistema de evaluación de la calidad educativa.

En este sentido, la Ley 715 de 2001 asigna al Estado la competencia para establecer las reglas y los mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente que trabaja en el servicio público. Por lo anterior, esta norma delega al rector o director de las instituciones educativas públicas la responsabilidad de “realizar la evaluación de desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo”, en tanto que “el desempeño de los rectores y directores será evaluado por el departamento, distrito o municipio certificado, atendiendo al reglamento que para tal fin expida el gobierno nacional”.

El Estatuto de Profesionalización Docente, expedido mediante el Decreto Ley 1278 de 2002, establece diferentes evaluaciones de docentes y directivos docentes. En primer lugar, el ingreso al servicio educativo estatal solamente es posible mediante un concurso de méritos, en el

que se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores en el sector público.

Adicionalmente, de acuerdo con esta norma el ejercicio de la carrera docente debe estar ligado a la evaluación permanente, por lo que dispone tres tipos de evaluación: evaluación de período de prueba para docentes y directivos docentes, que ingresaron al servicio después de cuatro (4) meses, para inscripción en el escalafón docente; Evaluación anual de desempeño laboral para docentes y directivos docentes que superen la evaluación de período de prueba y prestado el servicio durante más de tres (3) meses en una institución educativa oficial, para ponderar el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades; Evaluación de competencias para docentes y directivos docentes que desean ascender de grado o cambiar de nivel salarial en el mismo grado. Esta misma norma establece que la evaluación de docentes y directivos docentes se regirá por los principios de objetividad, pertinencia, transparencia, participación, confiabilidad, concurrencia y universalidad.

Finalmente, el Decreto 3782 /2007, "el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002" y tiene como propósito verificar los niveles de idoneidad y eficiencia de los docentes en el desempeño de sus funciones, como factor fundamental del mejoramiento de la calidad de la educación. Para el proceso de evaluación anual de desempeño laboral las competencias de los docentes y directivos docentes se clasifican en funcionales y comportamentales. Las funcionales representan el 70% de la evaluación y las comportamentales el 30%. Competencias funcionales para la evaluación anual de los directivos docentes, valora sus competencias funcionales en cuatro (4) áreas de la gestión institucional: gestión directiva, esta comprende competencias para orientar y dirigir el establecimiento educativo en función del proyecto educativo institucional y las directrices de las autoridades del sector. En esta área de gestión se evaluará la Planeación y organización, y Ejecución; gestión académica, comprende competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza - aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias. Implica la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión.

En esta área de gestión se evaluarán las competencias relativas a la pedagogía y didáctica y a la innovación y direccionamiento académico; gestión administrativa, comprende competencias para organizar y optimizar los recursos destinados al funcionamiento del establecimiento educativo, en esta área de gestión se evaluarán las competencias relativas a la administración de recursos, y a la gestión del talento humano; gestión comunitaria, competencias para generar un clima institucional adecuado. En esta área de gestión se evaluarán las competencias relativas a la comunicación institucional, y a la interacción con la comunidad y el entorno.

El mismo dcto, en su artículo 16, establece las competencias funcionales para la evaluación de los docentes (Dominio curricular, Planeación y organización académica, Pedagógica y didáctica, Evaluación del aprendizaje), y las valora en tres (3) áreas de la gestión institucional. En esta área de gestión se evaluarán las competencias relativas al dominio de contenidos de las áreas a cargo, de planeación y organización, las competencias pedagógicas didácticas y la evaluación, para el desarrollo de actividades académicas, acordes con el proyecto educativo institucional; gestión administrativa, comprende el conocimiento y cumplimiento de las normas y de los procedimientos administrativos de la institución, para el funcionamiento eficiente del establecimiento y la conservación de los recursos del mismo. Involucra la capacidad para participar activamente en el desarrollo de los proyectos de la organización escolar.

En esta área de gestión se evaluarán las competencias relativas al uso eficiente de recursos pedagógicos, y la participación y seguimiento de procesos institucionales; gestión comunitaria, en esta área de gestión se evaluarán las competencias relativas a la comunicación institucional, e Interacción con la comunidad y el entorno. El Artículo , estableció las competencias comportamentales, que se refieren a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones, en ellas, se evaluará el Liderazgo, Comunicación y relaciones interpersonales, Trabajo en equipo, Negociación y mediación, Compromiso social e institucional, Iniciativa, Orientación al logro.

Las competencias funcionales para la evaluación de docentes, comprenden la gestión académica, que incluye el dominio de contenidos de las áreas a cargo, desarrollo de actividades

de planeación y organización académica, acordes con el proyecto educativo institucional; dominio de contenidos, capacidad para aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo, incorporando las directrices sectoriales. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: demuestra conocimientos actualizados y dominio de su disciplina y de las áreas a cargo; aplica conocimientos, métodos y herramientas propios de su disciplina en los procesos académicos que dirige; conoce e implementa los estándares básicos de competencia, los lineamientos y las orientaciones curriculares, para las áreas y grados asignados; conoce el currículo y establece conexiones que articulan su área y grado con otras áreas y grados; propone y sustenta ante el comité académico actualizaciones para su plan de estudios y el currículo. Planeación y organización académica, capacidad para organizar los procesos de enseñanza – aprendizaje del plan de estudios de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, así como para generar y mantener ambientes propicios para el aprendizaje. Esta competencia se manifiesta cuando el docente presenta un plan organizado con estrategias, acciones y recursos para el año académico, cuando lleva una programación sistemática y optimiza el tiempo diario de sus clases, cuando establece y socializa en clase reglas, normas y rutinas consistentes de convivencia en el aula, y consecuencias del comportamiento de los estudiantes, cuando tiene dominio de grupo y mantiene la disciplina en el aula sin acudir al maltrato físico o psicológico, cuando mantiene un ambiente organizado de trabajo.

Pedagógica y didáctica: capacidad para aplicar modelos pedagógicos en el diseño y ejecución de estrategias adaptadas a las características particulares de los estudiantes y al contexto de la institución, para favorecer aprendizajes significativos y apoyos pertinentes. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: utiliza variadas estrategias de enseñanza y las ajusta según las características, las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; Usa diferentes escenarios y ambientes para potenciar los procesos de enseñanza – aprendizaje y para motivar a los estudiantes; Fundamenta teóricamente sus prácticas pedagógicas, actúa basado en el conocimiento y relaciona la teoría con la vida cotidiana; Expresa expectativas positivas de sus estudiantes para fomentar la autoconfianza, la motivación para alcanzar logros elevados y la iniciativa para el desarrollo de proyectos; Aporta a la definición del currículo, intercambia sus experiencias pedagógicas con el grupo docente y produce nuevos materiales para la

enseñanza; Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje: capacidad para valorar el desarrollo de competencias y niveles de aprendizaje, así como para reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiantes. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: conoce y aplica diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo; maneja una programación de evaluaciones y la da a conocer oportunamente a sus estudiantes; diseña actividades pedagógicas, incluidas las de recuperación, con base en los resultados de la evaluación interna y externa; identifica a los estudiantes que requieren ayuda adicional y aplica estrategias de apoyo para los mismos; promueve la autoevaluación de los estudiantes e incentiva los desempeños sobresalientes y excelentes; considera los estándares básicos de competencias para la evaluación interna; retroalimenta sus propias prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes.

Gestión Administrativa, hace referencia al conocimiento y cumplimiento de las normas y de los procedimientos administrativos de la institución, para el funcionamiento eficiente del establecimiento y la conservación de los recursos del mismo. Involucra la capacidad para participar activamente en el desarrollo de los proyectos de la organización escolar.

Uso de recursos: Capacidad para manejar y cuidar los recursos que la institución pone a su disposición, así como para velar por que la comunidad educativa los preserve en óptimas condiciones. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: prevé y gestiona los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad pedagógica; solicita y devuelve los equipos y espacios que requiere para su práctica pedagógica oportunamente y siguiendo los procedimientos establecidos; distribuye con eficiencia entre sus estudiantes los recursos asignados; hace un uso responsable de los equipos e instalaciones de la institución y los mantiene en buen estado; promueve entre sus estudiantes el buen manejo y uso racional de la infraestructura y los recursos del establecimiento.

