

ACUERDO NO. 2025 CON FECHA DEL 15 DE SEPTIEMBRE DE 2020 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“RELACIÓN DE LA EVALUACIÓN ANUAL DEL DESEMPEÑO LABORAL
DOCENTE CON EL DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL EN
VILLAGARZÓN, PUTUMAYO”**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: **FABIÁN ESVENSON ORTIZ VILLOTA**

DIRECTORA DE TESIS: **DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ**

1 de septiembre de 2025. Villagarzón, Colombia

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 1 de septiembre.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Relación de la evaluación anual del desempeño laboral docente con el desarrollo profesional y personal en Villagarzón, Putumayo”

Elaborado por **Mtro. Fabián Esvenson Ortiz Villota**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'G. Velasco' with a stylized 'Z' at the end.

Dr. Gloria Susana Velasco López
Directora de tesis



A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Fabián Esvenson Ortiz Villota, con matrícula 106685, egresado del programa Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con CC, N° 79956584, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

"Relación de la evaluación anual del desempeño laboral docente con el desarrollo profesional y personal en Villagarzón, Putumayo".

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



Fabián Esvenson Ortiz Villota
106685@ucuauhtemoc.edu.mx
Svenson18@gmail.com

Índice General

<i>Agradecimiento</i>	<i>viii</i>
<i>Dedicatoria</i>	<i>ix</i>
<i>Resumen</i>	<i>x</i>
<i>Abstract</i>	<i>xi</i>
<i>Introducción</i>	<i>12</i>
<i>Capítulo I. Planteamiento del Problema</i>	<i>20</i>
1.1. Historia del Problema	20
1.2. Contextualización y Definición del Problema	25
1.2.1. Contexto Internacional	26
1.2.2. Contexto Nacional	29
1.2.3. Contexto Regional	31
1.2.4. Definición del Problema.....	32
1.3. Preguntas de la Investigación	35
1.4. Hipótesis	36
1.5. Justificación de la Investigación	36
1.5.1. Conveniencia	37
1.5.2. Relevancia Social	37
1.5.3. Implicaciones Prácticas	38
1.5.4. Utilidad Teórica.....	38
1.5.5. Utilidad Metodológica.....	39
<i>Capítulo II. Marco Teórico</i>	<i>41</i>
2.1. Teoría de la Práctica Reflexiva y Teoría de la Acción Razonada.	41
2.2. Análisis Conceptual	45
2.2.1. Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docente	46
2.2.2. Desarrollo Profesional Docente.....	57
2.2.3. Desarrollo Personal Docente	73
2.3. Estado del Arte	77
2.3.1. Estudios Internacionales	78
2.3.2. Estudios Nacionales	83
<i>Capítulo III. Método</i>	<i>86</i>
3.1. Objetivo	86
3.1.1. General	86
3.1.2. Específicos:	86

3.2. Participantes y Criterios de Selección	87
3.3. Escenario.....	88
3.4. Técnicas e Instrumentos	90
3.4.1 Cuestionario de Percepción Competencial DPrD.....	90
3.4.2. Cuestionario de Percepción Competencial DPeD	91
3.5. Validez y Confiabilidad	92
3.6. Operacionalización de las Variables.....	95
3.7. Diseño del Método.....	99
3.8. Procedimiento de Trabajo de Campo	100
3.9. Procesamiento de la Información	100
3.10. Consideraciones Éticas	101
<i>Capítulo IV. Resultados de la Investigación</i>	<i>104</i>
4.1. Características Sociodemográficas	104
4.2. Estadística Descriptiva	106
4.2.1. Resultados de la EADLD Año 2024	106
4.2.1.1. Resultados Competencias Funcionales.....	106
4.2.1.2. Resultados Competencias Comportamentales.....	108
4.2.1.3. Resultados de la Calificación Final de la EADLD.	111
4.2.2. Resultados DPrD	114
4.2.2.1. Resultados de DPrD por Actuaciones Intencionales	115
4.2.2.2. Resultados de DPrD por Competencias Funcionales	124
4.2.2.3. Resultado Final DPrD	127
4.2.3. Resultados DPeD.....	130
4.2.3.1. Resultados de DPeD por Actuaciones Intencionales.....	131
4.2.3.2. Resultados de DPeD por Competencias Comportamentales.....	139
4.2.3.3. Resultado Final DPeD	143
4.3. Estadística Inferencial	146
<i>Capítulo V. Discusión y Conclusiones</i>	<i>149</i>
5.1. Discusión	149
5.1.1. Evaluación de los Hallazgos de la Investigación.....	149
5.1.2. Relación de los Hallazgos con la Teoría Existente.....	160
5.1.3. Aplicabilidad de los Resultados en el Ámbito Educativo	168
5.2. Conclusiones	170
5.3. Análisis DOFA.....	173
5.4. Futuras Líneas de Investigación	175

5.5. Aportaciones Para la Sociedad y las Ciencias de la Educación	176
<i>Referencias</i>	178
<i>Apéndices</i>	188
<i>Apéndice A. Cuestionario de Percepción Competencial DPrD</i>	188
<i>Apéndice B. Cuestionario de Percepción Competencial DPeD</i>	210
<i>Apéndice C. Consentimiento Informado</i>	228
<i>Anexos</i>	232
<i>Anexo A. Protocolo Para la Evaluación de Docentes</i>	232

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Áreas de gestión y competencias funcionales</i>	54
Tabla 2 <i>Competencias comportamentales</i>	56
Tabla 3 <i>Dimensiones y fases del marco de competencias docentes australiano</i>	62
Tabla 4 <i>Competencias funcionales y actuaciones intencionales</i>	71
Tabla 5 <i>Competencias comportamentales y actuaciones intencionales</i>	76
Tabla 6 <i>Operacionalización de las variables DPrD y DPeD</i>	95
Tabla 7 <i>Distribución de docentes por género y zona laboral</i>	104
Tabla 8 <i>Distribución de docentes por nivel de estudio y experiencia</i>	105
Tabla 9 <i>Medidas de tendencia central Competencias Funcionales año 2024 (n=57)</i>	107
Tabla 10 <i>Medidas de dispersión Competencias Funcionales año 2024 (n=57)</i>	107
Tabla 11 <i>Medidas de la forma de distribución Competencias Funcionales año 2024 (n=57)</i>	108
Tabla 12 <i>Medidas de tendencia Central Competencias Comportamentales año 2024</i>	109
Tabla 13 <i>Medidas de dispersión Competencias Comportamentales año 2024</i>	110
Tabla 14 <i>Medidas de la forma de distribución Competencias Comportamentales año 2024</i>	110
Tabla 15 <i>Resultados calificación final de la EADLD año 2024 (n=57)</i>	111
Tabla 16 <i>Relación entre niveles de desempeño y variables sociodemográficas (n=57)</i>	113
Tabla 17 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia dominio curricular (n = 57)</i>	115
Tabla 18 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia planeación y organización (n = 57)</i>	116
Tabla 19 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia evaluación del aprendizaje (n = 57)</i>	117
Tabla 20 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia pedagogía y didáctica (n = 57)</i> .	119
Tabla 21 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia uso de recursos (n = 57)</i>	120
Tabla 22 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia seguimiento de procesos (n = 57)</i>	121
Tabla 23 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia comunicación institucional (n = 57)</i>	122
Tabla 24 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia interacción con la comunidad (n = 57)</i>	123

Tabla 25 <i>Frecuencias de DPrD por competencias funcionales (n = 57)</i>	124
Tabla 26 <i>Medidas de tendencia central DPrD (n = 57)</i>	125
Tabla 27 <i>Medidas de dispersión DPrD (n = 57)</i>	126
Tabla 28 <i>Medidas de la forma de distribución DPrD (n = 57)</i>	127
Tabla 29 <i>Niveles de DPrD según percepción de los docentes (n=57)</i>	128
Tabla 30 <i>Estadística descriptiva resultados DPrD (n=57)</i>	128
Tabla 31 <i>Relación entre niveles de DPrD y variables sociodemográficas (n = 57)</i>	129
Tabla 32 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia liderazgo (n = 57)</i>	131
Tabla 33 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia comunicación y relaciones (n = 57)</i>	132
Tabla 34 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia trabajo en equipo (n = 57)</i>	134
Tabla 35 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia negociación y mediación (n = 57)</i>	135
Tabla 36 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia compromiso con la comunidad (n = 57)</i>	136
Tabla 37 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia iniciativa (n = 57)</i>	137
Tabla 38 <i>Frecuencia actuaciones intencionales competencia orientación al logro (n = 57)</i>	138
Tabla 39 <i>Frecuencias de DPeD por competencias comportamentales (n = 57)</i>	140
Tabla 40 <i>Medidas de tendencia central DPeD (n=57)</i>	141
Tabla 41 <i>Medidas de dispersión DPeD (n=57)</i>	142
Tabla 42 <i>Medidas de la forma de distribución DPeD (n=57)</i>	143
Tabla 43 <i>Niveles de DPeD según percepción de los docentes (n=57)</i>	144
Tabla 44 <i>Estadística descriptiva resultados DPeD (n=57)</i>	144
Tabla 45 <i>Relación entre niveles de DPeD y variables sociodemográficas (n = 57)</i>	145
Tabla 46 <i>Evaluación de la normalidad de los datos</i>	146
Tabla 47 <i>Coeficiente de correlación Rho de Spearman</i>	147

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Etapas de carrera profesional</i>	92
--	----

Agradecimiento

En primer lugar, agradezco profundamente a Dios y a la Virgen de Las Lajas por su guía y fortaleza que me han permitido superar cada obstáculo en la vida y alcanzar mis metas.

Deseo manifestar mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la Doctora Gloria Susana Velasco López por su respaldo, rigurosidad académica y el valioso conocimiento en el campo investigativo que he adquirido gracias a su asesoría.

Agradezco a la Universidad Cuauhtémoc y los Doctores que nos orientaron en cada uno de los módulos, por su enseñanza de habilidades que son fundamentales para mi formación en el ámbito de la investigación.

Agradezco a los expertos que validaron los instrumentos que se utilizaron en esta investigación, los Doctores Raúl Reyes Contreras, Miguel Ángel Araiza Lozano, Marcelo de Jesús Pérez Ramos y Pedro Camilo Checa Cundar.

Agradezco a mis compañeros del doctorado, especialmente a la maestra Irma Castiblanco Gutiérrez, por caminar juntos en este proceso.

Agradezco a los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de las Instituciones Educativas del municipio de Villagarzón, Putumayo, que participaron en el estudio, así como a los directivos docentes por su colaboración.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Yimer Adrián Ruales Hernández, a su familia y a la mía, por su apoyo incondicional. Su respaldo ha sido fundamental para la culminación de mi tesis doctoral.

Dedicatoria

A la memoria de mi padre Jesús Ortiz Arciniegas.

A mi madre Aleyda Villota, por su amor incondicional, y por ser el apoyo y la guía de nuestra familia.

A mis hermanas Ingrid y Yurani, por caminar juntos en esta aventura que es la vida.

A mis sobrinas Sofía y Samara, y a mi sobrino Mateo, porque llenan mi vida de alegría y significado.

Resumen

En el marco de la evaluación del desempeño laboral docente, a menudo vista como un control sin enfoque formativo, se presentan los hallazgos de una investigación de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo transversal y un alcance correlacional, que buscó determinar la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el desarrollo profesional y personal en que se perciben los maestros sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 en Villagarzón, Putumayo-Colombia. Se aplicaron cuestionarios de percepción competencial DPrD ($\alpha = 0.97$) y DPeD ($\alpha = 0.98$) a una muestra de 60 docentes, los cuales fueron validados por expertos. Los datos obtenidos fueron analizados utilizando SPSS V.30, indicando que los docentes presentan un desempeño sobresaliente ($\mu = 90.25$); un nivel experto en el desarrollo profesional ($\mu = 3.21$), donde se percibe el 68 %; y un nivel experto en el desarrollo personal ($\mu = 3.30$), donde se percibe el 49.1 %. Según la prueba de Kolmogorov-Smirnov los datos no presentan distribución normal (EADLD: $D = 0.161, p = 0.001$; DPrD: $D = 0.392, p = 0.000$; DPeD: $D = 0.272, p = 0.000$) y, según la prueba de Spearman, no hay correlación significativa entre los resultados de la evaluación y el desarrollo profesional ($r = 0.188, p = 0.161$), así como tampoco con el desarrollo personal ($r = 0.196, p = 0.144$). En conclusión, no hay evidencia estadística suficiente para afirmar que los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral influyen de manera significativa en el desarrollo profesional y personal.

Palabras Claves: evaluación docente, desarrollo profesional, desarrollo personal, competencias funcionales, competencias comportamentales, percepción competencial.

Abstract

Within the framework of teacher performance evaluation, often seen as a control measure without a formative focus, the findings of a quantitative research study are presented. This study employed a non-experimental, cross-sectional design with a correlational scope, aiming to determine the correlation between the results of the annual job performance evaluation and the professional and personal development perceived by teachers subject to Decree Law 1278 of 2002 in Villagarzón, Putumayo, Colombia. DPrD ($\alpha = 0.97$) and DPeD ($\alpha = 0.98$) competency perception questionnaires were administered to a sample of 60 teachers and validated by experts. The data obtained were analyzed using SPSS V.30, indicating that teachers perform outstandingly ($\mu = 90.25$); have an expert level of professional development ($\mu = 3.21$), as perceived by 68 %; and have an expert level of personal development ($\mu = 3.30$), as perceived by 49.1 %. According to the Kolmogorov-Smirnov test, the data do not have a normal distribution (EADLD: $D = 0.161$, $p = 0.001$; DPrD: $D = 0.392$, $p = 0.000$; DPeD: $D = 0.272$, $p = 0.000$) and, according to Spearman's test, there is no significant correlation between evaluation results and professional development ($r = 0.188$, $p = 0.161$), nor with personal development ($r = 0.196$, $p = 0.144$). In conclusion, there is insufficient statistical evidence to affirm that the results of the annual job performance evaluation significantly influence professional and personal development.

Keywords: teacher evaluation, professional development, personal development, functional competencies, behavioral competencies, competence perception.

Introducción

La investigación aborda la evaluación anual de desempeño laboral docente y el desarrollo profesional y personal en Villagarzón, Putumayo-Colombia. Esta evaluación suele ser percibida como punitiva, lo que limita su efectividad y genera resistencia entre los docentes; por ello, es esencial investigar la correlación entre los resultados obtenidos producto de su aplicación y el desarrollo profesional y personal de los maestros en este contexto. Al comprender el impacto de esta herramienta en el aprendizaje de los educadores, se podrán identificar oportunidades de mejora que fomenten su participación activa en su propio desarrollo, buscando mejorar así su intervención educativa.

La valoración del desempeño laboral de los educadores tiene sus inicios en la década de los 90, con el propósito de identificar sus fortalezas y áreas de mejora (Gutiérrez et al., 2012). En la actualidad, tiene un interés cada vez mayor a nivel mundial, porque se considera esencial para la calidad educativa (Martínez, C., et al., 2020). Este tema representa un desafío a abordar debido a las reacciones particulares que provoca en los maestros y a la complejidad global de los sistemas de evaluación docente, que varían significativamente en sus enfoques para medir la calidad de los profesionales de la educación; en ese sentido, lo presentado en el capítulo dos permite clasificarla en cuatro tendencias teóricas: la evaluación como medición de resultados, el pago por mérito, el desarrollo profesional y el desarrollo institucional.

En contextos como Singapur, Finlandia, Australia y Corea del Sur, la evaluación considera la integridad personal y profesional del docente y el desarrollo institucional (García, 2020; Ministerio de Educación de Singapur [MOE], 2020; Yoo, 2022). Centran su atención en la selección, formación, evaluación y desarrollo profesional de los educadores, lo que influye en la satisfacción laboral. En Finlandia, por ejemplo, la satisfacción laboral de los docentes es alta, y se

asocia a la autonomía y confianza que se otorga a los maestros, así como a su formación rigurosa y al prestigio social asociado a la profesión (Hoque et al., 2023).

En lo que respecta a Latinoamérica, en Colombia (Decreto Ley 1278 de 2002), Chile (Loyola, 2020) y México (Sánchez, 2019), tiene el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza a través de incentivos salariales. En los países antes señalados, los docentes perciben la evaluación de desempeño laboral como un mecanismo para la rendición de cuentas (Carrasco et al., 2023; Ortiz et al., 2023); otros como sesgada y sancionadora (Castro y Solís, 2019; Sánchez, 2019); y, para otros, representa una carga burocrática que genera una sensación de control (Martín et al., 2024). En Colombia, se percibe como descontextualizada (Espitia, 2019; Perdomo, 2024), punitiva (Morales et al., 2021; Rivera y García, 2023), relacionado directamente con las estrategias gerenciales de los directivos docentes (Linero et al., 2023) y con el desarrollo profesional (Pérez et al., 2021).

En Colombia, de acuerdo con el Decreto Ley 1278 de 2002, la evaluación docente se establece como un proceso ordenado, formativo y transformador, basado en evidencias que identifican tanto fortalezas como debilidades y se integra como una práctica habitual dentro de una cultura evaluativa que promueve cambios positivos en los procesos educativos. Según la OCDE (2019) y la OREALC/UNESCO (2013) la eficacia de los docentes es esencial para garantizar mejores resultados educativos, dado que su impacto en la calidad de la educación es significativo; en este contexto, si los estudiantes tienen la oportunidad de aprender con maestros capacitados que fomenten un ambiente propicio para el aprendizaje, se logrará una mejora significativa en la calidad educativa. Sin embargo, a pesar de que esta evaluación se ha aplicado durante casi 20 años y ha mostrado resultados sobresalientes en el desempeño docente, los resultados de las pruebas PISA 2022 para Colombia revelaron que más del 50 % de los estudiantes no alcanzaron las competencias

requeridas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023).

Lo anterior, evidencia que Colombia ha establecido su política educativa de la evaluación del desempeño docente de las últimas décadas, como el Decreto Ley 1278 de 2002, en línea con las promovidas por organismos internacionales y supranacionales, como la UNESCO o la OCDE. En ese sentido, en el país, las exigencias sociales sobre la calidad de la educación aumentan las expectativas sobre el desempeño docente, que exige un proceso de inspección y evaluación de los profesores que no puede ser tomado como un mero proceso administrativo, de control y presión, sino como un insumo para formular los planes de desarrollo personal y profesional de los maestros evaluados (Bríñez y Bríñez, 2023). Por sugerencia de la UNESCO-OREALC y con el objetivo de fortalecer la calidad de la educación, en Colombia, bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional y con el apoyo de ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación), se conformó una comisión técnica nacional que, desde entonces, se ha dedicado a discutir la formación continua y posgradual, así como la evaluación del desempeño de los maestros, con propuestas que, a pesar del tiempo transcurrido, no han logrado consolidarse (Dimaté et al., 2017).

En el contexto de Villagarzón, las instituciones educativas no aplican la evaluación siguiendo todos los lineamientos de la Guía 31, la cual implica un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia, desarrollado con el objetivo de caracterizar el desempeño y promover el desarrollo docente para mejorar la calidad educativa (MEN, 2008a). Sin embargo, este proceso se centra únicamente en las escalas cuantitativas establecidas para medir la práctica docente, enfocándose en competencias funcionales, comportamentales y contribuciones individuales, pero obviando las actuaciones intencionales, lo que lleva a la omisión de un verdadero análisis de las evidencias que sustentan dichos resultados; además, se desatiende que estos resultados, tras ser analizados, requieren un seguimiento tanto a nivel individual como institucional. Esto implica que

los resultados de la evaluación docente no se traduzcan en planes de formación efectivos, reduciendo el proceso a un mero cumplimiento de requisitos institucionales y a prácticas performativas, lo que limita el crecimiento profesional de los maestros y la mejora de la calidad educativa (Perdomo, 2024).

El modelo colombiano carece de rúbricas y escalas que describan etapas del desarrollo profesional y personal, lo que limita el crecimiento de los maestros; en contraste, los modelos de Singapur y Australia establecen distintos niveles de desarrollo, cada uno con criterios de desempeño específicos que guían y facilitan el avance profesional. En consecuencia, en Colombia, los resultados se presentan como valores cuantitativos que reflejan una calificación general para un grupo de competencias, pero no ofrecen un detalle sobre el nivel de desempeño docente en relación con cada una de las actuaciones intencionales que componen dichas competencias. Esto limita la relación entre el resultado de la evaluación y el desarrollo profesional y personal, dificultando así la formulación de planes de desarrollo efectivos; por eso, se plantea la presente investigación, que busca dar respuesta a la pregunta general: ¿Cuál es la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional y personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?

