

Competencias docentes para fortalecer procesos de calidad educativa en la educación básica primaria

Teaching skills to strengthen educational quality processes in primary basic education

OJEDA Decired ¹
CAMPO, Antonio
COBA, José

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación, cuya finalidad fue analizar el Perfil de Competencia Docente de Educación Básica Primaria, para lograr un proceso educativo que se oriente al mejoramiento de la calidad educativa. El desarrollo de la investigación a través de observación de clases, el acompañamiento en la práctica pedagógica de los docentes de la Institución Educativa María Inmaculada de Barranquilla y las competencias básicas para mejorar el rendimiento académico de estudiantes, fortalecen la práctica pedagógica, con miras a mejorar la calidad de la institución educativa.

Palabras clave: competencia, docente, calidad educativa

Abstract

The objective is to present the results of an investigation, the purpose of which was to analyze the Proficiency Profile of Primary Basic Education, in order to achieve an educational process aimed at improving educational quality. The development of the investigation through observation of classes, the accompaniment in the pedagogical practice of the teachers of the María Inmaculada Educational Institution of Barranquilla and the basic competences to improve the academic performance of students, strengthen the pedagogical practice, with a view to improving the quality of the educational institution.

key words: teaching, quality, educational competence

1. Introducción

Uno de los principales desafíos que hoy enfrenta la educación es mejorar la calidad y transformarse en significativa para sus estudiantes. Es necesario ofrecerles las oportunidades para convertirse en ciudadanos profesionales y personales integrales en el siglo XXI, lo cual exige que los maestros adquieran y renueven los procesos formativos, académicos y educativos.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico email: dojedapertuz@mail.uniatlantico.edu.co

Las exigencias de la globalización, como la equidad, la universalización del ciclo básico de enseñanza, la disminución de las tasas de repitencia y de deserción escolar, la incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación, el fortalecimiento de los vínculos con los mercados laborales, el fortalecimiento de la ciudadanía, la conciliación entre la identidad local y la globalización, son competencias esenciales para desenvolverse en el mundo de la vida práctica. Pero además, estos desafíos producidos por la globalización son acciones que debe realizar un maestro: su presencia sirve de referente para la configuración de identidades. Todos éstos son propósitos esenciales de la política de la Revolución Educativa, (Ministerio de Educación Nacional, agosto-septiembre 2005).

El Plan Decenal de Educación 2016-2026, incluye un desafío encaminado a “regular y precisar el alcance del derecho a la educación”, con el fin de garantizar las condiciones necesarias para materializar efectivamente este derecho y que sea de calidad para toda la población conforme lo ordena la constitución política de Colombia. Es por esto que los docentes son indispensables para alcanzar una educación de calidad, a ellos las familias confían su mayor tesoro: el futuro de los estudiantes. Al docente le corresponde poner de manifiesto y en práctica, una serie de competencias que le permitan adaptar su desempeño de acuerdo a las necesidades de los alumnos y de su entorno, sin perder de vista la articulación de los factores que interactúan para el logro de una educación de calidad. Docentes comprometidos, empoderados, entusiasmados con formar a los ciudadanos del mañana.

Sistema de Educación superior en Colombia

Hablar de educación es recorrer históricamente la transformación que esta ha tenido en los últimos años. El cambio más importante en la noción de la calidad de la educación en el país, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se origina con la introducción del enfoque basado en el desarrollo de competencias.

Anteriormente, la calidad se asociaba de manera directa con la capacidad que tenía el Sistema Educativo de transmitir contenidos, muchas veces sin relación con los contextos vitales de los estudiantes. Actualmente la calidad se asocia con la capacidad de ese mismo sistema para desarrollar en los niños y jóvenes habilidades, conocimientos y valores que les permitan comprender, transformar e interactuar con el mundo en el que viven. Esto implica pasar de un aprendizaje de contenidos y de una formación memorística y enciclopédica, a una educación pertinente y conectada con el país y el mundo. Igualmente, concebir la educación como un proceso que no se agota en el sistema educativo, sino que se desarrolla de manera permanente en interacción con el mundo.

