



Diseño de valoración de la competencia comportamental “comunicación asertiva”, para el mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, en los docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, corregimiento El Carmen – Dagua

Diana Patricia Caicedo Chiriboga

Universidad Icesi

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali

2018

Diseño de valoración de la competencia comportamental “comunicación asertiva”, para el mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, en los docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, corregimiento El Carmen – Dagua

Diana Patricia Caicedo Chiriboga

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Director

Mg. John Didier Anaya Jiménez

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali

2018

Nota de aceptación

Aprobado por el Comité de Trabajos de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad ICESI para otorgar el título de Maestría en Educación.

Director del trabajo de grado

Firma del jurado

Firma del jurado

Santiago de Cali, Diciembre 18 de 2018

Agradecimientos

En primera instancia doy gracias a Dios por proporcionar vida, salud y fortaleza, para vivir esta etapa de conocimiento y de nuevos amigos.

Al Ministerio de Educación Nacional por facilitar una oportunidad de crecimiento profesional y personal, por medio de las Becas para la Excelencia en una Universidad de alta calidad.

A la Universidad ICESI y a los docentes por brindar una educación pensada y pertinente para los directivos docentes de las instituciones educativas, pero en especial a mi director John Didier Anaya por su paciencia, ética y profesionalismo en las asesorías durante tanto tiempo.

A la familia Teresiana por el apoyo y por permitir el espacio para la investigación y acompañarme en este largo camino.

A mis amigos Merce, Jomer y Diovis, a mis hermanas, mi mamá, esposo e hijos por estar a mi lado siempre, por la paciencia y ofrecer ánimo en los momentos más difíciles de este proceso hasta alcanzar el logro esperado.

Contenido

	Pág.
Resumen.....	11
Abstract	13
Introducción	14
1. Problema de investigación	16
1.1 Planteamiento del problema de investigación.....	16
1.2 Justificación	17
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo general.....	21
1.3.2 Objetivos específicos	21
1.4 Población a quien va dirigida.....	22
2. Marco Teórico.....	23
2.1 El concepto de competencia ligado al ejercicio de la profesión docente.....	23
2.1.1 Marco histórico del concepto de competencia.....	24
2.1.2 Definición y conceptos de competencia	25
2.2 Competencias o saberes en el ejercicio profesional docente.	28
2.3 ¿Cómo se evalúan las competencias en el maestro colombiano?	29
2.3.1 Evaluación como proceso de mejoramiento continuo	35
2.3.2 Valoración.....	37
2.4 Evaluación y calidad educativa.....	38
2.5 Competencias fundamentales de docentes y directivos	40
2.6 Competencias desde el enfoque socioformativo.....	43

2.6.1 Evaluación por competencias socio-formativas para el maestro en la Institución Educativa Santa Teresita del Niños Jesús del Carmen- Dagua Valle del Cauca	46
2.6.2 Especificidad de competencias comportamentales base para la estrategia.....	50
2.6.3 La Empatía como un instrumento de acción asertiva	53
2.6.4 Comunicación asertiva insumo de mejoramiento continuo.....	55
2.7 Diseño instruccional.....	57
2.8 Alineamiento constructivo	58
3. Marco metodológico	60
3.1 Diseño de investigación	60
3.2 Criterios de participación en grupos focales.....	62
3.3 Instrumentos de recolección de información	63
3.4 Procedimiento	64
3.5 Caracterización de los participantes de los grupos focales.....	65
3.6 Configuración del problema a la luz del marco teórico. Análisis del problema.....	76
3.6.1 Categorías de análisis grupo focal primaria y secundaria.....	76
3.6.1.1 Categoría 1. Autopercepción/ disposiciones.....	76
3.6.1.2 Categoría 2. Límites propios.....	78
3.6.1.3 Categoría 3. Disposición relaciones interpersonales – empatía.....	80
3.6.1.4 Categoría 4. Límites de otros	82
3.6.1.5 Categoría 5: espacios formativos	83
3.6.1.6 Categoría 6: evaluación de las competencias comportamentales, en especial la de comunicación y relaciones interpersonales.....	84
3.6.1.7 Categoría 7. Estrategias de mejoramiento.	86

3.7 Síntesis de situaciones problemas analizadas en los grupos focales.....	86
3.8 Valoración de la situación.....	87
3.8.1 Problema a intervenir.....	88
3.8.2 Validación.....	89
3.8.3 Conclusión del grupo de docentes.....	91
4. Propuesta de intervención – diseño.....	92
4.1 Perfil docente Teresiano.....	92
4.2 Perfil docente Teresiano asociado a la competencia comunicación asertiva.....	95
4.3 Definición de la competencia comunicación asertiva de acuerdo con el logro de saberes, destrezas y disposiciones (conceptual, procedimental y actitudinal).....	97
4.4 Estrategia evaluativa.....	98
4.4.1 Descripción.....	98
4.4.2 Mecanismo de evaluación.....	100
4.4.3 Instrumentos de valoración: rúbricas.....	101
4.5 Validación del diseño.....	102
4.6 Ajustes.....	103
4.7 Resultados.....	103
5. Conclusiones.....	106
6. Limitantes de la intervención.....	108
Referencias Bibliográficas.....	109
Anexos.....	113

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Modelo de esquema ficha grupo focal al momento de aplicar estrategia	65
Tabla 2. Informe dificultad según categorías.....	90
Tabla 3. Competencia descriptiva comunicación asertiva.....	97
Tabla 4. Resumen descriptivo modelo de estrategia de evaluación de competencias	99
Tabla 5. Definición de competencias y objetivos específicos relacionados	101

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Ciclo de la investigación – acción	62
Figura 2. Variable rangos de edades	65
Figura 3. Variable tipo de vinculación laboral.....	66
Figura 4. Variable tiempo de vinculación en la Institución Educativa	67
Figura 5. Variable lugar de residencia	67
Figura 6. Variable de análisis estatuto docente.....	68
Figura 7. Variable nivel educativo.....	69
Figura 8. Variable distinción de género.....	69
Figura 9. Variable distinción de género.....	70

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Grupos focales	113
Anexo B. Guías de temas	115
Anexo C. Análisis complementario de la observación	122

Resumen

Con el fin de optar por la Maestría en Educación de la Universidad ICESI, este trabajo de grado presenta una propuesta para el diseño de valoración de la competencia comportamental “comunicación asertiva”, con el propósito de promover el mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, en los docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, corregimiento el Carmen – Dagua (Valle del Cauca). Este proyecto surge a raíz del hecho de que los maestros nombrados, a partir del decreto 1278 (Presidencia de la República, 2002), son responsables de desarrollar procesos anuales de evaluación de su función laboral, bajo el modelo de competencias docentes y mejoramiento continuo. Sin embargo, en términos prácticos, esta comprensión de la evaluación docente no se evidencia como insumo que permita ser objeto de mejoramiento continuo en los procesos de enseñanza o en el clima laboral entre los docentes de la institución. Además, los directivos docentes, quienes se hacen cargo de esta evaluación, no cuentan con herramientas que vayan más allá del carácter técnico-instrumental para generar un reporte cuantitativo, en vez de brindar una valoración para aportar al mejoramiento de la calidad de los docentes, a partir de una retroalimentación sobre sus propios desempeños.

Cabe señalar que este proyecto emplea una metodología cualitativa que permita la identificación de variables que pueden ser insumo, para la creación de la estrategia que, para efectos de viabilidad y precisión, toma como partida el diseño instruccional. Asimismo, este proyecto propone un camino para el diseño de la valoración de la competencia “comunicación asertiva”, a partir del diálogo y el trabajo colectivo con docentes de primaria y de secundaria, quienes hicieron parte de este trabajo, a través de entrevistas y grupos focales, desde la perspectiva de la investigación-acción. Finalmente, se propone una estrategia para generar la

valoración de la competencia, desde la perspectiva de evaluación socioformativa y mejoramiento continuo, contextualizada la Institución Educativa, en diálogo con los referentes teórico-normativos y validada con los docentes.

Palabras clave: competencia comportamental, comunicación asertiva, comunicación, relaciones interpersonales.

Abstract

This final work of the Master's Degree in Education of the ICESI University made a design of assessment of the behavioral competence "assertive communication", for the evaluation and improvement of communication and interpersonal relationships in the teachers of the Educational Institution Santa Teresita del Niño Jesús of the corregimiento el Carmen – Dagua. The project arises from the fact that teachers hired from Decree 1278 1278 (Presidencia de la República, 2002), are responsible for developing annual processes of evaluation of their labor function, under the model of competencies, but this, is not shown as an input that allows to be subject to continuous improvement in teaching processes or in the work environment and the teaching directors who develop them do not have tools that go beyond the absolute instrumental technical element,

The project uses a qualitative methodology that allows the identification of variables that can be input for the creation of the strategy that, for purposes of viability and precision, takes as its starting point the instructional model. Create an application from two focus groups of teachers both primary and secondary to whom the method applies. Finally, it is possible to determine that one of the competences of greater importance that must be particularly in the Educational Institution to be improved, is the behavioral competence from assertive communication processes. As a result, the concern and desire of the teachers to make the teacher evaluation an input of continuous improvement and the process of adopting the strategy begins.

Keywords: behavioral competence, assertive communication, communication, interpersonal relationships.

Introducción

Esta investigación inicia con la motivación de contribuir al mejoramiento de las competencias *blandas*, dentro del proceso de evaluación de docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, corregimiento El Carmen (Dagua). Este tipo de competencias han sido relegadas en su labor diaria y, desde el clima laboral, influyen en la conservación de la armonía y la adecuada convivencia para el diseño, implementación y evaluación de los procesos educativos. Cabe indicar que el Ministerio de Educación Nacional exige la evaluación de competencias docentes, de manera individualizada y anual, para el mejoramiento continuo de sus propias capacidades, la gestión de ambientes de aprendizajes y la implementación de proyectos colaborativos.

El trabajo establece una categorización teórica para darle mayor validez a la pregunta problema; ¿cómo valorar, en los docentes, las competencias comportamentales asociadas a la comunicación y a las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta los referentes normativos, los contextos específicos de la Institución Educativa Santa Teresita y el enfoque de la evaluación como un proceso de mejoramiento continuo? Las categorías teóricas presentan una identificación de procesos normativos relacionados con la evaluación docente en Colombia. Además de un marco histórico de competencias, el trabajo de grado aborda el término “competencia” y los procesos de calidad educativa vinculados con el desarrollo y evaluación de competencias, especialmente lo relacionado con asertividad comunicativa. Esta propuesta es clave para el desarrollo pedagógico y la gestión educativa, teniendo en cuenta la relación entre los procesos de valoración de competencias con el diseño instruccional.

Para este proceso de investigación se tomó como población a diecisiete docentes, tanto de básica primaria, básica secundaria y media técnica de la institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, del corregimiento El Carmen (Dagua). Los docentes participantes corresponden en su mayoría al Decreto 1278 de 2002, y se invitaron con el objeto de identificar diferentes perspectivas e insumos para la propuesta, a partir de su propia percepción de los procesos evaluativos de la institución, y sus efectos relacionados directamente con su labor profesional. Posteriormente, los mismos maestros fueron quienes validaron el diseño que se propone para la mejora continua de la evaluación de competencias docentes, en el caso de la competencia “comunicación asertiva”.

La metodología empleada corresponde a la investigación-acción, desde variables cualitativas, bajo la validación teórica de Hernández, Fernández y Baptista (2006) y la caracterización de las percepciones de los docentes, a partir de grupos focales que permitieron identificar situaciones que pueden ser objeto de mejora. Adicionalmente se emplean conceptos basados en el diseño instruccional y los procesos de evaluación de competencias con un enfoque socioformativo, con el fin de incidir en el clima laboral y, por supuesto, también en los procesos educativos de la institución.

Finalmente, fue posible crear un impacto positivo en el grupo de maestros, que reconocen en la evaluación un instrumento técnico que puede y, debe ser convertido, en un proceso de identificación de fortalezas y aspectos de mejora en la labor que, igualmente, debe llevar a procesos de diseño, implementación y evaluación de ambientes de aprendizaje que serán reflejo de calidad educativa.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema de investigación

La institución educativa Santa Teresita del Niño Jesús carece del diseño de una estrategia de valoración de la competencia *blanda o comportamental* “comunicación asertiva”, para el mejoramiento de la comunicación y de las relaciones interpersonales en los docentes. Al revisar los referentes normativos dados por el Ministerio de Educación Nacional para la evaluación de las competencias comportamentales, en especial la de comunicación y relaciones interpersonales se encontró que, mientras sí existe un protocolo que explica cómo hacer la evaluación de las competencias funcionales, las cuales tienen mayor ponderación en el protocolo de evaluación, las directrices no son claras para identificar el acto de la evaluación de las competencias comportamentales en los docentes. Ante esta situación, se revisaron referentes institucionales como el PEI; sin embargo, éste tampoco incluye un protocolo de cómo realizar la evaluación por competencias en los docentes.

Adicionalmente fue posible identificar que las directivas docentes frente a las normativas de Estado han abordado la evaluación bajo las normas estrictas, que, por supuesto, crean límites. Estos límites han imposibilitado un proceso evaluativo de competencias docentes que pueda ir más allá del carácter sumativo o de ponderación en vez de ir en función de calidad educativa.

Los hechos permiten pensar que hasta el momento se han realizado acciones en la evaluación de desempeño de forma subjetiva y que no existe un diseño que se ajuste a las necesidades del docente; surge entonces la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo valorar, en los docentes, las competencias comportamentales asociadas a la comunicación y a las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta los referentes normativos, los contextos específicos de la Institución Educativa Santa Teresita y el enfoque de la evaluación como un proceso de mejoramiento continuo?

1.2 Justificación

A partir de la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991 se inician un sin número de cambios en el país en todos los entes del Estado, con el deseo de garantizar a los ciudadanos los derechos fundamentales, que en ella se anunciaban. Es así como se da un salto en la concepción de la educación colombiana, pues con la (Congreso de la República, 1994) pasa de ser una educación centralizada a la autonomía curricular en las instituciones, producto de un proceso de concertación y de deliberación pública, en donde diferentes actores en materia educativa tuvieron intervención.

En su esencia, la Ley General de Educación es una ley que promueve la participación y, desde sus fines, busca garantizar el derecho fundamental a la educación; uno de estos propone “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, que propenda por la búsqueda de alternativas de solución a los problemas que presenta el país (Congreso de la República, 1994). No obstante, esto solo se puede conseguir con la integración de distintas miradas, tanto desde la óptica de quienes administran y dirigen la educación en el país, como también de los docentes, quienes gestionan ambientes de aprendizaje y desarrollan proyectos de manera colaborativa, para garantizar el desarrollo y logro de capacidades en los estudiantes.

Por lo anterior, es innegable que la Ley General de Educación brindó una posibilidad significativa al darle a las instituciones autonomía para decidir qué, cómo, cuándo y para qué enseñar, pero este paso se dio de manera repentina, sin un proceso de transición ni mucho menos de reflexión al interior de las instituciones educativas que permitiera entender cómo hacerlo; lamentablemente ni las instituciones educativas, ni los responsables de la administración educativa, ni el colectivo de maestros estaban preparados para un reto tan significativo y desafiante. Además, si a esto se le suma el surgimiento de constantes decretos reglamentarios y cambios de paradigmas educativos en la gestión de procesos y proyectos educativos, cada vez se hace menos posible lograr una articulación apropiada y reflexiva sobre estos cambios, que permitan lograr calidad educativa y mejoramiento continuo de todos los procesos.

Veintidós años después de estos cambios y, gracias a la Becas de la Excelencia brindadas por el MEN, los directivos y docentes tienen oportunidad de analizar, de manera crítica y reflexiva, diferentes políticas, teorías, enfoques y modelos que, en materia educativa, se han gestado y dan cuenta del panorama tan complejo al cual se enfrenta el sector educativo en su quehacer diario. Una de las perspectivas que brinda luz, en relación con la manera como se ha asumido la educación es lo que corresponde a la calidad educativa y la gestión curricular.

Por un lado esta perspectiva permite deducir que, en Colombia, la educación ha estado pensada desde un enfoque técnico que poco aporta al desarrollo de la capacidad crítica mencionada en sus fines, y que coincide con lo planteado por la filósofa Martha Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro* (2010), sobre la crisis silenciosa que vive la educación, pues se aborda desde lo que ella denomina educación para la renta, sacrificando el desarrollo humano y en especial, la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la calidad educativa

desde la mirada emancipadora del currículo que está fundamentada desde una perspectiva de carácter socializador donde lo educativo se encuentra ligado a lo social.

A las anteriores perspectivas se suma, el de evaluar desde otra concepción, distante de la conocida hasta inicios de los noventa. Esta evaluación en varias oportunidades se había mostrado como un instrumento de poder y sanción que causaba temor entre los docentes que tendrían que ser evaluados para determinar el mérito e idoneidad para ejercer su labor.

Uno de los decretos reglamentarios de la ley 715 (Congreso de la República, 2001) es el decreto 1278 (Presidencia de la República, 2002), con el cual se crean dos escenarios distintos para los docentes activos hasta la fecha: los docentes nombrados hasta el año 2000, pertenecen al decreto o estatuto docente 2277 (Presidencia de la República, 1979), los cuales cuentan con un régimen pensional, salarial y de carrera muy diferentes a los nombrados bajo el decreto 1278 de 2002. Estos dos escenarios han causado considerable ruido entre los maestros, pues quienes pertenecen al régimen 2277 no son objeto de evaluación en ningún aspecto, distinto a lo que viven los que pertenecen al decreto 1278, pues son evaluados para el ingreso a la carrera docente, en el periodo de prueba, anualmente en su desempeño, y para el ascenso o reubicación salarial. Y, cabe señalar, todas estas valoraciones deben ser bajo un enfoque de valoración de competencias; pero no existe una directriz específica ni una formación previa para las directivas docentes que evalúan a los docentes de las instituciones educativas.

La evaluación se convierte en uno de los indicadores con los que el Estado busca garantizar la calidad educativa, para ello, instala diferentes dispositivos de control; uno, recae en el directivo docente, quien debe efectuar anualmente a los maestros una evaluación de desempeño que dé cuenta de su labor; la dificultad de este proceso radica, entre otras, en que

dicha evaluación carece de indicadores, forma o estructura que realmente reflejen el desarrollo del trabajo. Adicionalmente, el directivo docente debe evaluar por competencias; pero no se ha dado en Colombia una transición semántica que permita claridad entre logros y competencias que son finalmente el insumo que exige la evaluación docente en la actualidad.

La evaluación docente, pilar del seguimiento de la calidad educativa que exige el Ministerio de Educación, está dividida por competencias funcionales y comportamentales. Y se da más peso al cumplimiento de las funcionales, reflejo de ello es la cantidad de evidencias, listas de chequeo, que se deben diligenciar, mientras que las competencias *comportamentales*, también llamadas *blandas* no tienen ruta de evaluación. En efectos prácticos, la evaluación de competencias comportamentales pareciera ser considerada, pero ignoradas a la vez o subestimada.

Uno de los problemas para evaluar las competencias comportamentales consiste en que la guía no cuenta con directriz clara y precisa acerca de cómo se debe llevar a cabo esta evaluación. Si bien exige que se evalúen, no aparece una orientación acerca de cómo realizar el diseño y la valoración de estas competencias, que permitan generar sinergias para el trabajo efectivo con otros, la realización de proyectos colectivos, la conformación de equipos de trabajo para cumplir con distintas actividades institucionales y el mejoramiento del clima laboral. Por ejemplo, una competencia importante es la “comunicación asertiva” entre docentes y directivos, entre pares, y no existe una ruta clara que dé cuenta de lo que se pretende evaluar y la manera como esta valoración garantiza o promueve el mejoramiento continuo. Por lo tanto, se termina valorando de acuerdo con el rango que el rector determine, es decir, de manera subjetiva o a priori en la mayoría de los casos.

Este trabajo de grado presenta una propuesta para hacer una evaluación más justa, objetiva, real y significativa, que sea instrumento para el mejoramiento continuo, estableciendo una amalgama entre los referentes normativos dados por el MEN, el contexto institucional y las voces de quienes son partícipes directos de ella. La propuesta aborda el diseño y la valoración de las competencias comportamentales como un proceso de transformación que dé sentido a la praxis docente y, en general que conlleve a la mejora de aspectos tan sensibles como la comunicación y las relaciones interpersonales, ya que inciden de manera directa en la calidad educativa.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Diseñar una estrategia de valoración para la competencia *comportamental* “Comunicación y relaciones interpersonales”, para el mejoramiento continuo de los docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, del corregimiento El Carmen – Dagua.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la percepción de los docentes sobre los contextos, disposiciones y limitantes que contribuyen o afectan la evaluación de la competencia *comportamental* “Comunicación y relaciones interpersonales”, en la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús.

- Definir el perfil docente asociado a la competencia “comunicación asertiva”, teniendo en cuenta el marco normativo, los referentes institucionales, teóricos y la autopercepción docente, en la institución educativa Santa Teresita del Niño Jesús.

- Diseñar el proceso de valoración de la competencia comunicación asertiva, teniendo en cuenta los elementos de la competencia, los desempeños o logros esperados, los mecanismos e instrumentos para la valoración de los desempeños.

1.4 Población a quien va dirigida

Docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, del corregimiento El Carmen, municipio de Dagua, distribuidos en 3 hombres y 14 mujeres, en edades comprendidas entre los 20 y los 60 años. Los docentes desarrollan labores de maestros de aula en todas las áreas que conforman la estructura curricular. Estos maestros corresponden a ambos estatutos docentes, pero en su mayoría al estatuto docente 1278 del 2002, en el escalafón 2a.

2.Marco Teórico

2.1 El concepto de competencia ligado al ejercicio de la profesión docente

Las instituciones educativas tienen como función prioritaria el desarrollo en procesos de enseñanza aprendizaje ligados al campo de la evaluación. Entonces, la evaluación es un componente importante que pretende dar cuenta de la calidad educativa, pero este hecho no es potestad exclusiva de control o ejercicio de poder sobre estudiantes. Los profesionales de la educación como los directos responsables de sus funciones, también deben someterse a evaluaciones que garanticen la eficacia de su labor (Presidencia de la República, 2002). La intencionalidad del estado en procesos de evaluación docente hace referencia directa al mantenimiento de la idoneidad, calidad y eficiencia, que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos de escalafón, la reubicación salarial en particular.

La tarea para desarrollar espacios de evaluación docente es asignada a los superiores inmediatos y jerárquicos quienes deben entregar conforme a las disposiciones que durante cada período el gobierno establece, tanto en la especificidad de las evaluaciones docentes para cada grado y el nivel salarial, como para los criterios y parámetros categorizados, es entonces en este escenario que surge y se delimita la evaluación de competencias.