En ese sentido, la conveniencia del estudio radica en que al hacer un análisis exhaustivo de los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral y del crecimiento de los docentes, se tiene la oportunidad para detectar las áreas de mejora en la enseñanza; por otro lado, la relevancia social de esta investigación radica en su potencial para influir en el bienestar de la comunidad educativa. Desde una perspectiva práctica, los hallazgos ofrecen un fundamento para la formulación de políticas y planes de capacitación más efectivos y alineados con las necesidades

reales de los educadores en la región. Por último, la utilidad teórica se manifiesta en su capacidad para enriquecer el cuerpo de conocimiento existente sobre la evaluación docente; mientras que, la utilidad metodológica, radica en la construcción de instrumentos de percepción competencial que midan el desarrollo profesional y personal, los cuales puede mejorar el proceso, facilitando una intelección más completa de las necesidades de los educadores.

Con la motivación de responder la pregunta planteada y contribuir con evidencia empírica que amplíe el conocimiento sobre el fenómeno de estudio, en el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, que incluye la historia, la contextualización internacional, nacional y regional, así como las preguntas de investigación, las hipótesis y la justificación. La descripción del problema y justificación evidencian que la evaluación anual del desempeño trasciende un mero requisito administrativo, convirtiéndose en una oportunidad para potenciar el desarrollo profesional y personal de los docentes. Al elaborar un marco histórico y contextual, se ha profundizado en información a nivel internacional y nacional, resaltando la importancia de las sugerencias de organismos como la OCDE y la UNESCO en relación con la calidad educativa.

El segundo capítulo se enfoca en el marco teórico, que abarca la teoría que fundamenta la investigación, el análisis conceptual de las variables y el estado del arte; en ese sentido, se efectuó una revisión detallada de los principales referentes teóricos relacionados con la evaluación anual de desempeño laboral docente, así como de las teorías que fundamentan el estudio: la teoría de la práctica reflexiva (Dewey, 2009; Schön, 1983) y la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), estableciéndose una base sólida para entender cómo esta se relaciona con el desarrollo profesional y personal. A través de la revisión de estudios empíricos, tanto nacionales como internacionales, se identificaron patrones y resultados que enriquecen la discusión sobre el objeto de estudio, lo que permitió confrontar estos hallazgos con los datos obtenidos. Esta confrontación

no sólo valida la pertinencia de los conceptos teóricos seleccionados, sino que también ofrece una perspectiva crítica que puede orientar futuras investigaciones y prácticas educativas.

Al respecto de las teorías que fundamentan esta investigación, la teoría de Dewey y Schön y la teoría de Fishbein y Ajzen, ofrecen fundamentos teóricos sólidos sobre cómo percibir y optimar el desarrollo profesional y personal de los educadores, respectivamente, las cuales se complementan entre sí y abordan diferentes aspectos de la práctica educativa en la búsqueda de la excelencia docente. La teoría de la práctica reflexiva se fundamenta en el principio de que el aprendizaje es activo, en constante evolución y dependiente de la actividad y la experiencia del individuo (Ruiz, 2013); por su parte, la teoría de la acción razonada se enfoca en la noción en la cual las acciones humanas están basadas en la razón y la intención (Reyes, 2007). En ese sentido, los docentes deben ser reflexivos y críticos acerca de su propia práctica, cuestionando constantemente sus supuestos, métodos y resultados.

El análisis conceptual permitió definir las variables. En ese sentido, la evaluación de desempeño laboral es la medición del cumplimiento de las competencias y de los resultados logrados, a través de un proceso permanente y sistemático que busca identificar áreas de mejora y fortalezas para el desarrollo profesional y personal; mientras que, el desarrollo profesional es un proceso continuo a través del cual el educador de manera individual o colaborativa, actúa como agente de cambio, adquiriendo y desarrollando críticamente conocimientos, habilidades e inteligencia emocional; y, por último, el desarrollo personal es un proceso de reflexión sobre las competencias comportamentales, que están relacionadas con las características del carácter del docente en el desempeño de su función. Por otro lado, este análisis evidenció la necesidad de establecer etapas y niveles de desarrollo para cada una de las actuaciones intencionales que evidencian el cumplimiento de las competencias establecidas en la Guía 31 (MEN, 2008a).

En el tercer capítulo se exhiben los objetivos, los participantes, el escenario, los instrumentos, la validez y confiabilidad, la operacionalización de variables, el diseño del método, el procedimiento, el procesamiento de la información, los análisis estadísticos y las consideraciones éticas. Al respecto del método, el estudio tiene un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo transversal y un alcance correlacional. Se lleva a cabo con el objetivo de determinar la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional y personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo; para ello, mediante un muestreo aleatorio simple se seleccionó una muestra de 60 docentes, quienes respondieron los instrumentos de percepción competencial DPrD y DPeD contruidos para esta investigación, los cuales fueron validados por cuatro expertos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados, comenzando con las características sociodemográficas de la muestra, así como los resultados de los datos recabados para cada una de las variables, los cuales fueron procesados con el software SPSS V. 30.0.0 En el análisis descriptivo se identificaron medidas de tendencia central (media, mediana y moda), medidas de dispersión (desviación estándar, varianza y rango), y medidas de distribución (asimetría y curtosis). En el análisis inferencial se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov para determinar si los datos se distribuyen de manera normal, con el objetivo de validar el uso del coeficiente de correlación de Spearman, con el cual se realizó el análisis de la relación entre variables.

En el quinto capítulo se presentan los hallazgos de la investigación a través de una reflexión crítica que responde a las preguntas planteadas y a los objetivos establecidos; asimismo, se confrontan y contrastan con la teoría y los estudios empíricos preliminares, y se especifica si los resultados obtenidos aceptan o rechazan la hipótesis formulada en la investigación. En ese sentido,

el análisis comprobó que no hay evidencia estadística suficiente para afirmar que los resultados de la evaluación de desempeño laboral docente influyen de manera significativa en el desarrollo profesional y personal, lo que llevó a rechazar la hipótesis alternativa y aceptar la hipótesis nula. Además, se resalta la aplicabilidad de los resultados en el ámbito educativo, se presentan las conclusiones, el análisis DOFA, las futuras líneas de investigación, el aporte a la sociedad y al campo de conocimiento de las ciencias de la educación y, por último, se incluyen las referencias, los apéndices y los anexos.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

En este capítulo se aborda el planteamiento del problema de la investigación, comenzando con una revisión histórica de la evaluación del desempeño laboral docente en los sistemas educativos a nivel mundial; así mismo, se establece un marco contextual sustentado en evidencias empíricas a nivel internacional, nacional y regional, que permite comprender la complejidad del problema. Se describe la problemática de la evaluación anual del desempeño laboral docente en Colombia que limita el desarrollo profesional y personal de los educadores nombrados bajo el Decreto Ley 1278 de 2002; a partir de esta base, se formulan las preguntas de investigación, tanto generales como específicas, que guiarán el estudio, y se plantean las hipótesis que se pretenden validar. Finalmente, se presenta la justificación de esta investigación, que resalta su conveniencia, sus implicaciones prácticas y la utilidad teórica y metodológica, buscando así contribuir al conocimiento existente y subrayando la importancia de abordar esta temática para mejorar la calidad educativa en el contexto colombiano.

1.1. Historia del Problema

La evaluación educativa, que se inicia entre los años 1930 y 1945 en Estados Unidos durante el periodo tyleriano, se transformó al ampliar su enfoque a otros campos educativos (Sandoval et al., 2022). Entre los años 60 y principios de los 70, en el contexto de la guerra fría, surge en Estados Unidos la era del dinamismo, periodo en el que se expande la evaluación al currículo (Arias et al., 2019). Siguiendo la línea del tiempo, se encuentra la época de la profesionalización, periodo comprendido desde el año 1973 hasta la actualidad, caracterizado por el surgimiento de diversos modelos evaluativos que se extienden hasta la evaluación docente, la evaluación de las instituciones educativas y la evaluación de los sistemas educativos nacionales (Pimienta, 2008).

A partir de 1990, la evaluación docente se expande hacia la valoración del desempeño laboral (Gutiérrez et al., 2012). Este proceso tiene como objetivo identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en las competencias y prácticas pedagógicas de los profesionales de la educación, facilitando así, la elaboración de planes de mejora continua. A continuación, se presenta una revisión del surgimiento y la evolución de este fenómeno, tanto en el contexto internacional como en el nacional, destacando el proceso llevado a cabo y sus implicaciones.

1.1.1. La Evaluación Docente en los Sistemas Educativos del Mundo

La evaluación docente en Finlandia se remonta a los años 60, caracterizada por rigurosos procedimientos de selección para el ingreso a la profesión docente. A principios de los años 90, Finlandia abolió el sistema de inspección escolar, confiando la evaluación del desempeño a los directores de las escuelas, reflejando una filosofía de confianza en la capacidad de los docentes, en contraste con las tendencias globales que promueven evaluaciones externas (Guzmán, 2021). En la actualidad, Finlandia no cuenta con un sistema externo de evaluación de competencias docentes; en su lugar, la evaluación del desempeño se realiza internamente a través de la autoevaluación, el debate docente y la supervisión de los directores, lo que permite un enfoque más autónomo y contextualizado para la mejora educativa, que ha dado como resultado excelentes logros académicos.

En Portugal, hubo intentos de evaluación docente desde 1873, pero carecían de criterios adecuados; en 1901, a través de la Reforma de Hintze Ribeiro, se introdujo un sistema más estructurado, aunque su falta de recursos impidió su correcta implementación (Pazos, 2022). A lo largo de los años, reformas como el estatuto de carrera docente en 1990, establecieron la evaluación como un requisito para la progresión profesional, aunque las críticas sobre la burocratización y la falta de enfoque en el desarrollo profesional han persistido. Desde 2007, se han realizado esfuerzos

para simplificar el proceso y fomentar la evaluación formativa, pero todavía existen desafíos en su implementación y en la creación de una cultura de evaluación efectiva en las escuelas.

En Singapur, la evaluación del desempeño docente comenzó con la autoevaluación magisterial a finales de los años 80, como parte de la transformación del Sistema de Educación Nacional; luego, mediante enfoques más flexibles se potenciaron las habilidades docentes y se fomentó la colaboración entre ellos (Mourshed et al., 2012). Sin embargo, a partir del año 2001 se comenzó a implementar el Sistema Mejorado de Gestión del Rendimiento, que transformó la evaluación del desempeño docente, pasando de un enfoque centrado en aspectos observables, a uno enfocado en competencias. En este sistema, los educadores son supervisados, capacitados y evaluados por sus superiores (Sclafani y Lim, 2008), lo que da como resultado que se priorice el fortalecimiento continuo de la profesión sobre el control administrativo.

El sistema de evaluación docente en Corea del Sur se estableció en 1964 bajo el nombre de Evaluación del Desempeño Docente; desde entonces, fue objeto de 31 revisiones debido a los señalamientos sobre la excesiva influencia de los resultados en las decisiones de promoción, lo que llevó a la implementación en 2005 de un programa piloto de Evaluación de Maestros para el Desarrollo Profesional, expandido a todas las escuelas en 2010 (Kim et al., 2010). Además, desde 2001, se implementó un sistema de incentivos basado en el desempeño para elevar la calidad educativa y motivar a los profesores. Este sistema permitió identificar las fortalezas y debilidades de los docentes, proporcionando resultados que apoyaron el desarrollo profesional y mejoraron la eficacia institucional.

La evaluación docente en México se formalizó con la creación de la carrera magisterial en 1992, instituida con el objetivo de dar respuesta a necesidades de la labor docente (Diario oficial de la Federación, 1992). Según Cordero et al. (2013), siguiendo recomendaciones de la OCDE, a

partir de 2011 se implementaron programas como la Evaluación Universal y Estímulos a la Calidad Docente, buscando mejorar la calidad educativa. Sin embargo, en el año 2012 se firmó el acuerdo político denominado Pacto por México, en el cual se estableció el Servicio Profesional Docente que institucionalizó la evaluación del desempeño docente, un proceso que en la actualidad es percibido como punitivo entre el magisterio mexicano (Ramos y Rueda, 2020).

En Chile, la evaluación docente ha evolucionado desde la Ley 19.410 de 1996, que estableció el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, creado con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza a través de incentivos salariales (Loyola, 2020). Este sistema introdujo evaluaciones basadas en resultados académicos, promoviendo una mayor aceptación de las pruebas estandarizadas. Aunque se han realizado modificaciones desde 2007 para simplificar el proceso, persisten críticas sobre la efectividad del sistema y la relación entre salarios y calidad educativa.

A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países, donde la evaluación del desempeño docente es un fenómeno relativamente nuevo, en Cuba existe una larga tradición institucional que se remonta a la época anterior a la revolución. La evaluación docente en Cuba inició el 18 de julio de 1962 con la Resolución Ministerial 1892/62, que buscaba clasificar a maestros y directores según su desempeño; seguidamente, a partir de 1971 se introdujo el método de escogencia forzada; entre 1982 y 2001, se priorizó el pago por mérito y se perfeccionaron los mecanismos de estímulo y sanción (Valdés, 2006). Finalmente, de 2002 a 2005 se identificaron deficiencias en los métodos de evaluación que llevaron a la implementación de técnicas más específicas, como la observación de clases y la autoevaluación, para mejorar la calidad del proceso evaluador (Valdés, 2006).

La historia de la evaluación docente en Colombia se remonta a 1936, cuando el ministro de Educación, Darío Echandía, implementó un proceso de evaluación para los educadores de primaria que dio origen al escalafón docente (Decreto 1602 de 1936). Esta iniciativa fue motivada por recomendaciones de la misión pedagógica alemana, y se llevó a cabo en un contexto de tensiones políticas entre los partidos liberal y conservador (Helg, 2022). Muchos docentes con experiencia en el aula rechazaron esta evaluación, argumentando que ignoraba los procesos evaluativos previos realizados en las normales; sin embargo, para la mayoría significó legalizar su empleo con el estado, a la vez que les permitió tomar conciencia sobre su labor social.

Décadas después, la evaluación del desempeño docente en Colombia se formalizaría en la Ley 115 de 1994, en cumplimiento del artículo 67 de la Constitución Política de 1991, que establece un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. La ley incluye, en su artículo 80, la obligación de evaluar no solo la calidad de la enseñanza, sino también el desempeño de los docentes y los logros de los estudiantes, así como la infraestructura educativa; el artículo 81 introduce exámenes de idoneidad académica cada seis años para asegurar que los educadores mantengan sus competencias actualizadas; y el artículo 84 establece evaluaciones anuales de las instituciones educativas, que permiten revisar el desempeño del personal docente y administrativo. A pesar de que la evaluación de los docentes estaba contemplada en la normativa, su implementación efectiva no se materializaba en el territorio nacional, lo que trajo acciones administrativas y jurídicas.

Complejas relaciones entre la política educativa y el magisterio en Colombia se dieron en los siguientes años, situación que dio paso a diferentes acciones jurídicas, debido a la persistencia de iniciativas evaluativas con fines punitivos por parte del estado (Ley 508/99, Decreto 620 de 2000, Decreto 1283 de 2002, Decreto 2582 de 2003), a menudo en contraposición con las decisiones judiciales de la corte constitucional (sentencia C-557/00, sentencia C-357/03, sentencia

C-723/04). A pesar de esto, el gobierno continuó sus esfuerzos, culminando en la promulgación del Decreto-Ley 1278 de 2002 por vía legislativa, que introdujo un nuevo estatuto docente centrado en el mérito y en la evaluación del desempeño docente. Esta estructura sentó las bases para la posterior implementación del Decreto 1278 de 2002, el cual, hasta la fecha, profundiza en los criterios y procedimientos para el ingreso, el periodo de prueba y la evaluación anual del desempeño laboral docente.

En el año 2007, a través del decreto 3782, se estableció la regulación de la evaluación del desempeño, delegando a las secretarías de educación la tarea de organizar y difundir el proceso en las entidades territoriales, además de brindar asistencia técnica a los involucrados en la evaluación. En 2008, se publicó la Guía Metodológica No. 31 para la Evaluación Anual del Desempeño Laboral, que ofrece pautas para llevar a cabo este proceso en las instituciones educativas. En 2022, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), mediante la Resolución 3842, adoptó el Manual de Funciones, requisitos y competencias para Directivos Docentes y Docentes a nivel nacional, reafirmando así el proceso de evaluación del desempeño docente.

1.2. Contextualización y Definición del Problema

En la actualidad existe un creciente interés por la investigación de la evaluación docente, debido a que se ha convertido en un proceso clave relacionado con la calidad de los sistemas educativos alrededor del mundo (Martínez, C., et al., 2020). A pesar de la investigación que docentes, investigadores y diseñadores de políticas públicas han desarrollado al respecto en muchos países, este tema continúa siendo complejo de abordar, debido a que los procedimientos y normas características de cada país, generan reacciones particulares en los profesionales de la educación. En Colombia, como en América Latina, algunos docentes ven la evaluación de desempeño laboral como un mecanismo administrativo y de control punitivo (FECODE, 2018), otros como una

oportunidad de desarrollarse profesionalmente, pero critican el proceso y uso de los resultados (Contreras, 2018; Linero et al., 2023); mientras que otros consideran que, al ser estandarizada, ignora el contexto en el que trabajan y limita las oportunidades de desarrollo profesional, ocultando así los verdaderos problemas de la educación (Espitia, 2019; Perdomo, 2024).

A continuación, se presenta la contextualización del problema abordado en la investigación, comenzando por un análisis a nivel internacional, donde se destacan las tendencias y estudios relevantes que han influido en la temática. A nivel nacional, se examinan las políticas y normativas que han surgido en respuesta a esta problemática, así como su impacto en el contexto del país. Finalmente, se considera el ámbito local, enfocándose en las características y desafíos específicos que enfrenta la comunidad en la que se desarrolla el estudio.

1.2.1. Contexto Internacional

Según un informe de BBC Mundo (2016), se han realizado estudios sobre los países con los mejores sistemas educativos que concluyen en la existencia de un sistema complejo para medir la calidad de los profesores, el cual cuenta con criterios generales establecidos a nivel nacional y detalles específicos a nivel local, siendo cada institución educativa responsable de llevar a cabo las evaluaciones. En dichos contextos, se tiene en cuenta la integridad personal y profesional del docente; así como el desarrollo institucional donde labora. Para el caso de Singapur, la evaluación es responsabilidad del centro educativo y se tienen en cuenta tanto los resultados académicos, como las iniciativas llevadas a cabo por cada docente; mientras que, en Finlandia y Japón, el proceso es desarrollado por el director de la escuela en común acuerdo con el docente.

Países como Finlandia, Singapur y Corea del Sur, se han convertido en un referente en educación para otros países miembros y asociados de la OCDE. Al respecto, las pruebas PISA 2022 muestran que Singapur y Corea obtuvieron puntuaciones superiores al promedio (OCDE, 2023).

Es de destacar que estos países han centrado especial atención en la selección, formación, evaluación y desarrollo profesional de los docentes, lo que influye en su satisfacción laboral; en Finlandia, por ejemplo, esta satisfacción es alta, al igual que los resultados académicos de los estudiantes (Hoque et al., 2023).

En Singapur, el sistema de evaluación del desempeño docente se basa en el marco de clasificación y promoción del Servicio Civil, incluyendo evaluaciones cruzadas por parte de supervisores y pares para identificar a los docentes de alto rendimiento. Esta evaluación es holística, ya que considera no solo la efectividad en la enseñanza, sino también la colaboración entre docentes. Encuestas revelan que los educadores valoran la retroalimentación recibida y disfrutan de una cultura escolar caracterizada por la colaboración y el apoyo mutuo; aunque el sistema de clasificación ha demostrado ser efectivo, el Ministerio revisa su enfoque periódicamente y estudia alternativas para asegurar su relevancia, enfatizando la importancia de motivar a los educadores en su labor para que alcancen su máximo potencial (Ministerio de Educación de Singapur [MOE], 2020).

En Corea del Sur, a partir de 2010, se implementó un proceso de evaluación del desempeño docente que se basa en un marco general que incluye tres elementos clave: la valoración del desempeño, un sistema de incentivos correlativo, y la instauración de una nueva valoración del desarrollo profesional de los docentes (Yoo, 2022). La evaluación se fundamenta en indicadores comunes a nivel nacional que incluyen las cualidades del docente, su vocación de servicio y el modelo de enseñanza, además de la orientación hacia los estudiantes y las actividades de investigación educativa. La excelencia educativa en aquel país se debe más a factores socioculturales y económicos que ejercen presión sobre las familias y las nuevas generaciones, que a los resultados de la evaluación de desempeño docente (Guzmán, 2021).