Al pasar los años el panorama ha ido evolucionando, así como también el papel que cumple el docente en estos cambios constantes en el tema educativo. En Colombia se ha logrado resaltar su labor, preparación, estrategias, metodologías e implementación de programas donde todos aprendan a enriquecer sus procesos académicos y fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas. Por tal razón en esta nueva era, el perfil docente en educación debe promover las competencias y las cualidades que integran su formación académica al servicio de la comunidad educativa.

Estrategias competitivas en docentes

Para entender cuál es el significado de competencia se cita la posición de Zambrano (2006) al referirse a las competencias que debe poseer el profesor “plantea tres preguntas fundamentales ¿qué sé? , ¿Cómo comunico lo que sé? Y ¿cómo me transformo con lo que se?” (p. 2), así mismo afirma que las competencias docentes surgen en el tiempo en el que el profesor está en la práctica del estudio, la comunicación y la transformación.

Como señala este autor las competencias docentes deben orientarse a las herramientas y estrategias de trabajo que se desarrollan en el aula de clase, que surgen de las necesidades que presentan los educandos, como estas situaciones permiten generar nuevas formas de concebir aprendizajes a partir de la realidad del contexto y como

el docente aprovecha estos espacios para concebir conocimientos significativos, colaborativos, reflexivos entre educandos y docentes.

De igual manera Zabalza (2003), define la competencia como: "...un constructo molar que sirve para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a las profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo a los niveles requeridos para el empleo"(p.85).

Así mismo apoyando la teoría anterior como hace alusión Morazán Martínez (2012) refiriéndose a

La práctica docente, en el marco de las competencias manifiesta que se requiere de un conocimiento teórico acerca del aprendizaje, desarrollo y el comportamiento humano, valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas, control de enseñanza, además de habilidades docentes que faciliten el aprendizaje al estudiante. p.25

Competencia profesional : quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk y Span 1994: 9).

Tejada (2009) por su parte manifiesta que ante la diversidad de antecedentes personales y profesionales muy diversos que se desarrollan desde diferentes contextos de formación surge la necesidad de establecer un perfil profesional docente, con dos aspectos muy importantes: la concreción de una familia profesional y las competencias docentes que forman parte del perfil.

La formación de competencias docentes no solo se refleja en la necesidad de cambiar las estrategias didácticas, metodológicas para aumentar el nivel académico, sino que también hace referencia que en este proceso de formación es sumamente importante moldear los procesos de socialización , los valores, el trato con los pares, el trabajo colaborativo, logrando de esta manera mejorar en los educandos la habilidad comunicativa, afectiva, cognitiva, a través de la reflexión pedagógica entre educandos y formadores.

Tobón (2006) desde su enfoque de competencias plantea que desde el ejercicio docente deben incluirse aspectos como la integración de conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas. Así mismo deben abordarse los requerimientos de la disciplina, las necesidades de investigación, de la sociedad, del ambiente y del contexto respondiendo a estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. Por lo tanto, describir una competencia permite representar tres elementos complementarios según Phillips Perrenoud (2007):

Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.

Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión. La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situaciones compleja y en tiempo real.

El autor considera que aspectos como: práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliada, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley conforman un *"escenario para un nuevo oficio"*. Escenario que aparece en un marco de crisis, al momento en que los docentes se refugian en su clase y en las prácticas que dan constancia a sus aptitudes.

Las competencias seleccionadas por el autor y consideradas prioritarias son coherentes con el nuevo papel de los docentes, quien plantea 10 competencias

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

El ejercicio de la competencia es importante para la práctica educativa; por tanto, es “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2007: 53). Esta definición involucra cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

El objetivo de la formación inicial es proporcionar los elementos necesarios mediante los cuales los profesores en formación se implican en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. Se asocia este conocimiento con un componente conceptual, para lo cual Vásquez (2010: 53), los ordena de la siguiente manera:

- Conocimiento de esquemas de clasificación y de categorías.
- Conocimiento de principios y generalizaciones.
- Conocimiento de teorías, modelos y estructuras.