Seguimiento de procesos, capacidad para cumplir las condiciones de funcionamiento del establecimiento y respetar los canales de comunicación, así como para involucrarse en el diseño, la ejecución y la evaluación de las actividades institucionales. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: desarrolla sus actividades de acuerdo con el calendario y la jornada escolar; interactúa efectivamente con las diferentes instancias de la institución para optimizar el desarrollo de sus propias actividades; asiste a las reuniones académicas y administrativas convocadas y participa activamente en las mismas; apoya el análisis de la autoevaluación institucional, la actualización del Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo de nuevas iniciativas.

Gestión Comunitaria, esta competencia se manifiesta cuando el docente: custodia la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia en los diferentes espacios de la institución; se compromete con acciones dirigidas a la prevención de diferentes tipos de riesgos; promueve actividades con diferentes miembros de la comunidad educativa para fortalecer la identidad institucional; participa en los escenarios definidos por las directivas para apoyar la toma de decisiones; fomenta el respeto por los valores entre sus superiores, colegas y estudiantes.

Interacción con la comunidad y el entorno: esta competencia se manifiesta cuando el docente: conoce las características socio – culturales de sus estudiantes y organiza su práctica pedagógica en articulación con el contexto; identifica problemas psicosociales de los estudiantes y apoya la resolución de los mismos; informa a padres de familia y acudientes sobre procesos educativos y avances en el aprendizaje de los estudiantes y establece relaciones de colaboración con ellos; promueve actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes; realiza acciones pedagógicas que incorporan las características del entorno en que se encuentra la institución, generando alternativas de intervención sobre problemáticas de la comunidad; utiliza diferentes escenarios comunitarios para enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Competencias comportamentales para la evaluación de docentes y directivos docentes, Liderazgo: esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente: transmite con sus acciones a la comunidad educativa la visión, la misión, los objetivos y los valores institucionales; influye positivamente en el comportamiento de los demás y logra que se comprometan con el logro de metas comunes; plantea orientaciones convincentes, expresa

expectativas positivas de los demás y demuestra interés por el desarrollo de las personas; promueve cambios y transformaciones que aumenten la capacidad institucional e impulsen el mejoramiento.

Comunicación y relaciones interpersonales: esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente: combina adecuadamente los recursos expresivos del lenguaje oral, escrito y gráfico, con ayuda de las tecnologías de información y comunicación; expresa argumentos de forma clara y respetuosa utilizando el lenguaje verbal y no verbal; escucha con atención y comprende puntos de vista de los demás, demostrando tolerancia frente a diferentes opiniones; realiza preguntas claras, concretas y que permiten aclarar una idea o situación; maneja y expresa adecuadamente sus emociones e identifica y comprende las de otros; demuestra habilidades sociales en interacciones profesionales y sociales. **Trabajo en equipo:** esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente: establece relaciones profesionales y de equipo que potencien su trabajo y el logro de las metas institucionales; comparte aprendizajes y recursos con diferentes miembros de la institución y ofrece apoyo para el trabajo de otros; aporta sugerencias, ideas y opiniones y propicia la conformación de equipos para el desarrollo de proyectos; considera las contribuciones de los demás en la toma de decisiones; acepta críticas constructivas y actúa en consecuencia.

Negociación y mediación: Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente: identifica y comprende las causas y el contexto de un conflicto, valorando con imparcialidad los motivos de los implicados; interviene efectiva y oportunamente ante situaciones de conflicto; facilita acuerdos y soluciones multilaterales, anteponiendo los intereses comunes y generando confianza en el proceso de mediación; promueve soluciones duraderas y hace seguimiento a los compromisos adquiridos por las partes; forma a sus estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos.

Compromiso social e institucional: esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente: muestra respeto hacia los estudiantes, el equipo docente, los directivos, el personal administrativo y la comunidad; acata y divulga las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales; responde con oportunidad, eficiencia y calidad a las tareas que se le asignan; cumple eficientemente su jornada laboral; exhibe un comportamiento ético dentro y

fuera del establecimiento y representa adecuadamente a la institución en actividades fuera de la misma; demuestra honestidad e integridad en su ejercicio profesional; reflexiona sistemáticamente sobre su responsabilidad social como educador.

Iniciativa: esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente: realiza acciones que le facilitan el aprendizaje permanente y la actualización en su disciplina y en otras áreas del conocimiento; actúa con autonomía sin necesidad de supervisión y hace su trabajo con entusiasmo; demuestra recursividad y flexibilidad, y se adapta con rapidez a diferentes contextos; anticipa situaciones futuras, identifica tendencias innovadoras y es abierto a nuevas ideas; propone y desarrolla ideas novedosas, investigaciones, experiencias o proyectos, para influir positivamente en la institución y la comunidad. **Orientación al logro:** esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente: trabaja con tesón y disciplina para cumplir sus funciones con altos niveles de calidad; demuestra esfuerzo y persistencia en la consecución de sus objetivos, afrontando obstáculos y situaciones difíciles; procura que los estudiantes de la institución obtengan resultados de excelencia; confía en sus propias capacidades y se muestra seguro de sí mismo, aun en situaciones desafiantes; tiene metas personales y profesionales elevadas.

2.4. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS (GLOSARIO)

Pedagogía: Flórez (2005) expresa que es aquella que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre.

Según Lemus (1973), la pedagogía es el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo; como el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación y como la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo.

Misericordia: El diccionario manual de la lengua española, la define como virtud que inclina a compadecerse, perdonar o solucionar las miserias ajenas. Cualidad de Dios, por la cual perdona las faltas y remedia las penas de las personas (2007).

Practica docente: Según Garcia, Loredo y Carranza (2008), es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. Para Elena Achilli es “Un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas

Evaluar: Jimeno Sacristán (1989), hace referencia que evaluar es el proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analiza y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Fernández García (1992) afirma: Evaluar es estimar los conocimientos, aptitudes y el rendimiento de los programas, de las intervenciones y de los profesionales que interactúan en todo el proceso metodológico.

Evaluar, según Cohen y Franco (1988), es fijar el valor de una cosa, para hacerlo se requiere efectuar un procedimiento mediante el cual se compara aquello a evaluar respecto de un criterio o patrón determinado.

Stufflebeam(1987), la define como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo”. Nota: en nuestro caso, ese “algo” es la práctica docente.

Evaluación: según la Real academia española (2001), es la acción de estimar, calcular o señalar el valor de algo. La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de los criterios respecto a un conjunto de normas.

Desde el paradigma cuantitativo, la evaluación puede ser entendida como objetiva, neutral y predictiva, de tal manera que se centra en la eficacia y la eficiencia. Lo que se evalúa es pues, los productos observables.

La evaluación según Maccario (1963), es un acto en donde debe emitirse un juicio en torno a un conjunto de información y debe tomarse una decisión de acuerdo a los resultados que se presenten.

Evaluación según Teleña (1995), es una operación que se realiza dentro de las actividades educativas y que tiene como objetivo alcanzar el mejoramiento continuo.

Tenbrink(2005), evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizaran en la toma de decisiones.

Alvira (1991), evaluación es la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizada por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recolección de información sistemática y relevante que garantiza la calidad del juicio formulado.

Gutierrez Cerda (2000), la evaluación es un continuo, complejo y global que permite recoger sistemáticamente información relevante tanto de los resultados y logros de la intervención docente en el proceso educativo con el propósito de reajustar la intervención educativa e identificar las competencias y la práctica docente la cual requerirá de modificaciones y/o adecuaciones según el caso, por lo tanto la evaluación es un instrumento medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados.

Evaluación:“Medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo”(Lafourcade 1977).

Diagnóstico: Scarón de Quintero(1985), afirma que "el diagnóstico es un juicio comparativo de una situación dada con otra situación dada" ya que lo que se busca es llegar a la definición de una situación actual que se quiere transformar. la que se compara, valorativamente. con otra situación que sirve de norma o pauta.

Examinar: Según la Real academia Española (1822), significa, escudriñar, investigar con diligencia y cuidado algo. También se define como reconocer la calidad de algo viendo si contiene algún defecto o error. Es tantear la idoneidad y suficiencia de quienes quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio.