Sobre este fenómeno, en los Estados Unidos, la investigación de Holloway (2019) reveló que la evaluación docente se percibe como un sistema de rendición de cuentas, lo cual, según el estudio de Kaynak (2020), impacta negativamente en el bienestar del docente; sin embargo, según Holloway (2019), a pesar de esta percepción, el proceso ha promovido el desarrollo de una cultura de evaluación que ha motivado a los maestros, demostrando así su compromiso tanto con la evaluación docente como con la institución. En ese proceso se utilizan rúbricas para evaluar las habilidades, conocimientos y responsabilidades de los docentes, considerando aspectos como la participación en talleres de desarrollo profesional y la autoevaluación. La evaluación final se basa en puntajes de las rúbricas y medidas de valor agregado, que se utilizan para clasificar a los maestros y asignar bonificaciones según el mérito.

En Australia, la evaluación del desempeño docente se fundamenta en los Estándares Profesionales Australianos para Docentes, establecidos en 2012 por el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar con el objetivo de definir lo que constituye un docente eficaz y asegurar la calidad educativa. Los estándares se organizan en tres dominios: conocimiento profesional, práctica y compromiso profesionales, y se dividen en cuatro etapas de desarrollo profesional: graduado, competente, experto y líder. Esta estructura promueve la autorreflexión y el desarrollo continuo en la práctica docente, elevando así el estatus de la profesión y contribuyendo a una enseñanza de alta calidad en las escuelas australianas (García, 2020).

En síntesis, los modelos de evaluación docente presentan cuatro tendencias teóricas: la evaluación como medición de cuentas, el pago por mérito, el desarrollo profesional y el desarrollo institucional. Aunque las políticas públicas que guían este proceso suelen integrar estos enfoques, en América Latina, los docentes, según diversas investigaciones, tienden a percibirlo principalmente como una herramienta para la rendición de cuentas. En este sentido, Carrasco et al.

(2023) realizan un estudio que concluye que el sistema chileno, centrado en la rendición de cuentas, no considera la trayectoria profesional de los docentes y se caracteriza por ser descontextualizado, punitivo y carente de un enfoque formativo.

Asimismo, la investigación de Ortiz et al. (2023) en Chile, refuerza esta perspectiva, evidenciando que el modelo de evaluación impacta en la identidad del profesorado, al introducir discursos de desconfianza que fragmentan a la comunidad docente y generan divisiones entre los que denominan buenos y malos docentes. En México, la reforma educativa de 2013 busca garantizar la profesionalización docente, abarcando el ingreso, el desempeño y la promoción; sin embargo, a pesar de lo estipulado, no hay una conexión clara entre los documentos técnicos y los procesos aplicados, lo que lleva a los educadores a considerar el proceso como sesgado y punitivo (Castro y Solís, 2019; Sánchez, 2019). En consonancia, el estudio de Martín et al. (2024) en España revela que el personal docente experimenta un aumento en la carga burocrática, lo que genera malestar debido a la sensación de control y a las exigencias de rendición de cuentas impuestas por la administración.

1.2.2. Contexto Nacional

En Colombia, según el MEN (2023), los resultados de las pruebas PISA 2022 mostraron que más del 50 % de los estudiantes no alcanzaron las competencias básicas, lo que resalta la necesidad de transformar estructuralmente el sistema educativo y fortalecer las estrategias de calidad según el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Lo anterior, ha llevado a que el país base sus políticas educativas de las últimas décadas, en las políticas promovidas por organismos internacionales y supranacionales, como la UNESCO, la OEI o la OCDE. En ese sentido, las exigencias sociales sobre la calidad de la educación aumentan las expectativas sobre el desempeño docente, que exige un proceso de supervisión y evaluación de los profesores que no puede ser

tomado como un mero proceso administrativo, de control y presión, sino que debe ser un insumo para la elaboración de los planes de desarrollo personal y profesional de los maestros evaluados (Briñez y Briñez, 2023).

La participación en las pruebas PISA comenzó en 2006, obteniendo resultados poco satisfactorios y alejados de la media de otros países (Arismendi y Saa, 2018). Esta situación llevó al Consejo de Estado, a partir de 2010, a aprobar la evaluación anual del desempeño docente para los profesores regidos por el decreto 1278 de 2002, mediante la aplicación de la guía 31 (MEN, 2008a). Posteriormente, por sugerencia de la UNESCO-OREALC y con el objetivo de fortalecer la calidad de la educación, en Colombia, bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional y con el apoyo de ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación), conformó una comisión técnica nacional que, desde entonces, se ha dedicado a discutir la formación continua y posgradual de docentes, así como la evaluación del desempeño docente, con propuestas que, a pesar del tiempo transcurrido, no han logrado consolidarse (Dimaté et al., 2017).

Por esta razón, la evaluación de desempeño laboral docente en Colombia ha sido objeto de diversos estudios empíricos que evidencian tanto su potencial para mejorar la labor pedagógica como las limitaciones que enfrenta. Perdomo (2024) destaca que, aunque esta evaluación puede contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, es esencial contextualizar el proceso y concertarlo con la comunidad educativa; en consecuencia, la evaluación debe ser vista como una oportunidad para fomentar el diálogo y la colaboración entre docentes, directivos y la comunidad, en lugar de un mero procedimiento administrativo. Sus resultados deben utilizarse para diseñar programas de formación que respondan a las necesidades del contexto educativo, promoviendo así un proceso formativo que beneficie a educadores y estudiantes.

Investigaciones como las de Rivera y García (2023) y Morales et al. (2021) revelan que, a pesar de que la norma promueve la reflexión en la práctica, muchos docentes perciben la evaluación como un proceso punitivo, impulsado por el abuso de poder de los directivos. Esto genera una desconexión entre los procesos evaluativos y el desarrollo profesional real de los educadores. En ese sentido, Contreras (2018) señala que la evaluación de desempeño y el desarrollo profesional son procesos complementarios, pero el estatuto de profesionalización docente a menudo obstaculiza esta relación.

Asimismo, Pérez et al. (2021) señalan que la evaluación de desempeño incide en el desarrollo profesional, enfatizando que este último impacta directamente en la calidad educativa. Finalmente, Linero et al. (2023) concluyen que las estrategias gerenciales de los directivos impactan en la efectividad de la evaluación docente, sugiriendo que una mejor planeación, seguimiento y acompañamiento son cruciales para transformar la evaluación en una herramienta que realmente contribuya a la cualificación de la labor pedagógica. En conjunto, estos estudios subrayan la necesidad de replantear la política de evaluación docente en Colombia, orientándola hacia un enfoque más formativo y menos burocrático, que integre la reflexión en la práctica y su importancia para el desarrollo profesional de los docentes.

1.2.3. Contexto Regional

Una característica del caso regional es la falta de procesos investigativos desarrollados en el contexto particular; sin embargo, existe una investigación realizada en la ciudad de Bogotá, en la cual se entrevista a docentes de diferentes regiones del país, incluyendo a un profesor que labora en el departamento del Putumayo. Este docente manifiesta la necesidad de contextualizar la evaluación para, a partir de ahí, generar experiencias educativas que fortalezcan las relaciones comunitarias y den origen a proyectos que enriquezcan la labor pedagógica en el aula. En resumen,

la estandarización de la evaluación de los maestros a nivel nacional limita las posibilidades de reconocer la diversidad pluriétnica y multicultural, lo cual solo es posible si se contextualiza el territorio y se aprende del conocimiento que se genera en las regiones (Espitia, 2019).

En ese marco, el cambio educativo debe apoyarse en aspectos fundamentales, por lo que es esencial que el Estado intervenga para mejorar la formación de los docentes, brindándoles herramientas que los capaciten para convertirse en profesores transformadores, innovadores y creativos (Cadena, 2024). Al respecto, Colombia ha avanzado al incorporar la evaluación anual de desempeño docente por competencias, pero necesita desarrollar programas de formación docentes que se adapten a las particularidades de las zonas rurales, ya que carece de un sistema efectivo de desarrollo profesional docente, lo que afecta la calidad educativa; incidentalmente, la segunda edición de la encuesta de opinión de la Fundación Empresarios por la Educación (2023) reveló que el método de enseñanza y evaluación de los maestros es un factor que contribuye a la deserción estudiantil. Lo que evidencia la necesidad de analizar y evaluar el grado de relación existente entre los resultados de las competencias evaluadas a los docentes colombianos del decreto 1278 y el nivel de desarrollo profesional.

1.2.4. Definición del Problema

Según la OCDE, la calidad educativa garantiza que niños, adolescentes y jóvenes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para su vida adulta, lo cual depende de la calidad de los docentes en el sistema educativo (OCDE, 2001; OCDE, 2019). En América Latina y el Caribe, los países han adoptado políticas para mejorar la calidad educativa, enfocándose en la evaluación del desempeño docente. En Colombia, siguiendo el Estatuto 1278 de 2002, la evaluación docente se basa en el mérito y se aplica en cuatro momentos: al ingreso, durante el periodo de prueba, en la permanencia y para el ascenso en el escalafón docente.

En la permanencia se denomina la evaluación anual de desempeño laboral, y junto con la evaluación de ascenso, genera disconformidad entre los docentes, afectando su motivación y deseo de superación profesional, ya que estas evaluaciones limitan el progreso en la carrera y el aumento salarial (Contreras, 2018). Aunque el Estado colombiano presenta la evaluación de desempeño laboral como un proceso sistemático y basado en evidencia que identifica fortalezas y debilidades, los docentes la perciben como punitiva y sancionadora. Esto contrasta con la intención del Ministerio de Educación Nacional de que la evaluación sea formativa y transformadora, lo que debería promover la excelencia en la profesión (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [FECODE], 2018).

Retomando los anteriores planteamientos, que surgen desde la posición y criterios del MEN, maestros y agremiaciones sindicales, se evidencia que la evaluación del desempeño laboral de los docentes en Colombia, en el marco del Decreto Ley 1278 de 2002, ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, generando un interés creciente por su impacto en la calidad del sistema educativo. Esta evaluación es un proceso clave para mejorar la educación; sin embargo, su implementación enfrenta significativas complicaciones (Martínez, C., et al., 2020). Las percepciones de los docentes sobre la evaluación varían ampliamente: algunos la consideran un mecanismo de control punitivo, mientras que otros la ven como una oportunidad para su desarrollo profesional, aunque critican la metodología y los resultados obtenidos.

El Estado colombiano define la evaluación docente como un proceso sistemático, continuo y basado en evidencia, diseñado para identificar tanto las fortalezas como las debilidades de los educadores (MEN, 2008a). Este proceso tiene como objetivo señalar oportunidades de mejora que optimicen las prácticas en el aula y fomenten el desarrollo profesional; sin embargo, es imperativo que se desarrollen programas de formación docente que se adapten a las particularidades de las

zonas rurales, ya que actualmente el sistema carece de un enfoque efectivo en este ámbito, lo que repercute negativamente en la calidad educativa. De hecho, la segunda edición de la encuesta de opinión de la Fundación Empresarios por la Educación (2023) indicó que los métodos de enseñanza y evaluación utilizados por los maestros son factores que contribuyen a la deserción escolar.

En el contexto de Villagarzón, las instituciones educativas no aplican la evaluación siguiendo todos los lineamientos establecidos en la Guía 31, la cual implica un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia, desarrollado con el objetivo de caracterizar el desempeño y promover el desarrollo docente para mejorar la calidad educativa (MEN, 2008a). Esto implica que los resultados de la evaluación docente no se traducen en planes de formación efectivos, reduciendo el proceso a un mero cumplimiento de requisitos institucionales y a prácticas performativas (Perdomo, 2024). Estas prácticas buscan cumplir con expectativas externas, sin un verdadero compromiso con el desarrollo profesional y personal, lo que limita el crecimiento de los docentes y la mejora de la calidad educativa.

Además, la normativa establece escalas cuantitativas para valorar la práctica docente, enfocándose en competencias funcionales y comportamentales (MEN, 2008a). Sin embargo, carece de rúbricas y escalas que describan etapas claras de desarrollo profesional, como sucede en modelos de evaluación en países como Australia. Esta falta de herramientas contribuye a la desconexión entre la evaluación y el verdadero crecimiento de los educadores, afectando la calidad de la enseñanza; por lo que, para determinar el nivel de desarrollo profesional y personal de los docentes, se requiere de instrumentos que, siguiendo la normatividad colombiana y la fundamentación teórica, permitan evaluar estos aspectos de manera efectiva.

En consecuencia, los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral docente son valores cuantitativos que describen una calificación para un grupo de competencias, pero no

detallan el nivel de desempeño de las actuaciones docentes que integran cada competencia. Esto limita la relación entre el resultado de la evaluación y escalas de desarrollo profesional y personal que faciliten la formulación de planes de desarrollo efectivos; entonces, se hace necesario determinar la correspondencia entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional y personal. Este análisis es fundamental para entender cómo la evaluación puede ser utilizada no sólo como un instrumento de control, sino como una herramienta que impulse el crecimiento y la mejora continua de los educadores, contribuyendo así a la calidad del sistema educativo en la región.

1.3. Preguntas de la Investigación

Por lo anterior, se plantea como pregunta general de la investigación:

¿Cuál es la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional y personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?

Y como preguntas específicas:

¿Cuáles son los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?

¿Cuál es el nivel de desarrollo profesional en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?

¿Cuál es el nivel de desarrollo personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?

¿Cuál es la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?

¿Cuál es la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?

1.4. Hipótesis

Se plantean las siguientes hipótesis:

Ho: No existe correlación significativa entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral con el nivel de desarrollo profesional y personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

Hi: Existe correlación significativa entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral con el nivel de desarrollo profesional y personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

1.5. Justificación de la Investigación

Organismos internacionales como la UNESCO, el BID, la OCDE, la OEI, la PREAL y la CEPAL, coinciden en que la evaluación del desempeño de los docentes es uno de los factores determinantes para asegurar que cuentan con las competencias necesarias para garantizar la calidad del sistema educativo (Contreras, 2018). De ahí que, para el caso colombiano, en la actualidad se aplique la evaluación de desempeño para el ingreso, la permanencia y la reubicación en el escalafón de los maestros vinculados mediante el Decreto Ley 1278 de 2002. Así, la presente investigación

se centra en la evaluación anual del desempeño laboral para la permanencia, entendida como un proceso que busca caracterizar el desempeño docente e identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento que propicien acciones para el desarrollo profesional y personal, lo cual subraya su relevancia pedagógica.

1.5.1. Conveniencia

Con el propósito de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, dentro de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional se planteó la línea estratégica de la excelencia docente (MEN, 2015). Por lo cual, existe la necesidad urgente de abordar la calidad educativa en Villagarzón, Putumayo, por ser un factor clave para el desarrollo integral de los individuos y de la sociedad en su conjunto; en este contexto, la conveniencia de esta investigación radica en la oportunidad para identificar áreas de mejora en la enseñanza a través de un análisis exhaustivo de los resultados la evaluación anual de desempeño laboral y del crecimiento de los docentes. Al analizar la correspondencia entre los resultados de esta evaluación y el desarrollo profesional y personal de los educadores, se busca establecer un vínculo que permita optimizar las prácticas docentes.

1.5.2. Relevancia Social

La relevancia social de esta investigación radica en su potencial para influir en el bienestar de la comunidad educativa. La desmotivación docente, el estrés laboral, entre otras circunstancias, son problemas que afectan no solo a los educadores durante la evaluación, sino también a los estudiantes y sus familias, generando un ambiente educativo poco propicio para el aprendizaje. Al proporcionar un análisis claro de cómo la evaluación puede ser utilizada como una herramienta de crecimiento, se espera contribuir a un ambiente educativo positivo y comprometido con la excelencia.

Además, al desarrollar un instrumento que mida el desarrollo profesional y personal de los docentes, se contribuirá a la creación de escalas que describan etapas claras de desarrollo. Esto permitirá que la evaluación del desempeño docente se convierta en un proceso más formativo y menos punitivo, lo que a su vez puede mejorar la motivación y el compromiso de los educadores. En resumen, esta investigación tiene el potencial de generar un impacto positivo en la comunidad educativa, promoviendo un entorno más saludable y propicio para el aprendizaje.

1.5.3. Implicaciones Prácticas

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos de esta investigación ofrecerán una base sólida para la formulación de políticas y programas de formación docente más efectivos y alineados con las necesidades reales de los educadores en la región. La identificación de discrepancias entre la evaluación y el desarrollo profesional permitirá a las autoridades educativas diseñar intervenciones específicas que fomenten un compromiso auténtico con la mejora continua en la práctica docente; en efecto, al establecer un marco claro para la evaluación, se facilitará la creación de planes de desarrollo profesional que respondan a las necesidades individuales de los docentes. En conclusión, esta investigación no solo busca evidenciar problemas, sino también proponer soluciones prácticas que beneficien a los educadores y, por ende, a la calidad de la educación.

1.5.4. Utilidad Teórica

La utilidad teórica de esta investigación se manifiesta en su capacidad para enriquecer el cuerpo de conocimiento existente sobre la evaluación docente. Al ofrecer un análisis crítico de la relación entre evaluación de desempeño laboral y desarrollo profesional y personal, se proporcionará una perspectiva para académicos, formuladores de políticas y organizaciones educativas. Este estudio no solo pretende documentar la situación actual, sino también contribuir

al debate sobre prácticas de evaluación en contextos similares, tanto en Colombia como en América Latina.

1.5.5. Utilidad Metodológica

La utilidad metodológica de este estudio radica en la implementación de un enfoque metodológico que permitirá obtener resultados robustos y confiables que pueden ser replicados en futuras investigaciones. Además, al construir un instrumento que mida el desarrollo profesional y personal de los docentes, se contribuirá a la creación de un dispositivo que puede ser aplicado en la evaluación de desempeño docente, lo que implicará mejoras en el proceso evaluativo, facilitando una comprensión más profunda de las necesidades de los educadores. Por consiguiente, esta investigación no solo aportará a la teoría, sino que también ofrecerá herramientas prácticas que pueden ser utilizadas en el ámbito educativo.

En síntesis, el planteamiento del problema de investigación revela la necesidad imperante de abordar la evaluación del desempeño docente en el contexto de Villagarzón, Putumayo, donde se ha identificado una falta de estudios empíricos que analicen esta temática de manera específica. A través del desarrollo de la justificación y la descripción del problema, se ha evidenciado que la evaluación anual del desempeño no solo es un requisito administrativo, sino una oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional y personal de los docentes. Al construir un marco histórico y contextual del problema, se ha profundizado en información tanto a nivel internacional como nacional, destacando la relevancia de las recomendaciones de organismos como la OCDE, la UNESCO y el BID sobre la calidad educativa.

Sin embargo, la ausencia de investigaciones en la región subraya la urgencia del presente estudio, que busca contribuir no solo al conocimiento académico, sino también a la mejora de la práctica docente y, por ende, a la calidad del sistema educativo local. En este sentido, la presente

investigación se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo educativo en Villagarzón, ofreciendo un marco teórico y práctico que puede guiar futuras intervenciones en la zona. Así, se reafirma la relevancia del estudio y su potencial impacto en el ámbito educativo local, al tiempo que se cumple con los criterios establecidos en las Normas de titulación de la Universidad Cuauhtémoc.

Capítulo II. Marco Teórico

Este capítulo expone el marco teórico que sustenta la investigación, abordando las teorías de la práctica reflexiva y la acción razonada; teorías que fundamentan la tesis y ofrecen un contexto sólido para comprender las dinámicas del objeto de estudio. A continuación, se realiza el análisis conceptual, donde se establecen y definen las variables de estudio, a saber: la evaluación anual de desempeño laboral docente (EADLD), el desarrollo profesional docente (DPrD) y el desarrollo personal docente (DPeD). Finalmente, se expone el estado del arte, que incluye estudios empíricos relacionados con cada variable y aquellos que las integran desde múltiples aspectos del desempeño docente.

2.1. Teoría de la Práctica Reflexiva y Teoría de la Acción Razonada.

La teoría de la práctica reflexiva, desarrollada por John Dewey y Donald Schön, ofrece una perspectiva sobre cómo aprenden y se adaptan los individuos a través de la experiencia. En ese sentido, el aprendizaje es un proceso activo que implica reflexión y acción, donde las personas experimentan, toman decisiones y ajustan sus acciones basándose en la experiencia adquirida a través de su interacción con el entorno. Según Dewey (2009), la experiencia producto de la reflexión, es un elemento clave para un aprendizaje significativo; por lo tanto, la reflexión implica analizar las propias acciones, examinar las consecuencias de las decisiones y adaptar la práctica de acuerdo con los resultados alcanzados.

Schön amplió esta teoría al ámbito profesional y destacó la importancia de la reflexión en la acción. Según Schön (1983), los profesionales enfrentan situaciones complejas y ambiguas en las que no siempre pueden confiar en soluciones preexistentes. Por eso, el autor considera que la reflexión en la acción implica pensar de manera crítica sobre la situación en el momento, y ajustar la práctica en consecuencia, en otras palabras, la reflexión en la acción es la habilidad de tomar

decisiones sobre la marcha, de improvisar y de adaptarse a medida que se desarrolla la situación.