Bustamante (2016) señala que:

“En la construcción de una competencia, la experiencia juega un papel esencial, primero en la forma de “conocimiento adquirido a partir de percepciones y vivencias propias, generalmente reiteradas” o adquiridas mediante la formación disciplinaria, proveniente de elaboraciones conceptuales en el espacio de lo cognitivo y que en la actualidad, en la forma de saber prescriptivo, documentado y validado, han generado importantes desarrollos orientados a mejorar las estrategias de aprendizaje de los individuos por sí solos o en sociedad” p 8.

El saber se relaciona con la parte cognitiva, encargada de los conocimientos que el estudiante adquiere en toda su formación (Saracho, 2005). El saber hacer, otro componente de las competencias que permiten utilizar en forma adecuada este conocimiento. La tercera capa se relaciona con el saber ser del docente, es decir, con todo

lo relacionado con lo actitudinal, con las relaciones interpersonales y con los valores que el profesor moviliza en su quehacer pedagógico.

Se hace referencia al saber ser a un conjunto de actitudes acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social (Bustamante, 2003). En este mismo sentido se señala que:

“Con la tendencia de formación por competencias, se busca hacer conciencia en los actores educativos sobre la importancia de la formación en valores, que identifiquen a la persona humana en su desempeño, en la interacción y en la convivencia. Lo anterior, porque las competencias propician, en las instituciones educativas, la relación con el mundo familiar, social y empresarial y la posibilidad de extender los logros académicos alcanzados en la institución” (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009: 52).

Cabe señalar que en esta capa lo definido como actitudinal tiene componentes complejos, ya que para que una actitud posibilite la predicción de una conducta es necesario que la actitud que lleva a realizar un determinado comportamiento sea consistente (Saracho, 2005: 135). Y en la medida que las actitudes, que son adquiridas y no innatas, son menos estables aumenta su dificultad para modificarlas.

Saracho advierte que hay que mencionar que la actitud tiene dos factores que la determinan. Por un lado el factor individual y, por otro, el social. El saber, el saber hacer y el saber ser, capas que integran las competencias para efectos del presente trabajo de investigación.

Así mismo, el programa *Todos a aprender* del Ministerio de Educación Nacional, plantea un guía de competencias en el perfil docente que promueva procesos educativos de calidad los cuales se mencionan a continuación:

Fomenta un clima positivo para el aprendizaje de aula: promotor de valores positivos: El docente del Programa

“*Todos a Aprender*”, es un programa que promueve con normas y con su propia actitud un ambiente de aprendizaje sustentando en el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la escucha, la comunicación asertiva (verbal y no verbal), la empatía y las altas expectativas sobre el aprendizaje, protector del ambiente de aprendizaje libre de riesgos.

En el aula del docente del Programa Todos a Aprender, protege el espacio de incidentes de burla, angustia, ansiedad, inseguridad o miedo y por el contrario, el docente se asegura que los estudiantes se sientan valorados, seguros, respetados y cómodos tomando riesgos intelectuales” (Danielson Group en Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Es un docente que establece una "cultura de aprendizaje" que refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y el docente.

El docente refleja una profunda comprensión de los contenidos y la didáctica pertinente para la enseñanza de las disciplinas al utilizar estrategias reconocidas por su efectividad en el marco de la profesión docente.

-Implementa estrategias de evaluación formativa para orientar sus planeaciones, actividades y seguimiento hacia la excelencia académica: El docente utiliza, de manera constante, diversas estrategias o momentos (debates, rúbricas, preguntas, portafolios, autoevaluación, coevaluación, proyectos, análisis de productos, listas de chequeo, bitácoras de registro de aprendizajes, evidencias de interacción) para verificar que los estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje de las actividades, tiene habilidad para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad para mejorar en el proceso de aprendizaje y sus logros individuales, “*útiles, oportunas y constructivas*” (Danielson Group en Ministerio de Educación Nacional, s.f.) de realimentación que orientan al estudiante hacia el logro de la excelencia académica.