Censo: Según la Real academia Española (2007)El censo es una técnica que permite delimitar una población estadística, el cual refleja el número total de individuos de un territorio

Muestra censal: Ramirez (1997), considera la muestra censal, aquella, donde todas las unidades de investigación, son consideradas como muestra(es un subconjunto de casos o individuos de una población estadística).

2.5. SISTEMA DE VARIABLES

2.5.1. Definición textual de la variable.

La variable en esta investigación es “Evaluación de la Práctica Docente”. Desde los aportes de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente se refiere a una práctica social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del docente. Otros autores como Cerdá (2000) se refieren a la práctica docente como una intención realizada y tiene unas finalidades y unas operaciones, en donde se asevera que se trata de una práctica, porque las prácticas tienen efectos en lo social y, porque los hombres al llevarlas a cabo buscan fines sociales, así como porque al realizarlas logran contribuir en la humanización del mundo. Por su parte, la Evaluación según la Real academia española (2001), es la acción de estimar, calcular o señalar el valor de algo. La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de los criterios respecto a un conjunto de normas. Se advierte que la Evaluación de la práctica docente, por lo anterior referenciado, obedece a la valoración otorgada

al docente a través de los componentes que definen su actuación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5.2. Definición operacional de la variable.

En esta investigación la variable “Evaluación de la Práctica Docente” se refiere a la valoración de los factores o indicadores que permiten el desarrollo pedagógico de los maestros, desde la forma estratégica y didáctica en que los mismos realizan sus actividades en las instituciones PEMIS, durante el proceso evolutivo de la construcción de conocimiento a través del aprendizaje con sus alumnos, teniendo en consideración los principios orientadores de la misión y visión institucional de estos colegios, en el marco de las directrices nacionales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

Cuadro de Operacionalización de la Variable.

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE LA COSTA “CUC”. Barranquilla, Colombia						
Título del Trabajo de Grado:						
EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MISERICORDIA.						
OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	SUB-INDICADORES	Ítems
1. Caracterizar la Práctica Docente de la Pedagogía de la Misericordia (PEMIS)	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE (PEMIS- MEN)	Fundamentos de la práctica Docente en instituciones PEMIS	- Consideración de la Persona Humana - Promoción de la Evangelización - Orientación hacia la Comunitariedad - Promoción de la Investigación		1, 2 3,4 5,6 7,8
2. Analizar los componentes fundamentales de la Práctica docente establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en coherencia con los preceptos de los Colegios PEMIS.			Componentes fundamentales de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia	Principios de la práctica Docente de la Educación Primaria en Colombia desde el MEN - Aspecto Personal - Aspecto Institucional - Aspecto Interpersonal - Aspecto Social - Aspecto Didáctico - Aspecto de Valores	9,10 11,12 13,14 15,16 17,18 19,20	
			Competencias de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia, a partir de los decretos: Decreto 3782/2007 y Decreto 1278/2007.	Competencias funcionales-administrativas: - Gestión académica - Gestión administrativa - Gestión comunitaria Competencias comportamentales: -Liderazgo, comunicac. y relaciones interpersonales - Trabajo en equipo, negociación y mediación - Compromiso social e institucional - Iniciativa y orientación al logro	21, 22, ,24 25,26, 27,28 29,30 31,32 33 34, 35	
3. Diagnosticar las condiciones de la práctica docente en primaria de los colegios PEMIS, del suroccidente de Barranquilla.	NO SE OPERACIONALIZA, PORQUE ES PRODUCTO DE LO ANTERIOR					

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para abordar este marco metodológico es menester explicitar su contexto, por lo cual merece refrescar que el paradigma es una realidad construida y compuesta de causas y efectos, para predecir y controlar eventos, comportamientos u otros hechos, donde el científico debe cuantificar las causas y los efectos, y con la intención de maximizar la objetividad de los datos y de los resultados, aísla o separa los datos de su contexto. Chizzotti (1991).

Este trabajo se enmarca dentro de un paradigma cuantitativo porque se dedica a recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos sobre la variable previamente determinada. Esta afirmación, le dá una connotación que va más allá de un simple listado de datos organizados como resultado; ya que dichos datos visibles en la información final, están en total conformidad con la variable declarada desde el principio y los resultados obtenidos van a brindar una realidad específica a la que estos están sujetos.

Por otra parte y atendiendo a los tipos de investigaciones, Sabino (1986) expresa que una investigación descriptiva es la que trabaja sobre realidades de hechos, por lo cual es posible interpretar de manera correcta sus características. Su estudio se orienta a descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan expresar su estructura o comportamiento, para caracterizar esa realidad estudiada. Por su parte, Tamayo y Tamayo M. (1999), expone que la investigación descriptiva es la que vislumbra la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, además de la composición o proceso de los fenómenos. Este trabajo se desarrolló detallando los datos observados para llegar a conocer claramente las situaciones, costumbres y aptitudes predominantes en el desarrollo de la práctica docente en los colegios de primaria orientados por la Pedagogía de la Misericordia.

Con respecto al diseño de una investigación, Arias (1999), lo define como “la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.30). Así mismo explica, que la investigación de campo “consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables”. (p. 94). De acuerdo con la definición, los investigadores de la Evaluación de la Práctica Docente en la Educación Primaria desde la Pedagogía de la Misericordia, recogieron los datos directamente en las instalaciones de los colegios de primaria del suroccidente y durante el desarrollo de las clases, tal y como se pudo percibir y sin manipulación alguna.

Además, Hernández Sampieri et al. (2003), explica que la investigación transaccional es la que recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Los investigadores de este proyecto, recolectaron datos en un día, es así, que iniciaron el acopio de información desde muy iniciada la jornada laboral, aplicando el cuestionario a varios docentes y aprovechando su presencia en un mismo piso y el tiempo durante el cual desarrollaban su práctica docente.

En cuanto al diseño de una investigación, los autores antes mencionados, convergen en la opinión de que algunos pueden ser “no experimentales”, cuando se observa el fenómeno tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Es decir, que la investigación no experimental es aquella en la cual no es manipulada ninguna de las variables, tampoco se estimula al sujeto para que observe una conducta específica en su ambiente natural.

Esta investigación se enmarca en el paradigma positivista, con un corte cuantitativo que conlleva a la valoración cuantificable, en términos de porcentajes, de los indicadores que permiten reconocer las condiciones actuales de la práctica docente en las instituciones PEMIS, objeto de estudio. Además, la línea de investigación dentro de la cual se desarrolla el trabajo, en el contexto del Programa de Maestría en Educación de la Universidad de la Costa, ha sido Gestión Curricular, exponiéndose finalmente un tipo de investigación de campo, descriptiva, transaccional, de diseño no experimental.

3.2. Población y muestra de estudio

Hernández Sampieri et al (2003), exponen que la población para una investigación, se refiere al conjunto con todos los casos que cumplen ciertas especificaciones de interés en el estudio. La muestra es un subconjunto de la población, que es seleccionado para realizar el estudio. Expone el autor que en el enfoque cuantitativo, la muestra es un subgrupo representativo de la población, de la cual se recolectan los datos. Además, sobre el reconocimiento de los tipos de muestra, López (1998), explica que existe una muestra censal, cuando la porción tomada es la representada por toda la población, en virtud de que su cantidad puede ser fácilmente manejable. (p.123).

En esta investigación la población está conformada por los docentes tiempo completo de educación primaria, en los colegios PEMIS de sur-occidente de Barranquilla. Se trata de dos colegios en total, en donde los sujetos a quienes se dirige el instrumento de recolección de datos, sumaron un total de sesenta profesores. El criterio de selección de estos sujetos muestrales fue, que debían ser profesionales dedicados a la educación primaria con trabajo de Tiempo Completo en estas instituciones. Por tal razón, se tomó una muestra censal, en virtud de que solo hubo sesenta docentes de Tiempo Completo entre las dos instituciones del estudio.

3.3. Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas de recolección de datos, son definidas por Tamayo (1999), como la expresión operativa del diseño de investigación y que especifica concretamente como se hizo la investigación. Así mismo Bizquera, R. (1990), define las técnicas de recolección de datos, como aquellos medios técnicos que se utiliza para registrar observaciones y facilitar el tratamiento de las mismas en la investigación.