Frente a estructuras de evaluación docente ya formuladas, bien vale preguntarse ¿dónde surgen estos conceptos de competencia?, ¿pueden ser elementos utilizados en el mejoramiento de la calidad de vida de los maestros en sus particularidades y singularidades?, ¿son ellas, herramientas indispensables en procesos de mejoramiento de clima laboral?

Para comprender el concepto de competencia del proceso evaluativo docente, se hace necesario ubicar su recorrido, hasta tanto este es insertado en el desarrollo de la labor docente.

2.1.1 Marco histórico del concepto de competencia

Según Mulder Weigel y Collings (2008), afirma que el concepto de competencia ha llegado con fuerza a los procesos de educación desde hace unas cuantas décadas, pero la aparición surge mucho tiempo atrás. Este concepto se circunscribe al área académica educativa desde la década de los 70s; sin embargo, ya se hablaba de competencias en algunas escuelas helenísticas romanas, hacia finales de la antigua Grecia. Para estas escuelas, la competencia significa la cualidad de ser capaz y no debía ser confundido con inteligencia. La competencia también aparece en el latín *competens* y significaba ser capaz, este concepto fue legalmente aceptado; en el siglo XX la concepción de competencia ya era conocida en inglés, francés y holandés, al tiempo en que llegaba a Europa Occidental.

Castrillón (2009) considera que en Colombia el concepto de competencia para el campo de la educación llegó a través de las normatividades del Ministerio de Educación Nacional, a partir de la Ley 115 de 1994. Esto se pudo ver reflejado especialmente en los diseños de evaluación masiva del ICFES, en las pruebas ECAES, SABER y las llamadas Pruebas de Estado para ingreso a la Educación Superior. Menciona la autora que incluso entidades como el SENA y la Universidad Nacional de Colombia integraron equipos de trabajo serios y de avanzada para el estudio, análisis y planeación de modelos pedagógicos para la formación de competencias, todo en función de preparar profesionales. Por ello crearon y desarrollaron competencias laborales, que lograran la construcción curricular que respondiera a necesidades especialmente mediadas por el mercado del consumo. Adicionalmente, se edificó una estructura a la que llamaron

unidades de competencia; según Castrillón (2009), estas unidades no son más que elementos constitutivos menores de una competencia general o de un proceso para hacer bien una acción.

Las denominadas unidades de competencia son relacionadas directamente con el sector productivo, pero hoy día, la competencia llegó a la docencia. La estructura fue desarrollada a partir de mesas sectoriales donde se reunieron autoridades gubernamentales, trabajadores, empresarios, gremios y las instituciones educativas que formaban parte del trabajo, en ciudades como Medellín, Bogotá y Barranquilla. Una conclusión a la que llega la autora en particular, es que estos conceptos de competencia han sido promovidos bajo una visión conductista, que no tiene en cuenta en la debida dimensión del conocimiento actitudes básicas y valores necesarios para la adquisición de habilidades, experiencias y conocimientos técnicos.

Como se observa, el concepto de competencia data de muchos años atrás, y el recorrido ha sido mundial, con la llegada a Colombia se hace necesario reconocerla, analizarla, abordarla y situarla, pero a partir de espacios críticos y de forma permanente. Se hace necesario potenciar el concepto situándolo a las necesidades particulares y a los contextos de los procesos educativos en Colombia, con el fin de generar una relación más sólida y eficiente entre los procesos de evaluación por competencia y los procesos para la calidad educativa.

2.1.2 Definición y conceptos de competencia

La definición de competencia ha recorrido conceptualmente diferentes precisiones tal como lo menciona el Grupo de Investigación en Psicología do Desenvolvimento e da Aprendizaje Escolar - GIPDAE (2007), quien tiene en cuenta que la raíz etimológicamente viene de *cumpatere* que significa “buscar en compañía, o en unión de otros”. Mulder, Weigel y

Collings (2008), mencionan que el concepto de competencia ha tenido múltiples intentos para ser definida y se ha movido igualmente por diversos enfoques, por ejemplo la competencia empleada en el enfoque cognitivo dice el autor, que ésta, incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas; actualmente, según el recorrido, este se ha ampliado de concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias “sociales” o “emocionales”, de tal manera que la “competencia” ha reemplazado al término original, “inteligencia”. Mulder, Weigel y Collings (2008), expresan incluso que “no hace falta decir que el enfoque cognitivo sobre el desarrollo de la competencia se yuxtapone al enfoque socio-constructivo, defendido, por ejemplo, por Hodgkinson e Issitt (1995), quienes formularon las directrices más importantes para apoyar el desarrollo de la educación basada en competencia” (p.4). El objetivo es introducir el concepto de competencia a procesos de educación. Otros autores como Joao (2005) menciona que hace más de 30 años se definía como “la capacidad jurídica o profesional requerida para asumir ciertas funciones o encargarse de determinado trabajo” (p.50). Mientras que en el ámbito educativo se define aun como “una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función” (p. 5).

“Se puede definir “competencia”, en el ámbito educativo, como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función” (Joao, 2005, p.50). Lo que se refiere a la formación de los docentes para mediar en el proceso educativo. La palabra competencia también ha sido situada como enfoque por competencias en una perspectiva dentro de los conceptos del desarrollo humano, planteados por

el programa de Naciones Unidas; este la definió bajo un enfoque humanístico, como un fin en sí mismo. Por lo tanto, menciona que es importante fortalecer el desarrollo de competencias en la educación, porque enfatiza el modelo de calidad propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, en donde se destaca el desarrollo de capacidades y valores en la realización de un proyecto de vida. El concepto de competencia también ha sido determinado por la sociedad del conocimiento, sirviendo de campo para insertar los conceptos de esta tendencia, teniendo en cuenta que la sociedad actual requiere ser analizada desde una “perspectiva compleja e integral” que busca el conocimiento adecuado y ajustado al contexto.

Para el caso específicamente formulado en Colombia, el concepto de competencia se ha relacionado con el quehacer de la escuela en el ejercicio profesional del maestro, como insumo para evaluarlo. Estos métodos de evaluación han sido categorizados en definiciones particulares dentro del glosario adoptado para tal fin. Un tipo de competencia se denominó “funcional” y representa el 70% de la evaluación y el segundo, competencia “comportamental” y ha representado el 30% de ella (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2002).

Competencias funcionales: son aquellas que dan cuenta de las responsabilidades específicas que deben desempeñar los docentes y las define la ley anualmente.

Competencias comportamentales: hacen referencia directa a las actitudes, valores, intereses y las motivaciones que los maestros deben emplear en el cumplimiento de sus funciones, evalúa en particularidad, el liderazgo, relaciones interpersonales y comunicación, trabajo en equipo, negociación - mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro.

2.2 Competencias o saberes en el ejercicio profesional docente.

En el campo educativo, es necesario comprender conceptos como el de “competencia” y “saber” la relación que debería existir entre ellos, pero de igual forma se hace preciso vislumbrar el papel del maestro frente a situaciones de poder y control en el campo de la evaluación, que de obligatorio cumplimiento asume, al estar relacionada con conceptos como el de competencia. Perrenoud (2008) expresa que el concepto de competencia ha sido inspiración de valor trascendental en procesos de formación. El autor manifiesta hasta dónde el concepto de competencia genera detrimento al de saber. Esta oposición conceptual puede ser fundada y justificada porque las competencias movilizan saberes, no hay competencia sin saber. Para el autor, una competencia no se puede minimizar en un saber hacer, es un dominio práctico de un tipo de tareas y de situaciones, el tener conocimientos no significa ser competente.

Se ha evidenciado que muchas personas poseen conocimientos, pero no los saben movilizar. Es por ello que la escuela en diversas ocasiones se queda corta con los saberes, porque su conocimiento se limita y jamás lo lleva a la utilización total; una movilización compleja implica poner en práctica un saber total. Por esta razón es que el autor busca no rechazar los saberes, sino desarrollar competencias a través de la articulación y movilización de saberes; la escuela rastrea saberes útiles y pierde de vista la perspectiva holística y global; las competencias, por el contrario, son el retorno a las fuentes y, al mismo tiempo, permite preparar a los ciudadanos para resolver problemas, enfrentarse a diversas situaciones complejas o a brindar soluciones que generen una perspectiva distinta para vivir la vida y comprender el mundo.

Al relacionar estos conceptos con el quehacer del maestro se vuelve más simple. Es el maestro un actor principal, porque es quien debe proveer pedagogías y modos de enseñanza que

conlleven a una evaluación que bajo el enfoque por competencias de cuenta del saber-hacer-leer, escribir y contar con un conjunto de saberes. Es decir que la competencia se debería ver como un saber actuar complejo que integra y moviliza los saberes para resolver problemas o para pensar de manera distinta las ciudadanías del siglo XXI. Este tipo de enseñanza posiblemente permitirá responder a los desafíos de la actualidad, pues el maestro pasa de ser un transmisor de conocimiento a un cohacedor de saberes.

Otros autores como Le Boterf (2010), parte de procesos fabriles en el campo de la ingeniería para lograr, a partir de saberes específicos y particulares, delimitar el enfoque de formación basada en competencias. Le Boterf (2010) menciona que estas pueden ser una estructura modelada en el campo de la enseñanza que amplía los saberes en un proceso competente.

Para esta investigación es de gran importancia lo planteado por Perrenoud (Perrenoud, 2008), el cual plantea que la competencia se debería ver como un saber actuar complejo que integra y moviliza los saberes para resolver problemas o para pensar de manera distinta las ciudadanías del siglo XXI.

2.3 ¿Cómo se evalúan las competencias en el maestro colombiano?

La evaluación del ejercicio docente en Colombia se reglamenta dentro del marco de la política de calidad al interior de lo que se llama “la política sectorial” y el plan de revolución educativa en el 2006. Esta planteaba como áreas de acción: la cobertura, calidad y eficiencia, con cinco premisas que dan forma al sentir estatal y entre ellas se encuentra el concepto de competencia.

El último eje de la política establece que los niños, niñas y jóvenes del país adquieran y desarrollen competencias que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos productivos, así como convivir democrática y pacíficamente. Este direccionamiento de la calidad busca que el sistema educativo proporcione las exigencias que requiere la sociedad actual y aporte al desarrollo del país. Adicionalmente, el mejoramiento de la calidad involucra tres componentes que se articulan en el llamado círculo de la calidad: los estándares básicos de competencias, los planes de mejoramiento y la evaluación.

El primer componente hace referencia a la comunidad educativa, menciona lo que deben aprender y aprender hacer los estudiantes al pasar por el sistema educativo; el segundo componente corresponde a los planes de mejoramiento enfocados en que las instituciones educativas y las secretarías de educación desplieguen herramientas de gestión que persigan mejorar los aprendizajes de los estudiantes; y el tercer componente es el de evaluación, que tiene como objetivo brindar información de las competencias y desempeños de estudiantes, instituciones, docentes y directivos docentes.

Para el Estado colombiano, la educación con calidad es aquella que cumple con los propósitos de apropiación de conocimientos, desarrollo personal y habilidades de convivencia, en esta estructura el maestro se ubica como eje coyuntural en el sueño de calidad, a través de la evaluación, siendo esta, la forma de diagnosticar o encontrar elementos del ejercicio docente que permitan ser instrumento de construcción de eficiencia. La consigna fue *evaluar para mejorar*. En cumplimiento con el artículo 80 de la Ley 115 (Congreso de la República, 1994), y Ley 715 (Congreso de la República, 2001), el gobierno nacional trabajó un sistema integral unificado de evaluación de la calidad educativa, bajo un modelo de tres componentes: la autoevaluación

institucional, la evaluación externa a estudiantes y la evaluación a docentes y directivos docentes.

La evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes se ha diseñado desde un enfoque de competencias acorde a las tendencias actuales del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2008); teniendo en cuenta la recomendación 195 de la Organización Internacional del trabajo OIT, se plantea que para fortalecer el desarrollo humano se debe trabajar por competencias. Desde esta perspectiva, la evaluación envuelve una mirada integral de las personas que tiene en cuenta todos sus aspectos desde el ser, saber y hacer en el entorno laboral reconociendo los resultados y aportes de cada uno; esto es muy significativo pues, pretende valorar al maestro en todos sus aspectos.

Al mirar las particularidades de la evaluación docente en Colombia que fueron establecidas conforme a los estatutos docentes 2277 (Presidencia de la República, 1979) y el 1278 (Presidencia de la República, 2002), en el primer caso la función docente sería evaluada, a partir de los análisis institucionales que se desarrollarían de forma anual en las Instituciones Educativas oficiales y a los maestros correspondientes al decreto 1278 (Presidencia de la República, 2002). Esto se haría en un proceso inicial de prueba y en una posterior evaluación de competencias directamente denominadas como “funcionales y comportamentales”. Todo con el objeto de ser insumo para planes de mejoramiento, tanto a nivel institucional como personal.

El Ministerio de Educación Nacional ubica entonces el papel del maestro como fundamental y por ello afirma que evaluar a los educadores es una acción estratégica para la política educativa (Presidencia de la República, 2002). La evaluación busca mejorar calidad educativa con indicadores estandarizados en función de resultados. Esta debe enmarcarse en un

proceso formativo que le brinde al maestro herramientas para el mejoramiento continuo de sus prácticas.

Se hace entonces necesario bajo la estructura histórica que se suscita en Colombia, en el campo de la evaluación docente y su vínculo directo con el concepto de competencia, precisar algunas formulaciones acerca de la competencia como mecanismo de evaluativo. Autores como Irigoien (2002), plantea que la competencia tiene un papel fundamental y el maestro debe estar presente desde el inicio del proceso promoviendo el desarrollo de ella, sin dejarla oculta o usada como un arma secreta. En este nuevo enfoque, los estudiantes tienen un papel decisivo porque desde el mismo momento donde se comienza el proceso, tienen claro lo que deben hacer para alcanzar el hecho de ser competentes.

Sumado a este proceso aparece otro aspecto importante en la evaluación de competencias; las evidencias que dan cuenta del nivel de alcance de la competencia, de las fortalezas y las debilidades para alcanzar la calidad requerida, también denominadas “lo obvio”. Son el dato que puede funcionar como indicador del proceso educativo, pueden ser fuente de análisis, de seguimiento al evaluado, es decir que son un soporte a la hora de tomar decisiones, hacer diagnósticos, incluso pueden también ser innovaciones del proceso de enseñanza aprendizaje (Fundación Universia, 2016).

Otros autores como Martínez y Clares (2009) en su escrito sobre formación basada en competencias, menciona que esta genera un diagnóstico tanto del proceso del estudiante como del maestro. La evaluación por competencias permite identificar, durante el proceso, el avance del estudiante y el maestro involucrado, y ante todo lo describe permitiendo detectar a tiempo las

debilidades para que de manera conjunta entre estudiante y docente se establezcan acciones de mejora y así se logra el objetivo del aprendizaje.

Esta nueva forma de entender la evaluación le da una concepción más amplia, pasa a ser una evaluación formativa que se caracteriza por diferentes aspectos, el ser entendida como proceso, que involucra el ritmo de aprendizaje de cada estudiante; destaca además que centra la atención especialmente en el desempeño no solo en el conocimiento; muestra al estudiante y su interiorización de lo aprendido y aquello de lo que es capaz de hacer. Además, la evaluación de competencias se basa en las evidencias pactadas al inicio del proceso permitiendo al estudiante conocer los resultados por alcanzar, ya que, finalmente, ellas admiten demostrar los avances al ser contrastadas tanto individual como colectivo.

Otra característica es que se da en términos de si el estudiante es “competente” o “no competente”, sin la presión que dan las notas o porcentajes, asimismo está “delimitada por guías de evaluación” que permiten la unificación de criterios cuando intervienen diferentes evaluadores durante el proceso, sin temor a interpretaciones personales.

El Ministerio de Educación Nacional (2008) definió la competencia como una característica intrínseca de un individuo, por lo que no es observable directamente o manifestada en su desempeño particular en contextos determinados. Es decir, una persona exterioriza que es competente cuando resuelve con eficacia las situaciones que se le presenten; desde esta perspectiva es posible valorar cierto nivel de desempeño.

De igual manera, el Ministerio de Educación (2009), afirma que una competencia involucra la interacción de disposiciones, conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona. Estos componentes de la competencia se conjugan entre sí y se ponen de manifiesto en

retos cotidianos que una persona puede afrontar, haciendo observable un determinado accionar global de labores en un escenario específico. Es importante señalar que la competencia es dinámica, esta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica logrando niveles de desempeño cada vez más altos.

La educación debe ser un puente entre el sistema educativo y el mundo laboral teniendo en cuenta que una competencia precisa lo que el individuo debe ser capaz de hacer, las condiciones en la cuales debe demostrar sus competencias, conocimientos, habilidades y conductas requeridas para desempeñar una tarea de manera autónoma y competente (Villena, 2016). La autora explica, dentro del campo de la formación, que, si bien es cierto que el aprendizaje se centra casi de manera exclusiva en el estudiante, no puede dejar de lado al maestro, bajo estos nuevos enfoques por competencia es ideal, gestionar el saber, el saber hacer y el saber ser y el saber estar.

Es posible pensar que en aras de un aprendizaje en donde todos los actores implicados participen y potencien el proceso a través de la adquisición de competencias, requiere que las instituciones educativas asuman el reto de repensar la escuela, puesto que ésta debe convertirse realmente en un lugar donde las competencias sean un puente hacia el aprendizaje.

La formación basada en competencias debe ser una estructura comprensiva, flexible, motivadora, integradora y de calidad, donde la importancia no se centra en uno, sino en todos los participantes del proceso, incluyendo su entorno. El maestro debe comprender, y desarrollar un rol, tanto en el enseñar como en el aprender, en donde el estudiante auto gestiona su aprendizaje, autoevalúe sus logros y aportan al proyecto de vida; esta realidad requiere un maestro empoderado que estimule esta transformación, pero también requiere de un sistema educativo

que reflexione sobre las exigencias de formación y acompañamiento del maestro actual, que al igual que su estudiante, está en constante cambio.

2.3.1 Evaluación como proceso de mejoramiento continuo

“La evaluación más que un instrumento utilizado para detectar necesidades, identificar problemas, conocer y analizar el estado de una situación, es un proceso de mejora continua” (Granados, 2013).

Premisas como esta surgen, dada la necesidad que tienen las instituciones de avanzar, conforme a los múltiples cambios a nivel de mundo y junto con las transformaciones particularidades y subjetividades de los actores que intervienen en el proceso. La evaluación debe estar permeada por el componente curricular y este a su vez, debe recoger tanto el rendimiento del estudiante como la calidad del servicio didáctico que ofrece, estas posiciones que ubican la evaluación según la autora, la establecen especialmente como un proceso no solo como un producto al final.

Los maestros siendo actores fundamentales del acto mismo de enseñar, deben de igual manera percibir y vivenciar la evaluación laboral como un mecanismo de mejora permanente que permita observar sus procesos, fortalecerlos e identificarlos como oportunidades. El campo de la enseñanza toca fibras de inmenso valor formativo que constantemente se deben observar. Los juicios de valor deberían estar por fuera de procesos de evaluación; por el contrario, deben ser mecanismos de posibilidades, pero las instituciones educativas colombianas, hasta el momento no han logrado construir elementos de verdadero aprovechamiento relacionados con la evaluación docente, para sus procesos de formación, así lo afirma Toranzos (1996):

Existe una conciencia creciente en torno a que la reforma de la educación no puede reducirse, como ha sucedido con demasiada frecuencia, a la modificación de los planes y programas de estudio, sino que es necesario procesar una profunda reestructura en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos (p.66).

No existe una sola manera de evaluar o una manera absoluta que rinda todos los resultados que se esperan de la evaluación. Esto haría que establecer una sola definición aplicada al campo de la educación fuera un constructo sin sentido; sin embargo, sí es posible pensar en la evaluación como el acto político, es decir, como el conjunto de actos que contribuyen al mejoramiento continuo y a la calidad educativa; si a ella sumamos procesos que permitan situar los procesos evaluativos a los contextos institucionales e involucrar a los partícipes de estos procesos para definir, planear y ajustar los planes de evaluación, con el fin de generar información significativa, relevante y oportuna para la transformación de las prácticas docentes.

No obstante, también se debe tener en cuenta que, en términos pragmáticos, la evaluación es un dispositivo de control empleado para lograr eficiencia conforme a objetivos; el maestro la ejerce sobre estudiantes y al maestro le es ejercida desde afuera, conforme a establecimientos normativos de entidades y administradores. Aunque, si bien esto es una realidad, también podría ser vista desde una perspectiva más de acción política para convertirse en mecanismo para potenciar habilidades, destrezas y saberes que permitan mejorar u optimizar la educación en Colombia.

Camilloni (1998), afirma que la evaluación es una herramienta de conocimiento, pero para alcanzar este nivel se requiere de un mínimo de elementos, que menciona como la posibilidad de generar actos críticos de mejoramiento, con la provisión de recursos aplicados a

enfrentar las mejoras, pero fundamentalmente bajo una postura del querer hacer. La pregunta que surge en este sentido, es entonces. ¿Puede la evaluación del ejercicio docente, aplicada obligatoriamente por las Instituciones Educativas en Colombia, ser un instrumento para contribuir a la calidad educativa y a la mejora continua de las prácticas de los docentes de educación básica primaria, básica y media secundaria? La respuesta a esta pregunta, más allá de indicar el deber ser al que estamos llamados, debería estar acompañada de una propuesta situada para saber cómo lograr que estas pretensiones de la evaluación se hagan realidad y transformen las dinámicas de la escuela y el trabajo docente.

2.3.2 Valoración

Frente al campo de la evaluación existen innumerables autores que han realizado investigaciones, relacionadas con el origen, razón, y valoración; este trabajo busca hacer de la evaluación un instrumento de mejora a partir de las exigencias de Estado, asignadas a la labor docente. Para ello se convierte en paso obligado pensar en la evaluación como un proceso reflexivo y de mejoramiento, más que como un proceso de ponderación o calificación, que no propicia ningún cambio significativo.

Camilloni (1998) expresa la posibilidad de hacer de la valoración ligado con la evaluación una herramienta de conocimiento, menciona entre otras cosas, que un maestro al interior de un aula es el líder del proceso, por tanto, será falso pensar que él, hace justo lo que le exigen. La autonomía y la posibilidad que hay dentro del aula es absolutamente ejercida por el maestro, lo que manifiestan es la autonomía y particularidad del maestro que se impera junto con la de sus estudiantes en el aula. Como segundo elemento, hace mención que la evaluación toma

sentido cuando esta es realizada con el grado de apropiación de los estudiantes y sus intereses, de lo contrario de nada servirían sofisticados sistemas de evaluación.