Educación de calidad

El concepto de calidad parte desde un punto de vista comparativo. Es decir, la calidad es una cualidad que depende de la comparación de “algo” con otro “algo”, lo que permite decir que una cosa es mejor o peor que la otra. Esto se puede inferir desde la misma definición que el Diccionario de la Lengua Española (1992: 365) hace sobre el concepto de calidad: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.”. También se puede definir la calidad desde la función de un objeto, analizando sus propiedades y su capacidad para realizar algo o cumplir una tarea (Vásquez, 2013).

En la comprensión de la calidad educativa se hacen importantes seis tesis que la rodean, que incluyen “calidad de vida; concepción de educación, del hombre y de la sociedad; sentido de la cultura; rigor del conocimiento – como realidad, como contenido, como método–; tipo de maestro; y comprensión de la sociedad civil” (Vásquez, 2013: p.59). Vásquez señala :

El mismo autor observa que la calidad educativa debe ser analizada desde seis dimensiones distintas, a saber (Pérez y Vásquez) p. 60

- Aspecto académico, que se refleja en el grado de excelencia en el saber
- La relación con el ambiente, expresado como la fama o prestigio percibido
- El aspecto funcional, dado en los altos niveles de perfección
- El valor añadido, si se observa como un producto
- Desde el uso, debe existir una satisfacción por parte del usuario, en este caso, el educando, también llamado “alumno”.
- Desde su solidez, se analiza la respuesta a exigencias de mayor grado y más complejas

El desarrollo de los conceptos sobre la calidad educativa es muy amplio, sin embargo, la concepción de la calidad de la educación debe abarcar campos suficientes que permitan establecer indicadores medibles que conduzcan a calificar la funcionalidad educativa en las instituciones educativas en particular y la nación en general.

Desde la visión de Schmelkes (1994: p. 4):

La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Esta es una visión de características más que todo sociales, que se dirige hacia la integración del individuo en su comunidad, razón por la cual asiste a centros educativos que lo capacitarán para poder responder ante las necesidades sociales y propias.

Elementos de calidad en las instituciones educativas

De acuerdo con Guerra (2003), es posible identificar dos tipos de componentes de la calidad educativa, los indicadores (identificadores) y los predictores. Este tipo de indicadores o componentes permiten medir el grado de idoneidad de la institución. Estos componentes son (Guerra, p. 5):

- El producto educativo. Eficacia y eficiencia en el aprovechamiento de los recursos y procesos. El nivel de calidad del centro educativo se mide a través de indicadores como:
- Acomodación al grado de desarrollo de los educandos, necesidades, intereses y expectativas.

- Reconocimiento para alumnos, padres, personal y demás afectados por el impacto del producto educativo.
- Permanencia o duración del producto y sus efectos en la sociedad.
- Excelencia de fines y metas.
- Bajo costo de producción.
- Disponibilidad, asequibilidad al producto educativo.
- Cantidad producción, relación de número de alumnos que alcancen niveles aceptables u óptimos.
- Satisfacción de los alumnos.

Los predictores, en cambio, son los factores o características que deben reunir las instituciones educativas que se dirijan a conseguir niveles de calidad aceptables, de acuerdo con Guerra (2003).

A los predictores también se les conoce como agentes de la calidad. Son elementos pertenecientes al centro educativo que producen un efecto determinado en el plantel educativo, tales como:

- Recursos materiales y humanos
- Diseño de estrategia
- Gestión de los recursos
- Metodología

Liderazgo efectivo

Enfoques de la calidad educativa

Vásquez (2013), se identificaron cuatro enfoques importantes en cuanto a la calidad educativa.