La técnica empleada para recoger la información en esta investigación ha sido la encuesta, por medio de un instrumento tipo cuestionario con treinta y cinco preguntas y una escala de valoración de respuestas con cuatro opciones: Nunca, Casi Nunca, Casi Siempre, Siempre. El instrumento fue sometido a validación por expertos en Ciencias de la Educación, los cuales le han aprobado por tener consistencia y coherencia para cada uno de los rubros especificados y fundamentados desde el cuadro de operacionalización de la variable en relación con los objetivos específicos (Ver Anexo 2). Se acudió a una estadística descriptiva, con la cual se estimó la cantidad de respuestas en cada una de las escalas de valoración antes mencionadas.

Es importante connotar que existen dos escalas de respuestas extremas y absolutas en su significado, como lo son, “Nunca” y “Siempre”; mientras que las otras dos escalas representan el incumplimiento de los parámetros o rubros que se están estudiando, las cuales son “Casi Nunca” y “Casi Siempre”. Se hace esta aclaratoria, en virtud de que estos dos últimos rubros mencionados son determinantes para comprender los fallos en el cumplimiento de los indicadores que se revisan en la investigación, en virtud de que la palabra “casi”, refiere a una situación de inconstancia que no garantiza el fiel cumplimiento de normas o preceptos o principios. El instrumento de recolección de datos resultante de esta investigación se presenta en los anexos. (Ver Anexo 1).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. RESULTADOS

En respuesta al primer objetivo acerca de “Caracterizar la Práctica Docente en la educación Primaria desde la Pedagogía de la Misericordia” (PEMIS), fue posible reconocer tanto la misión como la visión que encaminan el horizonte institucional de estos colegios y que para poder materializarse a través de la práctica docente, es necesario apoyarse en sus fundamentos que son: Consideración de la Persona Humana, Promoción de la Evangelización, Orientación hacia la Comunitariedad y la Promoción de la Investigación. En consecuencia, ha sido posible constatar que dicha práctica no se viene desarrollando a cabalidad acorde a los principios establecidos por la comunidad de Hijas de la Misericordia, toda vez que se puede apreciar los porcentajes que dan cuenta del descuido reinante a la hora de la jornada de enseñanza, en cuanto a la misión y visión institucional de cara a la sociedad.

Respecto del segundo objetivo, sobre “Analizar los componentes fundamentales de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia”, se reconoció que en el estado colombiano existen fundamentos específicos para la misma, con unos principios de la práctica docente de la educación primaria en Colombia desde el MEN, por medio del cual se revisan lo que el ministerio denomina “dimensiones” y que en esta investigación se ha llamado “aspecto”: Aspecto Personal, Aspecto Institucional, Aspecto Interpersonal, Aspecto Social, Aspecto Didáctico y Aspecto de Valores.

Por otra parte, en Colombia existen dos decretos que versan sobre las competencias de la práctica docente de la educación primaria: Decreto 3782/2007 y Decreto 1278/2007. El conglomerado de estos decretos ha permitido reconocer que debe existir congruencia entre los preceptos de la institución (en este caso los de la Pedagogía de la Misericordia), con las dos competencias fundamentales prescritas por los decretos: las Competencias funcionales-administrativas, en donde se deben considerar la Gestión Académica, la Gestión Administrativa y la Gestión Comunitaria. Así mismo, están las Competencias

Comportamentales, de las cuales hay que revisar el Liderazgo con la Comunicación y Relaciones Interpersonales, el Trabajo en equipo con la Negociación y Mediación, el Compromiso Social e Institucional, además de la Iniciativa y Orientación al Logro.

Para responder al tercer objetivo de “Diagnosticar las condiciones de la práctica docente en primaria de los colegios PEMIS, del suroccidente de Barranquilla”, los datos obtenidos de la aplicación del instrumento fueron:

En la sub-dimensión de “Fundamentos de la práctica Docente en instituciones PEMIS”, para el indicador “Consideración de la Persona Humana”, el resultado mostro que el 65% de los encuestados consideran este indicador Siempre, el 32,5% respondieron en la categoría Casi siempre, mientras el restante 2,5% quedó en Casi Nunca (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Consideración de la Persona Humana en la Práctica docente en Instituciones PEMIS

CONSIDERACIÓN DE LA PERSONA HUMANA				
N° Ítem	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
1	0	3	34	23
2	0	0	5	55
Total	0	3	39	78
Total %		2,5%	32,5%	65%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Para el indicador “Promoción de la Evangelización”, el resultado mostro que el 39% de las personas encuestadas apuntó a la categoría Siempre, el 36,5% respondió en Casi siempre, el 22% expresó en Casi Nunca, mientras que el resto con un 2,5% quedó en Nunca. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Consideración de la Promoción de la Evangelización en la Práctica docente en Instituciones PEMIS

PROMOCIÓN DE LA EVANGELIZACIÓN				
N° Ítem	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
3	3	16	18	23
4	0	10	26	24
Total	3	26	44	47
Total %	2,5%	22%	36,5%	39%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

En relación con el indicador de “Orientación hacia la Comunitariedad”, el resultado muestra que el 56% de las personas encuestadas respondieron en la categoría Casi Siempre, el 22,6% están en Casi Nunca, el 20% en Siempre y el 0,80% Nunca. (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Consideración de la Orientación hacia la Comunitariedad en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

ORIENTACIÓN HACIA LA COMUNITARIEDAD				
N° Ítem	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
5	1	16	33	10
6	0	11	35	14
Total	1	26	68	24
Total %	0,80%	22,6%	56,6%	20%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Para el último indicador de esta sub-dimensión, que es “Promoción de la Investigación”, los resultados develaron que el 48% de los encuestados respondieron en la categoría Casi Siempre, el 32% en Siempre, el 17,5% apuntaron a Casi Nunca y el restante y 7,5% respondieron Nunca. (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Consideración de la Promoción de la Investigación en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN				
N° Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
7	8	19	24	9
8	1	2	34	23
TOTAL	9	21	58	32
Total %	7,5%	17,5%	48%	27%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

En la sub-dimensión de “Componentes fundamentales de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia”, con su primer indicador acerca de “Principios de la práctica Docente de la Educación Primaria en Colombia desde el MEN”, el resultado demuestra que para el Aspecto personal, el porcentaje fue de 59% en la categoría Siempre, el 37% en la Casi Siempre y un mínimo porcentaje de 4,0% en la Categoría casi nunca. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Consideración del Aspecto Personal en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Principios de la práctica docente de la educación primaria en Colombia desde el MEN				
ASPECTO PERSONAL				
N° Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
9	0	2	22	36
10	0	3	22	35
Total	0	5	44	71
Total %	0	4,0%	37%	59%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

En es Aspecto Institucional, podemos observar que en la categoría Casi siempre, el porcentaje fue de 47%, en Casi nunca el porcentaje de este aspecto fue de 29% y un 24% en la categoría Siempre. (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Consideración del Aspecto Institucional en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Principios de la práctica docente de la educación primaria en Colombia desde el MEN				
ASPECTO INSTITUCIONAL				
N° Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
11	0	13	29	18
12	0	22	27	11
Total	0	35	56	29
Total %	0	29%	47%	24%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

En el Aspecto Interpersonal, se evidenció que un 42%, es el porcentaje más alto en la categoría siempre, en la categoría Casi siempre el porcentaje fue de 41% y un mínimo representado en el 17% para la categoría Casi nunca. (Ver tabla 7).

TABLA 7. Consideración del Aspecto Interpersonal en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Principios de la práctica docente de la educación primaria en Colombia desde el MEN				
ASPECTO INTERPERSONAL				
Nº Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
13	0	2	24	34
14	0	18	25	17
Total	0	20	49	51
Total %	0	17%	41%	42%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Por su parte, en el Aspecto Social, el porcentaje más alto es de 62% en Siempre, en Casi siempre, es de 32% y un mínimo porcentaje representado en el 6% en la categoría Casi nunca. (Ver tabla 8).

Tabla 8. Consideración del Aspecto Social en la Práctica docente en Instituciones PEMIS

Principios de la práctica docente de la educación primaria en Colombia desde el MENASPECTO SOCIAL				
N° Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
15	0	2	12	46
16	0	5	26	29
Total	0	7	38	75
Total %	0	6%	32%	62%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Para el Aspecto Didáctico, los resultados muestran que la categoría más alta fue Siempre con un porcentaje de 47%, siguiendo un porcentaje de 42% en la categoría Casi siempre, y finalmente un porcentaje de 11% en la categoría Casi nunca. (Ver Tabla 9).