Si estos aportes son trasladados al campo de la evaluación docente se puede pensar que la valoración como resultado del proceso, puede también ser objeto de conocimiento, pensar que las Instituciones empleen la evaluación y los resultados valorativos como mecanismos de análisis, para desarrollar acciones de mejora, fortalecimiento, como la creación de semilleros de aprendizaje, comunidades de práctica docente, a raíz, y gracias a las fortalezas o debilidades identificadas en los maestros, se convertiría en un sueño posible. ¿Qué se requiere? es la pregunta que surge...

Finalmente, la evaluación debe constituirse en fuente de conocimiento, de reflexión de problemáticas particulares de las instituciones. Si se dan bajo una perspectiva de continuidad, frente a logros y procesos alcanzados facilita la tarea de encontrar posiciones, llegar alternativas que conduzcan a un clima institucional de mayor impacto. La información que se obtiene a partir de una valoración asignada, solo es una parte del proceso que cobra sentido en la medida que este es empleado como una reflexión, no como un juicio valorativo sin trascendencia.

2.4 Evaluación y calidad educativa

Se habla de calidad en la enseñanza, pero no se trabaja mucho sobre elementos que la permitan alcanzar.

García (2009), menciona que un criterio de calidad está directamente relacionado con:

...girar en torno de valores conceptuales pertinentes, ser fiables y exactos y permitir la comparabilidad en diferentes contextos y momentos temporales. En este sentido, resulta clave el hecho de que no se puede separar la calidad de un contexto y época: los indicadores no son siempre los mismos y sus connotaciones y matizaciones son diferentes en diferentes épocas y sociedades (p. 163).

La relación con calidad la establece basada en indicadores, para ello expresa que estos, deben ser mecanismos que permitan identificar un matiz amplio y un elemento cualitativo tanto de forma micro a los procesos como macro. Algunos indicadores que menciona García (2009), son: los valores, la igualdad de oportunidades, la organización de los centros educativos, la dirección del gobierno escolar, la formación y la evaluación docente; pero la autora, los observa más como dimensiones sociales que como indicadores.

Lograr a partir de indicadores establecer niveles de calidad, no es tarea fácil; entidades mundiales como la UNESCO, reconocen la diversidad de los pueblos que imposibilita pensar que se puedan todos medir bajo igualdad de indicadores. La evaluación no podría ser en sí misma un sinónimo de calidad, porque se ve abocada y enfrentada a un importante número de eventos que la afectan. El concepto de calidad educativa hoy día pasa a ser primer plano en la agenda de las instituciones educativas, existen muchas utopías con relación a lo que hoy se llama calidad educativa:

...el siglo XX, las condiciones para el surgimiento de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, es una utopía que podría constituirse en la idea fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo (Toranzos, 1996, p. 64).

La calidad educativa se ve a diario influenciada por muchos factores que en su mayoría no dependen estrictamente de las dinámicas de la escuela, y los maestros como agentes particulares en el acto de enseñar. De igual manera están altamente afectados por procesos y variables que tocan su labor. Uno de los conceptos que hoy día se mueve en los procesos de calidad educativa, según el autor, es la eficacia, hacer que en los alumnos aprendan de manera específica según lo que está delimitado en planes y programas curriculares- según niveles, junto a ello se habla de calidad, cuando se enseñan los valores en términos individuales y sociales y, por último, los procesos y medios que son proporcionados a los alumnos. Lo anterior refleja que la calidad no se puede mirar solo como resultado, debe permitirse como proceso, de lo contrario difícilmente será posible pensar en cambios sustanciales que le permitan alcanzarla.

Si la evaluación se considera un mecanismo de identificación particular de eventos podría pensarse, que ésta se vuelva en sí un instrumento de calidad, porque puede ser diseñada como instrumento de identificación no de carencias, sino de potencialidades que permitan ajustes conforme a las particularidades de cada institución y sus miembros. Esta postura según García (2009), cobra mayor sentido cuando se reconoce la diversidad en la que se desarrolla el acto de enseñar, las múltiples manifestaciones de pensamiento, cultura y sociedad en la que hoy día conviven las instituciones, se podría soñar que la evaluación es un elemento para el establecimiento de calidad educativa.

2.5 Competencias fundamentales de docentes y directivos

El campo de la educación desde sus inicios presenta una historia fascinante, que conduce a la vida de las escuelas y la relación que tienen con los docentes y directivos, frente al ejercicio de su labor. Pensar en su historia y el hacer del maestro, la remontan a más de 2.000 años a. de

C.; donde el objetivo era la enseñanza de la escritura conforme a una clase social privilegiada. Con la aparición de escritura se impone la descontextualización o disociación entre las actividades de enseñanza/aprendizaje y las actividades de la vida diaria. Aprender a leer y escribir requería el uso de medios extraordinarios: no era ya posible hacerlo mediante la observación y la repetición de los actos de los adultos, muchas veces en forma de juego, que eran la forma natural de socialización. Surge luego la necesidad de crear códigos en los cuales se perfilaba el comportamiento del habitante del paisaje urbano; ahora, no sólo era necesario transferir al párvulo el conocimiento generado en el hogar, era también prepararlo para el conocimiento que aplicaría en interacción con los terceros que compartían el espacio de la "Polis" y nacen grupos de discusión, enseñanza y aprendizaje, con el correr del tiempo las figura de escuela se vuelve un hecho de esclavitud y religiosidad siendo un lugar de adoctrinamiento.

Autores como Quiceno y Peñaloza (2016) muestran como llegan los principios básicos del currículo en 1950 a través de Tyler. Estos inicialmente no surgen como medios de administración de las escuelas, sino que parten de hechos económicos de carácter estrictamente comercial, conceptos como calidad y competencias tiene sus orígenes en gran parte de estos momentos. Los autores recogen el pensamiento acerca de eventos ligados al ejercicio de la escuela, mencionando la influencia marcada de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje que no se desligan de un marco histórico que hoy día involucra el concepto de competencia. Bien vale la pena centrar la discusión en el enfoque por competencias que el Estado Colombiano ha adoptado como parte del control a la profesión docente. Parte de los argumentos para impulsar este enfoque es la existencia de un mundo cambiante cada vez más diverso, interconectado que produce información continua gracias a las múltiples tecnologías, es un tiempo histórico cargado de inequidad. Todo esto conlleva a pensar en la competencia como

un planteamiento que involucra la habilidad de enfrentarse a demandas complejas movilizando recursos psicosociales, junto con la heterogeneidad de los entornos e individuos hoy.

Los autores Martha Lucia Peñaloza y Humberto Quiceno, menciona que este enfoque permite ir bajo la velocidad en que se mueve el mundo, pero en su interior también ocurren a su vez distintas corrientes. Por estas razones, entre otras, se liga el concepto de competencia, al ejercicio profesional. Tanta diversidad conceptual crea dificultades a la hora de establecer aquellas competencias que, según el lugar del maestro, puedan adoptarse como ideales, se precisa especial atención al énfasis que se debe tener al cuando se establecen criterios que delimiten las competencias que serán objeto de evaluación docente y directivo docente.

Para el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, a partir de la creación del decreto 1278 (Presidencia de la República, 2002), determinó las competencias docentes a partir de áreas de gestión. El control de la educación hoy se evalúa a través de gestión y competencias. Los maestros y su ejercicio son evaluados, a partir de competencias funcionales bajo tres áreas: la académica, administrativa y comunitaria, y estas incluyen competencias como: dominio curricular planeación y organización, pedagogía-didáctica y evaluación del aprendizaje. El área administrativa evalúa competencias relacionadas con el uso de recursos y el seguimiento de procesos; y el área comunitaria evalúa competencias de comunicación institucional y comunidad y entorno. Los directivos son también evaluados bajo competencias funcionales: el área académica, por ejemplo, está conformada por las competencias de: dominio curricular, planeación-organización, pedagógica-didáctica, evaluación; y el área directiva, evalúa competencias de dominio curricular, planeación-administración, pedagogía - didáctica y evaluación del aprendizaje.

Cada año, el Estado hace entrega de criterios que son estructurados de forma específica por las secretarías de educación, quienes, posteriormente, trasladan la información a las Instituciones Educativas, para que desarrollen los procesos de evaluación docente, actividad que por supuesto también involucra a directivos. Valdría la pena reflexionar si todos estos elementos realmente han creado ambientes adecuados y propicios para la enseñanza de individuos críticos y reflexivos, donde la educación sea partícipe de cambios sociales. Muy posiblemente la respuesta no será afirmativa. Y es, precisamente, por estas situaciones que se hace indispensable reflexionar y generar propuestas situadas a los contextos y a las realidades de los maestros.

2.6 Competencias desde el enfoque socioformativo

Las competencias se componen de diferentes enfoques, uno de ellos es el enfoque socioformativo, que define Tobón (2013), como “el marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes, para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad (p.23).

Tobón (2013), menciona que las competencias bajo el enfoque socioformativo, pueden establecer un equilibrio entre lo ecológico, la cultura, el arte y la actuación profesional a través de una integración entre la educación con los distintos procesos sociales, políticos, religiosos, deportivos, etc. que viven las personas en un entorno. Según el autor, este enfoque tiene como propósito el establecimiento de recursos y espacios que promuevan la formación integral humana, que permita un vivir en comunidad. Cabe señalar que este enfoque no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de personas, aunque no descuida el aprendizaje del estudiante; sin embargo, esta visión supera el hecho del aprendizaje, porque lo ubica no solo

como una acción desligada de contextos y situaciones, sino como de un ser humano mirado en un todo. Estas implicaciones hacen necesario estudiarlo, en función de cómo es, pero dice el autor especialmente de lo que puede llegar hacer. El concepto de complejidad lo traduce como la oportunidad de compromiso de un actuar ético, sistémico de bienestar social.

Las competencias son vistas más como una dimensión de la persona humana, no son el fin último como se pretende en la evaluación docente, sino que se convierten en un componente más de la formación humana integral, da gran importancia a la formación como un hecho de correspondencia social entre la persona y el entorno. A diferencia de otros, el enfoque socio formativo considera la competencia, no como respuesta a requerimientos del contexto, sino como la actuación que tienen las personas en un lugar según sus particularidades, incluyendo la forma en la que se enfrentan los problemas y retos, en tanto que son actuaciones integrales frente a situaciones del contexto.

Para Tobón (2013):

Un modelo educativo basado en el enfoque socioformativo de las competencias concibe al ser humano en su integralidad y evolución, en interacción ecológica con el ambiente y la sociedad. Esto implica el reto de orientar la formación hacia el trabajo con proyectos, los cuales son el medio ideal para abordar la formación humana integral, y no solo el aprendizaje, como ha sido la preocupación tradicional de la educación (p. 25).

Tobón (2013) expresa que el enfoque socioformativo ubica la formación humana como un sistema, que contiene muchas variables esenciales, pero no busca centrar la formación en todas, más bien estas deben ser dirigidas hacia algunas, por ejemplo, al desarrollo de competencias, que según las necesidades de los estudiantes se deberán identificar para ser luego

abordadas. Para Tobón, hoy en día existen diseños curriculares extremadamente complejos y cargados de requerimientos que, finalmente, se vuelven inalcanzables. Por el contrario, en la realidad, son muy livianos al punto que pueden perder el norte en la función de enseñar, en una perspectiva sistémica; al contrario, se buscan los ejes estructurantes de un currículo por competencias, y esto hace que el currículo sea sencillo y factible de aplicar.

En el enfoque socioformativo, la evaluación tiene solo tres ejes básicos: criterios, evidencias y mapas de aprendizaje, por lo cual es más sencilla y factible de aplicar. Si se compara el enfoque socioformativo con otros se encuentra puntos comunes, entre algunos, que considera el estudio del contexto, busca diseños curriculares integrativos, se basa en estrategias didácticas, tiene criterios de evaluación. Sin embargo, la gran diferencia radica en el enfoque ético ubicado como eje transversal, involucra un emprendimiento creativo, un proyecto de vida, una mejora continua, acciones reflexivas, enfatiza en el modelo de formación sistémica, equipos de docentes, proyectos formativos y aseguramiento de la calidad. Este enfoque forma parte del pensamiento complejo, este busca no separar las partes o fragmentar el currículo.

Para Tobón (2013) las competencias son actuaciones ante las diversas situaciones de la vida personal, social y ambiental-ecológica con idoneidad y compromiso ético, y para ello es necesario que la persona desarrolle y aplique las diferentes habilidades de pensamiento complejo. Para el autor, “no es posible pensar la formación humana en el marco de propuestas epistemológicas unidimensionales, simplistas y unívocas, por lo cual el pensamiento complejo constituye una perspectiva de relevancia para su reconceptualización” (p.34). La formación humana es mirada como socioformación integral entre dinámicas sociales y contextuales que operan en el sujeto. En consecuencia, la formación de competencias se da desde una continua relación y complementariedad entre la dependencia y la autonomía, las instituciones deberían

dentro de sus estructuras pensar en procesos de pensamiento complejos, porque es la manera de involucrar la realidad de los individuos dentro del entorno al que pertenecen incluyendo, familia, empresa, sociedad y escuela.

2.6.1 Evaluación por competencias socio-formativas para el maestro en la Institución Educativa Santa Teresita del Niños Jesús del Carmen- Dagua Valle del Cauca

Para la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús es muy importante la formación basada en competencias, por diferentes razones; por ejemplo, consideramos que la educación debe generar procesos de transformación personal en cada estudiante y promover impacto social en la comunidad, y para ello, la formación de ciudadanos competentes se hace muy necesaria, con el fin de que nuestros egresados sean capaces de resolver problemas del entorno, capaces de tomar decisiones de manera autónoma y tomar postura crítica sobre diferentes problemas o situaciones de la vida en comunidad. Esta institución es de carácter oficial, se ubica en la zona rural del municipio de Dagua- Valle del Cauca, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, postprimaria rural, básica secundaria y media técnica articulada con el INTEP de Roldanillo en la formación de técnicos agroindustrial. Desde la práctica pedagógica, los docentes potencian el desarrollo de competencias básicas, generales, ciudadanas, laborales, específicas, tecnológicas en los estudiantes, teniendo en cuenta cada una de las áreas obligatorias y fundamentales desde lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

Para la Institución Santa Teresita del Niño Jesús existen competencias como la de comunicación, que se convierte en una de gran importancia, pues al ser la educación un proceso que está mediado por las relaciones interpersonales con los diferentes actores de la comunidad educativa, la ha definido como la capacidad del docente o directivo docente de expresar sus

ideas, opiniones y argumentos basados en el respeto por el otro, por la diferencia como un aspecto enriquecedor que favorece el aprendizaje y crecimiento institucional. Además, que las relaciones interpersonales evidencien la capacidad de ponerse en el lugar de otros y desde esta perspectiva entender que no existe una sola mirada de la realidad y que distintas percepciones permiten entender mejor el mundo en la actualidad.

Una de las características que distinguen a los miembros de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús es el trabajo en equipo, por lo cual es de gran repercusión potenciar esta competencia. Gracias a esta competencia el aporte de cada miembro de la comunidad educativa hará posible el logro de las metas institucionales. Para la institución educativa, las competencias comportamentales son el eje que desde una mirada amplia e integradora permitirán, no solo mejorar e innovar en los procesos didácticos, sino también en la calidad de la institución. Es necesario tener en cuenta la mirada de la evaluación curricular, porque hasta el momento se ha realizado y responde una perspectiva técnica del currículo que ha medido los resultados de la evaluación docente, en función de los criterios impuestos desde fuera, con el fin de controlar y medir el rendimiento de los sujetos evaluados. Cabe señalar que, desde una perspectiva práctica curricular, la evaluación de estudiantes y docentes debe ayudar a comprender y mejorar los procesos educativos, en tanto que se reconocen las fortalezas y aspectos a mejorar u optimizar. Esta perspectiva invita a los sujetos evaluados a reflexionar y a proponer alternativas para el mejoramiento y la calidad educativa.

El Estado requiere constatar la eficacia de sus educadores, y la evaluación técnica ha sido un medio, aunque no se puede desconocer cierto avance, pues hace algunos años pensar en evaluar a docentes era una quimera. Al ser hoy una realidad de la cultura institucional debe convertirse en un elemento que puede aportar aspectos reflexivos en función de mejoramiento

integrador para las instituciones. Por ende, el ideal de un directivo docente es generar entonces posibilidades de cambio, incidiendo de manera implícita en los resultados, sin ser estos el principal objetivo.

Para la institución educativa se vuelve un reto asumir la teoría curricular práctica, la cual entiende el currículo como un proceso y acepta que lo importante no es centrar la discusión de contenidos por enseñar, sino en las capacidades por desarrollar en los estudiantes. La evaluación no puede ser impuesta desde fuera, esta teoría nos dice que la “evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje favorecen el bien de los participantes” (Grundy, 1991, p.111) Se puede entonces apreciar la evaluación como comprensión e interpretación de la práctica didáctica de los implicados, en donde se evalúa, sobre todo, para adecuar procesos. Desde esta perspectiva, la evaluación llegará a ser un verdadero campo de reflexión y mejoramiento donde los implicados den importancia, del qué, cómo, para qué y cuándo evaluar, la cifra no será un número puesto, sino el resultado cuantitativo y cualitativo integrador de una función de mejora constante.

Del planteamiento anterior se puede establecer una conexión con lo concebido por la filósofa norteamericana, Nussbaum (2010) pues brinda la oportunidad de pensar el enfoque de la educación que en la actualidad se está desarrollando, el cual está basado en la política neoliberal, concebida como una herramienta para el crecimiento económico. Esto se encuentra muy alejado del verdadero sentido de la educación desde el modelo de desarrollo humano, debido a que propende por “una educación liberal indispensable para cultivar las democracias del mundo global (p 45). Es decir que la propuesta de Nussbaum hacia el reconocimiento del desarrollo

humano a través de la formación en capacidades se opone a la formación estrictamente técnica o laboral, que está asociada desde la perspectiva de una educación para la rentabilidad.

Según Nussbaum (2010), de continuar la tendencia neoliberal de la educación, en poco tiempo se producirán máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. Poniendo en riesgo el futuro de la democracia a escala mundial, esta visión de la situación que sufre la educación actualmente, pone de manifiesto la importancia de hacer un alto en el ejercicio docente, que brinde la posibilidad de reflexionar y redireccionar el sentido de la educación que se brinda en las instituciones educativas; una educación pensada en el futuro de la sociedad que deseamos, “reconectando la educación a las humanidades con el fin de formar ciudadanos para el mundo, desde este punto de vista el propósito de la educación liberal es el cultivo de la humanidad o la formación para una ciudadanía mundial” (p.24); esto exige el desarrollo de tres capacidades: la primera es la capacidad de realizar examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones basados en el ideal socrático de una vida examinada. Actualmente, la labor docente carece de espacios para la reflexión, lo que ha conllevado a seguir modelos educativos extranjeros, invisibilizando las creencias, necesidades, recursos propios, y esto ha hecho que sea una educación carente de sentido en varios aspectos, se requiere con urgencia de una transformación en la concepción de la educación brindada a las generaciones actuales.

La segunda capacidad es verse como seres humanos vinculados a los demás por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El desarrollo de esta capacidad permite que las generaciones venideras sean empáticas, se vean en un mundo compartido con el otro, en donde las diferencias enriquecen la sociedad. Por esta razón, en esta capacidad se requiere un ciudadano

cuenta con una perspectiva global del mundo y que sea capaz de analizar un problema desde diferentes dimensiones.

La tercera capacidad está ligada con las dos primeras, es la que denominó la autora como “imaginación narrativa”, es decir la capacidad de pensar como sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esta, entender los sentimientos, los deseos y expectativas que podría tener. Esta capacidad se constituye como base para una educación de la democracia, pues permite entender que no se está solo en el mundo, que compartimos necesidades e intereses y que necesitamos apoyarnos mutuamente

Considerando posturas de tal profundidad como las expuestas por Nussbaum, en contraposición de ciertas establecidas por el estado colombiano, los directivos docentes de la institución deben realizar seguimiento cada año, no solo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino al desempeño de las capacidades o áreas de desarrollo humano de los docentes. Cabe indicar que esta evaluación se debe realizar a partir de los instrumentos y mecanismos dispuestos para ello, teniendo en cuenta el modelo pedagógico definido por la institución, las competencias funcionales y comportamentales y de las necesidades y voces de quienes son partícipes en el proceso, haciendo una amalgama que realmente tenga sentido.

2.6.2 Especificidad de competencias comportamentales base para la estrategia

Para la evaluación de desempeño se definieron diferentes competencias, sobre las cuales se delinearon unos criterios comunes para directivos y docentes relacionadas con el desempeño de calidad y con resultados, para dar cuenta del grado de cumplimiento de las funciones, así

como de los resultados. Como ya se había mencionado en otros apartados, estas competencias están divididas en funcionales y comportamentales.

Las competencias funcionales están asociadas al desempeño de responsabilidades específicas de cargo definidas en la ley y los reglamentos, estas se encuentran asociadas a las áreas de gestión académica, administrativa y comunitaria. Cada una de las competencias funcionales está formada por un conjunto de actuaciones institucionales que se configuran en la base para establecer los resultados o contribuciones individuales del docente evaluado. Estas actuaciones están ligadas a las prácticas institucionales y al proceso interiorizado frente a la evaluación, pero, gran parte de lo esperado como formativo se ha convertido en simple lista de chequeo, en un resultado más, producto de la presentación de unas evidencias (documentales, testimoniales) con las cuales cada maestro demuestra el cumplimiento de su labor.

Una contribución individual se define como el resultado concreto y explícito, observable y medible, con el que se compromete el maestro evaluado durante el año lectivo objeto de evaluación, como aporte al cumplimiento de las metas instituciones. Según lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, en el glosario de competencias evaluación anual de desempeño laboral para Docentes y directivos docentes decreto ley 1278 de 2002, los compromisos no están definidos a priori, se requiere que el evaluador y evaluado acuerden cuáles serán las contribuciones específicas del evaluado al logro de las metas colectivas. Es por ello que la evaluación requiere ser vista como un proceso de mejora continua, en donde se fortalezcan las debilidades observadas en el año lectivo anterior, a partir de criterios determinados y compartidos claramente al inicio del año lectivo.