Por otro lado, la teoría de la acción razonada proporciona un marco teórico para comprender las actitudes y comportamientos humanos. Esta teoría, desarrollada por Martin Fishbein e Icek Ajzen en 1975 se basa en la inferencia de que las acciones están determinadas por las intenciones, las cuales, a su vez, están influenciadas por las actitudes y las normas sociales que perciben los sujetos. Fishbein y Ajzen (1975), sostienen que las actitudes hacia un comportamiento en particular, junto con las creencias sobre las expectativas sociales y las consecuencias de ese comportamiento, determinan las intenciones de realizarlo; en otras palabras, cuanto más favorable sea la actitud del sujeto hacia un comportamiento específico y entre más perciba que las normas sociales respaldan ese comportamiento, mayor será el propósito para llevarlo a cabo.

Según Ajzen (1991), la percepción de la capacidad para controlar y llevar a cabo un comportamiento influye en las intenciones y, en última instancia, en las acciones. En ese sentido, si el sujeto tiene un control adecuado sobre la realización de un comportamiento, donde los obstáculos sean mínimos, es más probable que tenga una intención fuerte de llevarlo a cabo. Esta teoría proporciona una estructura para conocer cómo influyen las normas sociales, las actitudes y el control percibido en las intenciones, y cómo estas se traducen en comportamientos reales.

La teoría de Dewey y Schön y la teoría de Fishbein y Ajzen ofrecen fundamentos teóricos sólidos sobre cómo percibir y optimar el desarrollo profesional y personal de los educadores, respectivamente. Estas teorías se complementan entre sí y abordan diferentes aspectos de la práctica educativa en la búsqueda de la excelencia docente. La teoría de la práctica reflexiva se fundamenta en el principio de que el aprendizaje es activo, en constante evolución y dependiente de la actividad y la experiencia para educar al individuo en la búsqueda de una vida social más justa (Ruiz, 2013); por su parte, la teoría de la acción razonada se enfoca en la noción en la cual las

acciones humanas están basadas en la razón y la intención (Reyes, 2007).

En ese sentido, los docentes deben ser reflexivos y críticos acerca de su propia práctica, cuestionando constantemente sus supuestos, métodos y resultados. Como se mencionó anteriormente, la teoría de Dewey pone énfasis en la relevancia de la experiencia como base inicial para la reflexión, ya que considera que el aprendizaje se cimenta en la interacción entre la experiencia y la reflexión acerca de dicha experiencia. Por consiguiente, una práctica educativa efectiva requiere que los docentes se involucren en una reflexión continua sobre sus acciones, con el fin de mejorar y adaptar su enfoque pedagógico a los requerimientos de los estudiantes y a las vicisitudes del entorno educativo (Gómez, 2019; Marín, et al., 2019; Zambrano 2020).

Por su parte, la teoría de la acción razonada propone que las personas toman decisiones y actúan según sus actitudes hacia un comportamiento específico y de sus creencias sobre las expectativas sociales y personales asociadas a ese comportamiento (Reyes, 2007). Eso implica que los profesores deben ser conscientes de sus actitudes y creencias sobre el proceso educativo, así como de las expectativas que influyen en su comportamiento en el aula. Lo anterior, sugiere que, al comprender y evaluar estas variables, los docentes pueden ajustar su práctica pedagógica de manera más efectiva y alinear sus acciones con sus intenciones y metas educativas.

De acuerdo con las dos teorías, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas son acciones esenciales en la praxis docente. La teoría de la práctica reflexiva proporciona un marco para la reflexión crítica sobre la experiencia educativa, mientras que la teoría de la acción razonada ofrece un marco que permite comprender los comportamientos, creencias y motivaciones que influyen en las disposiciones y el ejercicio de los docentes. Ambas teorías ofrecen marcos conceptuales y herramientas prácticas que promueven un enfoque proactivo orientado al desarrollo de los docentes, alentándolos a cuestionar su propia práctica, a establecer metas claras y tomar

medidas concretas para mejorar su desempeño.

El profesor, según la filosofía de Dewey, debe cuestionar continuamente su labor; lo que implica que debe ser reflexivo y crítico acerca de su propia práctica, cuestionando constantemente sus supuestos, métodos y resultados (Ahedo, 2018). En ese sentido, esta teoría es congruente con los lineamientos del MEN (2008a), que buscan optimizar el profesionalismo de los educadores a partir de la reflexión sobre el desempeño personal y el compromiso con la excelencia educativa; de ahí que, sumado a lo anterior, sea importante también considerar la reflexión colectiva como dispositivo para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Al aplicar la práctica reflexiva se examinan las experiencias pasadas, se identifica lo que funcionó y lo que no, y se toman decisiones informadas para el futuro desarrollo profesional; de esa manera, la reflexión continua permite a los educadores adaptarse a las exigencias cambiantes de los discentes y su entorno.

En el marco de la EADLD, la práctica reflexiva y acción razonada ofrecen a los educadores herramientas que les permiten reflexionar y mejorar su desempeño. La práctica reflexiva ayuda al docente a identificar sus fortalezas y áreas que requieren mejora, así como a elaborar planes de acción adaptados para abordarlas (Novillo, 2022); en otras palabras, permite al docente reflexionar sobre la acción y confrontar el conocimiento con el discurso (Zambrano, 2020). Al mismo tiempo, la acción razonada puede ayudar a los educadores a comprender y abordar las actitudes y creencias que influyen en su desempeño, así como a establecer metas claras y alcanzables; en esta línea, la teoría de la acción razonada permite al docente analizar los efectos de llevar a cabo el comportamiento asociado a una actitud específica (Reyes, 2007).

Además, estas teorías fomentan un enfoque proactivo orientado al DPrD y al DPeD, en la medida en que, al fomentar la reflexión y la realización de decisiones informadas, los educadores pueden superar las limitaciones y desafíos que encuentran en su práctica diaria. Una visión de la

práctica docente reflexiva la considera como un proceso continuo y dinámico que transita de la acción a la reflexión y regresa a la acción, lo cual exige inicialmente evolucionar en lo personal y profesional, para luego transformar el quehacer pedagógico (Guerrero, 2022). Al evaluar críticamente sus propias acciones y creencias, así como al identificar áreas de mejora, los docentes pueden explorar oportunidades de desarrollo profesional y personal que les faciliten crecer y evolucionar en su carrera.

En resumen, las teorías que sustentan el estudio consideran la evaluación del desempeño laboral docente como un proceso integral y contextual, que favorece el desarrollo profesional y personal, guiado por la reflexión sobre la práctica y la implementación de acciones alineadas con las intenciones y objetivos educativos. Esto destaca la autoevaluación como un elemento clave para valorar el desempeño docente, transformando la evaluación en un proceso más justo y significativo. De este modo, se abordan aspectos más profundos del desempeño, lo que ofrece una visión más completa del trabajo de los maestros.

2.2. Análisis Conceptual

El marco conceptual de esta investigación se fundamenta en estudios que evidencian que los docentes son un factor decisivo en la mejora del aprendizaje de los discentes en la escuela. Sobre eso, ilustran que los estudiantes que son guiados por docentes con resultados sobresalientes en su desempeño muestran un mejor dominio de lo enseñado en comparación con aquellos que tienen educadores con desempeños bajos (Cruz et al., 2020); por lo tanto, la EADLD se convierte en un proceso que permite identificar realidades y facilita la toma de decisiones para mejorar el entorno educativo (Rivera, 2022). El objeto de estudio de esta investigación es la EADLD regulada por el Decreto Ley 1278 del 2002 y su relación con el DPrD y el DPED; por ende, es fundamental conceptualizar las variables que se relacionan con el fenómeno, para comprender su importancia

dentro del estudio.

2.2.1. Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docente

La EADLD es un proceso complejo y que se ha conceptualizado desde diferentes paradigmas, los cuales han adoptado una postura de acuerdo con el momento histórico en el que se desarrolla. En ese sentido, diversos autores expresan que, de acuerdo con el análisis histórico, el inicio de la evaluación educativa se sitúa en el período que abarca desde 1930 hasta 1945 del siglo XX (Arias et al., 2019; Sandoval et al., 2022). Inicialmente, se debe destacar que la evaluación educativa es el proceso a través del cual se mide la eficacia de los objetivos formulados al inicio de un programa, evidenciada en la mejora conductual del sujeto evaluado (Tyler, 1950).

Después, entre la década de los 60 e inicios de los 70 del siglo XX, en pleno auge de la guerra fría, se produce en Estados Unidos la denominada era del dinamismo (Arias et al., 2019). Considerada la segunda generación de la evaluación educativa, se distingue por ampliar el alcance de la evaluación educativa a otros campos educativos como el currículo. Siguiendo en la línea del tiempo, se encuentra la época de la profesionalización, periodo comprendido desde el año 1973 hasta la actualidad, caracterizado por el surgimiento de diversos modelos evaluativos que se extienden a la valoración del desempeño docente, de la escuela y de los sistemas escolares nacionales (Pimienta, 2008).

La evaluación de los profesores surge a partir de la evaluación educativa, y con el objetivo de controlar la variable docente. De acuerdo con Gutierrez et al. (2012), es a partir del año 1990 que la evaluación educativa se extiende al campo docente, incluyendo la EADLD, tema que orienta el presente estudio. Las reformas en el ámbito educativo han impulsado iniciativas programáticas para mejorar la calidad de los docentes; en este contexto, a continuación, se presenta el concepto de evaluación del desempeño docente de acuerdo con las políticas de países pioneros en educación.

La EADLD en Singapur consiste en la textualización del trabajo de los profesores a través de registros que sirven como base para su calificación, clasificación y recompensa, y tiene dos objetivos principales: evaluar el rendimiento y determinar las posibilidades de promoción de los educadores (Jensen et al., 2017). Se realiza anualmente a través de un sistema conocido como sistema de gestión del rendimiento mejorado (EPMS, que corresponde a sus iniciales en inglés), e incluye una fase abierta en la que el profesor colabora con el director del centro educativo para establecer un plan de rendimiento personal, que abarca el desarrollo profesional, incluidas tutorías y oportunidades de aprendizaje. La segunda fase es un proceso cerrado, en el que el director evalúa el rendimiento del profesor.

Una de las principales ventajas de la EADLD en Singapur, es que reconoce las fortalezas de los profesores, en lugar de enfocarse únicamente en las áreas de mejora, lo que fomenta el desarrollo de sus talentos. Esto se debe a que el gobierno de Singapur considera que las cualidades profesionales de los educadores se describen y se desarrollan mediante la evaluación del desempeño, un concepto conocido como performatividad discursiva de la revisión del trabajo, implementado a través del EPMS establecido por el Ministerio de Educación en 2005 (Liew, 2012). En resumen, la EADLD en Singapur es un proceso que utiliza el EPMS como un mecanismo enfocado en el crecimiento, creado para reconocer tanto las fortalezas como las oportunidades de mejora de los profesores, orientando así sus oportunidades de desarrollo profesional.

El EPMS consta de 3 fases: la planificación, el apoyo por parte de los directivos docentes durante el año escolar para alcanzar los objetivos de la planificación y, finalmente, el proceso de la evaluación del desempeño. Las competencias evaluadas se clasifican según la rúbrica oficial de indicadores de desempeño; por otro lado, se evalúa el cumplimiento de los objetivos establecidos durante la fase de planificación. Un proceso clave es la entrevista que el director de la escuela

realiza al docente evaluado, en la cual se ponen en consideración estrategias que el docente puede llevar a cabo para mejorar el resultado de desempeño; todo esto como parte de un proceso participativo y reflexivo de autoevaluación (Liew, 2012).

Al final del año escolar se asigna al docente una calificación de desempeño en la que se tiene en cuenta la medida cuantitativa y la suma cualitativa del logro y progreso. La calificación final del desempeño es tomada en cuenta para asignar una bonificación por el desempeño que va desde uno a más de tres veces el salario mensual del docente; asimismo, se tiene en cuenta para ascensos e incrementos salariales (Liew, 2012). En el proceso se usa el formulario de revisión del trabajo y el informe de desempeño, para lo cual se cuenta con una guía en la que se explica a detalle, los procedimientos y requisitos para cada fase del ciclo de gestión de desempeño, así como los estándares de desempeño esperados en cada campo de excelencia (Sclafani y Lim, 2008).

En Australia, la EADLD es un proceso que se lleva a cabo para medir las habilidades prácticas y el conocimiento de los educadores con respecto a los estándares nacionales para docentes en ejercicio (Department of Education and Training, 2004). Estos estándares son una declaración pública sobre lo que constituye una enseñanza de calidad y delimita los que los educadores australianos deben saber y hacer en cuatro etapas profesionales: graduado, competente, altamente cualificado y líder. Mediante la evaluación se corrobora que los docentes cumplen con los estándares en cada fase de su carrera, asegurando así que los estudiantes tengan acceso a un profesor eficaz.

Los estándares consisten en siete directrices que orientan el desarrollo profesional docente mediante cuatro etapas profesionales y se organizan en tres dominios (Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, [AITSL], 2011). El primer dominio, el conocimiento profesional, abarca la intelección y las formas de aprender de los discentes, así como el contenido

y su enseñanza; el segundo, la práctica profesional, se centra en la planificación, la creación de ambientes de aprendizaje y la evaluación del avance de los estudiantes; y, finalmente, el dominio del compromiso profesional se enfoca en el aprendizaje continuo y la colaboración con colegas, padres y la comunidad. Estos estándares permiten a los profesores gestionar su propio crecimiento profesional.

La evaluación de los docentes, mediante formatos institucionales fundamentados en estos estándares, les ofrece la oportunidad de reconocer sus fortalezas y oportunidades de mejora (AITSL, 2023). Esto les facilita desarrollar planes para mejorar su rendimiento, permitiéndoles mantener un alto nivel de profesionalismo y alcanzar la excelencia en su práctica docente; en este contexto, las normas nacionales emitidas por el ministerio de educación de Australia son fundamentales para lograr dicho objetivo. Es relevante destacar que la evaluación docente se aplica no solo a los educadores en el ejercicio de su profesión, sino también al concluir su formación inicial.

La evaluación del desempeño durante la formación inicial se considera un elemento fundamental para garantizar una enseñanza de calidad y la preparación de los futuros educadores. Este procedimiento se fundamenta en la norma del programa 1.2 de acreditación de programas de formación docente, que requiere que todos los profesores en formación sean valorados mediante la evaluación del desempeño docente (TPA, que corresponde a sus iniciales en inglés.). La TPA está diseñado para reflejar las prácticas educativas en el aula, abarcando aspectos como la planificación, la enseñanza, la evaluación y la reflexión, lo que asegura que los graduados estén adecuadamente preparados para enfrentar los retos del aula (AITSL, s.f.).

El proceso de evaluación implica la recopilación de evidencias que demuestren la capacidad de los docentes en formación para desempeñarse de acuerdo con los estándares nacionales,

mediante la implementación de diversas estrategias de evaluación que permiten a los candidatos demostrar sus habilidades y conocimientos en situaciones reales. Los evaluadores, tanto internos como externos, siguen criterios claros y medibles que diferencien entre quienes cumplen y quienes no cumplen con los estándares establecidos (Department of Education and Training, 2004). Este enfoque garantiza la validez y fiabilidad de la evaluación, lo que es esencial para mantener la confianza en la calidad de la formación docente

En relación con lo antes expuesto, la EADLD no se limita a verificar el cumplimiento de los estándares, sino que también promueve el DPrD, siendo fundamental que los docentes participen en procesos de reflexión sobre su práctica, ya que esto les permite identificar áreas de mejora y establecer objetivos para su desarrollo profesional y personal. Asimismo, este enfoque fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo entre colegas, donde se comparten estrategias y se evalúa mutuamente el desempeño. Mediante estas prácticas, se pretende no solo certificar competencias, sino también fomentar un ambiente de enseñanza que favorezca a todos los discentes (AITSL, s.f.).

Como se ha demostrado, tanto en Singapur como en Australia, la EADLD es un proceso que verifica si el docente ha cumplido con los estándares mínimos. Según Murillo et al. (2007), aunque su naturaleza es sumativa, debe complementarse con un enfoque que ayude al docente a identificar tanto los logros como las oportunidades de mejoramiento, lo que se alinea con la evaluación formativa para el DPrD; por lo tanto, la EADLD implica una reevaluación del profesorado activo con el fin de mejorar su rendimiento, mantener su motivación y reconocer su labor social y económica. Así, aunque su objetivo principal es formativo, también incluye elementos de evaluación sumativa.

Los sistemas de evaluación persiguen dos objetivos: elevar la calidad de la enseñanza y

ofrecer información para tomar decisiones relacionadas con el docente, como incrementos salariales o ascensos en el escalafón (Murillo et al., 2007). En este contexto, la primera se relaciona con una evaluación formativa y la segunda con una sumativa. En resumen, el objetivo principal de la EADLD es elevar la calidad de la enseñanza, colaborando con el DPrD a través de la mejora del desempeño; además, recopila información para elegir y clasificar a los docentes, por lo que puede tener repercusiones en el futuro profesional del evaluado.

Además de los objetivos previamente mencionados, cualquier propuesta de evaluación docente se fundamenta en la definición de un buen docente, lo que influye en el modelo de evaluación adoptado, el cual puede variar si se considera que un buen docente es aquel que logra el aprendizaje de sus alumnos, domina la materia o exhibe características positivas. Se identifican seis teorías que respaldan la evaluación del desempeño docente: centradas en rasgos, habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas, resultados y profesionalización; además, se reconocen cinco modelos de evaluación del desempeño docente, que incluyen la evaluación conjunta con el centro educativo, para casos especiales, como insumo para el desarrollo profesional, y para decisiones sobre aumentos salariales y ascensos (Murillo et al., 2007). A continuación, se presentan ejemplos de políticas de evaluación docente de diferentes países para ilustrar estos modelos y sus características.

La política de EADLD en Finlandia se lleva a cabo junto con la evaluación del centro escolar, priorizando la profesionalidad y fomentando la autoevaluación como mecanismo para mejorar la práctica de los profesores. Desde 1990, el sistema de inspección de centros y educadores se suprimió; por ello, la evaluación docente es parte de la evaluación integral de los centros educativos, donde la administración impulsa autoevaluaciones para perfeccionar los métodos de enseñanza y aprendizaje (Robalino y Körner, 2007). Para ello, el estado proporciona capital para

que cada institución dirija sus acciones, promoviendo así una cultura evaluadora.

La política de evaluación docente en España es un ejemplo de evaluación para casos especiales, donde la evaluación ocurre solo en circunstancias específicas, como los permisos de licencias para estudio o acreditaciones para la dirección de instituciones educativas (Guzmán, 2021). Las leyes educativas en España subrayan la importancia de valorar la experiencia magisterial y su vínculo con el desarrollo profesional. La responsabilidad de realizar y coordinar la evaluación recae en la inspección educativa, que utiliza guías y materiales elaborados por la administración pedagógica.

El tercer modelo busca que los docentes reciban información objetiva para mejorar su desempeño profesional; en este contexto, los resultados no impactan la carrera profesional del educador desde el ámbito administrativo. En California, cada jurisdicción escolar es la encargada de evaluar a los docentes en correspondencia con fuentes de datos como el progreso de los estudiantes, las técnicas de instrucción, el cumplimiento de los objetivos curriculares y los ambientes escolares, las cuales se organizan en cuatro categorías de enseñanza: programación, enseñanza, evaluación y reflexión (Pechone y Chung, 2006; Reagan et al., 2016). Los resultados de estas evaluaciones incluyen indicaciones para adelantar planes de formación para mejorar la práctica docente.

La evaluación como fundamento para aumentos salariales se implementa en gobiernos que realizan evaluaciones regulares para otorgar incrementos en la remuneración. Un caso representativo es el modelo chileno en el contexto de la política educativa del marco para una buena enseñanza, el cual abarca cuatro áreas: la planeación didáctica, la generación de entornos favorables para el aprendizaje, la enseñanza inclusiva para todos los estudiantes y los compromisos de los educadores (Ministerio de Educación de Chile, 2008). Las evidencias para evaluar el

desempeño de los maestros se recogen mediante portafolios, autoevaluaciones, entrevistas estructuradas e informes de terceros.

En el Reino Unido, la evaluación de los profesionales de la educación se utiliza como criterio para ascensos, lo que conlleva un aumento salarial y actúa como estímulo para el desarrollo del profesorado. El departamento de educación del Reino Unido ha desarrollado herramientas para apoyar a los líderes escolares, incluyendo un comité que establece y revisa objetivos con cada docente, un calendario anual y documentación estándar. El ciclo de mejora consta de tres etapas: planificación de objetivos, supervisión del progreso mediante diversas metodologías y retroalimentación sobre logros y áreas de desarrollo; esto genera resultados cuantitativos que influyen en decisiones sobre promoción e incremento salarial; además, el proceso busca fomentar discusiones profesionales sobre desarrollo y compartir buenas prácticas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018).