El primero de estos enfoques es el absoluto, el cual busca la excelencia del producto, en este caso la educación, lo cual es un propósito particularmente muy difícil de obtener.

En torno a estos enfoques también se han desarrollados dos ejes principales de la educación, de acuerdo con Vásquez (2013). El primero es el currículo, el segundo es la innovación. En el primer eje se han identificado cuatro enfoques esenciales, la pedagogía tradicional, la tecnología educativa que busca la eficiencia social, la teoría crítica que sustenta la ideología de la reconstrucción social, y la teoría de la escuela activa, que se identifica con el currículo de la ideología del estudio del niño.

2. Metodología

Esta investigación estuvo enmarcada dentro de un paradigma interpretativo y es de tipo cualitativo, centrada en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas (docentes), sustentada en el método investigación-acción, pues está motivada por búsquedas y no por la pretensión de comprobar hechos reales. El estudio tiene un enfoque cualitativo, como actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales (Sandín, 2003), lo que permite indagar, profundizar y describir, en este caso, procesos educativos que orienten al mejoramiento de la calidad educativa.

El diseño de esta investigación es no experimental y según el tiempo es transversal, ya que las informaciones y datos fueron obtenidos directamente de la realidad, como lo expresa Tamayo (2003). En cuanto al nivel de profundidad es de tipo descriptivo, donde se han definido categorías, que están dimensionadas en una serie de indicadores que permitieron las condiciones sugeridas deseadas para analizar el perfil de competencias docentes y lograr un proceso educativo que oriente al mejoramiento de la calidad. La investigación-acción propuesta en esta investigación, referida al modelo pedagógico, se propuso como un modelo cíclico de reflexión-acción-

reflexión en el que se reorganiza la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados de enseñanza. (Penalva, 2013:80)

La muestra objeto de esta investigación se encuentra conformada por estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa María Inmaculada de Barranquilla.

El instrumento se propuso como un modelo cíclico de reflexión-acción-reflexión en el que se reorganiza la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados de enseñanza. (Penalva, 2013:80)

3. Resultados

La técnica fue la observación como un modelo cíclico de reflexión-acción-reflexión y se empleó una ficha con estos ítem que mencionamos a continuación.

Ítem 1a: Evidencia de que el docente tiene un conocimiento disciplinar y didáctico. Los profesores deben dominar las disciplinas que enseñan con el fin de guiar el aprendizaje de los estudiantes. Danielson (2013). Sin embargo en la observación realizada se evidenció que los 18 docentes que corresponde al 100% de la muestra, están familiarizados con los conceptos importantes de la disciplina, pero muestran una falta de conocimiento sobre cómo estos conceptos se relacionan entre sí lográndose evidenciar poco dominio en la temática.

Ítem 1b: Evidencia de que el profesor conoce a sus estudiantes En los resultados para este ítem se logró evidenciar que 12 docentes observados que corresponde al 67% de la muestra, no enseñan contenidos en abstracto; los enseñan a estudiantes. Por otro lado 6 docentes que equivale al 33% muestra una comprensión mínima sobre cómo los estudiantes aprenden y poco conocimiento sobre sus aproximaciones al aprendizaje, conocimiento y habilidades, necesidades especiales, e intereses y tradiciones culturales.

Ítem 1c. Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo a los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje.

En cuanto a los resultados para este ítem de 14 docentes que corresponde al 78% de la muestra se observó que los resultados representan unas expectativas medias en relación al logro de los estudiantes y tienen algo de rigor. Mientras que 4 de ellos que equivale al 22% de la muestra restante, representan un aprendizaje riguroso e importante en la disciplina y son claros, están escritos en la forma de aprendizaje de los estudiantes, y sugieren métodos viables de evaluación

Ítem 1d: Evidencia que el profesor conoce los recursos didácticos del aprendizaje del estudiante, se refuerza y complementa a través del uso que el profesor hace de los recursos. En los resultados obtenidos de la observación, 9 docentes que corresponde al 50% de la muestra, evidencian tener conocimiento de los recursos más allá de los previstos por el colegio, incluyendo recursos de Internet para uso en clase y para la ampliación de su habilidad profesional. Mientras que 5 docentes, que equivale al 27% de la muestra, utilizan los recursos más allá de aquellos previstos por el colegio o distrito para su uso en el salón de clase y para la ampliación de su habilidad profesional, pero no trata de ampliar este conocimiento. Finalmente 4 docentes, correspondientes al 23% restante de la muestra, utilizan textos de varios niveles.