Las competencias comportamentales están definidas como las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con los que los educadores cumplen sus funciones; estas, pueden ir directamente asociadas al ser y, por lo tanto, son transversales a las diferentes áreas de gestión, lo que las hace necesarias para lograr idoneidad y excelencia en el papel educador. Entre las competencias comportamentales de los docentes evaluados se tienen las siguientes competencias que, desde su definición, se presentan como capacidades, expuestas explícitamente en el Decreto 1278 del 2002 que las contempla así:

a. Liderazgo: capacidad para motivar e involucrar a los miembros de la comunidad educativa con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional. Esta competencia se hace evidente cuando el docente o directivo docente desde sus acciones inspira a los demás actores del proceso educativo emprendiendo cambios que contribuyan al mejoramiento institucional.

b. Comunicación y relaciones interpersonales: capacidad para intercambiar con efectividad y empatía las diferentes apreciaciones de su rol, propiciando relaciones interpersonales cordiales, asertivas y basadas en la confianza. Cuando el docente y directivo docente maneja y expresa adecuadamente sus emociones e identifica y comprende las de otros, además expresa sus ideas de forma clara y respetuosa, escucha con atención y comprende los puntos de vista de los demás, demostrando habilidades sociales en las diferentes interacciones se manifiesta esta competencia.

c. Trabajo en equipo: capacidad para trabajar cooperativamente con los diferentes miembros de la institución educativa y construir relaciones de colaboración para el logro de objetivos compartidos. Esto se hace evidente cuando el docente tiene en cuenta los

aportes de los demás para la toma de decisiones, comparte saberes y recursos, aporta sugerencias, acepta críticas constructivas y en su actuar es coherente con lo aprendido.

d. Negociación y mediación: capacidad de generar soluciones efectivas y oportunas a situaciones de conflicto, entre los actores de la institución educativa o grupo, y promover escenarios de concertación justos y equitativos.

e. Compromiso social e institucional: capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, dentro y fuera del establecimiento, prefiriendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con el horizonte institucional.

f. Iniciativa: capacidad para trabajar proactivamente y con autonomía frente a sus responsabilidades. Una de las características esenciales de esta competencia se trata de actuar con autonomía sin requerir de supervisión anticipando situaciones futuras.

g. Orientación al logro: capacidad de orientar sus capacidades y actitudes hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo.

2.6.3 La Empatía como un instrumento de acción asertiva

Es claro que la evaluación docente busca mejorar condiciones de índole laboral, pero fundamentalmente pretende ser fuente generadora de progreso y aprendizaje para los estudiantes. Por esta razón, se hace necesario que las instituciones profundicen en las posibilidades y en la búsqueda de insumos que lo permitan. Y, de esta manera, tras el alcance del objetivo de encontrar posibilidades, se observa que la empatía denominada como competencia, puede convertirse en aporte dentro del objetivo del proyecto. Esta se define como una habilidad que

referencia la capacidad de comprensión hacia los demás, involucra incluso procesos de inferencia y acierto frente a estados del ánimo, motivaciones y en general formas de actuar y de comprender a los demás. La empatía requiere:

- Respeto
- Neutralidad
- Escucha
- Observación
- Mantener el rol en la relación

La empatía supone entrar en el mundo del otro y ser capaz de captar su forma de interpretar la realidad (Molina, 2018). La perspectiva empática de los estudiantes ha mostrado que tienen mejores aprendizajes con aquellos con los que tienen mayor cercanía, se vuelve importante fortalecer en los docentes la capacidad de desarrollar relaciones empáticas. La empatía ha sido definida desde la psicología *como ponerse en el lugar del otro para poder comprenderlo*. Potenciar esta capacidad no puede seguir siendo en los docentes como habilidad adquirida de manera innata, solo porque se menciona o se ha leído algo sobre ella; debe hacer parte de la formación docente, para que a través de esta se puedan generar procesos de mejora en las competencias comportamentales. Esta visión es compartida por Nussbaum (2010a), ya que la empatía es la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro y esto se puede lograr con la conjugación de las capacidades que permitirán dirigir la educación hacia el desarrollo humano.

Cabe indicar que una estrategia que aporte a la relación y clima laboral, a partir del componente de evaluación docente vinculado directamente con competencias comportamentales puede ser el puente a un fortalecimiento en la maravillosa labor de enseñar. Este vínculo se

podría traducir, no solo en una estrategia para el mejoramiento en procesos de aprendizaje, sino también en un horizonte laboral armónico, respetuoso que dignifique con mayor relevancia la profesión del maestro.

2.6.4 Comunicación asertiva insumo de mejoramiento continuo

Pensar en clima laboral en una organización requiere comunicación y conducta asertiva, entre otras cosas. Estos dos elementos se integran para que los individuos convivan armónicamente y las funciones que se ejercen sean realizadas bajo ambientes de respeto que potencien al máximo los resultados propuestos. La comunicación y la conducta asertiva son habilidades sociales que al momento de ser ejercidas permiten ambientes armónicos de convivencia. Hay muchas concepciones acerca del manejo de la asertividad, pero todos van ligadas a una autoafirmación personal. Esta con la intencionalidad de respetar, tanto los derechos personales como los otros, es también la posibilidad de expresar sentimientos y pensamientos sin niveles de angustia o agresividad. Y, asimismo, estas características permiten identificar acciones asertivas o aquellas que no lo son. La imagen y la autoestima forman parte de aspectos que formulan acciones de relación y comunicación asertiva, y en el campo de la educación puede ser insumo de apoyo a la ambientación de espacios y momentos asertivos que se vuelvan cotidianos en el que hacer de las instituciones (Pereira, 2008)

En el marco de una postura crítico-reflexiva, una pregunta valiosa para la estructura de competencias vinculadas a la evaluación docente, podría ser ¿por qué una comunicación asertiva puede ser parte de una estrategia de mejoramiento continuo de maestros, integrada a los procesos evaluativos de la práctica docente? Una respuesta a esta pregunta permitiría la transformación de conductas y actitudes, para favorecer la convivencia, la expresión de las ideas y sentimientos sin

afectar el clima laboral; además, de favorecer al trabajo colaborativo para la realización de proyectos o tareas en equipo.

Las conductas asertivas producen personas más seguras, reconocen sus necesidades y las transmiten con seguridad y firmeza a otros. Algunos aspectos o actitudes que dan cuenta de una comunicación asertiva tienen que ver, por ejemplo, con una postura corporal de apertura al otro, la modulación de la voz, la fluidez verbal y el contacto que se genera con la otra persona. La asertividad también implica canales efectivos de comunicación, tanto a conductas verbales y no verbales. Una persona asertiva se expresa con firmeza y da opiniones estando dispuesta a aclarar su opinión o en plena disposición de negociar o llegar a acuerdos sobre su propia perspectiva de mundo. Es decir que una persona asertiva se caracteriza por escuchar, sopesar y valorar distintas opiniones, hasta el punto de ser flexible con su punto de vista.

La asertividad se mueve bajo derechos, uno de ellos es juzgar las actitudes propias, emociones y sentimientos para establecer posturas. Todo esto conduce al autocontrol. Cabe señalar que también hay derecho a ser independiente sin dañar la construcción colectiva o la posición de una persona; también hay derecho de preguntar o mencionar que algo no es claro o no se entiende. Finalmente, es importante mencionar que conductas asertivas llevan a mejorar la calidad de las relaciones humanas. Si esto se aplica a contextos escolares puede crear espacios respetuosos en reconocimiento de aciertos y errores que, finalmente, conducen a mejoras continuas en el desarrollo de la actividad de enseñar.

2.7 Diseño instruccional

Reeves (2006) menciona la trascendental importancia que tienen los procesos laborales de los docentes, sus maneras de enseñanza y evaluación en las posibilidades de aprendizaje de estudiantes. El autor introduce el concepto de diseño instruccional, haciendo referencia a la intervención del maestro, la coherencia, el contenido estático y la evaluación que ejecuta para el desarrollo de la enseñanza. Hace especial énfasis en la multiplicidad de perspectivas de aprendizaje que se pueden generar, a partir del aprovechamiento de problemas auténticos de la vida escolar centrados especialmente en los roles de los estudiantes y su perspectiva de aprendizaje.

Reeves (2006) menciona que los procesos de formación deben tener un enfoque de una enseñanza comprometida, que desarrolle acciones evaluativas especialmente basadas en la realidad, en el tiempo y la cognición de los estudiantes, incluye en su escrito, que la enseñanza tradicional al no contemplar al individuo se vuelve débil, mientras que diseños alternativos incluyen aprendizajes basados en problemas, proyectos y el servicio, entre otros. Los estudiantes se involucran en el proceso al punto que hay aprendizajes significativos, se trabajan los roles, tanto maestros, como estudiantes que forman parte activa del proceso. El estudiante se le reconoce su desarrollo cognitivo, afectivo, como las interacciones en las que participan, se suprimen los papeles pasivos por activos, se involucra la tecnología como parte de las necesidades y usos del tiempo cibernético actual, y estos se vuelve una herramienta de enseñanza. La evaluación deja de ser una acción de promedios para ser una acción de procesos donde todo es observado e involucrado, por tanto, requiere un análisis crítico de las múltiples

formas que pueden dar cuenta de resultados de aprendizaje. Los desafíos de la enseñanza se convierten en tareas complejas de maestro y estudiante.

Para Reeves (2006), una de las dificultades que menciona el autor se da al momento de pensar en diseños diferentes por la costumbre de maestros y estudiantes a las acciones tradicionales, junto al concepto que se emplea y es en muchas ocasiones confundido. El texto hace la diferenciación entonces, entre evaluar y evaluación, manifiesta: “La evaluación se define como la actividad de medición del aprendizaje del estudiante y otras características humanas tales como la aptitud, mientras que evaluar se centra en determinar la eficacia y valor de los programas educativos, prácticas y productos” (p.305).

Finalmente, es posible pensar que los resultados de una evaluación a nivel de estudiantes o docentes puede ser un insumo de análisis de mejoramiento continuo ya que es un instrumento que ofrece un alcance que, por supuesto, tendrá que ser delimitado. Estas decisiones y cambios se pueden dar sobre bases políticas, pero también sobre decisiones institucionales que consideren la posibilidad de tener otras miradas, en función siempre de alcanzar la calidad educativa.

2.8 Alineamiento constructivo

De acuerdo con Biggs (2006), el alineamiento constructivo se cimienta en el alineamiento de la enseñanza frente a las tareas de evaluación de los resultados esperados. Esta propuesta habla de la importancia de determinar los objetivos en términos de lo que se quiere que los estudiantes hagan, para el caso de este trabajo de investigación teniendo en cuenta que está dirigido a docentes se apuesta a los resultados de aprendizaje para que la evaluación refleje lo se proponía en ellos desde el enfoque de la evaluación cualitativa.

Para ello, Biggs explica que la calificación cualitativa permite valorar el desempeño evaluado coincidiendo con lo que se requiere de manera específica, y para que los desempeños individuales coincidan con los criterios; no es cuestión de sumar puntajes, sino de hacer juicios holísticos. Esta mirada permite entender que el gran desafío está en la salida del proceso, pues dependiendo de lo que se pretenda alcanzar al plantearse un docente integro que resuelva problemas o simplemente un ejecutor del sistema, de ello depende que realmente el sistema educativo alcance la calidad educativa necesaria para afrontar los desafíos que hoy exige la sociedad.

3. Marco metodológico

3.1 Diseño de investigación

El diseño utilizado fue de tipo cualitativo, porque incluyó elementos que involucran información discreta y continua, toda extraída del análisis de las percepciones y propuestas realizadas por los docentes en dos grupos focales. Cabe aclarar que el diseño de investigación no fue de tipo experimental, debido a que no se manipularon las variables para inducir efectos y no se indagó para determinar relaciones causales y no se ejecutaron tareas que permitieran establecer control interno sobre personas, sino que se contempló el fenómeno en su contexto natural (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Los tipos de estudio que corresponden a esta propuesta fueron, en primer lugar, descriptivo, porque se detallaron los aspectos encontrados en el desarrollo de cada grupo focal y, en segundo lugar, correlacional, porque se compararon los niveles de desarrollo de cada grupo focal, frente a la hipótesis planteada. Estos se contrastaron con lo observado en trabajo grupal, para determinar si se cumplió con el objetivo propuesto y, de esa manera, encontrar respuesta al planteamiento del problema.

Otro aspecto metodológico tenido en cuenta es la investigación – acción, entendida como un proceso de continua búsqueda, integrando la reflexión sobre el análisis de las prácticas que se ejecutan, como un elemento fundamental que constituye la propia actividad educativa (Bausela, 1992), puesto que la investigación requiere intervención y reflexión colectiva con los sujetos partícipes de los procesos educativos.

Las características metodológicas de la investigación -acción orientada hacia el cambio educativo que se tuvieron en cuenta son las definidas por Bausela (1992):

- Se constituye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal, en la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las actividades del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las actuaciones.
- Se configura como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Esta metodología permitió que los docentes no solo fueran “objetos” de la investigación, sino profesionales activos que reflexionan con autonomía, que cuestionan sus prácticas, toman decisiones, buscan alternativas de solución e implementan nuevas acciones educativas con el propósito de mejorar la calidad educativa, en lo concerniente al proceso de evaluación docente.

Desde esta perspectiva se tuvo en cuenta el ciclo de la investigación – acción, el cual a partir de proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción, configurándose en torno a cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2005). Ver figura 1.

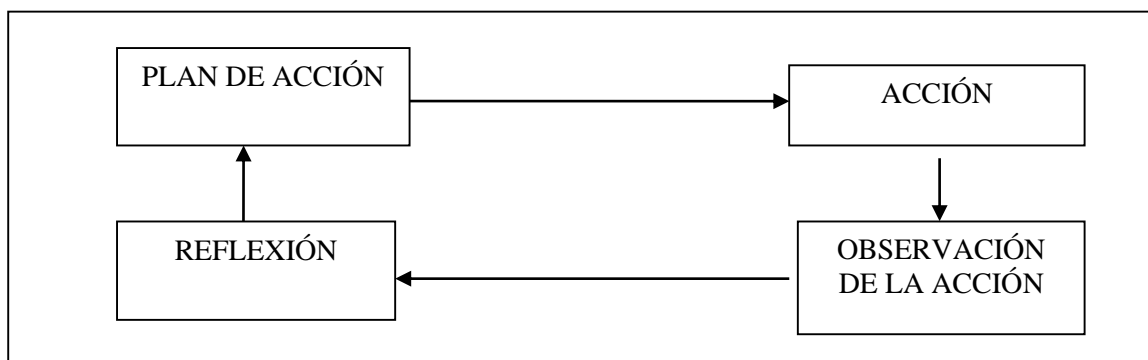


Figura 1. Ciclo de la investigación – acción

Fuente: (Latorre, 2005, p.21)

Diseño instruccional con un enfoque sistémico: entrada – proceso – salida

Es importante señalar que esta investigación responde a un proceso reflexivo de diseño y desarrollo de acciones siguiendo un modelo instruccional, el cual determina las fases que se deben tener en cuenta en el proceso, como los criterios del mismo.

Los elementos que involucra la evaluación son aquellos que dan valor trascendental en el desarrollo de los procesos de enseñanza, y estos son:

- Estrategia de mejoramiento para una comunicación asertiva.
- Estrategia para una evaluación que permita ser un insumo de mejoramiento continuo.

3.2 Criterios de participación en grupos focales

Para desarrollar la estrategia a partir de grupos focales se determinan los siguientes criterios que permiten la claridad en la ejecución, así:

Criterios de inclusión:

- Ser mayor de 18 años.
- Estar nombrado en la institución educativa, sea cualquiera el tipo de vinculación (propiedad, provisional, comisión).

Ser docente de cualquiera de los niveles de formación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica.

La participación en el estudio fue voluntaria.

Criterios de excepción

Los docentes que se encuentren en período de licencia o incapacidad por el mes de marzo de 2018.

Todos los docentes que cumplan los criterios mencionados tienen la misma posibilidad de ser seleccionados para formar parte del estudio.

3.3 Instrumentos de recolección de información

La técnica de recolección de datos se ejecuta mediante grupos focales, a ellos se aplican instrumentos como la entrevista, con características colectivas semiestructuradas. Para el desarrollo de esta técnica se empleó una guía previamente diseñada basada en el manual para la realización de grupos focales (Arango, 2002), contextualizada para ser utilizada en Colombia. El grupo focal se realizó en un espacio de taller con docentes de primaria, y otro con docentes de secundaria. Posteriormente, se realizó un encuentro entre los dos grupos para validar los

resultados encontrados; después del análisis de lo observado en cada uno de los grupos, fue posible determinar aspectos comunes, para luego describir un problema institucional a luz de la competencia *comportamental* “Comunicación y relaciones interpersonales”. Se plantea, finalmente, una estrategia de solución junto con una propuesta de evaluación que fue discutida y validada con un grupo de docentes.

3.4 Procedimiento

Pasos de la estrategia:

- Revisión y selección de referentes teóricos que sustenten el proceso. Los parámetros de búsqueda fueron la evaluación de competencias blandas o *comportamentales* en docentes, comunicación asertiva, relaciones interpersonales y calidad educativa.

- Información descriptiva a los docentes acerca del proceso a realizar, la participación fue voluntaria y de carácter confidencial (tanto la información arrojada como los resultados obtenidos).

- Firma del consentimiento para el proceso.

- Realización del taller para los dos grupos focales.

Análisis de resultados como insumo para la estrategia.

- Diseño de la estrategia de evaluación y mejoramiento de la competencia de comunicación asertiva.

- Comparativo de resultados obtenidos.

- Análisis del impacto conforme a los objetivos propuestos.

La tabla 1 muestra el esquema empleado para el trabajo de grupos focales.

Tabla 1. Modelo de esquema ficha grupo focal al momento de aplicar estrategia

Información general	
Nombre del docente:	
Edad:	
Tiempo de permanencia en la docencia:	
Tiempo de laborar en la I.E Santa Teresita del Niño Jesús:	
Área de desempeño:	
Estatuto docente al cual pertenece:	

3.5 Caracterización de los participantes de los grupos focales

Se realiza el siguiente análisis acerca del contexto de los 17 docentes que participaron en ambos grupos focales.

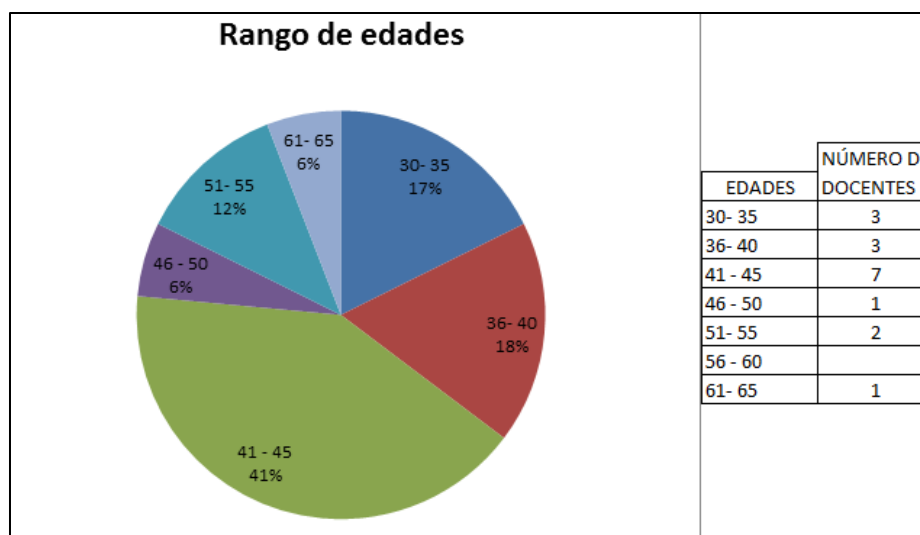


Figura 2. Variable rangos de edades

La mayoría de los docentes se encuentran en el rango de edad entre los 41 – 45 años, lo que permite proyectar un proceso de mejora continua, pues en un grupo de docentes relativamente joven, pese a que la edad no es un factor que determina posibilidades o imposibilidades frente procesos de cambio o estrategias, sí es posible pensar que al ser personas distantes a tiempos de jubilación o pensión, posiblemente quieran participar de eventos de su labor que puedan ser diferentes a lo que convencionalmente desarrollan.

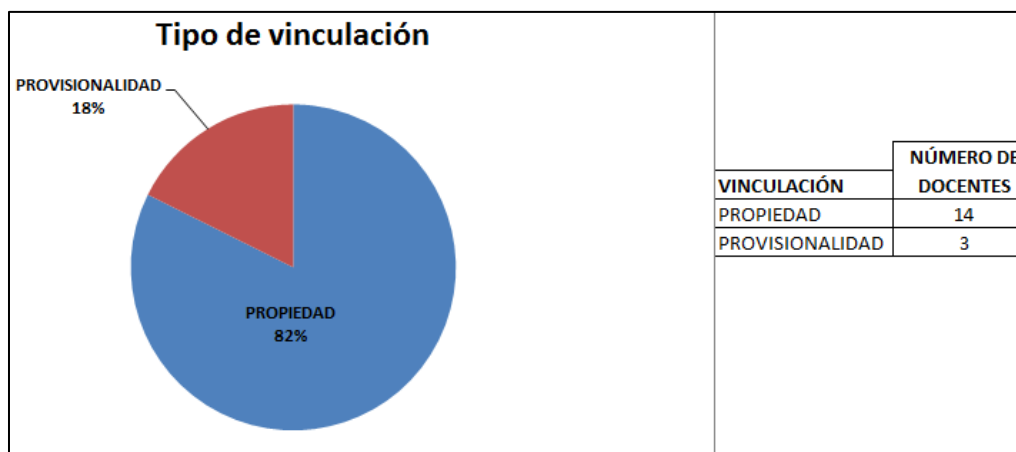


Figura 3. Variable tipo de vinculación laboral

En cuanto al tipo de vinculación se encontró que el 82% están nombrados en propiedad, lo cual es de vital importancia, pues es una planta de personal estable que permite el desarrollo de procesos de manera más duradera que aquellas que están en constante cambio.

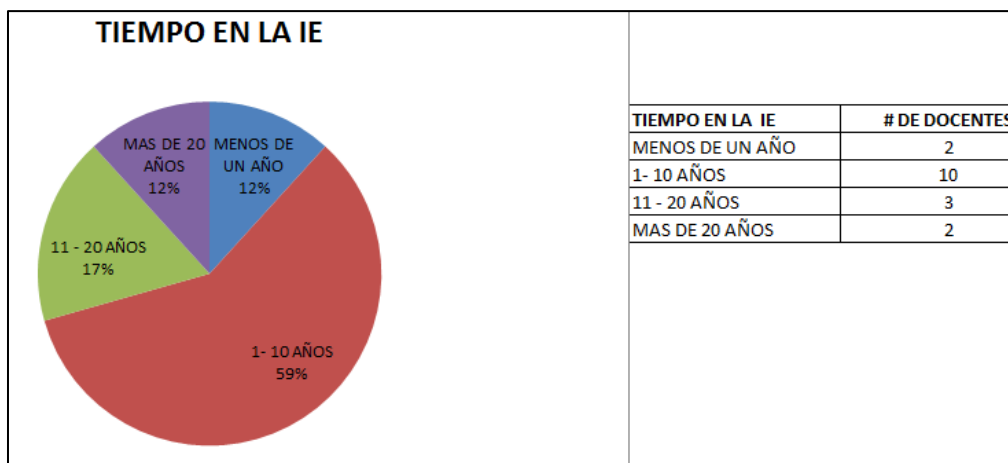


Figura 4. Variable tiempo de vinculación en la Institución Educativa

La variable tiempo de permanencia en la institución el 59% tiene entre 1 y 10 años lo que constituye en una oportunidad para instaurar un proceso de mejora continua, pues en su mayoría se podría decir que son docentes dispuestos a asumir cambios y con disposición para adaptarse a los mismos.