TABLA 9. Consideración del Aspecto Didáctico en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Principios de la práctica docente de la educación primaria en Colombia desde el MEN ASPECTO DIDÁCTICO				
N° Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
17	0	2	23	35
18	0	11	27	22
Total	0	13	50	57
Total %	0	11%	42%	47%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Finalmente, el Aspecto de Valores los resultados son 46% en Siempre, seguido del 39% en la categoría Casi siempre, un 10% en Casi nunca, y mínimo porcentaje de 5% en Nunca. (Ver Tabla 10).

TABLA 10. Consideración del Aspecto Valores en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Principios de la práctica docente de la educación primaria en Colombia desde el MEN				
ASPECTO VALORES				
Nº Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
19	0	3	30	27
20	6	9	17	28
Total	6	12	47	55
Total %	5	10	39	46

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

En la sub-dimensión de “*Componentes fundamentales de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia*”, con su segundo indicador de “Competencias de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia, a partir de los decretos: Decreto 3782/2007 y Decreto 1278/ 2007”, el resultado demuestra que:

En cuanto a las **Competencias funcionales-administrativas**, el diagnóstico de la Gestión Académica revela un resultado con un 60% en la categoría Siempre, un 32% en Casi siempre y un 8% en la categoría Casi nunca. (Ver Tabla 11).

TABLA 11. Consideración de la Gestión Académica en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

<i>Competencias Funcionales-Administrativas</i>				
GESTIÓN ACADÉMICA				
<i>N° Ítem</i>	<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
21	0	8	23	29
22	0	4	13	43
23	0	4	27	29
24	0	2	14	44
Total	0	18	77	145
Total %	0%	8%	32%	60%

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Dentro de estas mismas Competencias Funcionales-Administrativas, con respecto al diagnóstico de la Gestión Administrativa, los resultados indican que en la categoría Siempre respondió el 41% de las personas encuestadas, seguida por el 33% en la categoría Casi Siempre. La categoría Casi Nunca obtuvo un 18% y finalmente para la categoría Nunca se presentó el 9%. (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Consideración de la Gestión Administrativa en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

<i>Competencias Funcionales-Administrativas</i>				
GESTIÓN ADMINISTRATIVA				
<i>N° Ítem</i>	<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
25	6	13	16	25
26	3	9	24	24
Total	9	22	40	49
Total %	8	18	3	41

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Finalizando el diagnóstico de las Competencias Funcionales-Administrativas, el sub-indicador Gestión Comunitaria, develó que las personas encuestadas respondieron con un 49% en la categoría Casi Siempre, el 29% Siempre, el 19% Casi Nunca y el restante 3% Nunca. (Ver Tabla 13).

Tabla 13. Consideración de la Gestión Comunitaria en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

<i>Competencias Funcionales-Administrativas</i>				
GESTIÓN COMUNITARIA				
<i>N° Ítem</i>	<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
27	3	10	28	19
28	0	13	31	16
Total	3	23	59	35
Total %	3	19	49	29

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Por otra parte, en cuanto a las **Competencias Comportamentales**, el diagnóstico del Liderazgo, Comunicación y Relaciones Interpersonales, revela un resultado con un 49% de respuestas en la categoría Casi Siempre, un 35% en Siempre, un 13% en Casi Nunca y el 3% en Nunca. (Ver tabla 14).

Tabla 14. Consideración del Liderazgo, Comunicación y Relaciones Interpersonales en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

<i>Competencias Comportamentales</i>				
LIDERAZGO, COMUNICACIÓN Y RELACIONES INTERPERSONALES				
<i>N° Ítem</i>	<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
29	2	6	24	28
30	1	10	35	14
Total	3	16	59	42
Total %	3	13	49	35

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

El resultado del Trabajo en Equipo, Negociación y Mediación, revela que las personas encuestadas apuntaron al 51% en la categoría Siempre, un 45% en Casi Siempre y un 4% en Casi Nunca. (Ver tabla 15).

Tabla 15. Consideración del Trabajo en Equipo, Negociación y Mediación en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Competencias Comportamentales				
TRABAJO EN EQUIPO, NEGOCIACIÓN Y MEDIACIÓN				
N° Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
31	0	3	23	34
32	0	2	31	27
Total	0	5	54	61
Total %	0	4	45	51

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Con respecto al diagnóstico sobre el Compromiso Social e Institucional, se puede observar que la categoría Siempre obtuvo un 61% de respuestas, el 27% de los encuestados respondió en Casi Siempre y un 12% en la categoría Casi nunca. (Ver Tabla 16).

Tabla 16. Consideración del Trabajo en Equipo, Negociación y Mediación en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Competencias Comportamentales				
COMPROMISO SOCIAL E INSTITUCIONAL				
N° Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
33	0	7	16	37
Total	0	7	16	37
Total %	0	12	27	61

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

Para la Iniciativa y Orientación al Logro, los resultados demuestran que las personas encuestadas respondieron con el 49% en la categoría Casi Siempre, el 38% en la categoría Siempre, y el 13% en Casi Nunca. (Ver Tabla 17).

Tabla 17. Consideración de la Iniciativa y Orientación al Logro en la Práctica docente en Instituciones PEMIS.

Competencias Comportamentales				
INICIATIVA Y ORIENTACIÓN AL LOGRO				
Nº Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
34	0	10	32	18
35	0	5	27	28
Total	0	15	59	46
Total %	0	13	49	38

Fuente: Núñez y Cáceres (2014).

4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los preceptos de la Pedagogía de la Misericordia, indican que en la práctica docente deben ser tomados en cuenta los cuatro rubros anteriormente mencionados. Sin embargo esto no se cumple a cabalidad. Se ha evidenciado que en un 35% de las personas encuestadas revelaron el incumplimiento del fundamento de la Persona Humana, cuando no le consideran de manera permanente durante su práctica docente. Otro fundamento, como la Promoción de la Evangelización, demuestra que más de la mitad de las personas encuestadas revelaron tendencia hacia la no consideración del mismo. Resulta alarmante, cuando se comprende que este es uno de los puntos focales de la misión y visión institucional, constituyéndose en la base fundamental de la fe que ha de transmitirse.

Cuando se revisa la Orientación hacia la Comunitariedad, dentro de los fundamentos de los colegios PEMIS, resulta muy preocupante que la gran mayoría, representada por el 80% de las personas encuestadas, tiende a la poca consideración de este rubro, lo cual también contradice los principios que fundamentan la Pedagogía de la misericordia.

En cuanto a la Promoción de la Investigación, persiste al igual que en los rubros anteriores, una tendencia de más de la mitad de los encuestados, que no cumplen este fundamento a cabalidad. Es importante destacar que las categorías Casi Nunca y Casi Siempre, develan la no permanencia sobre el cumplimiento del rubro analizado.

En relación con las disposiciones del MEN, en cuanto al Aspecto Personal, Institucional, Interpersonal, Social, Didáctico y de Valores; más de la mitad de las personas encuestadas mostraron que sus prácticas docentes no consideran cabalmente estos preceptos. Es decir, que no garantizan permanencia en su cumplimiento, lo cual es muy alarmante, si se tiene en cuenta que se está trabajando con menores en plena formación desde su educación primaria.

Con relación a las Competencias Funcionales-Administrativas, que emanan desde los decretos 3782/2007 y Decreto 1278/2007, la tendencia observada en las personas encuestadas fue hacia el incumplimiento de las mismas, por cuanto más de la mitad de ellos expresaron debilidad para su acatamiento cabal. Con relación a las Competencias Comportamentales, que emanan desde estos mismos decretos, la tendencia fue similar a la anterior, en donde más del 50% de las personas encuestadas, han reflejado desarrollar sus prácticas docentes sin garantizar el cabal cumplimiento de tales competencias. La condición Casi Siempre y Casi Nunca, predispone a situaciones no permanentes, que distan del cumplimiento de la consideración total de los rubros establecidos en los decretos, lo cual resulta alarmante cuando se trabaja con niñas en plena etapa de formación. Ver en Tabla 18, el resumen consolidado de la evaluación de la práctica docente en Instituciones PEMIS de Sur-Occidente de Barranquilla.