Ítem 1e: Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica. El resultado obtenido en la observación mostró que 11 docentes que corresponde al 61%, sus clases tienen una estructura reconocible, pero la progresión de las actividades es desigual y sólo algunas asignaciones de tiempo son razonables.

Mientras que 4 docentes que equivale al 22% muestra que la mayor parte de las actividades de aprendizaje están alineadas con los resultados de la enseñanza y siguen una progresión organizada que es adecuada para los estudiantes y finalmente 3 docentes correspondiente al 17% del restante de la muestra, utiliza la secuencia de actividades de aprendizaje.

Diseño de la evaluación coherente con los objetivos. Los resultados obtenidos muestran que 17 docentes observados, que equivale al 94% de la muestra, utiliza procedimientos de evaluación que son parcialmente congruentes con los resultados educativos.

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas se logró evidenciar que 18 docentes que equivalen al 100% del total de la muestra, demuestran que las interacciones en el salón de clase entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes son muy respetuosas y reflejan una calidez y un interés genuino, y son sensibles a las diferencias entre los estudiantes. Estos muestran respeto por el profesor y contribuyen a que haya niveles altos de civilidad entre todos los miembros de la clase. El resultado es un ambiente donde todos los estudiantes se sienten valorados y están cómodos al tomar riesgos intelectuales.

Cultura de Aprendizaje : El profesor que tiene éxito en la creación de una cultura de aprendizaje sabe que los estudiantes son, por su naturaleza, curiosos intelectualmente.

Después de las observaciones realizadas 14 docentes, que corresponde al 78% de la muestra, comunican la importancia del contenido y la convicción de que, trabajando con esfuerzo y persistencia, por las habilidades de los estudiantes, transmite altas expectativas en relación al esfuerzo de los alumnos. Mientras 4 docentes que equivalen al 22% dedica una energía mínima al trabajo.

Manejo de procedimientos de clase: Los resultados logran evidenciar que 13 docentes observados que corresponde a un 72% de la muestra, en sus prácticas pedagógicas, se pierde una parte significativa del tiempo de enseñanza por las rutinas y procedimientos de la clase, que son parcialmente eficaces. Mientras 5 docentes que equivale a un 28% de la muestra restante, reflejan manejo de las transiciones entre actividades.

Manejo del comportamiento en estudiantes: En los resultados se pudo evidenciar que 16 docentes observados, que equivalen un 89% de la muestra, hacen seguimiento al comportamiento en relación a las normas de clase establecidas, su reacción frente al mal comportamiento de los estudiantes es consistente, proporcionada y respetuosa. Mientras que 2 docentes correspondientes al 11% de la muestra se relacionan ya que también se mueven en cada sección del salón y supervisan frecuentemente el comportamiento de los estudiantes.

Organización del espacio físico. Teniendo en cuenta los resultados de las observaciones, 18 docentes que corresponde al 100% de la muestra, asegura que la disposición de las sillas es apropiada para las actividades de aprendizaje y utiliza los recursos físicos de manera efectiva ya que el salón es seguro y los estudiantes tienen el mismo acceso a las actividades de aprendizaje.

Práctica pedagógica: Los resultados evidencian que 14 docentes observados que corresponde al 83% de la muestra, se comunican con los estudiantes con varios propósitos. El profesor usa un vocabulario académico preciso que sirve para extender la comprensión del estudiante. Mientras que 4 docentes representan el 17% de la muestra de estudio.