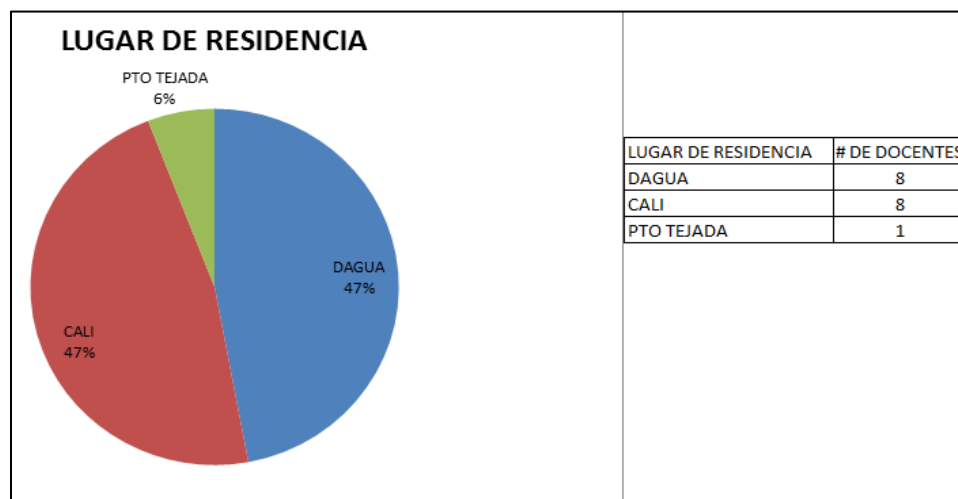


Figura 5. Variable lugar de residencia

En cuanto al lugar de residencia se encontró que el 47% vive en el mismo municipio en donde se encuentra la institución, por lo tanto se puede deducir que un importante número de docentes conoce el entorno, lo que permitiría fortalecer las propuestas que se implementen con el objetivo de mejorar los procesos de evaluación.

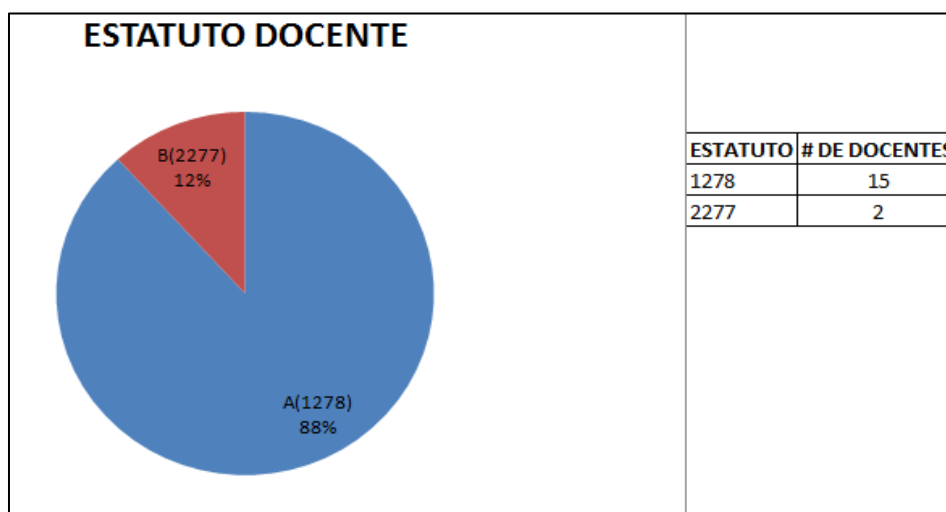


Figura 6. Variable de análisis estatuto docente

Al analizar el tipo de estatuto docente con el cual fueron vinculados al servicio docente, el 88% de los docentes pertenece al decreto 1278 de 2002, por lo cual la mayoría ha sido objeto de evaluación de desempeño anualmente por los directivos docentes y, ante la posibilidad de incorporar una estrategia de evaluación al proceso de manera específica para los docentes de la institución, ellos podrían estar dispuestos a brindar elementos a la investigación, pues conocen muy bien cómo se ha llevado a cabo el proceso de evaluación desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional. Esto quiere decir que al ser evaluados anteriormente, podrían tener algunas recomendaciones o ideas sobre qué se debe hacer y cómo se deben implementar algunas

mejoras para optimizar el proceso o para que la evaluación sea más coherente con su carácter de mejoramiento y calidad educativa.

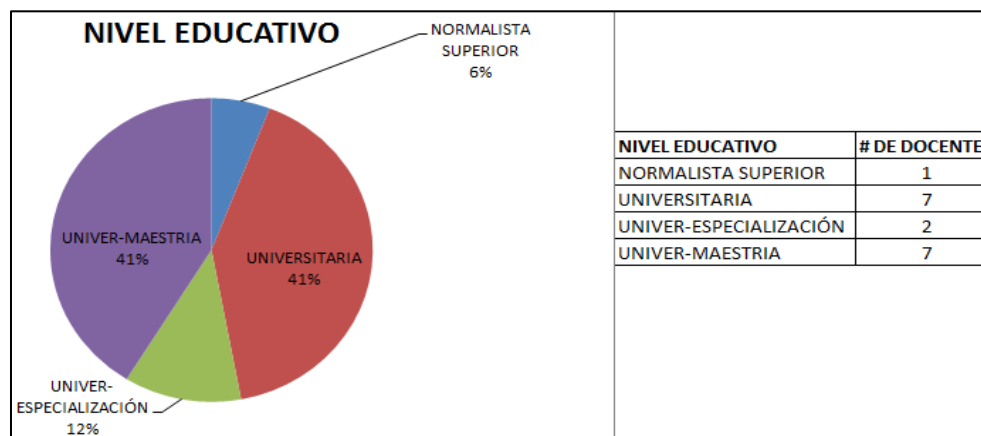


Figura 7. Variable nivel educativo

En cuanto al nivel educativo se encontró que el 98% de los docentes poseen un nivel educativo universitario y mejor aún el 53% han realizado postgrado, lo que se permite deducir que es un equipo de docentes con idoneidad para su cargo y capacitado para afrontar los desafíos de la educación del siglo XXI; lo que a su vez entra en conflicto con los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas de Estado.

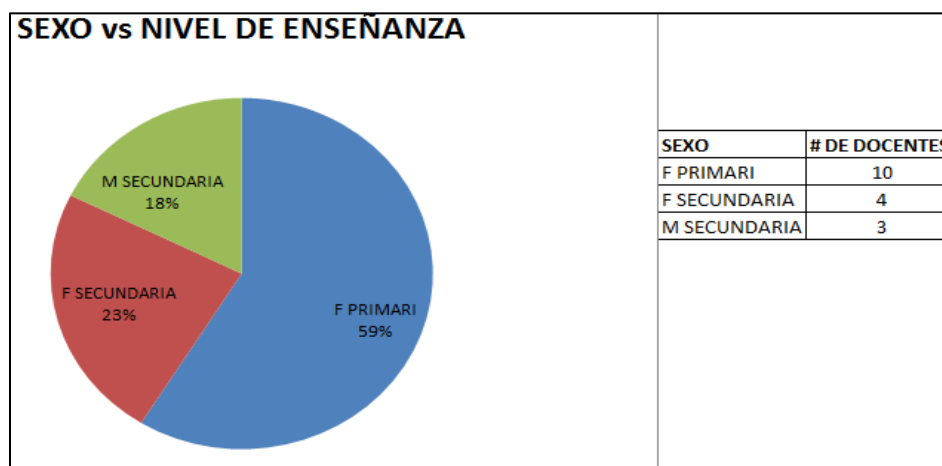


Figura 8. Variable distinción de género

En cuanto al sexo, el 82% de los docentes son mujeres y de ellas el 59% laboran en educación primaria, lo que hace posible, que al comparar los dos grupos focales, se encuentren diferencias notables, pues el grupo focal de primaria en un 100% son mujeres.

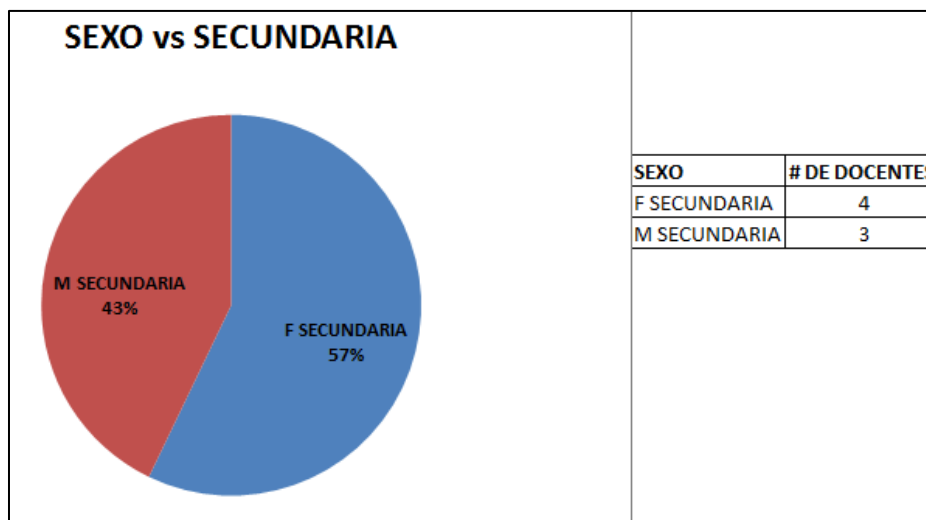


Figura 9. Variable distinción de género

Los dos grupos focales se realizaron el día 9 de marzo del año 2018; el de primaria se convocó a las 8:00 a.m. y tuvo una duración de dos horas, posteriormente y con la misma metodología a las 11:00 de la mañana se inició el grupo focal de secundaria, con la misma duración.

Al grupo focal de primaria asistieron diez docentes de las diferentes sedes. En el grupo focal de secundaria asistieron seis docentes de la sede central y uno de la sede Nuestra Señora de Fátima; solo faltaron tres docentes de los 20 convocados.

El grupo focal se inicia con una presentación personal y de experiencia laboral muy breve. Se nota en esta parte del ejercicio que los docentes responden de forma muy protocolaria,

manifestando un alto interés por participar de la actividad y un altísimo grado de satisfacción por estar laborando en esta institución educativa, y rodeadas de un equipo de trabajo tan profesional, completo y muy unido.

Preparación y explicación

Introducción

Saludo y bienvenida

En calidad de coordinadora de la IE Santa Teresita del Niño Jesús de la ciudad de Dagua, pero también como maestrante, se dio la bienvenida y agradecimientos al equipo de educadores que conforman la planta de docentes de esta institución por su participación voluntaria en este grupo focal que primeramente tiene como fin el disponer de unos productos que se requieren para la investigación que se está llevando a cabo y de otro lado se pretende que, como equipo de trabajo, se disponga de unas experiencias prácticas que se constituyan en insumos, con los cuales se fortalezcan, tanto las relaciones interpersonales como el trabajo en equipo.

Antes de iniciar, se les explicó que un grupo focal es una técnica de investigación cualitativa, de recolección de datos basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas a grupos homogéneos que aportan a la interacción y discuten desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Un punto característico que distingue a los grupos focales es la participación activa y consciente, y de unas conclusiones producto de unos acuerdos entre los participantes.

A. Finalidad y algunas aclaraciones

- Documentar sus reacciones frente a la percepción que se tiene de la comunicación y las relaciones interpersonales en la institución y cómo incide en estas el proceso de evaluación de desempeño para alcance de las metas institucionales.

- Interés en sus ideas, comentarios y sugerencias.

- No hay preguntas correctas o incorrectas.

- Todos los comentarios son bien recibidos

- Tienen libertad para manifestar desacuerdo con las otras personas. Pueden expresar muchos puntos de vista, pues esto enriquece la discusión.

B. Procedimiento

Por respeto a la privacidad de cada persona se informó que este trabajo sería grabado con el fin de recoger la información, de tal forma que quien no estuviera de acuerdo en ser grabado, debía dejar constancia y en este caso se podía ubicar en una zona, en donde no quedara de frente a la cámara y al momento de hacer su intervención se pausaría la grabación. De todas maneras, era muy importante que todos los docentes participaran activamente. Ante todo, se mantiene el anonimato de las personas que intervinieron en los grupos focales, tanto los datos como la información e identidad son confidenciales, se utilizan sólo para fines de la investigación.

Se estableció como regla de orden y de respeto, quien deseaba expresarse, pedía la palabra, los demás compañeros debían guardar silencio hasta tanto quien tenga el uso de la palabra termine de expresar su punto de vista. En el caso de existir replicas, igualmente se pediría la palabra al moderador, quien autorizaría la intervención.

Se les solicitó que en la medida de lo posible apagaran sus celulares, permanecieran dentro del recinto y se dispusieran para una escucha activa.

C. Introducciones de los participantes

Se solicitó a cada participante que hiciera su presentación. Dijera su nombre y mencionara qué hace, hace cuánto tiempo se desempeña en su labor, cuánto tiempo lleva en la institución y qué roles desempeña en ella.

Enumeración de los temas seleccionados

La actividad que se llevó a cabo constó de tres momentos, durante los cuales se esperaba contar con la máxima concentración y colaboración, por lo tanto, durante el primer momento se conoció la percepción que el equipo de docentes tiene sobre las relaciones interpersonales, tanto en lo personal como en lo profesional, teniendo en cuenta que no solo se tienen relaciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que además el docente como persona pública y referente social también interactúa en otros ámbitos.

El planteamiento de la discusión se centró en la percepción de los docentes sobre la evaluación de la competencia *comportamental* “Comunicación y relaciones interpersonales” en la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús dando respuesta, en términos generales a las siguientes preguntas:

A. ¿Cómo me veo en relación con los demás en la institución educativa?, ¿Cómo creo que ven los demás al interactuar en los diferentes espacios propiciados en la institución educativa?, ¿Cómo veo al equipo de compañeros y cómo creo que nos ve la comunidad?

B. ¿Sus compañeros de trabajo respetan la manera de pensar y sentir de cada de los docentes de la institución?

C. ¿Si alguna vez ha observado una dificultad en la relación interpersonal de uno de sus compañeros cómo ha actuado? ¿Se involucra o lo ignora?

D. ¿La institución genera distintos espacios que permitan conocer al otro?

E. ¿Alguna vez han preferido callar que expresar un punto de vista diferente al de la mayoría de los docentes por temor al rechazo?

F. ¿Ha sentido resentimiento por alguna situación vivida con un compañero de trabajo y lo ha manifestado o al contrario lo ha callado desde que ocurrió la situación?

G. ¿Están dispuestos a ceder sus intereses personales por el bien colectivo?

H. ¿Ha logrado construir acuerdos con la persona que piensa diferente a usted?

I. ¿Cómo se percibe el proceso de la evaluación de desempeño de los docentes en la institución?

J. ¿Cómo ha incidido la evaluación de desempeño de las competencias comportamentales, en especial en la de comunicación y relaciones interpersonales en la mejora de dificultades?

K. ¿Si existieran dificultades en la comunicación y las relaciones interpersonales de los docentes cómo creen que estas afectarían el trabajo en equipo para el logro de las metas institucionales?

L. ¿Durante el tiempo que llevan laborando en la institución han observado alguna acción que contribuya al fortalecimiento del docente en la dimensión del ser?

Para el segundo momento, a cada docente se le entregó un pequeño ladrillo o teja de artesanía; con este material se adelantó una dinámica consistente en que cada docente se identificó con este pequeño ladrillo y logró percatarse que con una sola de estas piezas no se puede construir un edificio, pero que de igual manera y dependiendo de la ubicación en que el constructor las ubicara, así mismo sería la forma de la edificación.

El símil consistió en que de la misma forma en la que interactúen los ladrillos depende el resultado final de la construcción, esto mismo pasa con la forma como se relaciona cada una de las personas en lo individual y en lo grupal, para que la comunidad evalúe como positivo o negativo la forma de relacionarse de determinado docente y de la institución en general.

Conclusión

Para el cierre de la sección de trabajo se pidió que dos o tres participantes expresarán una conclusión. Se les solicitó que no perdieran el ladrillo que se les entregó, pues este sería reutilizado cuando se realice la reunión plenaria con el equipo de ambos grupos focales, el 20 de marzo del mismo año.

Confidencialidad: Con el fin de proteger la identidad de los docentes participantes y de la información dada por ellos; los 17 docentes fueron relacionados en el análisis de la información con la letra D (Docente) y van desde el 1 hasta el 17 según el orden de intervención.

3.6 Configuración del problema a la luz del marco teórico. Análisis del problema

3.6.1 Categorías de análisis grupo focal primaria y secundaria

3.6.1.1 Categoría 1. Autopercepción/ disposiciones

Esta categoría consiste en la manera como los docentes conciben la comunicación y las relaciones interpersonales al interior de la institución y cómo se ven en la comunidad educativa. Con esta categoría se busca identificar un primer análisis desde los mismos participantes a manera de autoevaluación, tal como lo plantea la filósofa Martha Nussbaum como una de las capacidades que permiten cultivar la democracia; la capacidad de realizar un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones basados en el ideal socrático de *una vida examinada*. Permitiendo espacios de reflexión y de expresar sus ideas, pensamientos e identificar las debilidades y fortalezas que rodean este aspecto tan importante.

En esta categoría se agruparon las preguntas: ¿Cómo me percibo personalmente en la manera de relacionarme con los demás? ¿Cómo creo que me ve el otro, y cómo considero que me ve la comunidad circunvecina?

D₁: “En lo personal creo que no tengo mayores problemas con las demás personas, creo que eso mismo percibe tanto mis compañeros como la comunidad en general. En lo familiar me esfuerzo por mantener un diálogo permanente con padres, hermanos e hijos”.

Este tipo de afirmaciones por parte del docente D₁, permite evidenciar que el grupo focal no quería entrar en mayores detalles sobre la forma de desempeño de la competencia comunicación y relaciones interpersonales. Por lo cual la investigadora realizó la siguiente

pregunta ¿Si en verdad hay seguridad que las relaciones en general son buenas o solo se intentan no entrar en controversia con el otro? Esta pregunta sirvió de detonante para que las respuestas fueran más abiertas y se obtuvo como respuesta: D₂: “Lo que sucede es que algunos piden y hasta exigen que alguien en particular cambie su forma de actuar y/o pensar, pero ellos no hacen lo propio, pareciera que siempre quieren imponer su voluntad y puntos de vista sobre los de los demás. En este sentido mantener diálogos productivos es muy difícil”.

Esta afirmación muestra que, en el manejo de las competencias blandas, en especial de las competencias de comunicación y relaciones interpersonales existe realmente una dificultad de comunicación, pues el docente manifiesta la dificultad que existe al interior del grupo de docentes para llegar a acuerdos consensuados, al contrario hay imposición; esta situación también evidencia una dificultad para verse como seres humanos vinculados a los demás por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. Esta situación ha pasado inadvertida al proceso de evaluación de esta competencia, pues al revisar los documentos institucionales se encontró que la evaluación se hace desde el instrumento dado por el MEN, en el protocolo de evaluación de desempeño se encuentra ponderado en la mayoría de los docentes en sobresaliente, lo que evidencia que se realiza una evaluación pensada en el resultado, no en el proceso y la carencia de evaluación formativa desde la perspectiva de las competencias socioformativas planteadas por Tobón,.

En contraste con lo encontrado en el grupo focal de primaria al realizar la misma pregunta en el grupo focal de secundaria se encontró que el D₁₃. afirma “como una estrategia de fortalecimiento y protección del grupo, antes teníamos una filosofía de los tres Mosqueteros: si se equivoca uno solo, nos equivocamos todos. Esto dio muy buenos resultados, al punto que, si hoy se presentan algunas dificultades, es más por capricho que por verdaderas razones”.

Este tipo de respuesta permite ver que los docentes de secundaria le dan poca relevancia a las dificultades que se presentan en la comunicación y relaciones interpersonales, pues se alude que si existen dificultades es por un simple capricho, a partir de esta afirmación se puede inferir el desconocimiento del otro, la invisibilización de la opinión diferente; lo que concuerda con las docentes de primaria al decir que siempre “quieren imponer su voluntad” esta posibilidad de reflexión permite expresar las ideas desde un espacio para ello, reconociendo no solo el problema sino encontrando alternativas de solución.

Desde el análisis de la información se puede ir rastreando que existe un problema de mayor relevancia ligado a un proceso de evaluación que vaya más allá del resultado, pues si se detiene un poco en la evaluación de las competencias comportamentales, las cuales están descritas como las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con los que los educadores cumplen sus funciones y están directamente asociadas al ser, algunos de los aspectos aquí mencionados están inmersos en la competencia comportamental comunicación y relaciones interpersonales que, durante muchos años, la evaluación ha dado un resultado; pero no ha permitido a los evaluados encontrar dificultades ni mucho menos alternativas de solución.

3.6.1.2 Categoría 2. Límites propios

Esta categoría consiste en los límites que cada docente presenta a la hora de comunicarse y relacionarse con los demás, cómo estas limitaciones afectan la asertividad entendida como la capacidad de comprensión hacia los demás, involucrando procesos de inferencia y acierto frente a estados de ánimo, formas de actuar y comprender a los demás. Al darle continuidad y oportunidad de expresar abiertamente lo que piensan, se encontró que cuando existen límites

para la interacción, se hace más difícil ponerse en el lugar del otro. Muestra de ello es la siguiente afirmación:

D₃: “Cuando yo estoy con un grupo o en una reunión, si me respetan, existen y pueden contar conmigo, pero si me atacan o irrespetan, para mí se mueren y dejan de existir, porque a mí me han enseñado desde muy temprana edad que de acuerdo a *como des*, asimismo debes recibir. Cuando se meten conmigo, los puedo estar viendo que van para el hueco y yo me hago a un lado para que sigan derecho, si puedo hasta los empujo para que caigan más rápido”. Esta afirmación denota la necesidad de hacer un proceso reflexivo entre los docentes que permita entrar en el mundo del otro y ser capaz de captar su forma de interpretar la realidad (Molina, 2018), para que, de manera colectiva, se logre buscar alternativas de solución a los conflictos que se hayan generado entre ellos y mejorar la convivencia. Este punto de vista de la docente muestra la necesidad de desarrollar relaciones basada en la empatía, y esto solo se logra cuando hay cercanía entre los docentes, que permite conocer al otro, “verlo” desde su integralidad como un ser humano con defectos, pero también con fortalezas.