En Colombia, aunque no hay un marco teórico explícito, es posible inferirlo a partir de la normativa vigente. Esta normativa establece un total de 15 competencias que deben ser evaluadas: ocho están vinculadas al cumplimiento de las responsabilidades específicas del rol docente, organizadas en tres áreas, mientras que las otras siete son transversales y se centran en los principios, motivaciones y valores que deben guiar el ejercicio de la docencia (MEN, 2008a). Esto refleja la influencia de diversos enfoques, ofreciendo una perspectiva compleja y variada sobre lo que significa ser un buen docente.

La EADLD es un proceso ordenado y continuo, cuyo propósito es reflexionar sobre la actividad educativa para tomar decisiones que faciliten la mejora profesional, así como la eficacia académica de la institución (Coloma, 2010). En Colombia, este proceso varía según su finalidad: ingreso, en prueba, ascenso y durante la carrera magisterial, con el objetivo de mejorar la práctica

educativa. La EADLD, de acuerdo con el MEN (2008a) se define como la medición del desempeño en relaciona con las competencias profesionales y la obtención de resultados, a través de un proceso permanente y sistemático, con enfoque formativo que busca identificar oportunidades de mejoramiento y fortalezas para el DPrD y el DPeD.

La EADLD en Colombia es un proceso que se fundamenta en el desarrollo de capacidades, alineado con las directrices existentes y la Recomendación 195 de la OIT (MEN, 2008a). Este enfoque integral considera no sólo las características personales de los evaluados, sino también su rendimiento y logros en el trabajo. Las competencias, definidas como características intrínsecas que se manifiestan en el desempeño, permiten a los individuos enfrentar situaciones de manera flexible y creativa; así, el desempeño laboral se convierte en una función de estas competencias, que incluyen disposiciones, conocimientos y destrezas, y que se despliegan a través de la práctica y el aprendizaje continuo.

Según la Guía 31 (MEN, 2008a), el trabajo de los docentes impacta en el aprendizaje de los escolares y en el desempeño institucional. Por eso, el MEN (2008a) lleva a cabo la EADLD a través de dos categorías de competencias; las funcionales y las comportamentales, siendo las primeras las que corresponden a las responsabilidades específicas del cargo, con un peso del 70 % en la evaluación total. Las competencias funcionales, como se describen en la tabla 1, se agrupan en subcategorías correspondientes a tres áreas de la gestión escolar.

Tabla 1

Áreas de gestión y competencias funcionales

Área de gestión	Conceptualización	Competencias docentes	Conceptualización
Académica	Conjunto de acciones que los docentes realizan para dominar los contenidos y planificar actividades	Dominio curricular	Habilidad para enseñar y aplicar conocimientos de las áreas asignadas, siguiendo las directrices del currículo institucional

Área de gestión	Conceptualización	Competencias docentes	Conceptualización
	académicas de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.	Planeación y Organización académica	Capacidad para estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje según el Proyecto Educativo Institucional y crear ambientes propicios para el aprendizaje
		Pedagógica y didáctica	Habilidad para implementar modelos pedagógicos que se adapten a las particularidades de los escolares y del contexto, promoviendo aprendizajes significativos.
		Evaluación del aprendizaje	Capacidad para evaluar competencias y niveles de aprendizaje, ajustando estrategias pedagógicas según los resultados obtenidos.
Administrativa	Conjunto de acciones que permiten conocer y aplicar las normas y procedimientos administrativos necesarios para el funcionamiento eficiente de la institución y la conservación de sus recursos, participando activamente en proyectos escolares.	Uso de recurso	Habilidad para gestionar y preservar los recursos institucionales, asegurando su buen estado.
		Seguimiento de procesos	Capacidad para cumplir con las normas del establecimiento y participar en el planteamiento, práctica y valoración de procesos.
Comunitaria	Conjunto de acciones que facilitan la interacción comunitaria, trabajando por alcanzar las metas institucionales y valiéndose de los contextos social y cultural y el sector productivo para mejorar el nivel de vida de las familias.	Comunicación institucional	Habilidad para interactuar en un ambiente de respeto y convivencia, fomentando competencias ciudadanas.
		Interacción con la comunidad y el entorno	Disposición para involucrar a familias y empresas locales en los procesos formativos, atendiendo las necesidades específicas de la comunidad.

Nota: adaptado de la Guía 31 (MEN, 2008a) que orienta la EADLD y Guía 34 (MEN, 2008b) que orientar el proceso de la autoevaluación institucional.

La categoría Competencias Comportamentales abarcan actitudes y valores, así como motivaciones e intereses, y rasgos de personalidad que los educadores emplean en su labor (MEN, 2008a). Estas competencias son comunes en las diferentes áreas de gestión y son esenciales para

un desempeño de calidad, por lo que representan el 30 % de la EADLD. Considerando esto, de acuerdo con la Guía 31 (MEN, 2008a), los indicadores que se miden corresponden al factor cuantitativo que proporcionan las competencias que se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Competencias comportamentales

Competencia	Conceptualización
Liderazgo	Habilidad para producir interés en la comunidad educativa de participar en la construcción y desarrollo de la visión institucional.
Relaciones interpersonales y comunicación	Capacidad para intercambiar ideas y criterios de manera efectiva y empática, favoreciendo relaciones cordiales y basadas en la confianza, adaptándose al contexto y a los participantes.
Trabajo en equipo	Habilidad para colaborar con los demás a merced de alcanzar objetivos comunes.
Negociación y mediación	Capacidad para resolver conflictos, creando espacios de acuerdo ecuanímenes e imparciales fundamentados en el respeto.
Compromiso con la comunidad y la institución	Habilidad para aceptar compromisos, priorizando los intereses institucionales y alineándose con sus valores y políticas.
Iniciativa	Capacidad para proceder de manera anticipada y autónoma, proponiendo soluciones innovadoras ante diversas situaciones en la institución.
Orientación al logro	Habilidad para enfocar la conducta en dirección a un desempeño con altos estándares y al mejoramiento continuo.

Nota: adaptado de la Guía 31 (MEN, 2008a)

De acuerdo con la Guía 31 (MEN, 2008a) después de conocer los resultados de la EADLD es esencial consolidar la información para diseñar acciones que impacten positivamente tanto a los evaluados como a la institución y a la secretaria de educación. Este proceso implica reflexionar sobre los resultados y el compromiso con la mejora continua, así como elaborar un plan específico de mejora. Según las orientaciones, los resultados se deben agrupar y analizar por variables como género, zona, nivel educativo y años de experiencia, lo que permite identificar patrones y causas que expliquen el desempeño del grupo de docentes.

Según el MEN (2008a), a nivel individual, la evaluación proporciona retroalimentación sobre logros y áreas de mejora, fomentando la autoevaluación y el desarrollo profesional. Mientras

que, para las instituciones y entidades territoriales de educación, estos resultados son insumos para formular planes de mejora y capacitación, alineados con las metas institucionales; asimismo, a nivel nacional, sirven como diagnóstico de las competencias docentes, orientando políticas y programas de formación pertinentes. En resumen, la EADLD no solo beneficia a los evaluados, sino que también fortalece la calidad educativa en su conjunto.

2.2.2. Desarrollo Profesional Docente

El DPrD es el resultado de acciones reflexivas, cuyo propósito central es el perfeccionamiento de la labor docente; la cual debe ser innovadora, dinámica y centrada en todo el sistema educativo (Chan y Canto, 2022). Por otro lado, se entiende como la movilización de conocimientos profesionales que permiten mejorar la práctica educadora del maestro, a través de un proceso en el que los docentes adquieren la cualificación necesaria para ejercer la actividad educadora, así como el dominio de la disciplina que se imparte, ya que el carácter profesional está vinculado al dominio científico de una disciplina (Erazo, 2009). En otras palabras, es el proceso de cualificación del profesional docente en su labor formadora, el cual debe responder a las necesidades y proyecciones particulares de cada docente y al ambiente institucional donde labora, con la intención de optimizar la calidad educativa.

El DPrD está ligado a la construcción de conocimientos desde la experiencia; por lo tanto, es un proceso dialéctico de capacidades educacionales, disciplinares y curriculares que ayudan a mejorar el rol docente (Porrás, 2020). Por otro lado, de acuerdo con Salgado y Silva (2009), el desarrollo profesional es el crecimiento profesional que experimenta el docente durante su vida laboral y que le permite comprender y mejorar su praxis pedagógica. Como complemento, según Silva (2007), el proceso se desarrolla en tres espacios: el técnico pedagógico, relacionado con el proceso desarrollado en el aula; el personal y social, relacionado mediante el fomento de las

habilidades afectivas, intelectuales y los talentos inherentes al docente y; el institucional, relacionado con la gestión que desarrolla el docente en lo concerniente a la organización institucional.

En Singapur, el estado renovó el rendimiento de sus profesores para mantener la excelencia docente, para lo cual ha construido cuidadosamente un sistema de gestión del rendimiento mejorado diseñado para promover y mejorar la excelencia del profesorado. Lo anterior, porque el país asiático reconoce la importancia de la cualificación de los profesores para ofrecer una formación de calidad. El gobierno de Singapur concede la máxima importancia al valor formativo de la evaluación, por lo que la mejora continua en la práctica docente se visualiza desde la formación previa y a lo largo del proceso laboral de los docentes en ejercicio mediante la caracterización de puntos fuertes y débiles para un mayor desarrollo profesional (Alali, 2021).

La primera fase del sistema de gestión del rendimiento mejorado se centra en el planteamiento de objetivos y en la formulación de planes de desarrollo profesional, para lo cual incluye una rúbrica que evalúa que los docentes hayan completado durante el año de evaluación programas, cursos y seminarios, así como la presentación de aquellos que planean realizar el próximo año (Liew, 2012). Teniendo como referente el desarrollo profesional, el ministerio de educación presentó una ficha informativa sobre las competencias futuras de los educadores, que incluye seis áreas prioritarias como la alfabetización para la evaluación, la instrucción diferenciada basada en la indagación, la pedagogía digital o e-pedagogía, la educación del carácter y ciudadanía, el apoyo a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y la colaboración y aprendizaje profesional (MOE, 2020). Para guiar a los docentes en su desarrollo dentro de estas competencias futuras, se identifican cuatro niveles de práctica: emergente, competente, realizado y líder.

El desarrollo profesional en Singapur se basa en el carácter formativo del proceso de gestión del rendimiento mejorado, que permite identificar ventajas y posibilidades de mejora para ofrecer oportunidades de crecimiento. Los directores de departamento son responsables de este desarrollo, lo que llevó al Instituto Nacional de Educación (NIE) a implementar un programa de líderes en educación en 2001, destinado a capacitar a los líderes escolares en la promoción del aprendizaje profesional (Jensen et al., 2017). En 2012, el Ministerio de Educación presentó el Modelo de Crecimiento del Profesorado (TGM, que corresponde a sus iniciales en inglés), proyectado como apoyo a los educadores en su desarrollo integral para adaptarse a las demandas del siglo XXI (MOE, 2012); sin embargo, en 2024, este modelo fue revisado y presentado nuevamente (Academy of Singapore Teacher, 2024).

Este modelo promueve la responsabilidad personal de los profesores en su crecimiento y bienestar, y establece resultados clave que definen al educador del futuro: ser un educador ético, un profesional competente, un colaborador efectivo, un líder transformacional y un constructor de comunidades (MOE, 2012); además, luego de la revisión se incluyeron marcos pedagógicos, alfabetización digital, enfoques STEM, sostenibilidad, apoyo entre compañeros y aprendizaje fuera del ámbito educativo (Academy of Singapore Teacher, 2024). El modelo ofrece un marco que permite a los docentes planificar su aprendizaje de manera flexible, alineando sus necesidades e intereses con las competencias necesarias para formar a los estudiantes. A través de diversas modalidades de aprendizaje, como cursos presenciales y en línea, tutorías y prácticas reflexivas, se busca que los profesores enriquezcan su práctica pedagógica y contribuyan a mejorar el proceso educativo.

El DPrD en Japón se establece como una política pública fundamental mediante programas estructurados y organizados por el Centro Nacional para el Desarrollo de los Maestros (NITS, por

sus iniciales en inglés). El objetivo de este enfoque es promover un ambiente que impulse el crecimiento personal de los educadores, facilitando su formación continua en un entorno tanto amistoso como competitivo. Durante el año fiscal 2017, el NITS llevó a cabo 41 sesiones de capacitación que abarcaron 26 temas en tres categorías, logrando la participación de cerca de 8,200 docentes (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japan [MEXT], s.f.).

Una de las bases del programa son los cursos de administración y gestión escolar, diseñados para fortalecer las capacidades administrativas de los líderes y el personal educativo. Estos cursos abordan problemas institucionales y promueven una educación más local y centrada en el estudiante; así, se implementan programas específicos para directores, subdirectores y docentes de carrera media, todos adaptados a las necesidades en diferentes etapas de sus trayectorias profesionales. Además, el NITS proporciona formación a facilitadores que desarrollan y coordinan programas de capacitación para docentes en sus respectivas juntas educativas locales, donde se establecen temáticas diversas, desde administración escolar hasta educación en derechos humanos, asegurando una preparación integral de los educadores (MEXT, s.f.).

El NITS también actúa como consultor para organismos públicos locales, adaptando sus programas de formación a las insuficiencias de contextos educativos específicos en Japón. A través de seminarios y simposios, se enriquece la comunicación entre los centros de formación docente y otros actores relevantes en el ámbito educativo (MEXT, s.f.). En suma, el DPrD en Japón, impulsado por el NITS, se articula como una política pública fundamental que busca mejorar la calidad educativa y fortalecer el profesionalismo en el sector docente.

En Australia, el DPrD se considera un medio fundamental para garantizar que los profesores ostenten las competencias, los conocimientos y la comprensión necesaria, para brindar educación de calidad. Con ese propósito, en el año 2004 se publicó el marco de competencias para profesores,

el cual está acompañado de rúbricas que contienen dimensiones consensuadas de la enseñanza eficaz, ofreciendo un punto de referencia común para la reflexión, la discusión y el ejercicio profesional (Department of Education and Training, 2004). Por lo expuesto, el departamento de educación y formación reconoce que la calidad de los maestros es un componente importante que incide en el rendimiento escolar de los discentes.

Desde esta perspectiva, la reflexión es esencial para el DPrD. El marco de competencias docentes, por lo tanto, es la herramienta que ofrece los lineamientos para que los profesores reflexionen sobre su eficacia profesional, determinen y prioricen las áreas de crecimiento, identifiquen oportunidades de aprendizaje y les ayude a planificar su desarrollo personal y profesional (Department of Education and Training, 2004). En suma, el marco de competencias ayuda a los profesores a seguir desarrollando sus conocimientos profesionales, promueve el aprendizaje profesional continuo e incorpora la teoría pedagógica contemporánea.

Como se puede evidenciar en la Tabla 3, el marco de competencias se compone de tres fases y cinco dimensiones (Department of Education and Training, 2004). Las fases de trabajo de los profesores describen el compromiso a lo largo de un continuo de práctica, son dinámicas y no se relacionan con la antigüedad; en ese sentido, un profesor puede actuar en cualquier fase en cualquier momento de su carrera docente, así como determinar los tipos de actividades de aprendizaje profesional que mejor respondan a sus necesidades individuales. Por otro lado, el marco de competencias se compone de cinco dimensiones de la enseñanza que describen las características genéricas del trabajo de los profesores que son fundamentales para alcanzar la eficacia profesional; es decir, describen las principales responsabilidades y acciones profesionales que los educadores realizan en su trayectoria profesional.

Tabla 3

Dimensiones y fases del marco de competencias docentes australiano

Dimensiones	Fases		
	1	2	3
Dimensión 1: Facilitar el aprendizaje de los alumnos	Involucrar a los alumnos en experiencias de aprendizaje útiles y adecuadas	Atender a los diversos estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos mediante la aplicación coherente de una amplia gama de estrategias pedagógicas.	Utilizar estrategias y técnicas de enseñanza ejemplares que satisfagan las necesidades de alumnos individuales, grupos y/o clases de alumnos de una manera altamente receptiva e integradora.
Dimensión 2: Evaluar e informar sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes	Supervisar, evaluar, registrar e informar sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	Aplicar sistemas exhaustivos de evaluación y elaboración de informes en relación con la consecución de los resultados académicos de los estudiantes.	Utilizar sistemáticamente estrategias ejemplares de evaluación e información que sean altamente receptivas e integradoras.
Dimensión 3: Participar en el aprendizaje profesional	Reflexionar críticamente acerca de las experiencias profesionales para mejorar la eficacia profesional.	Contribuir al establecimiento de una comunidad de aprendizaje	Participar en actividades que promuevan la autorreflexión crítica y el establecimiento de comunidades de aprendizaje.
Dimensión 4: Participación en la política curricular y otras iniciativas del programa en un entorno centrado en los resultados	Participar de la política curricular y en el trabajo en equipo del programa	Prestar apoyo a los equipos encargados de la política curricular o de otros programas	Ejercer el liderazgo en la escuela asumiendo un papel clave en los procesos de desarrollo escolar, incluida la planificación curricular y la formulación de políticas.
Dimensión 5: Formar asociaciones dentro de la comunidad escolar	Establecer asociaciones con estudiantes, colegas padres y otros cuidadores	Apoyar el aprendizaje de los alumnos mediante la asistencia y la labor conjunta con la comunidad educativa.	Facilitar el trabajo en equipo dentro de la comunidad escolar

Nota: Adaptada de Department of Education and Training (2004).

La dimensión uno y dos son fundamentales en la práctica de enseñanza y articulan una intercomunicación eficaz entre educador y educando. Las dimensiones tres, cuatro y cinco describen el entorno de trabajo que favorece una enseñanza eficaz. Considerando lo anterior, el

DPrD en Australia corresponde al perfeccionamiento del conocimiento y la eficacia docente, iniciando con un proceso evaluativo que tiene como referencia los estándares nacionales para profesores, y un proceso de reflexión sobre la praxis educativa orientado por el marco de competencias del profesorado integrado por cinco dimensiones que se recorren a través de tres fases que se alinean con las etapas profesionales competente, altamente cualificado y líder.

Es importante destacar que, en Australia, los profesores deben estar registrados o acreditados para trabajar en las escuelas; cada estado o territorio cuenta con una autoridad responsable de este proceso (AITSL, 2023). Las normas del profesorado respaldan la acreditación de programas de pregrado para docente y el registro en las cuatro etapas profesionales; los docentes comienzan en la etapa graduado y solicitan inscripción provisional. Para obtener la inscripción completa, deben demostrar que cumplen con las normas de la etapa competente y, luego, a través de la reflexión sobre la praxis y mediante el DPrD, pueden avanzar dentro de las diferentes etapas profesionales.

Asimismo, los docentes deben demostrar ciertos requisitos de los estándares a lo largo de su carrera, ya sea para graduarse de su formación inicial; convertirse en docentes registrados, que corresponde a la etapa competente; o para lograr la certificación de las etapas altamente cualificado y líder. En tal sentido, los estándares pueden ser utilizados por los docentes para identificar sus capacidades actuales y futuras, así como sus aspiraciones y logros profesionales. Considerando esto, el marco de competencias para cada dimensión contiene un estándar de competencia que describe el grado de capacidad que un profesor demuestra en esa dimensión para cada una de las fases (Department of Education and Training, 2004).

Es decir, los estándares de competencias para la evaluación y el marco de competencias para el desarrollo profesional permiten al docente analizar y meditar sobre su praxis y el impacto

de sus acciones en los estudiantes, así como en el trabajo de sus colegas. Además, estos documentos normativos orientan la mejora de la profesionalidad docente, elevando su estatus y contribuyendo positivamente a la reputación pública de la profesión (AITSL, 2023). En resumen, las normas australianas ayudan al docente a evaluar el efecto de su aprendizaje y práctica en los resultados de los estudiantes, a autoevaluar su desempeño actual, a mantener debates profesionales con colegas, a establecer objetivos de desarrollo y a formular planes de aprendizaje profesional.

En Colombia, el MEN (2022) se basa en el estudio de Ávalos (2000) para definir el DPrD como un proceso de mejora permanente en el cual el educador, tanto individualmente como en colaboración, actúa como agente de cambio, adquiriendo y desarrollando críticamente conocimientos, habilidades e inteligencia emocional. Según el MEN (2013), el desarrollo profesional y personal se considera sinónimo de formación docente. Desde esta perspectiva y en consonancia con el ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO (2015) y el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 (DNP, 2019), la política educativa colombiana establece estrategias que suscitan el bienestar y el DPrD, mejorando sus prácticas pedagógicas a través del fortalecimiento de sus procesos formativos.