Tabla 18. Resumen consolidado de la evaluación de la práctica docente en Instituciones PEMIS de Sur-Occidente de Barranquilla.

<i>Resumen diagnóstico de la práctica docente en Instituciones PEMIS.</i>				
<i>Indicador</i>	<i>Nunca</i>	<i>Casi Nunca</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Siempre</i>
<i>Consideración de la Persona Humana</i>		2,5%	32,5%	65%
<i>Promoción de la Evangelización</i>	2,5%	22%	36,5%	39%
<i>Orientación hacia la Comunitariedad</i>	0,8%	22,6%	56,6%	20%
<i>Promoción de la Investigación</i>	7,5%	17,5%	48%	27%
<i>Principios de la práctica Docente de la Educación Primaria en Colombia desde el MEN.</i>	01%	13%	40%	46%
<i>Competencias de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia, a partir de los decretos: Decreto 3782/2007 y Decreto 1278/2007.</i>	02%	12%	41%	45%
<i>RESUMEN CONSOLIDADO FINAL</i>	2%	15%	43%	40%

CONCLUSION

La práctica docente en instituciones PEMIS se fundamenta en su misión y visión institucional, a través de sus principios de la Consideración de la Persona Humana, Promoción de la Evangelización, Orientación hacia la Comunitariedad y Promoción de la Investigación.

Desde el punto de vista de los principios del MEN, deben considerarse durante la práctica docente los aspectos Personal, Institucional, Interpersonal, Social, Didáctico y de Valores.

Desde el punto de vista de las Competencias refrendadas en los decretos 3782/2007 y Decreto 1278/2007, la práctica docente en la educación primaria de Colombia debe tener en cuenta dentro de las competencias funcionales-administrativas, la Gestión Académica, la Gestión Administrativa y la Gestión Comunitaria.

En cuanto a las Competencias Comportamentales, se debe tener presente durante la práctica docente, el cumplimiento cabal del Liderazgo, la Comunicación y Relaciones Interpersonales, el Trabajo en Equipo, Negociación y Mediación, el Compromiso Social e Institucional, así como, la Iniciativa y Orientación al Logro.

Se evidenció incumplimiento de los preceptos, tanto de las instituciones PEMIS, como de lo pautado por la nación colombiana a través del MEN y de sus decretos acerca de la práctica docente. Este incumplimiento fue develado por las respuestas de los docentes encuestados, quienes no garantizan el cumplimiento cabal de tales rubros evaluados.

Algunos docentes no consideran los principios fundantes de la pedagogía de la misericordia, lo cual limita la formación integral del estudiante que visiona la institución.

En el ejercicio de práctica docente, se evidencio incoherencias entre el horizonte institucional y el desarrollo de la práctica docente.

RECOMENDACIONES

Desarrollar una política institucional (en cada colegio) que permita la instauración de una cultura organizacional, fundamentada en la Pedagogía de la Misericordia. Esto conlleva a la elaboración de planes de acción con la participación de los directivos, docentes y personal experto invitado, que oriente sobre esta necesidad.

Mantener vigentes y a la vista y alcance de los docentes estos principios y competencias por medio de charlas continuas, talleres, carteleras, entre otros medios.

Es necesaria la sensibilización de algunos docentes frente al precepto de la comunitariedad, principio institucional de base para mediar la sana convivencia al interior de la comunidad, con fines de trascender en la sociedad en la cual esta incerta la escuela.

Se recomienda la utilización el instrumento TEDA para la evaluación de la práctica docente en las Instituciones PEMIS, como herramienta de apoyo para el cuerpo directivo de estas instituciones, con la cual pueden monitorear la actuación pedagógica integral.

BLIOGRAFÍA

ARIAS (1999). “El Proyecto de Investigación”. Editorial Episteme, Orial Ediciones, Caracas.

BIZQUERA, R *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

BUILES (2008) “Pedagogía de la Misericordia”. Módulo IV.

CAREAGA (2008) “La Evaluación Como Herramienta de Transformación de la Práctica Docente”

CERDÁ (2000). Elementos de la Investigación. Editorial el Buho Ltda. Bogotá

DELORS (1996) “La Educación Encierra un Tesoro” Santillana, ediciones UNESCO. Madrid

FIERRO, FORTOUL y ROSAS (1999) Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, México

FREIRE (1988, 6), “Pedagogía de la esperanza” Siglo XXI editores México.

GARCÍA, LOREDO Y CARRANZA (2008). “Análisis de la Práctica Educativa de los Docentes: Pensamiento, Interacción y Reflexión”

GUTIÉRREZ CABRERA (2004)“Factores de Eficacia Docente en Educación Primaria”. Universidad Politécnica del Golfo de México

HERNÁNDEZ SAMPIERI et al. (2003). Metodología de la Investigación. 2da edición. México.

HUARCA (2010) “Eficacia del desempeño Docente de Educación Primaria en las aulas de la red n°04 ventanilla”. Universidad de San Ignacio de Loyola. Lima- Peru.

LÓPEZ (1998), SABINO (1986). “El proceso de Investigación”. Ed. Panamericana, Bogotá, y Ed. Lumen, Buenos Aires. 1992.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, et al. (1989) “Teoría Pedagógica Ética y Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ BIBIANO, Librado Gilbeto (2010) “El desempeño docente en la asignatura de Historia”. Gobierno del estado de Chihuahua Secretaría de Educación, Cultura y Deporte

MOUNIER (1988) “Filosofía Cristiana” Encuentro ediciones.

PERESSON TONELLI (2004), “La pedagogía de Jesús”. Editorial sociedad Salesiana de Colombia. Edición: 2004-07-06

REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1 http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf

Revista Praxis No. 8 - 2012 ISSN: 1657-4915 Págs. 49 - 63 Santa Marta, Colombia.

“Prácticas Predominantes de Evaluación de la Docencia en Universidades Colombianas”.

RODRÍGUEZ (2006) “Evaluación de la Práctica Docente en Escuelas Urbanas de Educación Primaria en Sonora”. México SEPÚLVEDA (2004) “Percepción de Las Prácticas Docentes en Educación

Superior Tecnológica y su Relación con el Rendimiento y la Satisfacción Académicos”.

TAMAYO Y TAMAYO M. (1999). El Proceso de la Investigación. Noriega Editores.

TORRES (2005) “Hacia un Modelo de Evaluación del Desempeño Profesional del Docente en Honduras”. Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazan”.

URREGO Y HERNANDO (2000) “Pedagogía de la Misericordia”. Modulo IV.

ANEXO**Nº1.****INSTRUMENTO TEDA: PRÁCTICA DOCENTE EN COLEGIOS
PEMIS**

Estimado Docente,

Ante todo reciba un cordial saludo y nuestro agradecimiento por su gentil colaboración en pro de la continuidad de este trabajo de grado.

Este instrumento tiene como objetivo recolectar información relacionada con la variable objeto de investigación, a través del conocimiento desde sus dimensiones, indicadores y sub- indicadores, que permiten desarrollar y cumplir con los objetivos de la investigación. La información que Usted suministre será de carácter confidencial y de mucha utilidad para la investigación.

Atentamente,

Las Autoras.

A continuación se presentan los referentes del trabajo de investigación.

Institución: Universidad de la Costa.

Programa: Maestría en Educación. Facultad de Humanidades.

Título del trabajo de grado: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MISERICORDIA.

Autores: Daisy Núñez y Teresa Cáceres.

Instrucciones para responder el siguiente cuestionario:

- Lea detenidamente cada ítem antes de seleccionarlo.
- Siga el orden establecido.
- Marque la casilla que Usted considere adecuada para dar respuesta a cada ítem.
- Cada ítem está estructurado por un total de cuatro alternativas de respuestas.

Seleccione una sola y márkela según su opinión.

- No deje algún ítem sin responder.
- Dispone de varias alternativas de respuesta identificadas en cada casilla: Nunca, Casi

Nunca, Casi Siempre, Siempre.

De antemano extendemos nuestro agradecimiento por su gentil colaboración.

Las Autoras.

ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. ¿Usted le pregunta a sus alumnos cómo se sienten, al inicio de cada clase?				
2. ¿Usted saluda a todo el grupo antes de iniciar la clase?				
3. ¿Realiza una oración religiosa al inicio de cada clase?				
4. ¿Agradece a Dios en conjunto con sus alumnos, por cada día de clase?				
5. ¿Le coloca a sus alumnos tareas que involucren la participación de sus familiares?				
6. ¿Desarrolla trabajos con sus alumnos que ofrezcan beneficios a la comunidad educativa?				
7. ¿Le pide a sus alumnos que lean el periódico para discutir el tema leído durante la clase?				
8. ¿Coloca tareas a sus alumnos para investigar con mayor profundidad algún tema de interés?				
9. ¿Es Usted autónomo en la elaboración de su planificación docente?				
10. ¿Utiliza mecanismos didácticos para estimular el interés de los alumnos en su clase?				
11. ¿Mantiene a la mano el conjunto de normas y reglas de la institución?				
12. ¿Tiene tiempo para compartir con sus colegas docentes, el desarrollo de su experiencia en clase?				
13. ¿Ha tenido oportunidad de aconsejar a sus alumnos para resolver problemas?				
14. ¿Desarrolla actividades recreativas con sus alumnos?				
15. ¿Pregunta a sus alumnos de dónde vienen, al inicio del año escolar?				
16. ¿Tiene oportunidad de preguntar a sus alumnos, cuál es el deseo que quieren alcanzar?				
17. ¿Practica un modelo didáctico participativo con sus alumnos?				
18. ¿Tiene oportunidad de acudir a actividades de mejoramiento profesional continuo?				

19. ¿Durante cada clase tiene oportunidad de conversar sobre modales y comportamiento ciudadano?				
20. ¿Usted regaña al alumno cuando comete una falta en modales y comportamiento?				
21. ¿Usted tiene oportunidad de ofrecer el contenido de su asignatura en forma completa durante el año escolar, en cada período?				
22. ¿Usted desarrolla la planificación de su asignatura teniendo en cuenta sus ejes temáticos?				
23. ¿Tiene oportunidad de diseñar una didáctica especial para la enseñanza de su asignatura?				
24. ¿Emplea mecanismos de evaluación continua en cada período escolar?				
25. ¿Tiene oportunidad de utilizar herramientas tecnológicas como computadores, acceso a internet, software, entre otros, para sus clases?				
26. ¿Tiene oportunidad de utilizar medios o instrumentos para el monitoreo de sus procesos académicos?				
27. ¿Comparte con sus alumnos temas de interés institucional?				
28. ¿Tiene oportunidad de desarrollar trabajos que integre a sus estudiantes con toda la comunidad educativa?				
29. ¿Tiene tiempo de involucrar en su práctica docente, la intención de la institución, de acuerdo a su visión institucional?				
30. ¿Implementa juegos y otros mecanismos emotivos durante el desarrollo de sus clases?				
31. ¿Fomenta el desarrollo de trabajos en equipos, a través de la colaboración y la cooperación?				
32. ¿Tiene oportunidad de generar nuevos conocimientos durante la experiencia didáctica con sus alumnos?				
33. ¿Usted se siente parte importante de su institución?				
34. ¿Ha tenido oportunidad de acudir a talleres de mejoramiento profesional, en donde sea usted quien proponga ideas?				
35. ¿Tiene oportunidad de considerar los estándares de calidad?				

ANEXO**N°2.****INSTRUMENTO GUÍA DE VALIDACIÓN DE
EXPERTOS**

Estimado Docente,

Ante todo reciba un cordial saludo y nuestro agradecimiento por su gentil colaboración en pro de la continuidad de este trabajo de grado.

Este instrumento tiene como objetivo recolectar información relacionada con la variable objeto de investigación, a través del conocimiento desde sus dimensiones, indicadores y sub-indicadores, que permiten desarrollar y cumplir con los objetivos de la investigación. La información que Usted suministre será de carácter confidencial y de mucha utilidad para la investigación.

Atentamente,

Las Autoras.

A continuación se presentan los referentes del trabajo de investigación. **Institución:** Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia. **Programa:** Maestría en Educación. Facultad de Humanidades.

Título del trabajo de grado: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MISERICORDIA.

Autores: Daisy Núñez y Teresa Cáceres

Objetivo General:

Evaluar la práctica docente en la educación primaria desde la pedagogía de la misericordia.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar la Práctica Docente de la Pedagogía de la Misericordia (PEMIS).
2. Analizar los componentes fundamentales de la Práctica docente establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en coherencia con los preceptos de los Colegios PEMIS.
3. Diagnosticar las condiciones de la práctica docente en primaria de los colegios PEMIS, del suroccidente de Barranquilla.

Cuadro de operacionalización de la variable.

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE LA COSTA “CUC”. Barranquilla, Colombia						
Título del Trabajo de Grado:						
EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MISERICORDIA.						
OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	SUB-INDICADORES	Ítems
1. Caracterizar la Práctica Docente de la Pedagogía de la Misericordia (PEMIS)	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE (PEMIS – MEN)	Fundamentos de la práctica Docente en instituciones PEMIS	- Consideración de la Persona Humana - Promoción de la Evangelización - Orientación hacia la Comunitariedad - Promoción de la Investigación		1, 2 3,4 5,6 7,8
2. Analizar los componentes fundamentales de la Práctica docente establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en coherencia con los preceptos de los Colegios PEMIS			Componentes fundamentales de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia	Principios de la práctica Docente de la Educación Primaria en Colombia desde el MEN	- Aspecto Personal - Aspecto Institucional - Aspecto Interpersonal - Aspecto Social - Aspecto Didáctico - Aspecto de Valores	9,10 11,12 13,14 15,16 17,18 19,20
			Competencias de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia, a partir de los decretos: Decreto 3782/2007 y Decreto 1278/2007.	Competencias funcionales-administrativas: -Gestión académica -Gestión administrativa -Gestión comunitaria Competencias comportamentales: - Liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales - Trabajo en equipo, negociación y mediación - Compromiso social e institucional - Iniciativa y orientación al Logro	21, 22, 23,24 25,26, 27,28 29,30 31,32 33 34, 35	
3. Diagnosticar las condiciones de la práctica docente en primaria de los colegios PEMIS, del suroccidente de Barranquilla.	NO SE OPERACIONALIZA, PORQUE ES PRODUCTO DE LO ANTERIOR					

Presentación del Instrumento de recolección de datos.

INSTRUMENTO TEDA: PRÁCTICA DOCENTE EN COLEGIOS PEMIS

Estimado Docente,

Ante todo reciba un cordial saludo y nuestro agradecimiento por su gentil colaboración en pro de la continuidad de este trabajo de grado.

Este Instrumento tiene como objetivo recolectar información relacionada con la variable objeto de investigación, a través del conocimiento desde sus dimensiones, indicadores y sub-indicadores, que permiten desarrollar y cumplir con los objetivos de la Investigación. La Información que Usted suministre será de carácter confidencial y de mucha utilidad para la Investigación.

Atentamente,
Las Autoras.

A continuación se presentan los referentes del trabajo de investigación.

Institución: Universidad de la Costa.

Programa: Maestría en Educación. Facultad de Humanidades.

Título del trabajo de grado: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MISERICORDIA.

Autores: Daisy Núñez y Teresa Cáceres.

Instrucciones para responder el siguiente cuestionario:

- Lea detenidamente cada ítem antes de seleccionarlo.
- Siga el orden establecido.
- Marque la casilla que Usted considere adecuada para dar respuesta a cada ítem.
- Cada ítem está estructurado por un total de cuatro alternativas de respuestas. Seleccione una sola y márquela según su opinión.
- No deje algún ítem sin responder.
- Dispone de varias alternativas de respuesta identificadas en cada casilla: Nunca, Casi Nunca, Casi Siempre, Siempre.

De antemano extendemos nuestro agradecimiento por su gentil colaboración.

Las Autoras.