La docente D₄ hace referencia al inadecuado manejo de las emociones, pues en ocasiones se presentan situaciones, en las cuales se alteran y la comunicación asertiva se pierde. Como se ha analizado la comunicación asertiva requiere de relaciones empáticas, es por ello que el componente de evaluación docente puede ser el puente que permita el desarrollo de esta capacidad, la cual los docentes conocen, pero no han llevado a la práctica.

D₄: “El grupo está muy bien, pero lo que sucede es que en muchas ocasiones y por el calor de las discusiones se dicen y hacen cosas que deterioran el clima laboral, pero algunos compañeros que tratan de mediar, incluso en ocasiones cuando las reuniones han terminado, se

han presentado situaciones en que las personas en conflicto hablan, se ofrecen disculpas y se reestablece la cordialidad. No siempre sucede, pero sí se han presentado hechos de este tipo”.

D₁₄: “Últimamente, no se puede negar, que, sí se han presentado algunos inconvenientes serios, y se prefiere guardar silencio”. En estas expresiones se observa que detrás de ellas hay susceptibilidades, que existen heridas ante las dificultades experimentadas, también que se pueden manifestar más fácilmente lo que observan en los demás, la transformación de estas conductas y actitudes para favorecer la expresión de ideas y sentimientos en el marco del respeto solo será posible, a partir del desarrollo de una estrategia de mejoramiento continuo, integrada a los procesos de evaluación.

D₁₅: “Lo mejor es no imponerle nada a nadie, pero se debe construir entre todos, buscar consensos, siempre dejando abierta la puerta para que aquel que piensa o actúa diferente, cambie”. Los docentes de secundaria a su vez expresan alternativas de solución, como la anterior en donde el docente propone la importancia de “construir acuerdos, buscar consensos”, para ello es necesario crear una ruta de valoración que brinde criterios claros, alineados Reeves(2006) que desarrolle acciones evaluativas basadas en la realidad, en la resolución de problemas de la cotidianidad, es desde esta mirada en que se pone en juego la competencia, y no desde una lista de chequeo o un documento pasivo, como hasta ahora se ha venido realizando la evaluación de las competencias comportamentales.

3.6.1.3 Categoría 3. Disposición relaciones interpersonales – empatía

Esta categoría consiste en la disposición con la que cuentan algunos docentes para relacionarse con los otros facilitando las relaciones basadas en la empatía, es importante señalar

que se ve en la empatía una base para establecer relaciones interpersonales armónicas que inciden de manera directa en la convivencia institucional. Ejemplo D₅: “De pronto estamos más acostumbrados a dar para recibir, cuando lo que deberíamos hacer es dar para enseñar. Cambiar yo para que el otro cambie. Por lo tanto, se hace necesario ceder en algunas situaciones y dejar que, por defender el ego, la situación pase a mayores. Aunque se esperaría que siempre las relaciones fueran recíprocas, no en el hecho que, si me atacan, yo me defiendo y ataco, eso no, por el contrario, que, si yo estoy cediendo y escuchando al otro, él también se comportará de esta forma. Nuestra profesión no da para extremos”.

Este punto de vista, la docente evidencia la necesidad de generar espacios en donde se pueda desarrollar, lo que Martha Nussbaum denominó “imaginación narrativa”, la cual se constituye en una capacidad esencial para comprender que no se está solo en el mundo, que compartimos necesidades y que necesitamos apoyarnos mutuamente. Lo que reafirma a partir de la siguiente expresión:

D₆: “Yo me levanto y vengo a trabajar con mucho amor, eso edifica y permite comprender a los demás y, sobre todo, entender que las relaciones interpersonales no siempre son lineales y cordiales, porque como seres humanos tenemos situaciones difíciles que los demás no necesariamente no tienen por qué saber. Cuando se rompe la comunicación, aparece el irrespeto y el desamor, por eso es que la figura del mediador o conciliador no debe dejarse de lado y es necesario retomarla de nuevo”. A partir de esta afirmación se empieza a evidenciar las ventajas de utilizar la investigación- acción como metodología de investigación, pues al ser los sujetos investigados parte activa en el contexto educativo, no solo se recogen datos, sino que se encuentran alternativas de solución, además el hecho de considerar las situaciones desde el punto de vista de los participantes brinda la posibilidad de validarlos con ellos.

3.6.1.4 Categoría 4. Límites de otros

Esta categoría consiste en identificar algunos aspectos que se presentan en el desarrollo de vida del maestro, que pueden limitar o condicionar la manera de comunicarse, especialmente cuando se encuentran en grupo, ya sea por la forma o la estructura en que se asocian las personas para mediar situaciones. Ejemplo de esta situación: D₆: “Hay momentos en los cuales ya no es posible seguir aguantando y no se puede poner la otra mejilla. Hay situaciones, como la violencia, que no se negocian. Tal vez por esto es que pasa que, cuando la persona agresiva está presente, las reuniones se vuelven apáticas, primero por la presencia del elemento indeseable, por consiguiente, los resultados son negativos, porque se opta por mantener el silencio ante el “temor de ser agredido”.

La anterior afirmación muestra unas marcas textuales como “persona agresiva”, “elemento indeseable”, “temor de ser agredido” que denotan varios aspectos que deben ser abordados de manera colectiva, en especial fomentar una cultura de respeto por la diferencia, por las opiniones de los demás y por el adecuado manejo de las emociones. Estos aspectos están inmersos en la competencia comunicación y relaciones interpersonales, pero el hecho de que un docente se exprese así de su compañero evidencia cómo la evaluación de esta competencia no ha aportado elementos de mejora, si tenemos en cuenta la evaluación como un verdadero proceso de reflexión y de mejoramiento, en donde los implicados den importancia, en especial, al para qué evaluar, pues no se puede continuar evaluando para obtener una cifra que nada representa en acciones de mejora, mientras la comunicación y las relaciones interpersonales entre los docentes se deterioran.

3.6.1.5 Categoría 5: espacios formativos

Esta categoría hace alusión a la existencia o carencia de espacios, en donde se potencie el desarrollo de las competencias blandas, al fortalecimiento del ser. Analiza algunos momentos de libertad al dialogar y reflexionar, es decir, de mejorar las relaciones interpersonales.

Respuestas:

D₂: “La prioridad no puede ser la netamente académica y dentro de las aulas. Se han dejado de lado espacios donde se compartía en otros sitios y se hablaba no solo del proceso enseñanza-aprendizaje. Quizá esta es una de las causas por las cuales cada uno de nosotros se concentra cada día más en su labor y no presta mayor interés a lo que pasa a su alrededor”.

Al ser contrastadas estas respuestas con las del grupo focal de secundaria se encontró similitud ambos grupos expresan su inconformidad ante la mayor ponderación que se le da al cumplimiento. Ejemplo de ello son las siguientes respuestas: D₁₆ “De un tiempo para acá se dejaron de lado las reuniones y espacios sociales y se crearon varios subgrupos. Hay que tener en cuenta la incidencia el impacto de la jornada dispersa existente entre los docentes de bachillerato y los de primaria, además que cada día es necesario dedicarle más tiempo a reuniones y capacitaciones académicas que están dejando de lado la parte social de los docentes”

D₁₇ “Se perciben las actividades por fuera del salón como una pérdida de tiempo en la formación académica de los estudiantes”.

Estas afirmaciones demuestran que se le da preferencia a las labores académicas, en función del cumplimiento de las demandas de los diferentes entes y estamentos sobre la labor docente, la pregunta que surge es ¿y el docente como ser cargado de emociones, pensamientos y

necesidades personales en dónde queda? ¿Quién aborda sus necesidades de ser social y trabajar en comunidad?, para dar respuesta a estos interrogantes se hace necesario abrir espacios en los cuales la comunidad educativa comparta por fuera del rigor curricular; que aquellos recuerdos de las épocas en las cuales se celebraban los cumpleaños, las fechas especiales y que, en general, se aprovechaba toda ocasión para celebrar y compartir sean abiertas y fortalecidas en el acompañamiento de mejora, a partir de la reflexión sobre lo que sucede entre el equipo de docentes. Pero para ello debe existir una ruta o directriz que oriente el proceso.

También es importante reconocer lo planteado por Tobón (2013) desde el enfoque socioformativo el valor de promover espacios que faciliten la formación integral humana, que permita un vivir en comunidad, en donde no se centra en la meta, sino en la formación de personas, no se puede desconocer la fuerza del análisis, reflexión y acciones de mejora desde el colectivo de maestros, pues los docentes requieren de ámbitos, en donde se potencie el ser para movilizar los saberes.

3.6.1.6 Categoría 6: evaluación de las competencias comportamentales, en especial la de comunicación y relaciones interpersonales

Esta categoría describe la forma cómo se aborda la evaluación en el marco de la evaluación de competencias anualmente, se les interrogó en qué medida y de qué manera la evaluación de las competencias comportamentales, en especial la de comunicación y relaciones interpersonales aporta al mejoramiento continuo de estas. Ante estos interrogantes los docentes tanto de primaria como de secundaria respondieron, pero se encontró una notable diferencia: mientras los unos expresan que no aporta herramientas, el otro grupo focal, el de secundaria, manifiesta que esta evaluación le ha ayudado en su formación.

Esto se puede evidenciar en una de las repuestas de una docente de primaria D1 “No se nota ningún aporte. La evaluación es sobre el cumplimiento de metas académicas y no sobre los comportamientos del ser o el hacer personal del docente”. Esta respuesta pone de manifiesto la carencia de una evaluación que vaya más allá del resultado, que le da gran importancia al cumplimiento de las funciones del docente, porque se vive como algo netamente técnico o como mecanismo de control, desaprovechando el gran valor como oportunidad de mejora continua.

En tanto que los docentes de secundaria manifestaron: D₁₅ “La evaluación sí ha servido para que la persona adecúe su comportamiento y su producción”. Esta respuesta responde a un deseo que se evidenció desde el inicio del grupo focal de dar respuestas políticamente correctas, aunque en la realidad esto no se dé desde las competencias comportamentales, pues al revisar el PEI no se encontró ningún apartado que hable de ello, lo que sí está presente son los protocolos dados desde el MEN. Esta posición es refrendada por el Rector cuando fue indagado, pues él manifiesta que la evaluación de los docentes se hace con base a los referentes normativos dado desde los entes territoriales, que en la institución no se ha construido un insumo que le dé sello propio a la misma. Por esta razón sería muy conveniente construir una ruta de valoración para la evaluación docente de estas competencias. Esta carencia concuerda con lo planteado desde el inicio de la investigación, en que uno de los problemas mayores es la falta de directriz sobre el diseño de la estrategia de evaluación, pues si desea evaluar de manera distinta se debe contar con una ruta que indique el cómo y que, además, permita la reflexión y la toma de decisiones ante las problemáticas encontradas, pero en especial que le dé sentido a la evaluación, que realmente incida en la mejora de la comunicación y las relaciones interpersonales.

3.6.1.7 Categoría 7. Estrategias de mejoramiento.

A esta categoría pertenecen aquellas reflexiones en las cuales los docentes plantearon unas propuestas para mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales, producto del diálogo y del intercambio con los demás.

Ejemplo: Se hace necesario el establecimiento de mejores relaciones interpersonales con todos los compañeros y no entre unos pocos, por eso se da la apariencia que se trabaja como islas.

Rescatar la figura del mediador, para que después de que se presente cualquier incidente que ponga en riesgo la sana convivencia de todo o parte del equipo, se abran espacios de diálogo y reconciliación, y se llegue a acuerdos.

3.7 Síntesis de situaciones problemas analizadas en los grupos focales

Pudo evidenciarse la creación de islas al interior de los grupos, agregando a la situación la dificultad de relación en grupos pequeños. Se evidenció una gran brecha entre la percepción de los docentes de primaria con los de secundaria. Mientras las docentes de primaria se han sentido agredidas verbalmente por algunos de sus compañeros, los de secundaria minimizan estas situaciones a comentarios.

Otro aspecto importante es que algunos, tanto de primaria como de secundaria, han decidido, cuando están en reuniones de grupo, no expresar su posición por temor al rechazo, pues existe un liderazgo de parte de algunos docentes que generaliza sobre lo que se plantea buscando consenso, así haya posiciones distintas, se crean conflictos y en ocasiones, se agrede

verbalmente, pero no se le da importancia a este tipo de hechos. Un aspecto que, de igual forma, llama la atención, es que mientras las de primaria expresan que la evaluación de desempeño poco aporta el desarrollo de las competencias comportamentales, los de secundaria expresan que su aporte es importante.

De este hecho se puede inferir que una de las variables es la misma predisposición del grupo al no ver las dificultades y casi siempre generalizar hacia lo que es políticamente correcto. De este aspecto se resalta que, al indagar al rector sobre su apreciación, él señala que los resultados tan altos de las evaluaciones de los docentes no son coherentes con los bajos desempeños de los estudiantes en las pruebas externas, lo que deja ver que sí existe una dificultad.

Ambos grupos focales coinciden en la falta de espacios institucionales que permitan conocerse con el otro, de interactuar sin la mediación de las tareas académicas y, de igual forma, señalan que sería muy pertinente abrirlos de manera paulatina. Otro aspecto que se evidencia es el desconocimiento de los objetivos de aprendizaje que abarca la competencia “comunicación y relaciones interpersonales”, desde las pautas dadas por el Ministerio, lo que evidencia la necesidad de un reconocimiento de la misma y su alcance.

3.8 Valoración de la situación

La mayoría de los docentes muestra una alta disposición para relacionarse con los demás, pero, en contraste, 85% de los docentes coincide en que la dificultad más evidente en esta competencia es la comunicación asertiva, pues se carece de espacios de escucha y de expresión de sus opiniones con libertad, de no ser censurado por pensar diferente a la mayoría. Algunos

docentes se muestran condicionados para las relaciones interpersonales y la comunicación con el otro, están dispuestos a actuar de acuerdo a las circunstancias; si los demás muestran deseo de actuación, entonces se asume igual posición o viceversa. El 15% de los docentes no muestran disposición para comunicarse con aquellos compañeros con los cuales han tenido dificultades o problemas de comunicación.

3.8.1 Problema a intervenir

Por lo anterior, el problema a intervenir será la estrategia de evaluación de la competencia comportamental “comunicación y relaciones interpersonales” ante los diferentes roles que desempeña el docente desde el currículo. Esto se pudo evidenciar al revisar los documentos institucionales como el PEI, en donde no se encontró ningún apartado que hable de la evaluación de docentes, aunque sí se habla del SIE y del 1290 del MEN.

También al realizar los grupos focales y la reunión de validación de los resultados de los mismos, los docentes configuraron el problema alrededor de las dificultades que se presentan para comunicarse de manera asertiva. Refieren que unas de las mayores dificultades es la falta de escucha y que ocasiona conflictos; se han presentado agresiones verbales e inadecuado manejo de las emociones. Por lo anterior, es importante diseñar una estrategia de evaluación enfocada a la comunicación asertiva, pues, debido a la limitación de tiempo para el desarrollo de la investigación, se ve la necesidad de delimitar la competencia comportamental de Comunicación y relaciones interpersonales a al alcance de la comunicación asertiva, pues es en este aspecto en donde se evidencia la mayor dificultad entre los docentes de la institución.

Otra aclaración importante es que el diseño de la estrategia de evaluación permite la apertura de espacios para el diálogo y la escucha asertiva, que incluya las opiniones de los demás, más allá de los propios, como también el desarrollo de estrategias que involucren la valoración del lenguaje verbal y no verbal utilizado al comunicarse.

3.8.2 Validación

Para realizar la validación de lo observado en ambos grupos focales se realizó una reunión en conjunto con todos los docentes de la institución, en un espacio permitido para ello. Se inició con la presentación de diapositivas, donde se dan a conocer los resultados del trabajo sobre el informe por categorías de la competencia Comunicación y relaciones interpersonales. Uno de los aspectos observados en el grupo de primaria es que tienen mayor facilidad para comentar las dificultades que el grupo de secundaria. Los maestros han optado porque muchas veces es mejor callar, según el sentir de ellos hay mayor intervención del rector en primaria que en secundaria y eso ayuda mucho a los procesos de comunicación.

Para continuar la jornada se organizan grupos de trabajo por colores. La consigna es definir el problema más relevante para aportar a la evaluación de competencia comunicación y relaciones interpersonales. Posteriormente, se socializa el trabajo en cada grupo, se reflexiona los resultados y se hace cierre de la actividad.

De ello es posible concluir categorías a trabajar. La tabla 1 muestra el cuadro informativo de dificultades encontradas.

Tabla 2. Informe dificultad según categorías

Percepción	Dificultades	Prácticas	Evaluación de la competencia
Autopercepción	Relaciones interpersonales	Cómo trabajan mejor	Desarrollo de la competencia
Co-percepción	Comunicación	Identificación de líderes según los roles	Valoración de la competencia
Cómo los perciben los demás	De la unidad al individualismo y el retorno a la unidad	Somos sujetos de cambio Situaciones que se generan	Evaluación coherente con los procesos y espacios que la desarrollan.

Cada color resuelve una inquietud y luego se socializa a través de una plenaria, de modo que todos llegaron a un consenso.

A partir de lo planteado por el Grupo de color fucsia definieron:

Percepción: Falta de Escucha

Autopercepción: se parte de la suposición, se conjetura que todos entendieron lo que se quiso informar. “Piensa que todos, por ejemplo, están enterados de todo”.

Co-percepción: Al reunirse, el mensaje se vuelve de doble vía, porque en ese momento se aclara o se enreda la información. Si alguien lo entiende mal lo va a llevar mal al grupo.

La idea es presentar una propuesta a la luz de mejorar esa comunicación, desde la percepción, de cómo puedo reconocer al otro, en equipo, teniendo en cuenta a todos. Se debe consensuar cuál es el problema mayor, el que se va a definir con claridad.

Solución propuesta: Saber escuchar al otro.

Cuando se manifiesta una información debe ofrecerse de manera clara, de si el concepto se vuelve confuso.

Se hace énfasis en el mejoramiento que se requiere en los procesos de comunicación.

Hace falta tolerancia, niveles de escucha que permitan la emisión de mensajes asertivos. Ver, por ejemplo, en dónde se siente la afectación.

3.8.3 Conclusión del grupo de docentes

Para mejorar la evaluación de la competencia “comunicación y relaciones interpersonales” se deben contar con un diseño de valoración que contemple la competencia comunicación asertiva, en los docentes de la I.E. que permitan una evaluación integral que trascienda más allá del resultado.

4. Propuesta de intervención – diseño

Partiendo de la necesidad de realizar una mejora al proceso de evaluación de las competencias comportamentales de los docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, en la búsqueda de una evaluación que realmente responda, no solo a las exigencias y referentes dados por el Ministerio de Educación Nacional, sino a las necesidades del contexto institucional, se realizó un análisis de los referentes institucionales y a la percepción de los docentes. Como resultado de este proceso de investigación y reflexión se propone, a través del modelo de Aseguramiento y Valoración de los Aprendizajes por Competencias (AVAC), (Universidad ICESI, 2018) un diseño de la evaluación, que propende por el mejoramiento continuo, al introducir estrategias de evaluación pertinentes, pues valora al docente de manera integral, alineado con la apuesta institucional del desarrollo humano.

Este diseño es una oportunidad para que la institución educativa cuente con un proceso de evaluación que no solo se asegure de los saberes de los docentes, sino que propicie el desarrollo de capacidades y valores, para que, así mismo, pueda interiorizar mecanismos que le permitan mejorar sus prácticas de aula en un sentir de mejoramiento continuo.

4.1 Perfil docente Teresiano

Al revisar los referentes normativos que ha dispuesto el Ministerio de Educación Nacional en torno a las capacidades que debe tener un docente, se encontró que implica idoneidad académica y ética, que busca el desarrollo, crecimiento personal y social del educador y del educando, demandando compromiso con los diferentes contextos socio-culturales en los cuales ejerce su labor (decreto 1278).

Partiendo desde los diferentes referentes normativos dados por el MEN, los referentes teóricos, como Tobón (2013), la percepción de los docentes, las necesidades institucionales (las cuales han sido documentadas a lo largo de esta investigación, y en las cuales se pone de manifiesto la importancia de valorar al docente de manera integral, de manera que las competencias relacionadas con el ser se desarrollen en la práctica diaria y la evaluación tenga un sentido significativo tanto para el docente como para sus pares académicos e institución) se establecen las siguientes competencias como las primordiales en el desempeño de la labor diaria. Situaciones como las que se han dado en los últimos años se deben intervenir en aras de alcanzar los objetivos institucionales en la institución educativa Santa Teresita del Niño Jesús:

Liderazgo: cuando el docente orienta e inspira permanentemente a los diferentes estamentos de la comunidad educativa a la acción y seguimiento oportuno de metas y objetivos del PEI.

Gestión de aula: cuando el docente realiza en sus clases prácticas de aula que responden a la planeación, organización, intereses y necesidades de los estudiantes, involucrando los resultados de las pruebas estandarizadas, se preocupa por mantener un ambiente de aula adecuado.

Mediación: media los procesos de formación, enseñanza y evaluación para que los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso, de acuerdo con los criterios y evidencias establecidas.

Trabajo en equipo: cuando el docente muestra la capacidad de integración e interés por alcanzar los objetivos institucionales por encima de los logros individuales, y que las acciones

estén encaminadas al resultado de metas institucionales. Demuestra responsabilidad por las tareas asignadas por el equipo y compromiso con los resultados institucionales

Comunicación y relaciones interpersonales: está descrita como la capacidad para intercambiar con efectividad y empatía las diferentes apreciaciones de su rol, propiciando relaciones interpersonales cordiales, asertivas y basadas en la confianza. Cuando el docente y directivo docente maneja y expresa adecuadamente sus emociones e identifica y comprende las de otros, y además expresa sus ideas de forma clara y respetuosa, escucha con atención y comprende los puntos de vista de los demás, demostrando habilidades sociales en las diferentes interacciones se manifiesta esta competencia.

Para la institución, la competencia específica de comunicación asertiva se convierte en una de gran importancia, pues al ser la educación un proceso que está mediado por las relaciones interpersonales con los diferentes actores de la comunidad educativa, la ha definido como la capacidad del docente o directivo docente de expresar sus ideas, opiniones y argumentos de manera clara basados en el respeto por la diferencia como un aspecto enriquecedor que favorece el aprendizaje y crecimiento institucional. Además, que las relaciones interpersonales evidencien la capacidad de ponerse en el lugar de otros y, desde esta perspectiva, entender que no existe una sola mirada de la realidad y que distintas percepciones permiten entender mejor el mundo actual.