Además, el DPrD es producto del análisis y uso de los resultados de la EADLD instituida en el estatuto de profesionalización promulgado a través del Decreto Ley 1278 de 2002. Considerando esto, el DPrD y el DPeD requieren de la reflexión del docente sobre su praxis, sobre el proceso evaluativo y sobre su compromiso con la Calidad Educativa (MEN, 2008a). Por lo tanto, los resultados de la EADLD representan un análisis general del nivel de desempeño de las competencias de los docentes colombianos, del cual dependen el planteamiento de acciones que atiendan conveniente y positivamente a las necesidades de DPrD y DPeD de los sujetos evaluados.

Con esta información, el MEN ha creado políticas para promover y fortalecer el DPrD. Por

un lado, estos datos sirven como una referencia para que las escuelas normales superiores y las facultades de educación elaboren programas curriculares más pertinentes que se ajusten a las exigencias del país y la sociedad; por otro lado, los resultados de la EADLD son beneficiosos para los programas de capacitación, actualización y formación de los docentes en ejercicio (MEN, 2008a). Finalmente, la EADLD es una herramienta fundamental para que la Comisión Nacional del Servicio Civil administre diversos procesos relacionados con la carrera docente.

En este país, la política de profesionalización docente estableció el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013) y publicó la nota técnica sobre la formación docente (MEN, 2022). El sistema de formación de docentes se adapta de manera continua en su dinámica de interacción; sin embargo, se pueden identificar elementos que son relativamente estables y lo definen. La nota técnica de la formación docente, por su parte, analiza avances y desafíos en la profesionalización, destaca la coyuntura de subsistemas de formación y las estrategias del MEN, aborda logros del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 y oportunidades para transformar el sistema educativo.

La estructura del sistema de formación docente se organiza en tres subsistemas interrelacionados: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada (MEN, 2013). Estos subsistemas establecen vínculos que permiten que el sistema opere como un mecanismo complejo con sus particularidades. A partir de las interacciones en el sistema de formación docente, se identifican como ejes de articulación transversales: la pedagogía, la investigación y la evaluación, de los cuales emergen puntos de confluencia dentro del sistema, como la práctica pedagógica, los diseños curriculares y la identidad y función del docente.

La pedagogía como base del proceso formativo, otorga identidad a los subsistemas y se considera esencial en la legislación educativa, destacando su relación con la práctica docente y el

ejercicio de la enseñanza (MEN, 2013). La investigación es crucial para fomentar una actitud reflexiva en los educadores, impulsando el aprendizaje y mejorando la labor pedagógica; por último, la evaluación se concibe como un proceso formativo permanente que mide el aprendizaje, guía la práctica docente y promueve la retroalimentación (MEN, 2013). Estos ejes interrelacionados permiten una formación integral y crítica en cada uno de los subsistemas, concienciando a los educadores para afrontar los retos del entorno educativo actual. Cada subsistema está compuesto por mecanismos interrelacionados; así, los subsistemas de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada presentan vínculos internos entre sí y con el sistema de formación en su conjunto, así como con otros sistemas relacionados con el ámbito educativo. Los mecanismos que conforman la organización interna de los subsistemas incluyen: los objetivos, los sujetos, las instituciones y los programas (MEN, 2013). Aunque estos mecanismos son comunes a los tres subsistemas, cada uno presenta diferencias significativas debido a sus particularidades.

El subsistema de formación inicial abarca los métodos para preparar los futuros educadores en diversas áreas y niveles, enfocándose en competencias disciplinarias, pedagógicas, éticas y comunicativas, adaptadas a las necesidades contextuales del país (MEN, 2013). Se reconoce que la formación inicial debe ser innovadora y transformadora, adaptándose a las necesidades sociales y culturales; además, se subraya la importancia de formar educadores críticos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos educativos actuales. La articulación entre instituciones formadoras y contextos educativos es esencial para garantizar una formación de calidad que responda a las realidades del país.

Al respecto de los tres ejes transversales esenciales para el DPrD de los futuros educadores, la pedagogía está ajustada a la comprensión de los principios educativos para una formación

profesional consistente. La investigación permite a los educadores reflexionar sobre su praxis y construir conocimiento relevante, mientras que la evaluación se enfoca en medir aprendizajes y mejorar procesos formativos. Estos ejes garantizan que la formación inicial esté alineada con las necesidades educativas y sociales actuales, promoviendo un enfoque integral y crítico en la educación (MEN, 2013).

El subsistema de formación en servicio se enfoca en educadores en ejercicio, promoviendo una formación continua que integre la reflexión sobre el quehacer pedagógico ajustado al entorno laboral (MEN, 2013). Es fundamental para el desarrollo profesional del educador, consolidando su rol como intelectual en pedagogía y respondiendo a las necesidades educativas de un país diverso como Colombia; para eso, este subsistema requiere programas formativos variados que se adapten a expectativas y contextos locales, fomentando un enfoque multidimensional. Los educadores reflexionan sobre su práctica, integran teorías pedagógicas contemporáneas y se comprometen con la mejora continua; además, se espera su intervención en la formulación y valoración de programas educativos, contribuyendo a la calidad docente y al desarrollo de sus estudiantes.

Sobre los ejes transversales en el subsistema de formación en servicio, fundamentales para el perfeccionamiento de la labor del educador, la pedagogía permite construir la identidad profesional y adaptar estrategias didácticas a las necesidades del contexto educativo. La investigación, esencial para la innovación, se realiza en el salón de clases, promoviendo la reflexión la praxis docente y el aprendizaje de los escolares; por su parte, la evaluación se concibe como una práctica reflexiva que no solo mide el desempeño, sino que también analiza el impacto de la formación en el entorno educativo. Este enfoque integral busca potenciar la calidad educativa en Colombia, asegurando que los profesores estén capacitados para afrontar los desafíos actuales (MEN, 2013).

Por último, el subsistema de formación avanzada incluye programas de posgrado que consolidan el conocimiento en pedagogía y gestión educativa para abordar los desafíos del sistema educativo, mediante la colaboración entre instituciones, la investigación y la innovación, asegurando que los educadores sean capaces de transformar realidades educativas y asistir al desarrollo sociocultural del país (MEN, 2013). La formación avanzada busca la integralidad del educador, considerando la multidimensionalidad de las relaciones educativas y enfatizando la necesidad de una educación contextualizada, inclusiva y continua. Los programas deben enlazarse con la formación inicial y en servicio, abordando problemáticas educativas relevantes y promoviendo la investigación como base de la práctica docente; además, se debe garantizar que los educadores desarrollen competencias para abordar la diversidad cultural y social, fomentando un enfoque intercultural.

Al respecto de los ejes transversales, en este subsistema la pedagogía debe promover la formación en valores y la comprensión de la humanidad en su diversidad. Se anticipa que la interacción entre pedagogía, currículo y evaluación alcance un equilibrio que promueva la creación y difusión del conocimiento pedagógico en un entorno reflexivo. La investigación, por su parte, es esencial para construir teoría pedagógica y mejorar la calidad educativa, siendo un recurso clave para transformar prácticas docentes; además, la evaluación en este subsistema abarca la autoevaluación de programas académicos, la evaluación de los formadores y del aprendizaje de los nuevos educadores, buscando siempre la pertinencia y la mejora continua (MEN, 2013).

Los lineamientos del sistema colombiano de formación de educadores establecen políticas cruciales para reconocerlos y profesionalizarlos en los tres subsistemas; además, buscan articular la formación avanzada con los subsistemas inicial y en servicio, consolidando así la relevancia de la formación avanzada en el sistema educativo (MEN, 2013). Se enfatiza en la necesidad de

capacitar a los profesores en aspectos pedagógicos y éticos, dignificando la profesión mediante un compromiso social y académico. Al mismo tiempo, busca generar una aspiración ética hacia la enseñanza, mejorando las condiciones laborales y promoviendo el uso de TIC y lenguas extranjeras.

La formación debe incluir competencias para una educación inclusiva, atendiendo a grupos diversos y vulnerables, y fomentando el diálogo intercultural; asimismo, plantea aumentar el presupuesto para la formación docente y articular los subsistemas para un funcionamiento sistémico (MEN, 2013). La pedagogía y la investigación son ejes transversales que deben ser entendidos como saber crítico y herramienta reflexiva; por último, la evaluación entendida como un proceso exhaustivo busca mejorar la calidad de la educación, promoviendo la evaluación continua y participativa. Estos lineamientos buscan consolidar un sistema educativo pertinente para las realidades colombianas.

Considerando que este estudio se centra en el DPrD de los educadores nombrados en propiedad, el subsistema a considerar es el de formación en servicio. Los lineamientos para este subsistema enfatizan la importancia de los currículos y la profundización pedagógica, centrando el proceso formativo en la práctica docente y en el intercambio de experiencias en el aula (MEN, 2013). Este subsistema busca mejorar profesionalmente a los educadores del estatuto 1278 de 2002, articulando la investigación con otros subsistemas.

El MEN (2013), propone acompañar a las entidades territoriales en la creación de planes de apoyo pertinentes y realizables, así como fomentar la participación de las universidades y escuelas normales superiores en los comités territoriales; además, refiere que es esencial que los planes territoriales incluyan lineamientos académicos que promuevan la reflexión sobre las prácticas de aula. Desde esa perspectiva, se debe cualificar la oferta de formación en servicio,

descentralizando programas para acrecentar la cobertura y fomentar redes de investigación que integren formación y práctica, así como incluir la formación permanente a través de jornadas pedagógicas y facilitar la investigación de prácticas educativas. Por último, es fundamental revisar normativas para identificar vacíos que limiten la funcionalidad del subsistema y gestionar nuevos marcos legales que impulsen su desarrollo.

De acuerdo con la nota técnica sobre la formación docente, el subsistema de formación en servicio ha avanzado notablemente, centrado en la formación continua de educadores en ejercicio (MEN, 2022). Considerando esto, se ha promovido el desarrollo de habilidades para enriquecer la práctica pedagógica y el liderazgo, adaptándose a los contextos educativos locales. Según el MEN (2022), a través de diplomados y cursos se capacitó a más de 6,000 docentes entre 2019 y 2021, enfocándose en actualización pedagógica, evaluación y liderazgo, en colaboración con universidades; además, se creó la plataforma Contacto Maestro para facilitar la autoformación, contribuyendo así a la innovación de la labor pedagógica y a la calidad educativa.

La formación continua es esencial para el DPrD, ya que potencia sus competencias y habilidades pedagógicas en función de diversos contextos y poblaciones. No obstante, enfrenta varios desafíos, como la necesidad de reflexionar e innovar en la labor educativa (MEN, 2022). La rápida evolución del conocimiento obliga a los educadores a adaptarse y actualizar sus enfoques, lo que requiere de una apertura constante al aprendizaje; además, las instituciones formadoras deben reconsiderar sus métodos de capacitación para satisfacer las demandas cambiantes del entorno educativo.

Las políticas locales de formación deben alinearse con las necesidades específicas de los educadores, lo que implica un análisis profundo de sus características y contextos a partir de la EADLD y la autoevaluación institucional; asimismo, se hace crucial establecer como sucede en

Australia, estándares de competencias y niveles de competencias con sus respectivas rúbricas que orienten diferentes etapas del desarrollo profesional. La colaboración entre diferentes actores del sistema educativo es fundamental para crear un marco coherente que promueva el desarrollo profesional continuo (MEN, 2022). Finalmente, es fundamental ajustar la normativa para que se adapte a la realidad y promueva efectivamente el DPrD; en ese aspecto, El MEN (2017), en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 busca avanzar en la identificación de las competencias que un docente debe tener durante su formación inicial, continua y avanzada, con el objetivo de apoyar el DPrD y mejorar su desempeño en el trabajo.

De acuerdo con la normativa, el DPrD se centra en el fortalecimiento de las competencias establecidas en la ley, con el objetivo de mejorar el ejercicio de la enseñanza. En este contexto, el MEN (2008a) ha definido diversas competencias, cada una acompañada de un conjunto de indicadores o actuaciones intencionales, que se detallan en la tabla 4, y que están vinculadas a un desempeño de calidad, permitiendo así evaluar el avance de los docentes. Siguiendo las orientaciones de la EADLD (MEN, 2008a) y las normas del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), y tomando a modo de referencia el marco de competencias para educadores australianos (Department of Education and Training, 2004), se requiere en Colombia establecer niveles de competencia para cada uno de los indicadores o actuaciones que evidencien el cumplimiento de dichas competencias a lo largo de etapas de desarrollo profesional que se pueden incorporar al sistema de formación de educadores.

Tabla 4

Competencias funcionales y actuaciones intencionales

Competencia	Actuaciones intencionales
Dominio curricular	Conocimientos actualizados y dominio de la disciplina
	Conocimientos, métodos y herramientas aplicados propios de la disciplina

Competencia	Actuaciones intencionales
	Conocimiento e implementación de estándares básicos de competencia, lineamientos y orientaciones curriculares Conocimiento curricular y establecimiento de conexiones que articulan las áreas Actualización del plan de estudios y el currículo
Planeación y organización académica	Estrategias, acciones y recursos organizados para el año académico Programación sistemática y optimización del tiempo de las clases Establecimiento de reglas y normas de convivencia Dominio de grupo y disciplina Ambiente de trabajo
Pedagógica y didáctica	Estrategias de enseñanza ajustadas a los estudiantes Escenarios y ambientes de aprendizaje variados Fundamentación teórica de prácticas. Expectativas, motivación e iniciativa Contribución al currículo, elaboración de material didáctico y colaboración con pares Reflexión sobre práctica pedagógica
Evaluación del aprendizaje	Coherencia entre instrumentos de evaluación y objetivos de aprendizaje del currículo Programación y comunicación de evaluaciones Diseño de actividades pedagógicas de recuperación Identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional Promoción de autoevaluación estudiantil Consideración de los estándares básicos de competencia en la evaluación Retroalimentación de la práctica pedagógica de acuerdo con resultados de los estudiantes.
Uso de recursos	Gestión de recursos pedagógicos Solicitud y devolución de equipos Distribución eficiente de recursos Uso responsable de equipos e instalaciones Promoción del manejo racional de infraestructura y recursos
Seguimiento de procesos	Desarrollo de actividades según calendario y jornada escolar Interacción efectiva con instancias institucionales Participación en reuniones académicas Apoyo a autoevaluación institucional y actualización del PEI
Comunicación institucional	Cumplimiento del manual de convivencia Prevención de riesgos diversos Fortalecimiento de identidad institucional Participación y apoyo en toma de decisiones Fomento del respeto por los valores
Interacción con la comunidad y el entorno	Conocimiento del contexto sociocultural y organización de la práctica pedagógica en articulación con el contexto Identificación y resolución de problemas psicosociales Comunicación con padres y acudientes Involucramiento familiar en el proceso de formación Acciones pedagógicas contextualizadas Uso de escenarios comunitarios para enriquecer las prácticas pedagógicas

Nota: adaptado de la Guía 31 (MEN, 2008a).

En este apartado se presentó el análisis conceptual de la variable DPrD, la cual se analiza y

conceptualiza desde las posturas de los sistemas educativos internacionales con mayores niveles de calidad académica, así como desde el contexto nacional colombiano. Este análisis puso de manifiesto que, en este país, el DPrD se presenta como un proceso continuo de mejora en el que el educador, tanto de manera individual como colaborativa, se convierte en un agente de cambio. Asimismo, este análisis evidenció la necesidad de definir niveles de competencia para cada indicador o actuación intencional que demuestre el cumplimiento de las competencias funcionales a lo largo de las etapas del desarrollo profesional, las cuales se pueden integrar en el sistema colombiano de formación de educadores.

2.2.3. Desarrollo Personal Docente

El DPeD se define como un proceso continuo de formación a lo largo del ejercicio profesional de los docentes que provoca cambios y mejoras en el comportamiento y en la forma de pensar, estimar y proceder en relación con la enseñanza (Ruiz, 2000). Este proceso es una práctica que depende del raciocinio sobre la propia formación, asociándose a diferentes niveles de razón y responsabilidad tanto personal como social. Desde esta perspectiva, se ve afectado por componentes personales como la salud, el estrés, la experiencia, la personalidad y la madurez, así como por aspectos relacionados con la seguridad laboral, la autoestima y el equilibrio familiar (Herrán, 2008). Las bases del DPeD son la madurez, la motivación y la cultura de la colaboración (Herrán, 2008). La madurez del individuo se manifiesta en aspectos como el ser, sentir, pensar, actuar y proyectar. La motivación docente, por su parte, surge de factores como la vocación, el compromiso, el reconocimiento y las oportunidades disponibles. Finalmente, la cultura de la colaboración e innovación facilita, a través de la interacción con otros, el fortalecimiento de la autoestima y la identidad profesional, promoviendo habilidades interpersonales como la empatía y el aprendizaje colectivo.

De acuerdo con Svigilsky y Milicic (2004), el DPeD integra las capacidades afectivas, intelectuales y los talentos propios de la persona. En ese sentido, el desarrollo personal está ligado al conocimiento particular del propio docente y a su inteligencia emocional; lo que supone, que el concepto describe la innovación de dichas aptitudes. En lo referente, el DPeD contribuye en la formación del ser de los estudiantes; razón por la cual, es importante la reflexión del profesor respecto a qué situación personal asume en su función como educador (Hernández, 2017).

En Singapur, el DPeD se evalúa mediante un conjunto de competencias llamado: conocerse a sí mismo y a los demás. Aunque los profesores no son evaluados en función de los resultados de este grupo, las competencias de inteligencia emocional son fundamentales para el desarrollo personal; además, se centra en el progreso individual, promoviendo una cultura de autoevaluación y mejora constante. El rendimiento se califica mediante una escala de Likert, que incluye las categorías de no observado, en desarrollo, competente y superado (Liew, 2012).

En Australia, el DPeD se demuestra en todas las fases de la carrera docente a través de las competencias, valores y creencias que proporcionan los atributos profesionales, en los cuales se sustentan las actividades y formas de proceder que los profesores seleccionan para su trabajo cotidiano. De igual manera, los atributos profesionales describen las actitudes y comportamientos a través de los cuales los profesores demuestran su capacidad para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Según el Department of Education and Training (2004), los profesores eficaces, a lo largo de su trayectoria docente, exhiben una serie de atributos profesionales esenciales, a saber:

En primer lugar, son colaborativos, mostrando habilidades interpersonales que les permiten el intercambio de conocimientos mediante la comunicación con colegas, alumnos y familias; además, están comprometidos con la educación de los jóvenes, enfrentando con entusiasmo los desafíos del aula y dedicándose al desarrollo integral de sus estudiantes, promoviendo así el

aprendizaje continuo y la participación en la sociedad. Como comunicadores eficaces, poseen el talento para influir de manera positiva en la conducta de los alumnos, adaptando su lenguaje y expresión a diferentes contextos. Actúan éticamente, considerando los derechos del otro y tomando decisiones justas que reflejan principios de equidad.

También son innovadores, buscando soluciones creativas a problemas educativos y diseñando estrategias didácticas que capturan el interés de los alumnos; además, muestran una actitud inclusiva, atendiendo con sensibilidad las diversas necesidades de sus alumnos y superando las barreras que pueden afectar su rendimiento. Mantienen una perspectiva positiva, apoyando a sus compañeros y adaptándose a un entorno laboral en constante cambio y; por último, son reflexivos, analizando su práctica profesional y tomando decisiones fundamentadas en evidencias, lo que les permite establecer objetivos que mejoren tanto su labor como el aprendizaje de sus estudiantes, aprovechando las oportunidades de desarrollo para mantenerse al día con las tendencias educativas emergentes.

En Colombia, dentro de la política educativa, en la Guía 31 (MEN, 2008a) se manifiesta que la EADLD es un proceso integral que vincula las características particulares del docente con su desempeño laboral; por ende, se debe contemplar el DPeD. Revisando el documento, no se encuentra información que clarifique en ese sentido el proceso y la intención de este; sin embargo, menciona la necesidad de coadyuvar acciones para el desarrollo personal, buscando beneficiar el mejoramiento en las competencias comportamentales.

En este sentido, el desarrollo personal debe originarse a partir de un proceso de reflexión sobre las competencias comportamentales, que están relacionadas con las características de la personalidad del docente en el ejercicio de su labor. Esto implica la integración de las áreas socioafectiva, cognoscitiva y psicomotora, así como de los ámbitos emocional, social y ético-

espiritual que enmarcan la dimensión vocacional (Jiménez, 2015). Al respecto, la Guía 31 (MEN, 2008a) contempla siete competencias sobre las actitudes, valores, motivaciones e intereses necesarios para alcanzar un desempeño satisfactorio, cada una acompañada de un conjunto de indicadores o actuaciones intencionales que se detallan en la tabla 5; los cuales, tomando como referencia el marco de competencias para educadores australianos (Department of Education and Training, 2004) requieren de niveles que evidencien el cumplimiento de dichas competencias a lo largo de las etapas de desarrollo profesional.