INSTRUMENTO TEDA: PRÁCTICA DOCENTE EN COLEGIOS PEMIS

Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. ¿Usted le pregunta a sus alumnos cómo se sienten al inicio de cada clase?				
2. ¿Usted ayuda a todo el grupo antes de iniciar la clase?				
3. ¿Realiza una oración religiosa al inicio de cada clase?				
4. ¿Agradece a Dios en conjunto con sus alumnos, por cada día de clase?				
5. ¿Le habla a sus alumnos temas que involucren la participación de sus familias?				
6. ¿Desarrolla trabajos con sus alumnos que ofrezcan beneficios a la comunidad educativa?				
7. ¿Le pide a sus alumnos que lean el periódico para discutir el tema leído durante la clase?				
8. ¿Coloca tareas a sus alumnos para investigar con mayor profundidad algún tema de interés?				
9. ¿Se Usted autónomo en la elaboración de su planificación docente?				
10. ¿Utiliza mecanismos didácticos para estimular el interés de los alumnos en su clase?				
11. ¿Mantiene a la mano el conjunto de normas y reglas de la institución?				
12. ¿Tiene tiempo para compartir con sus colegas docentes, el desarrollo de su experiencia en clase?				
13. ¿Ha tenido oportunidad de aconsejar a sus alumnos para resolver problemas?				
14. ¿Desarrolla actividades recreativas con sus alumnos?				
15. ¿Pregunta a sus alumnos de dónde vienen, el inicio del año escolar?				
16. ¿Tiene oportunidad de preguntar a sus alumnos, cuál es el caso que quieren alcanzar?				
17. ¿Practico un modelo didáctico participativo con sus alumnos?				
18. ¿Tiene oportunidad de acudir a actividades de mejoramiento profesional continuo?				
19. ¿Durante cada clase tiene oportunidad de conversar sobre modelos y comportamiento ciudadano?				

INSTRUMENTO TEDA: PRÁCTICA DOCENTE EN COLEGIOS PEMIS

20. ¿Usted regaña al alumno cuando comete una falta en modelos y comportamiento?				
21. ¿Usted tiene oportunidad de ofrecer el contenido de su asignatura en forma completa durante el año escolar, en cada período?				
22. ¿Usted desarrolla la planificación de su asignatura teniendo en cuenta sus necesidades?				
23. ¿Tiene oportunidad de diseñar una didáctica especial para la enseñanza de su asignatura?				
24. ¿Empiezo mecanismos de evaluación continua en cada período escolar?				
25. ¿Tiene oportunidad de utilizar herramientas tecnológicas como computadores, acceso a internet, software, entre otros, para sus clases?				
26. ¿Tiene oportunidad de utilizar medios o instrumentos para el monitoreo de su proceso académico?				
27. ¿Comparte con sus alumnos temas de interés institucional?				
28. ¿Tiene oportunidad de desarrollar trabajos que integre a sus estudiantes con toda la comunidad educativa?				
29. ¿Tiene tiempo de involucrar en su práctica docente, la intención de la institución, de acuerdo a su visión institucional?				
30. ¿Implementa juegos y otros mecanismos amovibles durante el desarrollo de sus clases?				
31. ¿Fomenta el desarrollo de trabajos en equipos, a través de la colaboración y la cooperación?				
32. ¿Tiene oportunidad de generar nuevos conocimientos durante la experiencia didáctica con sus alumnos?				
33. ¿Usted se siente parte importante de su institución?				
34. ¿Ha tenido oportunidad de acudir a talleres de mejoramiento profesional, en donde sea Usted quien proponga ideas?				
35. ¿Tiene oportunidad de considerar los estándares de calidad?				

Especificaciones para responder el Instrumento de Validación de Expertos:

- Lea detenidamente cada ítem antes de seleccionar su respuesta.
- Marque la casilla que Usted considere adecuada para dar respuesta, de acuerdo a la posibilidad que se tiene para lograr alcanzar el objetivo correspondiente, siguiendo en coherencia los sub-indicadores e indicadores respectivos.
- No deje algún ítem sin responder.
- Dispone de varias alternativas de respuesta identificadas en cada casilla: Deficiente, Regular, Bueno, Excelente.
- Al final, dispone de un espacio para sugerencias.

Indicador	Sub-indicador	ítem	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
Consideración de la Persona Humana		1. ¿Usted le pregunta a sus alumnos cómo se sienten, al inicio de cada clase?				
		2. ¿Usted saluda a todo el grupo antes de iniciar la clase?				
Promoción de la Evangelización		3. ¿Realiza una oración religiosa al inicio de cada clase?				
		4. ¿Agradece a Dios en conjunto con sus alumnos, por cada día de clase?				
Orientación hacia la Comunitariedad		5. ¿Le coloca a sus alumnos tareas que involucren la participación de sus familiares?				
		6. ¿Desarrolla trabajos con sus alumnos que ofrezcan beneficios a la comunidad educativa?				
Promoción de la Investigación		7. ¿Le pide a sus alumnos que lean el periódico para discutir el tema leído durante la clase?				
		8. ¿Coloca tareas a sus alumnos para investigar con mayor profundidad algún tema de interés?				
Principios de la práctica Docente de la Educación Primaria en Colombia desde el MEN	Aspecto Personal	9. ¿Es Usted autónomo en la elaboración de su planificación docente?				
		10. ¿Utiliza mecanismos didácticos para estimular el interés de los alumnos en su clase?				
	Aspecto Institucional	11. ¿Mantiene a la mano el conjunto de normas y reglas de la institución?				

		12. ¿Tiene tiempo para compartir con sus colegas docentes, el desarrollo de su experiencia en clase?				
	Aspecto Interpersonal	13. ¿Ha tenido oportunidad de aconsejar a sus alumnos para resolver problemas?				
		14. ¿Desarrolla actividades recreativas con sus alumnos?				
	Aspecto Social	15. ¿Pregunta a sus alumnos de dónde vienen, al inicio del año escolar?				
		16. ¿Tiene oportunidad de preguntar a sus alumnos, cuál es el deseo que quieren alcanzar?				
	Aspecto Didáctico	17. ¿Practica un modelo didáctico participativo con sus alumnos?				
		18. ¿Tiene oportunidad de acudir a actividades de mejoramiento profesional continuo?				
	Aspecto de Valores	19. ¿Durante cada clase tiene oportunidad de conversar sobre modales y comportamiento ciudadano?				
		20. ¿Usted regaña al alumno cuando comete una falta en modales y comportamiento?				
	Competencias de la Práctica docente en la educación primaria en Colombia, a partir de los decretos: Decreto 3782/2007 y Decreto 1278/ 2007.	Gestión académica	21. ¿Usted tiene oportunidad de ofrecer el contenido de su asignatura en forma completa durante el año escolar, en cada período?			
22. ¿Usted desarrolla la planificación de su asignatura teniendo en cuenta sus ejes temáticos?						
23. ¿Tiene oportunidad de diseñar una didáctica especial para la enseñanza de su asignatura?						
24. ¿Emplea mecanismos de evaluación continua en cada período escolar?						
Gestión administrativa		25. ¿Tiene oportunidad de utilizar herramientas tecnológicas como computadores, acceso a internet, software, entre otros, para sus clases?				

		26. ¿Tiene oportunidad de utilizar medios o instrumentos para el monitoreo de sus procesos académicos?				
	Gestión comunitaria	27. ¿Comparte con sus alumnos temas de interés institucional?				
		28. ¿Tiene oportunidad de desarrollar trabajos que integre a sus estudiantes con toda la comunidad educativa?				
	Liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales	29. ¿Tiene tiempo de involucrar en su práctica docente, la intención de la institución, de acuerdo a su visión institucional?				
		30. ¿Implementa juegos y otros mecanismos emotivos durante el desarrollo de sus clases?				
	Trabajo en equipo, negociación y mediación	31. ¿Fomenta el desarrollo de trabajos en equipos, a través de la colaboración y la cooperación?				
		32. ¿Tiene oportunidad de generar nuevos conocimientos durante la experiencia didáctica con sus alumnos?				
	Compromiso social e institucional	33. ¿Usted se siente parte importante de su institución?				
	Iniciativa y orientación al logro	34. ¿Ha tenido oportunidad de acudir a talleres de mejoramiento profesional, en donde sea usted quien proponga ideas?				
		35. ¿Tiene oportunidad de considerar los estándares de calidad?				

Sugerencias:

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: _____

Institución donde trabaja: _____

Título de Pre-Grado: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Título de Maestría: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Título de Doctorado: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Firma del Experto: _____