Por ser una competencia que involucra diferentes saberes, actitudes y desempeños, esta investigación y propuesta de diseño se va a centrar en el alcance de la competencia de comunicación asertiva; pues es en ella se evidencian las mayores dificultades y es la que requiere un mejor proceso de evaluación y valoración. También porque por el corto tiempo con el que se cuenta para el diseño de la propuesta de mejora, es necesario delimitarlo desde el proceso piloto,

de forma que, en un futuro cercano, pueda quedar instalado en el PEI y permear las prácticas de evaluación e ir escalando estos aspectos como mecanismos e insumos de la evaluación docente y estudiantil.

4.2 Perfil docente Teresiano asociado a la competencia comunicación asertiva

Desde la revisión de los referentes normativos en la guía del Ministerio de Educación Nacional se encuentra definida la comunicación asertiva como la capacidad para escuchar a los demás y expresar las opiniones de forma clara, usar el lenguaje escrito y hablado de forma efectiva, directa, honesta, respetuosa y adecuada al contexto, y alcanzar declaraciones oportunas y efectivas de sus interlocutores. En esta definición se tiene en cuenta que la comunicación es un fenómeno natural de la relación grupal del ser humano, que puede darse de manera verbal y no verbal, teniendo en cuenta la forma como se manifiesta cada una, bien sea con movimientos, expresiones corporales o por medio de lenguaje oral o escrito.

De igual modo se define el asertividad como la capacidad para expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias a los demás de manera efectiva, directa, honesta y apropiada de modo que no se violen los derechos de los demás ni los propios (Caballo, 2000).

Por lo tanto, para el MEN (2008), la comunicación asertiva es la capacidad para escuchar a los demás y expresar ideas y opiniones de forma clara bien sea usando lenguaje escrito o hablado de manera asertiva, logrando respuesta oportunas y efectivas de sus interlocutores en el propósito de alcanzar las metas institucionales.

Autores como Tobón (2013) definen la competencia de comunicación cuando el docente se comunica de forma oral, escrita y asertiva con la comunidad, colegas y estudiantes, para

mediar de forma significativa la formación humana integral y promover la cooperación, de acuerdo con los requerimientos de las situaciones educativas y del funcionamiento institucional. Tobón explica que se tiene comunicación asertiva cuando se expresan con cordialidad, respetando los derechos, sentimientos y opiniones de los demás, se actúa en consecuencia, comunican sus sentimientos e ideas sin agredir ni ofender y asumen el auto respeto y el respeto por los demás. Desde el contexto institucional en el PEI se habla en la filosofía del modelo pedagógico en los distintos niveles de la educación colombiana. Para nuestro contexto, es el Humanismo.

Misión

La Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, de carácter oficial con énfasis en procesos agroindustriales, articulada con la educación superior, forma personas competentes; haciendo buen uso de los recursos del medio, la tecnología, las herramientas y servicios de las TIC, propiciando el fortalecimiento de los valores y mejores condiciones de calidad de vida, para sus egresados como para la comunidad en general.

Visión

La Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús en el 2024 Contará con líderes formados en Agroindustria, comprometidos con el Desarrollo de su región, respetuosos de los derechos humanos, amigos del amor, la paz, la democracia, competentes en la práctica del trabajo tecnológico y en el uso de las TIC, la producción de bienes y servicios y la protección del medio ambiente, desde preescolar hasta la educación superior. La Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús del corregimiento del Carmen, busca contribuir en la formación integral del hombre, para ser dinámico, participativo, creativo, justo, investigador, honesto, responsable,

ético, amante de la naturaleza, tolerante, capaz de asumir compromiso y dar alternativas de solución a los conflictos para vivir armónicamente en su comunidad que le permita trascender personal y socialmente, esta institución fomenta el tipo de educación acorde a los intereses y necesidades del estudiante para su vida (Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, 2017).

La tabla 3 muestra la competencia comunicación asertiva como parte de la estrategia a desarrollar. La descripción de lo que abarcan los referentes normativos y los documentos institucionales que la soportan.

Tabla 3. Competencia descriptiva comunicación asertiva

COMPETENCIA – DESCRIPCIÓN		
Comunicación asertiva		
Resuelve situaciones comunicativas en la práctica docente y en los distintos roles de su gestión empleando lenguaje verbal y no verbal sin agredir, ni ofender a los demás en diferentes contextos.		
NOMBRE DE LA COMPETENCIA	MEN -	PEI- CONCEPCIÓN DEL SUJETO- MODELO PEDAGÓGICO - TEORÍA DE APRENDIZAJE
Comunicación asertiva	Es la capacidad para escuchar a los demás y expresar ideas y opiniones de forma clara bien sea usando lenguaje escrito o hablado de manera asertiva, logrando respuesta oportunas y efectivas de sus interlocutores en el propósito de alcanzar las metas institucionales	El modelo pedagógico es el de Escuela activa y Social; Escuela Activa por desarrollar el programa Escuela Nueva y Social por desarrollar proyectos productivos que ofrece la postprimaria educar para la vida.

4.3 Definición de la competencia comunicación asertiva de acuerdo con el logro de saberes, destrezas y disposiciones (conceptual, procedimental y actitudinal)

Los objetivos del aprendizaje son:

- Resolver los conflictos de manera respetuosa, sin agredir ni ofender a los demás mostrando que asume sus emociones y se pone en el lugar de ellos.

- Reconstruir acuerdos a partir de una posición consensuada.
- Generar una estrategia de lenguaje verbal y/o no verbal para la solución de conflictos de situaciones comunicativas.

4.4 Estrategia evaluativa

4.4.1 Descripción

La estrategia de evaluación por competencias se compone de un plan de valoración que define qué se va evaluar, a partir de la definición de la competencia, los objetivos de aprendizaje o elementos de la competencia y aspectos a evaluar. Luego se encontrará con el mecanismo de evaluación, el cual estará soportado por un estudio de caso para ser resuelto en grupos de trabajo, dentro del espacio de dos reuniones de tres horas cada una. Estas sesiones serán con estrategias de intercambio y vivenciales. Cada sesión tendrá tres momentos: inicio, desarrollo y conclusión. En el inicio se presentará el tema y con los saberes previos de los participantes, en el desarrollo se crearán situaciones problema presentados en su labor diaria relacionadas con la comunicación asertiva para luego socializar. Estos casos son de la realidad de la institución educativa y serán valorados a través de instrumentos de valoración (rubricas de desempeños). Al finalizar, se realizará una retroalimentación con cada docente acerca de los desempeños alcanzados, para que se pueda generar un plan de mejoramiento/optimización de actuaciones. Cabe señalar que esta valoración será parte de la heteroevaluación que realizan las directivas en los procesos de evaluación docente.

Tabla 4. Resumen descriptivo modelo de estrategia de evaluación de competencias

Definición de la competencia	Elementos de competencia	Aspectos a evaluar según objetivos de aprendizajes	Mecanismo e instrumento de valoración	Tiempo de recolección de datos	Tiempo de informe de valoración	Responsables
Resuelve situaciones comunicativas en la práctica docente y en los distintos roles de su gestión empleando lenguaje verbal y no verbal sin agredir, ni ofender a los demás, con apertura a diferentes posiciones y con respeto por las diferencias.	1. Resolver los conflictos de manera respetuosa sin agredir ni ofender a los demás.	Expresa su punto de vista con serenidad Buscando soluciones de gana- gana incluyendo distintas posiciones.	Estudios de casos - rúbrica	Anual	15 días luego de realizada la evaluación	Rectora docentes
	2. Reconstruir acuerdos a partir de una posición consensuada.	Reconstrucción de acuerdos desde una posición consensuada teniendo en cuenta la apertura y negociación.				
	3. Expresar sus ideas de manera verbal para solucionar conflictos de situaciones comunicativas.	Elabora una estrategia de expresión verbal coherente y espontánea al expresar sus ideas.				
	4. Expresar sus ideas de manera no verbal para solucionar conflictos de situaciones comunicativas.	Utiliza su expresión corporal de manera apropiada y pertinente con el mensaje que desea expresar y con la situación.				

4.4.2 Mecanismo de evaluación

Ejemplo de la situación planteada en el análisis y resolución del caso. Se trata de una situación problema que, en pequeños grupos, los docentes deberán discutir y llegar a un acuerdo, frente a cuál es la mejor alternativa o solución para resolver la situación problema. El caso será resuelto por el grupo de docentes mientras los directivos estarán observando la forma como se comunican, con el fin de generar una retroalimentación del ejercicio.

Instrucciones:

A continuación, usted encontrará un caso que debe resolver el día de hoy con su equipo de trabajo

La solución colectiva del caso debe presentarse en forma digital y ser socializada a todo el grupo general.

Caso

En 20 días se debe presentar ante el Consejo académico de los avances de cada una de las áreas que hacen parte del Plan de Integración de componentes Curriculares PICC. Usted deberá coordinar el trabajo de tres docentes para la ejecución de esta tarea. Y para ello, se ha fijado una reunión en 10 días. Sin embargo, uno de los profesores no podrá asistir porque en esos días estará en un Diplomado en Cali; otro profesor afirma que puede asistir a la reunión, pero no tiene tiempo para revisar material de estudio; y el otro profesor, cuenta con tiempo suficiente para preparar el material, pero es profesor nuevo en la institución y desconoce el proceso que se ha

realizado de Integración de los componentes curriculares. ¿Qué haría Usted para llevar a cabo el proceso y contar con la información requerida para el Consejo académico?

4.4.3 Instrumentos de valoración: rúbricas

Tabla 5. Definición de competencias y objetivos específicos relacionados

DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA: Resuelve situaciones comunicativas en la práctica docente y en los distintos roles de su gestión empleando lenguaje verbal y no verbal sin agredir, ni ofender a los demás en diferentes contextos.				
MECANISMO DE EVALUACIÓN: Análisis y resolución de caso				
Objetivo de aprendizaje 1				
Resolver los conflictos de manera respetuosa sin agredir ni ofender a los demás.				
ASPECTOS A EVALUAR	NO CUMPLE	PARCIALMENTE	SATISFACTORIO	SOBRESALIENTE
Expresa su punto de vista con serenidad buscando soluciones de gana- gana incluyendo distintas posiciones	El docente expresa su punto de vista con gritos o indirectas, insultos que hieren a los demás, ante algo que le genera malestar o se retira, para evadir los problemas del trabajo que requieren resolución	El docente expresa su punto de vista increpando con gritos sus ideas, o quedándose callado, permitiendo que la otra persona imponga su punto de vista para sortear los problemas	El docente expresa su punto de vista con serenidad buscando soluciones para que ambos se pongan de acuerdo, pero se le dificulta ponerse en el lugar de los demás.	El docente expresa su punto de vista con serenidad buscando soluciones en donde ambos se pongan de acuerdo, mostrando que comprende sus emociones y se pone en el lugar del otro.
Objetivo de aprendizaje 2				
2. Reconstruir acuerdos a partir de una posición consensuada.				
ASPECTOS A EVALUAR	NO CUMPLE	PARCIALMENTE	SATISFACTORIO	SOBRESALIENTE
Reconstrucción de acuerdos desde una posición consensuada teniendo en cuenta la apertura y negociación.	No logra reconstruir acuerdos porque su posición es dogmática ni logra respetar otras posiciones de los demás participantes.	El docente es capaz de reconstruir acuerdos a partir del diálogo con otros, poniendo en firme su punto de vista, pero no logra la negociación con otros grupos participantes, ya que prevalece su postura.	Reconstruye el consenso a partir del diálogo grupal respetando las posiciones de los demás, es capaz de negociar pero no se compromete con la decisión grupal, sino prevalece la de él.	Reconstruye el consenso, a partir del diálogo grupal respetando las posiciones de los demás, es capaz de negociar comprometiéndose con la decisión grupal.
Objetivo de aprendizaje 3				
Expresar de manera verbal para solucionar conflictos de situaciones comunicativas.				

DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA: Resuelve situaciones comunicativas en la práctica docente y en los distintos roles de su gestión empleando lenguaje verbal y no verbal sin agredir, ni ofender a los demás en diferentes contextos.				
ASPECTOS A EVALUAR	NO CUMPLE	PARCIALMENTE	SATISFACTORIO	SOBRESALIENTE
Elabora una estrategia de expresión verbal coherente y espontánea al expresar sus ideas.	El docente no es coherente al dar a conocer sus expresiones verbales ni muestra espontaneidad en su discurso.	El docente elabora una estrategia de expresión verbal coherente, pero no se expresa con espontaneidad en su intervención.	El docente elabora una estrategia de expresión verbal coherente, sin embargo manifiesta ciertas expresiones con espontaneidad que facilitan la comprensión de su discurso.	El docente elabora una estrategia de expresión verbal coherente y espontánea, que contribuye a la solución de conflictos durante el debate.
Objetivo de aprendizaje 4				
Expresar con lenguaje no verbal para solucionar conflictos de situaciones comunicativas				
ASPECTOS A EVALUAR	NO CUMPLE	PARCIALMENTE	SATISFACTORIO	SOBRESALIENTE
Utiliza su expresión corporal de manera apropiada y pertinente con el mensaje que desea expresar y con la situación	El docente no utiliza su expresión corporal de manera apropiada ni pertinente para el manejo del auditorio	El docente utiliza su expresión corporal de manera apropiada, pero emplea sin pertinencia expresiones en el momento de su intervención.	El docente utiliza su expresión corporal de manera apropiada, sin embargo, emplea ciertas expresiones en el momento de su intervención de manera inapropiada.	El docente utiliza su expresión corporal de manera apropiada y pertinente para el manejo del auditorio, su cuerpo reafirma lo que expresa de manera oral.

4.5 Validación del diseño

Para la validación del diseño del plan de valoración de la competencia “comunicación asertiva” se reunió al equipo que lidera el Plan de integración de los componentes curriculares integrado por el dos directivos y 4 docentes líderes de las áreas. Ellos analizaron el perfil del docente Teresiano, la competencia comunicación asertiva, los resultados de aprendizaje como los criterios de valuación a su vez que la rúbrica. Después de la discusión en torno a la pertinencia y alineación del mecanismo con los instrumentos de evaluación se pudo constatar una aprobación de parte del equipo, a quien les pareció muy pertinente y reconocieron que responde a las necesidades detectadas en torno a los problemas de comunicación y relaciones interpersonales.

De esta manera se logra aportar un ajuste importante al PEI que debe ser incluido en el capítulo de evaluación y mejoramiento de las competencias docentes.

4.6 Ajustes

Como ajuste se tiene la incorporación al PEI en este se agregarán adaptaciones del proceso de evaluación y mejoramiento de las competencias docentes.

Y a partir de las necesidades, se contará con una ruta para su evaluación y mejoramiento. Este diseño responde a una visión micro del currículo que, de acuerdo a los resultados durante el tiempo de la incorporación, puede permitir cambios paulatinos en la concepción de formación basada en competencias, la evaluación de las capacidades y valores de los docentes en primera instancia, pero que de alguna manera ira permeando la cultura de la evaluación en los estudiantes.

4.7 Resultados

- Este trabajo de grado presenta el diseño de valoración de la competencia comportamental “comunicación asertiva”, para el mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, en los docentes de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, del corregimiento El Carmen – Dagua, teniendo en cuenta los referentes normativos, el contexto institucional y la evaluación de competencias desde un enfoque socioformativo que brinde procesos de mejora continua y de sentido a los procesos de evaluación de los docentes.

- En primera instancia se caracterizó la percepción de los docentes sobre los contextos, disposiciones y limitantes que contribuyen o afectan la evaluación de la competencia

comportamental “Comunicación y relaciones interpersonales”, de los docentes a partir de su participación activa en el proceso desde la investigación – acción (Bausela, 1992). Los docentes no solo fueron fuente de datos sino actores fundamentales en la búsqueda de alternativas de solución en las dificultades que afrontan día a día entre el colectivo de docentes, además del análisis reflexivo sobre los datos aportados en los dos grupos focales y validado con los docentes participantes.

- El anterior resultado se encuentra alineado al primer objetivo que me permitió escuchar a los docentes desde otra óptica, como observadora; ampliando la visión de la praxis docente, pues en ocasiones desde el rol como directiva docente es sesgado desde las relaciones jerárquicas, esto me anima a establecer nuevas relaciones que permitan continuar con la construcción colectiva de procesos de evaluación desde el enfoque de desarrollo humano (Nussbaum, 2010), es decir, en volver la mirada a los sujetos para construir procesos más horizontales, y menos verticales.

- Como segunda instancia se logró definir el perfil del docente Teresiano asociado a la competencia “comunicación asertiva”, teniendo en cuenta diferentes aspectos; el marco normativo en especial desde lo planteado en el decreto 1278/ 2002, los referentes institucionales a partir del PEI en cuanto a Misión y visión, teóricos como lo esbozado por Tobón (2013) sobre las competencias socioformativas de los docentes y la autopercepción docente como una construcción colectiva realizada y validada desde los actores del proceso gracias a la investigación – acción, que le da un sello institucional al proceso de evaluación que va más allá del resultado.

- De igual manera este trabajo aporta el diseño del proceso de valoración de la competencia comunicación asertiva, desde el modelo AVAC (Universidad ICESI, 2018) y la alineación desde los elementos de la competencia, los desempeños o logros esperados y los mecanismos e instrumentos de evaluación lo que se convertirá en la ruta para realizar una evaluación más justa, que fortalezca las competencias asociadas el ser, a las actitudes y los valores desarrollando a los docentes de manera integral. Este resultado me permitió proponer una mirada distinta de la evaluación, gracias a metacognición realizada desde lo estudiado durante la maestría en educación, exigiéndome salir de la zona de confort en donde he permanecido durante muchos años, pero dándome la posibilidad de contemplar un panorama más significativo, pues comprendí que mi labor central no es diligenciar y entregar formatos a los entes de control, sino dar sentido a los procesos que se abordan desde el universo educativo que es la escuela.

- Este proceso es apenas el inicio de un largo camino, pues es una apuesta desde la visión micro curricular, el cual busca permear poco a poco los otros niveles del currículo, lo cual exige que como directiva docente asuma un rol de gestión curricular pasando de un enfoque técnico a un enfoque práctico comprensivo; que demanda disciplina, entrega, trabajo en equipo y organización para realmente establecer procesos de mejora continua y valoración del talento humano en el ejercicio docente como un ser integral.

5. Conclusiones

- Este proceso de análisis y construcción colectiva frente al procesos de evaluación de competencias me permitió comprender que el modelo actual a nivel mundial responde a una política económica, que poco le interesa el desarrollo humano (Nussbaum, 2010), que de continuar docentes y directivos docentes sin actuar frente a esta tendencia por permanecer en un enfoque del cumplimiento del deber, no habrá retorno que le permita a las futuras generaciones pensarse un mundo distinto, pero ante todo justo, empático, y equitativo, por tanto urge que quienes estamos en la escuela asumamos el rol de movilizador de saberes ((Mulder, Weigel, & Collings, 2008) que conduzcan a un pensamiento crítico – reflexivo, capaces de transformar su contexto, dándole sentido a su labor, pero primordialmente esperanza a aquellos pequeños que nos miran día a día como modelos de formación.

- Otro aspecto importante que permitió esta investigación es ver una de las problemáticas que aborda la educación en las instituciones educativas del Estado, las cuales están muy lejos de responder a una educación basada en competencias desde el enfoque socio formativo Tobón (2013), pues con la expedición de la Ley 115 de 1994 y la ley 715 de 2001, lo que se generó, con los cambios creados a partir de estas leyes, fue confusión por la falta de transición de un modelo a otro; lo ha causado solo el reemplazo semántico de las palabras objetivo a logro y después a competencia, pues no se hizo un proceso de transformación que le concediera a los docentes claridad, formación y apropiación al respecto . Por lo anterior, es muy difícil pensarse la evaluación de competencias para docentes y directivos, por fuera de un resultado o de una nota y más complejo aún como un proceso de mejora que responde a un diseño de valoración alineado y sistémico que contribuye; no solo al progreso en el desempeño, sino al desarrollo humano, pues

moviliza los saberes en la búsqueda de alternativas de solución a las diferentes problemáticas que hoy se viven desde los contextos sociales, a los cuales no es ajena la escuela. Como lo decía anteriormente, esta situación me enfrenta a un reto significativo, salir de la zona en donde muchos años he transitado, para emprender un camino con sentido humano, resignificando mi práctica como directivo docente, y el resultado de esta investigación es un pequeño escalón de avance que me demanda nuevas competencias, pero ante todo un ejercicio de investigación, análisis y reflexión colectiva (Latorre, 2005) que nos permita al equipo Teresiano vernos coequiperos y corresponsables con lo hoy está ocurriendo y tomar las decisiones a nivel institucional que le den un nuevo horizonte institucional empezando desde el nivel micro para ir poco a poco permeando otros niveles del currículo que conduzcan a la formación real de personas integrales, críticas y reflexivas.

- Por consiguiente, me cuestiono ¿cómo lograr que el equipo Teresiano comprenda esta visión y que me exige esta nueva mirada desde mi rol? Gracias a esta reflexión entendí que una de las maneras es estableciendo relaciones empáticas y asertivas, propiciando la confianza y el respeto entre los miembros del equipo, para llegar a este objetivo, debo seguir la ruta que este diseño propone con disciplina, constancia y organización, a través de espacios que generen confianza, mediadas relaciones horizontales de liderazgo, y no con relaciones de poder o control, como también concebir procesos de autoformación y reflexión pedagógica a la luz de las diferentes teorías y enfoques que desde la planeación, liderazgo, currículo, didáctica, política educativa y evaluación se han generado, que se eduque en formación de personas que se autoexaminan, capaces de ponerse en el lugar del otro, capacidades indispensables (Nussbaum, 2010) en la concepción del mundo a luz de las problemáticas del siglo XXI.

6. Limitantes de la intervención

Al inicio de la investigación se pretendió fortalecer la inteligencia emocional de los docentes a partir de la aplicación de un instrumento validado para Colombia, pero al profundizar un poco, se encontró que estos trabajos están muy ligados a los profesionales en psicología, lo que generó un cambio de enfoque que diera mayor dominio, de acuerdo al perfil del investigador.

Una de las limitantes en el proceso es ser investigadora, pero a su vez tener un cargo directivo, pues esto hizo que, al momento de realizar los grupos focales como parte de la estrategia, los docentes se cohibieran un poco en su espontaneidad de expresión y que dieran cuenta del proceso de evaluación sin preocupaciones. Otra de las limitantes encontradas es que las investigaciones sobre la evaluación de las competencias blandas en Colombia realmente son pocas, es pertinente aportar preguntas orientadoras para empezar a investigar sobre este campo de acción, tan poco trabajado en la gestión escolar de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media técnica

Referencias Bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Arango, O. A. (2002). *Manual para la realización de grupos focales*. Santiago de Cali: Instituto CISCALVA.
- Bausela, E. (1992). La docencia a través de investigación - acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 2.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. España: Narcea S.A. Ediciones.
- Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona y Mexico: Paidós.
- Castrillón, E. P. (2009). *Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas*. Obtenido de www.ucn.edu.co
- Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994. *Ley General de la Educación*. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República. (21 de Diciembre de 2001). Ley 715 de 2001. *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Bogotá, Colombia.