Tabla 5

Competencias comportamentales y actuaciones intencionales

Competencia	Actuaciones intencionales
Liderazgo	Transmisión del horizonte institucional Influencia y compromiso Orientaciones convincentes e interés por el desarrollo de las personas Promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional
Comunicación y relaciones interpersonales	Uso adecuado de recursos comunicativos Argumentación clara y respetuosa Escucha activa y tolerancia Preguntas claras y concretas Manejo de emociones y comprensión Habilidades sociales en interacciones profesionales
Trabajo en equipo	Relaciones profesionales y colaboración Aporte de ideas y sugerencias Conformación de equipos para el desarrollo de proyectos Consideración de contribuciones ajenas Aceptación de críticas constructivas
Negociación y mediación	Identificación de causas de conflictos Intervención efectiva en situaciones conflictivas Facilitación de acuerdos y soluciones Seguimiento a compromisos adquiridos por las partes Promoción de resolución pacífica
Compromiso social e institucional	Respeto hacia la comunidad educativa Divulgación de normas y políticas Respuesta oportuna y calidad en tareas asignadas Cumplimiento de jornada laboral Comportamiento ético y representación institucional Honestidad e integridad profesional Reflexión sobre responsabilidad social
Iniciativa	Aprendizaje permanente y actualización

Competencia	Actuaciones intencionales
	Autonomía y entusiasmo en el trabajo Recursividad, flexibilidad y adaptación Anticipación de tendencias innovadoras Propuestas de ideas, proyectos e investigaciones
Orientación al logro	Disciplina y calidad en funciones Esfuerzo y persistencia ante obstáculos Fomento de la excelencia académica estudiantil Confianza en capacidades personales Metas personales y profesionales elevadas

Nota: adaptado de la Guía 31 (MEN, 2008a).

El análisis conceptual ha permitido definir las variables del estudio. En ese sentido, la EADLD es la medición del desempeño de las competencias y de los resultados logrados, a través de un proceso permanente y sistemático que busca identificar áreas de mejora y fortalezas para el DPrD y el DPeD; mientras que el DPrD es un proceso continuo a través del cual el educador de manera individual o colaborativa, actúa como agente de cambio, adquiriendo y desarrollando críticamente conocimientos, habilidades e inteligencia emocional, y; por último, el DPeD es un proceso de reflexión sobre las competencias comportamentales, que están relacionadas con las características del carácter del docente en el desempeño de su función. Igualmente, el análisis ha dejado en evidencia la necesidad de establecer etapas de desarrollo profesional y niveles de competencia para cada uno de los indicadores o actuaciones que evidencien el cumplimiento de las competencias funcionales y comportamentales establecidas en la Guía 31 (MEN, 2008a).

2.3. Estado del Arte

En esta sección se exponen diversos estudios de importancia académica e investigativa internacional y nacional, relacionados con la EADLD. En estas investigaciones, se puede identificar la influencia del objeto de estudio en el desempeño profesional, así como en el DPrD y DPeD. A continuación, se describen las investigaciones empíricas que integran las variables del estudio; además, se presentan las metodologías utilizadas en estos estudios y los hallazgos más

relevantes, lo que permitirá comprender mejor cómo estas variables interaccionan.

2.3.1. Estudios Internacionales

En Chile, Carrasco et al. (2023) adelantaron una investigación cualitativa con el objetivo de describir y analizar las variables que posibilitan u obstaculizan el DPrD. A 30 docentes se les aplicó una entrevista desde un enfoque narrativo, y los datos fueron sometidos a un análisis de contenido que permitió identificar como facilitadores la oportunidad de reflexionar sobre la práctica y el reconocimiento a través de incentivos económicos; por otro lado, las barreras encontradas están relacionadas con la ausencia del carácter formativo, la descontextualización del proceso evaluativo y el carácter punitivo. La investigación enfatiza la importancia de la evaluación y la necesidad de transformar la estructura para promover la mejora continua, priorizando aspectos que van más allá de las repercusiones salariales.

El estudio de Lluch y Cano (2022), realizado en el marco de un proyecto europeo, tuvo como objetivo validar un instrumento para evaluar las competencias docentes durante diferentes etapas profesionales, además de obtener resultados preliminares de un programa formativo para profesores en China. La aplicación de la prueba piloto corresponde a un estudio cuantitativo de tipo experimental, con un diseño pretest - posttest y un alcance descriptivo, en el cual se autoevaluaron 132 participantes. Los resultados de la prueba preliminar mostraron que las competencias de Compromiso ético ($M=8,230$) y Autorreflexión y Desarrollo profesional ($M=7,660$) eran en las que mejor se desenvuelven los docentes; por el contrario, las competencias con menores resultados fueron el uso de las TIC ($M=6,530$) y Comunicación ($M=6,700$). Tras la formación, la competencia que experimentó una mejoría significativa fue la Acción comunitaria (1,652), seguida de la Evaluación (1,270).

En México, Morales y Pérez (2021) llevaron a cabo un estudio cualitativo con el propósito

de analizar las experiencias de profesores de educación básica que actuaron como evaluadores en el proceso de EADLD, implementado desde el año 2013. Mediante la técnica de la entrevista en profundidad aplicada a 10 docentes, se exploraron las motivaciones que llevaron a estos educadores a certificarse, así como los desafíos y aprendizajes que encontraron en el camino. Los resultados indican que la incertidumbre generada por la reforma educativa del año 2012 impulsó a muchos docentes a participar en el proceso de evaluación, buscando herramientas que les permitieran enfrentar las nuevas exigencias y asegurar su permanencia en el sistema; sin embargo, la falta de claridad en el proceso y la resistencia de algunos colegas dificultaron la implementación de la política; además, los evaluadores subrayan el valor de la ética en el trabajo, reconociendo que su papel podría impactar directamente en la estabilidad laboral de sus compañeros.

Azpillaga et al. (2021) adelantan en España una investigación cuantitativa no experimental con el objetivo de analizar las prácticas de mejora escolar en centros educativos con resultados diversos en las pruebas de evaluación diagnóstica, enfocándose en la formación y el DPrD. La metodología incluyó tres fases: en la primera, se identificaron 44 centros con variaciones en los logros mediante técnicas de regresión multinivel; en la segunda fase, se realizaron entrevistas a 39 directores y 35 inspectores, además de 10 grupos de discusión con todos los docentes; finalmente, se aplicó un cuestionario a todos los profesores. Los resultados mostraron que el 78 % de los centros considera fundamental la formación docente, y se reportó una inversión significativa en este ámbito; sin embargo, en los centros más efectivos, el 65 % de los docentes opinó que la formación debe responder a necesidades colectivas, lo que resalta la importancia de contar con condiciones básicas, como la estabilidad del equipo y el respaldo administrativo, para fomentar un entorno de aprendizaje y mejorar los resultados del alumnado.

En Perú, Monroy y García (2021) llevaron a cabo un estudio cuantitativo no experimental

transversal correlacional, con el fin de analizar la relación entre el trabajo colaborativo y el desempeño laboral docente. La muestra fue de 71 profesores de secundaria, a quienes se aplicaron dos encuestas: una escala para medir el trabajo colaborativo y otra para evaluar el desempeño laboral. El estudio mostró una correlación positiva moderada entre el trabajo colaborativo y el desempeño laboral, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0.387 ($p=0.001$), indicando una relación significativa.

Al desglosar los resultados por dimensiones, se observó que la planeación didáctica mostró una correlación alta, alcanzando un Rho de 0.811 ($p = 0.000$); asimismo, la dimensión de enseñanza a los estudiantes también presentó una relación alta, con un Rho de 0.702 ($p = 0.000$). En contraste, las dimensiones relacionadas con la colaboración en la gestión escolar relacionada con la comunidad, así como el desarrollo profesional y la identidad mostraron relaciones más bajas, con coeficientes de 0.344 ($p = 0.003$) y 0.328 ($p = 0.005$), respectivamente. Estos hallazgos subrayan la importancia del trabajo colaborativo como una estrategia que no solo enriquece la práctica docente, sino que también potencia el aprendizaje de los estudiantes, lo que destaca la necesidad de que las políticas educativas fomenten prácticas colaborativas para fortalecer el desempeño docente y, en consecuencia, mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En Chile, Gajardo et al. (2020) con una investigación de enfoque cuantitativo de tipo no experimental longitudinal, identificaron los hitos y controversias en el desarrollo de la evaluación docente, así como explorar la distribución de actitudes positivas, neutras y negativas entre los docentes hacia los instrumentos utilizados por el Ministerio de Educación. Para ello, se aplicó un cuestionario a dos muestras estratificadas según la dependencia administrativa de las escuelas; la primera medición se realizó en 2008, con 812 profesores de 80 colegios en la Región Metropolitana de Santiago, y la segunda en 2015, con 827 docentes. Los resultados revelaron que el 26.9 % de

los docentes presentaba actitudes negativas en 2008, cifra que aumentó a 30.4 % en 2015, evidenciando que, a pesar de la implementación de políticas públicas en este ámbito, persiste una falta de legitimidad hacia la evaluación docente, lo que resalta la necesidad de contextualizar la evaluación docente y considerar la participación de los educadores en el desarrollo de estas herramientas.

En México, Martínez, G., et al. (2020) desarrollaron un estudio de enfoque mixto de diseño secuencial exploratorio correlacional, con el objetivo de analizar la relación entre la evaluación del desempeño docente en su práctica y la evaluación a través de una prueba estandarizada. Para ello, a una muestra de 135 educadores se aplicó la observación como técnica, así mismo se utilizó un instrumento con 77 ítems que abordan diversas dimensiones de la práctica docente. Los resultados revelaron que se encontró una correlación de -0.416 entre la experiencia medida en años y el desempeño profesional, con una significancia menor a 0.05; sin embargo, no se observó asociación entre el nivel de formación docente y su desempeño, y la correlación entre los resultados de la evaluación en la práctica y la obtenido a través de la prueba estandarizada fue de 0.099, con una significancia de 0.686, por lo que se establece que no existe relación.

En Chile, Aravena (2020) realizó un estudio doctoral de enfoque mixto conformado por tres estudios empíricos con el objetivo de evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico para entender su impacto en el DPrD y la mejora del desempeño en el salón de clase. El primero, exploratorio-descriptivo, analizó a 240 participantes, revelando que predominan enfoques tradicionales en el asesoramiento, valorados más positivamente por los directivos que por los docentes; el segundo estudio, con 100 participantes, analizó el impacto de distintas modalidades de asesoramiento mediante rúbricas, mostrando mejoras en el desempeño de todos los docentes tras cinco sesiones y destacando que las rúbricas ideográficas lograron avances superiores a las

estandarizadas, además, la fase cualitativa indicó que favorecen la colaboración y la reflexión crítica. Finalmente, el tercer estudio analizó la retroalimentación verbal, indicando que el uso de rúbricas ideográficas mejora la calidad del debate como estrategia de enseñanza aprendizaje.

La investigación realizada en México por Muñoz (2019) tuvo como objetivo analizar la posible conexión entre la implementación de la evaluación de desempeño y los fundamentos de legalidad y protección jurídica. La investigación, de enfoque cualitativo de carácter inductivo y de tipo documental, para una muestra de 10 docentes usó como técnicas e instrumentos el testimonio focalizado a través de un cuestionario que midió el sentir de los docentes evaluados y la revisión documental de investigaciones desarrolladas en el tema por el INEE, asimismo contó con un análisis empírico y otro teórico. La investigación indica que existe incidencia entre la manera de evaluar el desempeño de los maestros mexicanos y los fundamentos de legalidad y protección jurídica de los evaluados, dejando en evidencia los vacíos existentes dentro de los parámetros normativos.

Obreque et al. (2019) realizan en Chile una investigación con profesores de educación básica con el objetivo de determinar los elementos que, según los docentes, afectaron el resultado de su evaluación durante los periodos 2015 y 2016, así como la relación entre este resultado y su desempeño como educadores. La metodología incluyó un estudio empírico de enfoque cualitativo de diseño fenomenológico en el que participaron 112 profesores con desempeño insatisfactorio, quienes fueron encuestados para recabar información a la que se le aplicó un análisis de discurso y se analizó a través del programa ATLAS TI 7.0. Entre los resultados, se pudo comprobar que los docentes le dieron poca importancia al proceso, no contaron con el tiempo necesario para prepararse, se enfrentaron de manera individual a la evaluación de desempeño y sin la asesoría adecuada o el apoyo de sus pares, lo que generó una profunda carga emocional negativa reflejada

en los sentimientos de frustración y mezcla de emociones.

Carpenter y Munshower (2019), en EE. UU. y República Dominicana, desarrollan una investigación cualitativa fenomenológica, con el objetivo de explorar el uso de la cultura colaborativa en docentes de escuelas rurales que emplean la formación virtual. El estudio aplica encuestas, entrevistas semiestructuradas y observaciones a 120 profesores, demostrando que los docentes en esa modalidad aprenden de los compañeros desde la interacción, el análisis cooperativo de la literatura y las prácticas significativas compartidas, situación que les permite reflexionar sobre su propia práctica. De esta manera, el estudio demuestra que el uso de la tecnología permite la exploración de comunidades de desarrollo profesional (CDP) equiparables a las que se construyen en la interacción cara a cara.

2.3.2. Estudios Nacionales

En el departamento del Atlántico, en Colombia, Linero et al. (2023) desarrollan una investigación que busca establecer la correlación entre las estrategias que usan para administrar el centro educativo los directivos docentes y la EADLD. El estudio de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de tipo transversal y alcance descriptivo correlacional, utilizó como técnica la encuesta y aplica un cuestionario tipo Likert a una muestra de 32 profesores y 14 directivos, para medir los indicadores de las dimensiones propuestas para cada una de las variables. El estudio encontró una correlación entre las variables de 0.82 (nivel de significancia de 0.05), por lo que concluye que en la medida en que los criterios estipulados para aplicar la evaluación de desempeño laboral docente se ejecuten a través de estrategias de gestión adecuadas, se logran procesos efectivos de EADLD.

En Bogotá, Abella y García (2022) proponen un abordaje metodológico que genera construcciones teóricas para solucionar los problemas propios de la formación profesional del

profesor en TIC, a partir de la conformación de comunidades de desarrollo profesional. Mediante un enfoque cualitativo, enmarcado en un paradigma participativo-interpretativo, con el objetivo de identificar las interacciones didácticas que se dan en comunidades de desarrollo profesional de profesores en formación inicial, aplican la observación, un cuestionario estandarizado tipo Likert y una entrevista semiestructurada a 11 participantes. Encuentran que las interacciones didácticas generadas en las comunidades de desarrollo profesional permiten diseñar actividades formativas con integración de las TIC mucho más pertinentes, contribuyendo así al desarrollo del conocimiento disciplinar y pedagógico.

En Colombia, Pérez et al. (2021) desarrollan un estudio de enfoque mixto, de diseño no experimental transeccional y de alcance descriptivo, con el fin de evaluar el desempeño laboral de los docentes y su impacto en la mejora del índice sintético de calidad educativa en el municipio de Cúcuta entre 2016 y 2019. Los datos cualitativos se obtuvieron aplicando dos formatos de encuesta cerrada a 96 docentes y una entrevista a directivos docentes; por otro lado, los datos cuantitativos corresponden al ISCE de la ciudad y fueron proporcionados por la Secretaría de Educación de Cúcuta. Los resultados del estudio identificaron que los procesos e instrumentos para evaluar el desempeño docente son adecuados y que el mismo impacta directamente el ISCE; sin embargo, se evidencia discrepancia entre los datos que reposan en los archivos de la Secretaría de Educación de Cúcuta y la posición de los educadores.

El estudio de Morales et al. (2021), realizado en el departamento del Tolima, Colombia, de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico hermenéutico, empleó el análisis interpretativo y se orientó a describir las experiencias y significados que surgen a partir de las relaciones de poder que se tejen alrededor de la EADLD. Los datos se recabaron empleando la entrevista semiestructurada, para medir la información suministrada por el participante; y la aplicación de cuestionarios, para

medir la estimación, el hecho y la intención de los docentes. Mediante un análisis de contenido el estudio evidenció que los evaluados perciben la EADLD como un proceso punitivo, pero la información obtenida no respalda dicha conjetura; por otro lado, la investigación toma como sustento los planteamientos de Foucault, concluyendo que el problema de fondo radica en lo que el autor denomina abuso del poder ejercido por los directivos docentes que actúan como evaluadores.

Este apartado consideró las fuentes de la evaluación de desempeño laboral docente, que la definen como una herramienta encaminada a la reflexión crítica y permanente, que mide y verifica el cumplimiento de funciones y la mejora continua. Asimismo, examina referencias científicas sobre el impacto de esta evaluación en el desarrollo profesional y personal de los educadores vinculados mediante el Decreto Ley 1278 de 2002. En suma, establece un marco teórico que guía la investigación, considerando las variables, las teorías que la fundamentan, el análisis conceptual y la revisión de estudios previos, para comprender cómo la EADLD se interrelaciona con el DPrD y el DPeD, identificando patrones y resultados que enriquecen la discusión sobre este tema.

Capítulo III. Método

En este capítulo se presentarán las decisiones metodológicas del estudio doctoral. Se comenzará con los objetivos que guían el estudio, además de detallar los participantes y el escenario; asimismo, se explicarán los instrumentos que serán empleados, enfatizando su validez y confiabilidad, así como la operacionalización de las variables y el enfoque, diseño, tipo de diseño y alcance del método. Finalmente, se abordarán el procedimiento, el procesamiento de la información, los análisis estadísticos empleados y las consideraciones éticas que se consideraron para resguardar la integridad de los participantes.

3.1. Objetivo

3.1.1. General

Determinar la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional y personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

3.1.2. Específicos:

Identificar los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

Determinar el nivel de desarrollo profesional en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

Determinar el nivel de desarrollo personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

Establecer la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

Establecer la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

3.2. Participantes y Criterios de Selección

El universo de esta investigación son los docentes colombianos vinculados mediante el Decreto Ley 1278 de 2002; a partir de ahí, la muestra se determina considerando una población de 71 docentes que laboran en el municipio de Villagarzón, con un error estándar de 0.05, un nivel de confianza del 95 % y una variabilidad de 0.50, tanto positiva como negativa. Dado que no hay parámetros de muestreo previos, se utiliza un porcentaje previsto del 50 %, asumiendo que tanto p como q serán de 0,50 en términos de proporciones. Con base en estos datos y utilizando un muestreo probabilístico aleatorio simple, para calcular la muestra, como se indica a continuación, se emplea la fórmula estadística del estimador de la proporción (Vivanco, 2005):

$$n = \frac{Z^2 pq N}{e^2 (N - 1) + Z^2 pq}$$

Donde:

Z = confianza

p = variabilidad positiva

q = variabilidad negativa

n = muestra

e = error estándar

N = población

Es esencial resaltar que la confianza representa el grado de certidumbre al generalizar los resultados obtenidos; además, el error estándar se relaciona con la probabilidad de validar una hipótesis falsa como verdadera, o lo opuesto (Hernández et al., 2014). Por otro lado, la variabilidad se refiere al grado de aceptación o rechazo de la hipótesis investigada; específicamente, el porcentaje que se utiliza para aceptar la hipótesis se conoce como variabilidad positiva (p), mientras que el porcentaje utilizado para rechazarla se llama variabilidad negativa (q) (Hernández et al., 2014). Al reemplazar los valores en la ecuación original, se obtiene:

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.50 * 0.50 * 71}{(0.05)^2(71 - 1) + (1.96)^2 * 0.50 * 0.50}$$
$$n = \frac{3,84 * 0,50 * 0,50 * 71}{0.0025(70) + 3.84 * 0.50 * 0.50}$$
$$n = 60$$

En cuanto a los parámetros de inclusión y exclusión, se requiere la participación de profesores nombrados bajo el Decreto Ley 1278 de 2002, ya que son los individuos sometidos a la EADLD. En contraste, se omiten los docentes vinculados mediante el Decreto 2277 de 1979, así como los docentes vinculados mediante el Decreto 1278 que se encuentran en periodo de prueba, dado que aún no han sido evaluados laboralmente. Estos criterios aseguran la coherencia y la representatividad de la muestra seleccionada, así como la relevancia de los datos obtenidos para el análisis y la interpretación en el contexto específico de la investigación.

3.3. Escenario

El Putumayo es un departamento amazónico situado en el sur de Colombia, que se organiza administrativamente en 13 municipios, distribuidos en 3 subregiones no oficiales (Corpoamazonia, 2020). La región montañosa, que alcanza hasta 3.560 m sobre el nivel del mar, alberga los cuatro

municipios de la subregión alto putumayo; mientras que, en el piedemonte andino amazónico se localizan los tres municipios de la subregión medio putumayo. Por último, la llanura amazónica, de relieve ondulado y que ocupa el centro y oriente del territorio, encierra los seis municipios de la subregión bajo putumayo.