Como resultado en este ítem se logró conocer 10 docentes que corresponden al 55% de la muestra, que sus actividades de aprendizaje están parcialmente alineadas con los aprendizajes esperados. Por otro lado 5 docentes que equivalen al 28%, su clase tiene una estructura claramente definida, y finalmente 3 docentes correspondiente al 16% de la muestra restante, sus actividades llevan a los estudiantes a discutir y plantear patrones, conclusiones, hipótesis o conjeturas.

Uso de la evaluación como estrategia pedagógica. Los resultados evidencian que 14 docentes que corresponden al 78% de la muestra, sus estudiantes parecen haber entendido parcialmente los criterios de evaluación dados por el profesor. Por otro lado, 4 docentes que equivalen al 22 % restante de la muestra, sus estudiantes parecen entender los criterios de evaluación, y el profesor monitorea el aprendizaje que se da en cada grupo cooperativo,

El profesor usa un vocabulario académico preciso que sirve para extender la comprensión del estudiante representan el 93% de la población en estudio. Mientras que 4 docentes que equivale al 17% de la población.

Flexibilidad y capacidad: de respuesta Los profesores que están comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes. Los resultados lograron evidenciar que 13 docentes que corresponde al 72% de los profesores hacen intentos superficiales para incorporar preguntas e intereses de los estudiantes en la clase, transmiten a los estudiantes un nivel de responsabilidad de su aprendizaje, y también su incertidumbre sobre cómo ayudarles. De acuerdo con los análisis hechos en los acompañamientos de aula y las aportaciones de los profesores consultados, podemos señalar lo siguiente:

Grupos focales: A partir del análisis del contenido de las entrevistas, se plantean dos preguntas :

1. ¿Cómo se evidencian las competencias docentes en los procesos de evaluación formativa en el aula?

Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Talanquer, 2015:178)

2. ¿Cómo evidencias en el aula la competencia de gestión de aula? Los docentes aseguran que la gestión de aula se evidencia durante los espacios que permiten generar nuevos aprendizajes, curiosidades, intereses de los estudiantes a partir de las actividades grupales, juego de roles, trabajo colaborativo, gestión del tiempo del docente y de los estudiantes para participar de la clase en los temas expuestos, relacionándolas con las establecidas en los referentes teóricos por Perrenoud (2007) .

Algunos de los ejes principales que han de incluir según Reynolds (1998) son el tiempo, la oportunidad y la calidad de enseñanza. (Penalva, 2013) p. 80

4. Conclusiones

Al llegar a la parte final de la investigación, tanto en su fase de revisión documental como la de trabajo de campo, se hace posible dar respuesta a los objetivos específicos que orientaron el desarrollo de la misma, a través de la formulación de conclusiones:

Derivado del análisis del perfil de competencias docentes para fortalecer procesos de calidad en la institución educativa distrital María Inmaculada, analiza las competencias para el perfil del docente de Educación Básica primaria, se logró evidenciar que se cumple en un porcentaje del 28% con las competencias docentes de manera que lleguen a los alumnos con el propósito de que estos las transformen en conocimiento coherentes con las ideas que se pretende transmitir, así como también se evidenció que los docentes transmiten entusiasmo a los estudiantes a través de mensajes afectivos.

También al establecer la correspondencia entre las competencias del docente de Básica Primaria y las establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, se evidenció el cumplimiento de las competencias, como planificación, organización, material de apoyo, tecnología, apoyo al estudiante y revisión de procesos.

El docente plantea actividades en el marco de las cuales se pueden inferir los aprendizajes logrados y las dificultades que persisten, monitorea con frecuencia limitada la comprensión de los estudiantes y ofrece poca retroalimentación a los estudiantes cuando es necesario.

Entre otros aspectos, algunos docentes están muy motivados para seguir trabajando en el proyecto, pero a la vez preocupados por los costos de los materiales que el colegio no les facilita y que en la mayoría de los casos son suministrados por ellos mismos. Su impacto en el proceso de reflexión-acción fue tan importante, que los implicados en el proceso investigativo se sintieron como ejes centrales de esta experiencia de aprendizaje y trabajo colaborativo.