- Fundación Universia. (5 de Septiembre de 2016). Competencias educativas. *Universia*.
- García, E. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades. *Clío América*(6), 152 - 164.
- Granados, G. A. (9 de Septiembre de 2013). *Evaluación educativa como proceso de mejora continua para la calidad educativa*. Obtenido de Visión Industrial. Categoría de educación: <http://www.visionindustrial.com.mx/industria/en-la-educacion/evaluacion-educativa-como-proceso-de-mejora-continua-para-la-calidad-educativa>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*: . Madrid, España: Ediciones Morata.
- Grupo de Investigación en Psicología do Desenvolvimento e da Aprendizaje Escolar - GIPDAE. (2007). *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús. (2017). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Dagua.
- Irigoin, M. (2002). *Competencia laboral*. Impreso en los talleres gráficos de Cinterfor/OIT.
- Joao, O. P. (2005). *Diccionario de Pedagogía*. San Salvador.
- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graö.
- Le Boterf, G. (2010). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones gestión 2000.

- Martínez, P. & Clares, B. (2009). Formación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*(128).
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2002). *Evaluación anual de desempeño laboral. Glosario de competencias*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2009). *Evaluación de desempeño docentes y directivos docentes. Elementos para propiciar la calidad*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2008). *Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes* . Bogotá.
- Molina, C. d. (2018). *Ingenia*. Obtenido de Unbgenia : Carmen de Molina
- Mulder, M.; Weigel, T.,& Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum*, 4-10.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2010a). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Pereira, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3- 25.

Perrenoud, P. (2008). Construir competencias ¿Es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*.

Presidencia de la República. (14 de Septiembre de 1979). Decreto 2277 de 1979 . *Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República. (19 de Junio de 2002). Decreto 1278 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá, Colombia.

Quiceno, M. L. & Peñaloza, H. (2016). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Cali: Bonaveriana.

Reeves, T. C. (2006). ¿Cómo sabes que están aprendiendo ?: la importancia de la alineación en la educación superior. *Tecnología Learning*, 2(4), 304- 307.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias oensamiento complejo, currículo didáctica y evaluación*. Bogotá: Editorial ECOE.

Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*(10), 66.

Universidad ICESI. (2018). *Proceso AVAV: Aseguramiento y valoración de los aprendizajes por competencias*. Cali: Universidad ICESI.

Villena, M. J. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado . *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

Anexos

Anexo A. Grupos focales

Integrantes de los grupos focales:

Docentes de Preescolar y primaria.

Docentes de secundaria y media técnica.

Grupos focales requeridos: 2

Las sesiones fueron conducidas por una moderadora.

Un asistente que se encargó de la grabación y de tomar notas.

Antes de la sesión se complementará un breve cuestionario para cada docente:

Edad:

Sexo:

Estrato socioeconómico:

Estatuto docente:

Fecha de vinculación al servicio docente:

Tiempo en el cargo:

Tipo de vinculación:

Tiempo en la institución educativa Santa Teresita del niño Jesús:

Nivel de desempeño:

Grado de escolaridad:

Lugar de residencia:

Etapas del proceso operativo del grupo focal

a. Definición de objetivos

1. Guión del taller

2. La guía de temáticas – preguntas a desarrollar en el taller.

b. Cronograma

N°	Actividad	Feb	Marzo
1	Planteamiento de los objetivos	1 al 15	
2	Identificación y selección de los participantes análisis de la información de los participantes	16 al 20	
3	Selección del moderador	20 al 25	
4	Diseño de la guía de discusión, temáticas, preguntas	15 al 25	
5	Desarrollar y validar una estrategia de taller a través de la técnica de dinámica grupal	25 - 28	1 al 5
6	Reservar y preparar el sitio donde se van a realizar los talleres		1al 5
7	Invitar y comprometer al personal mediante invitaciones escritas		2
8	Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamada telefónicas, mensajes de wassap		5
9	Organizar la adecuación del sitio y logística de la reunión (número y tipo de asientos, equipos, refrigerios, etc.)		5
10	Organizar los materiales didácticos u operativos que se van a utilizar en el taller.		1 al 8
11	Desarrollo del taller: inducción, conducción y discusión grupal. Clausura del taller: presentación de las conclusiones y acuerdos.		9
12	Proceso de validación de las relatorías, acuerdos y resultados por parte del investigador.		10 al 20
13	Informe final		21 al 30

Anexo B. Guías de temas

I. Preparación y explicación

Introducción

1. Saludo y bienvenida

En mi calidad de coordinadora de la IE Santa Teresita del Niño Jesús de la ciudad de Dagua, pero también como maestrante.

Se da la bienvenida y agradecimientos al equipo de educadores que conforman la planta de docentes de esta institución por su participación voluntaria en este grupo focal que primeramente tiene como fin el disponer de unos productos que se requieren para la investigación que se está llevando a cabo y de otro lado se pretende que como equipo de trabajo se disponga de unas experiencias prácticas que se constituyan en insumos con los cuales se fortalezcan tanto las relaciones interpersonales como el trabajo en equipo.

Antes de iniciar quiero explicarles que un grupo focal es una técnica de investigación cualitativa, de recolección de datos basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas a grupos homogéneos que aportan a la interacción y discuten desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Un punto característico que distingue a los grupos focales es la participación activa y consciente y de unas conclusiones producto de unos acuerdos entre los participantes. Constituyen una forma rápida, fácil y practica de ponerse en contacto con la población que se desea investigar.

La duración esperada es de 90 minutos a dos horas máximo.

A. Finalidad

Documentar sus reacciones frente a la percepción que se tiene de la comunicación y las relaciones interpersonales en la institución y cómo incide en éstas el proceso de evaluación de desempeño para alcance de las metas institucionales.

Estoy interesada en sus ideas, comentarios y sugerencias.

No hay preguntas correctas o incorrectas.

Todos los comentarios son bien recibidos

Tienen libertad para manifestar desacuerdo con las otras personas. Deseo que expresen muchos puntos de vista, pues esto enriquece la investigación.

B. Procedimiento

Por respecto a la privacidad de cada persona se informa que este trabajo está siendo grabado con el fin de recoger la información, de tal forma que quien no esté de acuerdo en ser grabado, debe dejar la constancia y en este caso se ubicará en una zona en donde no quede de frente a la cámara y al momento de hacer su intervención se pausará la grabación, de todas maneras, es muy importante que todos los docentes participen activamente. Todos los comentarios son confidenciales, se utilizan sólo para fines de investigación.

Como regla de orden y de respeto, quien desee expresarse, pide la palabra, los demás compañeros deben guardar silencio hasta tanto quien tenga el uso de la palabra termine de expresar su punto de vista. En el caso de existir replicas, igualmente se pedirá la palabra al moderador, quien autorizará la intervención.

Se les solicita que en la medida de lo posible apaguen sus celulares, permanezcan dentro del recinto y se dispongan para una escucha activa.

C. Introducciones de los participantes

Solicito a cada participante que haga su presentación. Diga su nombre y mencione qué hace, hace cuánto tiempo se desempeña en su labor, cuánto tiempo lleva en la institución y qué roles desempeña en ella.

Enumeración de los temas seleccionados

2. Presentación de la actividad.

3. La actividad que se llevó a cabo constó de tres momentos, durante los cuales se espera contar con la máxima concentración y colaboración, por lo tanto, Durante el primer momento se pretende conocer la percepción que el equipo de docentes tiene sobre las relaciones interpersonales tanto en lo personal como en lo profesional, esto teniendo en cuenta que no solo se tienen relaciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que además el docente como persona pública y referente social también interactúa en otros ámbitos.

4. El planteamiento de la discusión se centró en la percepción de los docentes sobre la evaluación de la competencia *comportamental* “Comunicación y relaciones interpersonales” en la institución educativa Santa Teresita del Niño Jesús dando respuesta a las siguientes preguntas:

A. ¿Cómo me veo en relación con los demás en la institución educativa?, ¿Cómo creo que ven los demás al interactuar en los diferentes espacios propiciados en la institución educativa?, ¿Cómo veo al equipo de compañeros y cómo creo que nos ve la comunidad?

B. ¿Sus compañeros de trabajo respetan la manera de pensar y sentir de cada de los docentes de la institución?

C. ¿En el quehacer pedagógico los docentes pueden confiar en los compañeros de trabajo cuando deben realizar una actividad compleja?

D. ¿En la institución los docentes expresan sus opiniones y críticas en forma directa y respetuosa?

E. ¿Alguna vez se han sentido agredidos por un compañero de trabajo por pensar diferente?

F. ¿Si alguna vez ha observado una dificultad en la relación interpersonal de uno de sus compañeros cómo ha actuado? ¿Se involucra o lo ignora?

G. ¿La institución genera distintos espacios que permitan conocer al otro?

H. ¿Con qué frecuencia comparten con sus compañeros de trabajo espacios sociales?

I. ¿Qué tanto conocemos a los compañeros de trabajo?

J. ¿Qué acciones nos permiten conocer a los demás?

K. ¿Qué sucede en una jornada laboral en la sala de profesores?

L. ¿Alguna vez han preferido callar que expresar un punto de vista diferente al de la mayoría de los docentes por temor al rechazo?

LL. ¿En alguna ocasión se ha sentido intimidado por un compañero de trabajo?

M. ¿Ha sentido resentimiento por alguna situación vivida con un compañero de trabajo y lo ha manifestado o al contrario lo ha callado desde que ocurrió la situación?

N. ¿Se respeta el turno de la palabra en actividades grupales?

O. ¿Están dispuestos a ceder sus intereses personales por el bien colectivo?

P. ¿Qué gestos con mayor frecuencia han observado entre sus compañeros que les generen malestar o frustración?

Q. ¿Alguna vez ha sentido alguno de estas emociones: temor, ansiedad, rabia contenida, culpa real o anticipada, sentimientos de minusvalía o depresión por una situación presentada con sus compañeros en la institución?

R. ¿Ha logrado construir acuerdos con la persona que piensa diferente a usted?

S. ¿En qué espacios de trabajo grupal han notado ser más productivos según los objetivos propuestos?

T. ¿Cómo se percibe el proceso de la evaluación de desempeño de los docentes en la institución?

U. ¿Cómo ha incidido la evaluación de desempeño de las competencias comportamentales en especial en la de comunicación y relaciones interpersonales en la mejora de dificultades?

V. ¿Cuál ha sido el aporte de la evaluación a su proceso de mejora individual en cuanto a las debilidades en la comunicación y relaciones interpersonales?

W. ¿Si existieran dificultades en la comunicación y las relaciones interpersonales de los docentes cómo creen que estas afectarían el trabajo en equipo para el logro de las metas institucionales?

X. ¿Durante el tiempo que llevan laborando en la institución han observado alguna acción que contribuya al fortalecimiento del docente en la dimensión del ser?

Y. ¿Cómo ha contribuido las relaciones interpersonales con los otros docentes de la institución al auto reconocimiento de sus debilidades en la comunicación y relaciones interpersonales?

Z. ¿Cómo creen que puede contribuir la evaluación de desempeño en el mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales en la institución?

5. Para el segundo momento, a cada docente se le entregó un pequeño ladrillo o teja de artesanía; con este material se adelantó una dinámica consistente en que cada docente se identificara con este pequeño ladrillo y logre percatarse que con una sola de estas piezas no se puede construir un edificio, pero que de igual manera y dependiendo de la ubicación en que el constructor las ubique, así mismo será la forma que se le dé a la edificación.

El símil consiste en que de la misma forma en la que interactúan los ladrillos depende el resultado final de la construcción, esto mismo pasa con la forma como se relaciona cada una de las personas en lo individual y en lo grupal para que la comunidad evalúe como positivo o negativo la forma de relacionarse de determinado docente y de la institución en general.

El tercer momento consiste en pasar una lista de categorías que hacen parte de la competencia analizada para que los docentes les den un grado de importancia dentro de las

relaciones interpersonales, escala de 1 a 10, siendo el 1 el nivel más bajo y 10 el más alto. Terminado de hacer esta valoración se abrirá de nuevo el debate en el cual el equipo de docente intentará ponerse de acuerdo sobre el nivel jerárquico o grado de importancia de cada uno de estas situaciones comportamentales.

Conclusión

Para el cierre de la sección de trabajo, se pidió que dos o tres participantes expresen una conclusión. Se les solicitó que no pierdan el ladrillo que se les entregó, pues este será reutilizado cuando se realice la reunión plenaria con el equipo de docentes de primaria el próximo 20 de marzo.

Los participantes recibieron refrigerio y un obsequio al finalizar la actividad

Anexo C. Análisis complementario de la observación

Partiendo desde el hecho que uno de los motivos que impulsa la presente investigación está basado en las vivencias propias del investigador y muchas otras recogidas de colegas que han laborado en otras instituciones educativas en las cuales se ha evidenciado que el clima laboral se torna tenso y displicente y que además los resultados de los entregables está por debajo de la media sin que exista una aparente explicación, se avoca la tarea de buscar una respuesta partiendo desde la hipótesis que bien esto se puede deber a una comunicación y relaciones interpersonales inadecuadas.

Por consiguiente, los problemas que se plantea resolver durante esta investigación están orientados a encontrar estrategias que permitan alcanzar y mantener un clima laboral en donde las buenas relaciones interpersonales sean la base de todos los procesos que se adelantan tanto entre pares docentes, docentes-docentes administrativos, docentes y administrativos con los estudiantes y docentes y administrativos con padres de familia y comunidad en general.

También es necesario reconocer que a simple vista en la I.E. Santa Teresita del Niño Jesús del municipio de Dagua, este tipo de problemática no ha alcanzado un nivel que obligue a intervenciones mayores, no obstante, de no tomar las medidas necesarias el clima laboral y organizacional se puede continuar fisurando hasta llegarse a fragmentar y romper en problemas mayúsculos.

Durante la actividad desarrollada con los docentes de primaria se evidencio que efectivamente si se han presentado algunos enfrentamientos que han dado lugar a la ruptura del compañerismo e incluso romper relaciones de dialogo casi que de forma definitiva. Se evidencia

que existe una solidaridad de grupo y que mediante este comportamiento buscar mantener una posición fuerte frente al grupo de docentes de secundarias.

Manifiestan unas veces de forma abierta y otras dejándolo en entredicho que se sienten poco apoyadas por el grupo de docentes de secundaria, especialmente durante la realización de actos culturales, en donde se les deja toda la carga de la planeación, realización e incluso el control de la disciplina de los estudiantes durante los eventos.

Manifiestan que a pesar de no existir suficientes espacios propiciados por las directivas para el compartir social, ellas, porque todas las docentes de primarias son mujeres, si tienen un grupo que hace este tipo de actividades, pero que en él no participan todas las docentes de primaria.

Durante la reunión se observan comportamientos que distraen y que son quizás los detonantes para los pequeños conflictos: entre ellas mismas se tiene detectado y se evidencian los siguientes comportamientos:

Las que normalmente llegan tarde

Las que aparte de no hacer aportes a las reuniones porque se mantienen en silencio, dedican su atención a otras actividades como revisar el teléfono, comer o dibujar pequeñas y variadas figuras.

Las que están pendientes de este tipo de comportamientos para criticarlos abiertamente o manifestar su disgusto mediante lenguaje no verbal.

Las que solamente expresan su punto de vista, como un imperativo de que así soy y eso es lo que pienso o siento y no lo negocio ni discuto.

Durante el acto del compartir del refrigerio se evidencio poco interés sobre el bienestar de los compañeros que estaban en otro salón, esto quedo de manifiesto cuando luego de casi acabar por completo con la pasa boca servidos alguien pregunto que si esto era para todos o solo para este grupo. Esta misma situación se vivencio en el otro salón. Puede ser un detalle muy pequeño, pero que observado y analizado desde el punto de vista del compañerismo y respeto que se manifiesta constantemente no se ve reflejado en la preocupación sobre el bienestar del otro.

En cuanto al comportamiento durante la reunión con el grupo de docentes de secundaria, estos fueron más prudentes para manifestar sus opiniones o hacer referencia sobre algún hecho en particular en donde se hubiere visto tan siquiera un hecho en donde a partir de una inadecuada relación interpersonal, se produjera un ataque o descontento entre determinadas personas.

Llama la atención que mientras el grupo de primaria en varias ocasiones hizo referencia a incidentes de esta clase y que precisamente eran originados de parte de algunos docentes de secundaria, ellos no los tuvieron ni siquiera en cuenta; menos aun que entre ellos mismos, los de secundaria, se hubieren presentado incidente alguno.

Llama si l atención que en ambos grupos se manifestó que en otras instituciones en donde ellos habían laborado previamente si se presentaban verdaderos problemas y enfrentamientos abiertos, razón por la cual no había un buen clima laboral. También coincidieron que, en esta institución, pero hace mucho tiempo, si se habían presentado este tipo de problemáticas, pero que gracias a la intervención de la doctora Lina, psicóloga de la institución, mediante un cara a cara, las cosas se habían aclarado y todo vuelto a la normalidad.

Este último punto relatado merece algunas precisiones que den soporte a las razones por las cuales se decide llevar a cabo la presente investigación:

Como parte del equipo directivo de la institución llevo 36 meses y la doctora Lina llevo a la institución en enero de 2016 y permaneció en ella por 12 Meses.

Los eventos de pequeños altercados y disgustos descritos como los más críticos están ubicados en el espacio de tiempo que lleva la investigadora dentro de la institución Santa Teresita del Niño Jesús y es lo que realmente despierta su interés investigador, pues no considera justo salir de una institución en donde se hicieron avances en este tema, para llegar a otra en donde pareciera que las situaciones son reflejadas y repetitivas en donde el clima laboral se puede ver seriamente afectado y los resultados finales que se evidencian con el rendimiento de los estudiantes y la percepción de la comunidad no sean los más adecuados.

Cabe anotar que durante el encuentro se manifestó que existe un acuerdo entre administración (rector) y docentes sobre el calificar sobre un mínimo de determinado porcentaje, que en todo caso está por encima de los 95 puntos. Que además este acuerdo prevé que se debe ir incrementando año tras año. De tomarse como cierto este acuerdo, se considera que no permite un mayor nivel de exigencia a los docentes en cuanto a situaciones que sin ser necesariamente del nivel de su quehacer profesional si desde lo comportamental afecta a tal punto que se tiene reclamo informal de parte de la secretaria de educación en cuanto a que no se ve reflejado el valor de las altas calificaciones de los docentes, con los alcanzados en las diferentes pruebas del Estado aplicadas a los estudiantes.

En la tercera reunión, en la cual se integraron los docentes de secundaria y primaria, se evidencia mayor prevención de parte de los dos grupos. Las de primaria ya no hicieron ningún

comentario sobre incidente alguno y los de secundaria estuvieron de acuerdo que cuando se ha presentado algún incidente, este no está relacionado con una situación personal, sino laboral.

Fue evidente que ambos nadie quiso expresar su más allá de situaciones muy generales y vinculadas a situaciones laborales y no personales. No hubo expresión de sentimiento ni se aprovechó el espacio para dar o pedir explicaciones o dar o pedir excusas.

Solo cuando a partir de tanto nombrar la palabra “calificación” y que esta “calificación” quizá no tiene un soporte objetivo que explique su valor, una de las docentes manifestó preocupación sobre si la pretensión del ejercicio que se estaba llevando a cabo era “calificar” a los docentes, porque de ser así, desde el MEN ya existen unos protocolos y además al interior de la I.E. existen unos acuerdos consignados en acta. Solo en este momento se escuchó casi una voz que al unísono respondió que ellos también tenían la misma duda. Un docente manifestó que él había entendido desde el principio que este era un ejercicio para la mejora general de la I.E y que en ningún caso se había planteado que era para la evaluación individual de cada docente.

Desde el punto de vista del investigador-observador se evidencia.

Existe una brecha entre docentes de primaria y secundaria. Algunos buscan la explicación en la jornada laboral dispar que cumple uno y otro grupo. Pero también es necesario tener en cuenta que además de la sede central en donde están ubicados los docentes de secundaria y tan solo dos docentes de primaria, también existen sedes satélites y grupos dispersos. La sede pequeña, las sedes de la Clorinda, Las Tórtolas y la sede de Bahondo, además del grupo de quinto de primaria que es atendido en la sede de la caseta comunal, pueden dar origen a que cada uno de estos locales educativos trabaje como “isla” separado del ordenamiento central. Pero

también esta dispersión de docentes en varias sedes y la difícil presencia administrativa las hace ver como relegadas. Además, porque no se dijo abiertamente, pero se deja en entredicho, que la mayoría de los recursos y apoyos que se consiguen son para la sede central y muy poco para las sedes.

El desconocer las condiciones propias de cada sitio de trabajo, da como resultado espacios para las “críticas” y la ausencia de apoyo por parte de los demás docentes. Preocupa además que, si esto pasa con los docentes que tienen, a pesar de todo, una mayor interactividad entre ellos, a las comunidades de padres de familia y vecindad en general en donde están ubicadas las sedes no son tenidas en cuenta para desarrollar programas culturales o actos protocolarios tan sencillos como la izada de bandera. De tal manera que, si estas comunidades quieren participar de este tipo de celebraciones, al igual que los estudiantes, deben desplazarse a la sede central. No se debe perder de vista que, en las zonas rurales, como lo es la zona de influencia de la I.E Santa Teresita del Niño Jesús, la presencia del estado y de las autoridades es casi nula, llegándose a convertir al docente casi como al único referente en estos temas.

La calificación de la competencia de relaciones interpersonales no es un elemento que se quiera introducir de forma espontánea a la calificación de los docentes, ya se encuentra debidamente documentado en la misma evaluación, pero si se hace necesario la implementación de estrategias que permitan valorar el quehacer del docente desde su ser y las implicaciones que un manejo inadecuado de esta competencia puede acarrear a toda la comunidad educativa.

También se evidencia que no se trata de una problemática exclusiva de la I.E. Santa Teresita del Niño Jesús y así quedó de manifiesto en cuanto los diferentes docentes hicieron

alusión a problemáticas verdaderamente difíciles que ellos habían vivenciado en otras instituciones donde habían laborado previamente.

Tampoco se puede tomar como una situación que se esté presentando recientemente, puesto que en las tres reuniones con los grupos se manifestó que “antes si pasaban esas cosas, pero que ya son cosa del pasado”

En consecuencia, se hace necesario el planteamiento de estrategias que permitan construir herramientas y soportes para una mejora continua, de tal forma que, actuando desde la prevención, no sea necesario entrar a procesos de mucho más complicados en su manejo y en su solución.