En el proceso de reflexión-Investigación-acción-participativo, nos muestra expresiones de sentimiento frente a la situación de vulnerabilidad de los docentes, siendo a la vez eje motivacional e impulsador para que a través de los procesos de calidad educativa los estudiantes logren posteriormente el ingreso a la educación media y media vocacional e impacten positivamente sobre el desarrollo social de su contexto.

Así pues, el proceso de reflexión- Investigación acción participativo es continuo; por lo tanto, se hace necesario que los docentes de la institución educativa distrital María Inmaculada y las directivas del colegio, mantengan como fundamento institucional la investigación y la calidad educativa desde las aulas. De igual forma, los resultados de este proyecto de investigación presentan insumos para el mejoramiento continuo, la vinculación de la enseñanza y la investigación, mantener y fortalecer la calidad educativa en la Institución; además, también aporta instrumentos para saber qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, y qué estrategias de intervención pueden ser las más oportunas en determinado contexto.

Referencias bibliográficas

Arbeláez, R.; Corredor, M. y Pérez, M. (2009). Concepciones sobre competencias.

Barnett, Ronald. (2008). Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 229-235. Recuperado en 19 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300011&lng=es&tIng=es. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Bustamante Samudio (2016) La educación un Asunto de medios?.Universidad Pedagógica Nacional.

Chaves, M. y Barrios, L. (2015). El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. *Avances en Educación y Humanidades* 1(1): 39-54.

Danielson, C. (2013). *A Framework For Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Guerra M. (2003). *Hacia la construcción participativa del enfoque, modelo pedagógico*. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/haciaconstruccion.pdf>

Laval, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona; Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Anexo 3. Competencias del docente del Programa Todos a Aprender. Recuperado de <https://es.slideshare.net/mileog08/elementos-de-aula-pta-69385189>

Ministerio de Educación Nacional. (Agosto – septiembre, 2005). *Educación para el desarrollo sostenible*. *Revistas Al Tablero* (36). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Estándares de calidad educativa Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Formación Docente para la Calidad Educativa. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html>
- Morazán Martínez. (2017). Reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción del saber pedagógico, análisis del proyecto de aula "Cosmos: Una aventura interplanetaria . Bogotá: Universidad distrital Francisco Jose de Caldas . p.64
- Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91. Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla
- Perrenoud, Philippe (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca de Aula. México: Colofón
- Sandín (2003) Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. En: *Pedagogía y saberes*. 24. 19-25. Bogotá: UPN
- Saracho, José María. (2005). Un modelo general de gestión por competencias. Chile: Ril Editores. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/245045904/Un-Modelo-General-de-Gestion-Por-Competencias-Jose-Maria-Saracho>
- Schmelkes, Sylvia. (1994). Algunas implicaciones de la calidad. En Carlos Paldao, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Interamer: Nueva York
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Tamayo (2003) Tendencias de la pedagogía en Colombia. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2(1) Universidad de Caldas.
- Talanquer, Vicente. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química* (26): 177-179. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/52927/47077>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En: *Revista de currículum y formación de profesorado* 13(2): 1-15
- Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Valdemoros-San-Emeterio. M. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Revista Aula Abierta* 42(1): 53-60. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314700095>
- Vásquez, Alejandro. (2010). Competencias Cognitivas en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* 2(6): 34-64. Recuperado de <http://dta.atalca.cl/ojs/index.php/f%EE%80%80competencias%EE%80%81/article/view/File/79/84>
- Vásquez, Álvaro. (2013). Calidad y calidad educativa. *Revista Investigación Educativa*, 17(2),49-71.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias. Docentes del Profesorado Universitario*. Madrid, Narcea, S.A Ediciones.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de profesor y competencias. Una relación compleja. *Revista Eudecere* 10(33): 225-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603303.pdf>