La población objeto de esta investigación se localiza en el municipio de Villagarzón, situado en la subregión del medio Putumayo, a 60 km de la frontera con Ecuador, con un área aproximada de 1,380 km². Según el censo del DANE de 2018, Villagarzón tiene una población de 22,630 habitantes; de los cuales 11,417 (50.5 %) son hombres y 11,213 (49.5 %) son mujeres; en este contexto, el 79.9 % se identifica como mestizo, el 17.7 % como indígena y el 2.5 % como afrocolombiano. En cuanto a la alfabetización, el 94.79 % de la población sabe leer y escribir, mientras que el 5.21 % no lo hace; por otro lado, en términos de acceso a servicios públicos, el 87.8 % de las viviendas cuenta con energía eléctrica, el 76.3 % con acueducto, el 63 % con alcantarillado, el 15.2 % con gas natural, el 61.1 % con recolección de residuos y el 8.3 % con acceso a internet (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2025).

En el ámbito educativo, el departamento del Putumayo tiene 149 instituciones, de las cuales Villagarzón alberga nueve rurales y tres urbanas, destacando que dos de los establecimientos rurales atienden exclusivamente a la población indígena. Los 68,203 estudiantes del departamento son atendidos por 3,422 educadores, de los cuales 1,676 están bajo el Estatuto 1278, 1,455 bajo el Estatuto 2277 y 291 son etnoeducadores; ahora bien, en términos de estatus laboral, 2,818 son docentes de carrera, 445 se encuentran en provisionalidad y 159 están en periodo de prueba (secretaría de educación departamental del Putumayo [SEDP], 2023). De estos educadores, 277 ejercen en el municipio de Villagarzón, de los cuales 71 pertenecen al estatuto 1278; en cuanto a la formación docente, 5 son bachilleres, 7 son normalistas superiores, 47 son licenciados, 164

tienen formación de posgrado en especialización, 41 cuentan con maestría, 1 posee un doctorado y 12 son profesionales en otras áreas (SEDP, 2023).

Para la población docente antes descrita, durante la vigencia de 2020, la Secretaría de Educación Departamental del Putumayo implementó procesos de formación y capacitación, cualificándolos en siete líneas estratégicas. Las líneas de formación incluyen: el desarrollo de competencias básicas y laborales, competencias directivas y gestión escolar, etnoeducación, inclusión social, investigación e innovación en pedagogía y didáctica, el uso de medios y tecnologías de la información y la comunicación como herramientas pedagógicas; y, por último, el fortalecimiento de competencias ciudadanas, la promoción de derechos humanos y la educación integral. No obstante, se priorizaron las necesidades de los docentes putumayenses en cuatro campos de formación: pedagógica, formación disciplinar, formación científica e investigativa, y deontológica; a partir de esto, se plantearon los programas incluidos en el Plan Territorial de Cualificación Docente para el periodo 2020-2023, que forma parte del plan de apoyo al mejoramiento (SEDP, 2023).

3.4. Técnicas e Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos que se utilizarán para recopilar datos sobre las variables: desarrollo profesional docente y desarrollo personal docente. El primer instrumento es un cuestionario de percepción competencial, fundamentado en las competencias funcionales establecidas en la Guía 31 (MEN, 2008a), y se denomina DPrD. El segundo instrumento es otro cuestionario de percepción competencial, basado en las competencias comportamentales descritas en la misma guía, y se conoce como DPeD.

3.4.1 Cuestionario de Percepción Competencial DPrD

El propósito de este instrumento es identificar el nivel de desarrollo profesional de los

docentes a través de la autoevaluación de las competencias funcionales (apéndice A). Este se aplica mediante una rúbrica con descriptores organizados en cuatro etapas de carrera profesional: novel, competente, experto y líder, como se muestra en la figura 1; para ello, se utilizan 44 indicadores que corresponden a ocho subcategorías, las cuales integran la categoría de competencias funcionales en la variable Desarrollo Profesional. Para el diseño del instrumento se tomó como referencias el Marco de competencias para el desarrollo profesional australiano (Department of Education and Training, 2004), el Marco teórico global de competencias del profesorado creado en el Proyecto Europeo Building Up Chinese Teacher Competences through a Global Competence-based Framework (Lluch y Cano, 2022; TKCOM, 2018) y la ficha informativa sobre la hoja de ruta de desarrollo profesional para docentes SkillsFuture for Educators (SFEd) del Ministerio de Educación de Singapur (MOE, 2020).

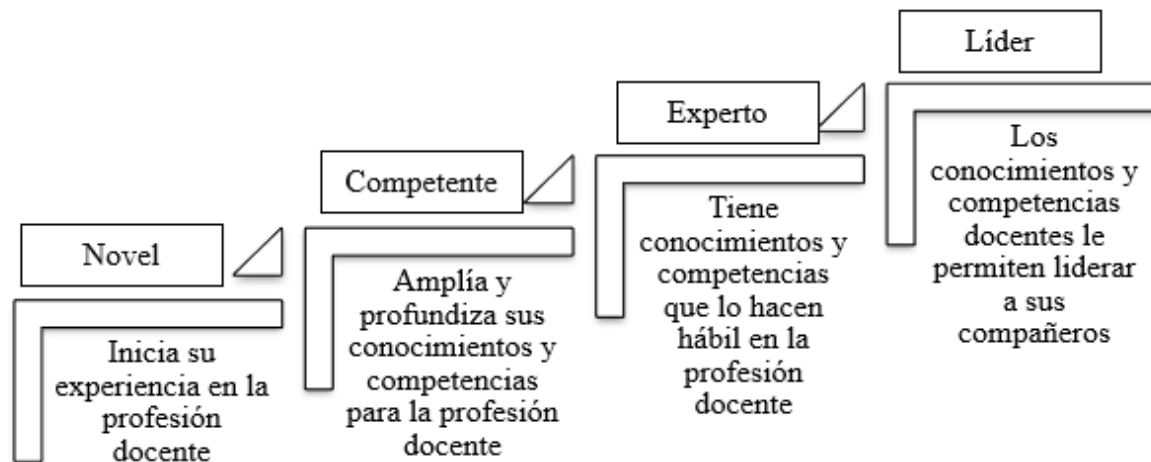
3.4.2. Cuestionario de Percepción Competencial DPeD

El cuestionario de percepción competencial DPeD (apéndice B) se estructura por descriptores organizados en cuatro etapas de carrera profesional: novel, competente, experto y líder, como se muestra en la figura 1. Para identificar el nivel de desarrollo personal de los docentes a través de la autoevaluación de las competencias comportamentales se utilizan 38 indicadores que corresponden a siete subcategorías, las cuales integran la categoría de competencias comportamentales en la variable Desarrollo Personal. Para el diseño del instrumento se tomó como referencias el Marco de competencias para el desarrollo profesional australiano (Department of Education and Training, 2004), el Marco teórico global de competencias del profesorado creado en el Proyecto Europeo Building Up Chinese Teacher Competences through a Global Competence-based Framework (Lluch y Cano, 2022; TKCOM, 2018) y la ficha informativa sobre la hoja de ruta de desarrollo profesional para docentes SkillsFuture for Educators (SFEd) del Ministerio de

Educación de Singapur (MOE, 2020).

Figura 1

Etapas de carrera profesional



3.5. Validez y Confiabilidad

El decreto 3782 de 2007, en el artículo 4, contempla que la EADLD se regirá por los principios de objetividad, fiabilidad, universalidad, relevancia, transparencia, participación y colaboración, definidos en el artículo 29 del Decreto Ley 1278 de 2002. En consecuencia, la validez del instrumento con el que se evalúa el desempeño laboral docente en Colombia (anexo A) se puede establecer asegurando que mide lo que realmente se pretende evaluar: las competencias funcionales y comportamentales; además, los criterios y elementos evaluados están alineados con los objetivos de la evaluación, de acuerdo con lo señalado en el Decreto Ley 1278 de 2002, lo cual otorga validez de contenido al instrumento. Como complemento, se utilizará el método de medida de estabilidad, conocido como confiabilidad por test-retest, para evaluar la confiabilidad de un instrumento aplicado anualmente, utilizando resultados anteriores para verificar la correlación positiva entre las distintas aplicaciones y así confirmar la fiabilidad (Hernández et al., 2014).

Los resultados que se utilizaron fueron los de las evaluaciones aplicadas en los periodos

académicos 2022, 2023 y 2024. Para analizar la consistencia de las mediciones, se utilizó el coeficiente de correlación intraclase (ICC) en dos intervalos: entre 2022 y 2023 ($D = 0.821, p = < 0.001$) y entre 2023 y 2024 ($D = 0.777, p = < 0.001$). Ambos resultados indican que el instrumento con el cual se obtuvieron los datos de la EADLD mantiene una alta confiabilidad a lo largo del tiempo, con significancia estadística en cada comparación, lo que refuerza su validez para medir el desempeño laboral de los maestros evaluados.

Para los cuestionarios de percepción competencial DPrD y DPeD, la validación se llevó a cabo a través del juicio de expertos. Este tipo de validez se refiere al grado en que figuradamente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con la reflexión de profesionales calificados en la materia (Hernández et al., 2014). En ese sentido, los instrumentos en un primer momento fueron revisados por dos expertos: uno de ellos los validó como aplicables y otro no, quienes hicieron sus respectivas observaciones, a partir de las cuales se ajustaron; luego, se sometieron a revisión por el experto que no los validó y por dos más, para un total de cuatro expertos.

La evaluación de los instrumentos en su primera versión revela que, en términos generales, según el experto 1 cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y organización; sin embargo, el experto 2 considera que no son aplicables, identificando áreas de mejora que deben abordarse para optimizar su eficacia. Sugieren aplicar una prueba piloto, incluir ejemplos de respuesta para facilitar la comprensión y acortar la extensión de los ítems sin comprometer la validez del instrumento, porque es crucial que estos sean concisos y se enfoquen en una sola idea para evitar ambigüedades, y con un lenguaje sencillo y neutral para asegurar que no se induzcan respuestas específicas. En conjunto, estas observaciones apuntan hacia la necesidad de realizar ajustes que fortalezcan la aplicabilidad y la validez de los instrumentos.

En la segunda evaluación, el experto 2 identificó como problema de validez, que los instrumentos DPrD y DPED se centran predominantemente en variables perceptuales, por lo que sugiere complementarlos con técnicas que capturen comportamientos observables para minimizar la dependencia de percepciones autorreportadas, o solo hablarse de autopercepción y no de desempeño. A pesar de estas limitaciones, el experto considera que los instrumentos han mejorado y que son aplicable. Los expertos 3 y 4 destacan que el diseño de los instrumentos es completo y bien estructurado, y que presentan alta pertinencia y validez, abordando dimensiones clave de la evaluación del desarrollo profesional y personal docente; empero, se advierte que su extensión podría causar desgaste en los participantes, afectando la calidad de las respuestas.

Atendiendo las observaciones de los expertos, se realizaron los ajustes pertinentes a los instrumentos DPrD y DPED. En la primera versión, los reactivos contenían un promedio de 40 palabras, por lo que se redujeron a menos de 25; además, algunos abordaban de dos a tres factores, por lo que se ajustaron para que cada uno se centrara en un solo aspecto, alineándose con las actuaciones intencionales de la guía 31 (MEN, 2008a). En respuesta a la observación sobre las escalas tipo Likert que no se ajustaban a las convencionales, se modificaron las opciones de respuesta a: no satisfactorio, satisfactorio, destacado y sobresaliente, las cuales son opciones coherentes con las rúbricas que acompañan a cada uno de los cuestionarios.

Por otro lado, en cuanto a la confiabilidad, esta es crucial para medir la consistencia y coherencia de las respuestas. Según Hernández et al. (2014), la confiabilidad es el grado en que un instrumento al ser aplicado en repetidas oportunidades obtiene resultados similares. Siguiendo la sugerencia de realizar una prueba piloto, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos DPrD y DPED a 12 maestros, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.97 y 0.98, respectivamente, lo que indica una alta consistencia interna; posteriormente, los instrumentos fueron aplicados a la muestra del

estudio, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0.98 en ambos casos, resultados que son consistentes con los hallazgos de la prueba piloto, lo que sugiere que el instrumento mantiene su fiabilidad en diferentes contextos.

3.6. Operacionalización de las Variables

La operacionalización de las variables permite una descripción detallada de las actuaciones intencionales que debe manifestar un docente colombiano en cada una de las competencias funcionales y comportamentales evaluadas, tal como se indica en la tabla 6. La variable DPrD que evalúa las competencias funcionales indica un proceso reflexivo orientado a la cualificación del docente, lo que implica la movilización de conocimientos profesionales que permiten mejorar la práctica educativa del maestro, permitiéndole comprender y mejorar su praxis pedagógica. Mientras que, la variable DPeD que evalúa las competencias comportamentales es el proceso integral que relaciona las particularidades propias del docente con su ejercicio profesional, abarcando un proceso que implica la reflexión sobre las actitudes, emociones, valores, motivaciones, intereses, identidad, autoconcepto, habilidades sociales, valores personales y éticos, con el propósito de actualizar y potenciar dichas capacidades.

Tabla 6

Operacionalización de las variables DPrD y DPeD

Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítem
Desarrollo profesional	Competencias funcionales	Dominio curricular	Conocimientos actualizados y dominio de la disciplina	1
			Aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina	2
			Conocimiento e implementación del marco curricular oficial (estándares básicos de competencia, lineamientos y orientaciones curriculares)	3
			Establecimiento de conexiones	4

Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítem
			entre las áreas	
			Actualización del plan de estudios y del currículo	5
	Planeación y organización académica		Organización de estrategias, acciones y recursos para el año académico	6
			Planificación y gestión del tiempo de clase	7
			Establecimiento de reglas y normas de convivencia	8
			Dominio de grupo y disciplina	9
			Ambiente de trabajo	10
	Pedagogía y didáctica		Estrategias de enseñanza ajustadas a los estudiantes	11
			Escenarios y ambientes de aprendizaje variados	12
			Fundamentación teórica de prácticas	13
			Fomento de la autoconfianza y motivación en estudiantes	14
			Intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente	15
			Creación o adaptación de recursos educativos	16
			Reflexión sobre práctica pedagógica	17
	Evaluación del aprendizaje		Instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares	18
			Planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes	19
			Diseño de actividades pedagógicas de recuperación	20
			Identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional	21
			Promoción de autoevaluación estudiantil	22
			Consideración de los estándares básicos de competencia en la evaluación	23
			Retroalimentación de prácticas pedagógicas de acuerdo con resultados de los estudiantes	24
	Uso de recursos		Gestión de recursos pedagógicos	25
			Solicitud y devolución de equipos y espacios	26
			Distribución eficiente entre los	27

Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítem
			estudiantes de los recursos asignados	
			Uso responsable de equipos e instalaciones	28
			Promoción del manejo racional de infraestructura y recursos	29
		Seguimiento de procesos	Desarrollo de actividades según calendario y jornada escolar	30
			Interacción efectiva con instancias institucionales	31
			Participación activa en reuniones académicas y administrativas	32
			Apoyo a autoevaluación institucional y actualización del PEI	33
		Comunicación institucional	Custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia	34
			Prevención de riesgos diversos	35
			Fortalecimiento de identidad institucional	36
			Participación y apoyo en toma de decisiones	37
		Interacción con la comunidad y el entorno	Fomento del respeto por los valores	38
			Conocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes	39
			Identificación y resolución de problemas psicosociales	40
			Comunicación con padres de familia y acudientes	41
			Involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes	42
			Acciones pedagógicas contextualizadas	43
			Uso de escenarios comunitarios	44
Desarrollo personal	Competencias comportamentales	Liderazgo	Transmisión del horizonte institucional	1
			Fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes	2
			Interés por el desarrollo de las personas	3
			Promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional	4
		Comunicación y relaciones interpersonales	Uso adecuado de recursos comunicativos	5
			Argumentación clara y respetuosa	6

Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítem
			Escucha y comprensión del punto de vista de los demás	7
			Formulación de preguntas claras y concretas	8
			Manejo de emociones y comprensión de las de los demás	9
			Habilidades sociales	10
		Trabajo en equipo	Relaciones profesionales	11
			Apoyo al trabajo de los demás	12
			Conformación de equipos para el desarrollo de proyectos	13
			Consideración de contribuciones ajenas	14
			Aceptación de críticas constructivas	15
		Negociación y mediación	Identificación de causas de conflictos	16
			Intervención efectiva en situaciones conflictivas	17
			Facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales	18
			Supervisión de los compromisos asumidos por las partes	19
			Formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos	20
		Compromiso con la comunidad y la institución	Respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa	21
			Divulgación y cumplimiento de normas y políticas nacionales, regionales e institucionales	22
			Respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas	23
			Cumplimiento eficiente de la jornada laboral	24
			Comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento	25
			Representación adecuada de la institución en actividades externas	26
			Honestidad e integridad profesional	27
			Reflexión sobre la responsabilidad social del educador	28
		Iniciativa	Actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente	29
			Ejercicio laboral autónomo y entusiasta	30
			Adaptación laboral a diferentes contextos	31

Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítem
			Anticipación de tendencias innovadoras	32
			Propuestas de ideas, proyectos e investigaciones	33
		Orientación al logro	Disciplina laboral	34
			Esfuerzo y persistencia ante obstáculos	35
			Fomento de la excelencia académica estudiantil	36
			Confianza en capacidades personales	37
			Establecimiento de metas personales y profesionales elevadas	38

Nota: Elaborada a partir del análisis de la Guía 31 (MEN, 2008a).

Las categorías, subcategorías e indicadores se organizaron a partir del protocolo de evaluación de desempeño laboral docente colombiano contenido en la Guía 31 (MEN, 2008a). Esta organización hace posible reconocer las competencias que se consideran en la norma colombiana para determinar el desempeño profesional de los educadores. Asimismo, los indicadores posibilitan identificar para cada competencia las actuaciones intencionales relacionadas con las funciones asociadas al cargo, donde se espera que, el docente pueda desarrollarse tanto profesional como personalmente a lo largo de su trayectoria laboral.

3.7. Diseño del Método

El estudio tiene un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo transversal y un alcance correlacional. El enfoque cuantitativo se basa en la recopilación de datos para verificar hipótesis mediante mediciones numéricas y análisis estadísticos, con el objetivo de establecer patrones de comportamiento y validar teorías (Hernández et al., 2014). Por su parte, los diseños no experimentales se caracterizan por no manipular variables, lo que implica que todas tienen el mismo estatus metodológico; además, son de tipo transversal cuando recogen datos en un único momento, con el objetivo de describir variables y examinar su impacto e interrelación en ese

instante (Ato et al., 2013). Según Hernández et al. (2014), el alcance es correlacional cuando se reúne y evalúa información sobre las variables de manera aislada para luego establecer asociaciones basadas en hipótesis. En ese marco, en esta investigación se miden, describen y correlacionan los resultados de la EADLD con el DPrD y el DPeD en las instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo.

3.8. Procedimiento de Trabajo de Campo

Para el trabajo de campo, se contactó inicialmente a la Secretaría de Educación Departamental del Putumayo por medio de la Oficina de Calidad Educativa, con el fin de explicar el proyecto y obtener los resultados de la EADLD de los años 2022, 2023 y 2024 producto de aplicar el protocolo de evaluación de desempeño laboral docente colombiano (anexo A). Luego, para recabar los datos de las variables DPrD y DPeD se inicia el proceso con la solicitud de permiso a cada uno de los directivos de los colegios para realizar una sesión con los profesores de carrera administrativa del Decreto Ley 1278 de 2002. Durante estas sesiones, se presenta el objetivo del estudio, se firma el consentimiento informado y se brindan orientaciones sobre cómo completar los cuestionarios de percepción competencial diseñados para medir ambas variables; luego, se procede a recabar la información en sesiones grupales e individuales en los colegios oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo.

3.9. Procesamiento de la Información

Una vez recopilada la información de las tres variables, se ingresan los resultados de la EADLD y los datos recabados del DPrD y el DPeD en hojas de cálculo en Excel de manera separada, donde se organizan y estructuran adecuadamente para facilitar su análisis. Posteriormente, estas hojas son migradas al software SPSS V30.0.0, donde se realiza un análisis descriptivo, identificando medidas de tendencia central (media, mediana y moda), medidas de

dispersión (desviación estándar, varianza y rango), y medidas de distribución (asimetría y curtosis). Este tipo de análisis resume y describe las características del conjunto de datos obtenidos para cada una de las variables del estudio (Triola, 2009).

Del análisis descriptivo, las medidas de tendencias central permiten identificar el valor en torno al cual se agrupan los datos; en ese contexto, la media ofrece un promedio aritmético, la mediana divide el conjunto en dos partes iguales y la moda indica el valor más frecuente. Por otro lado, las medidas de dispersión cuantifican la heterogeneidad de los datos; para este fin, el rango establece la diferencia entre el valor máximo y el mínimo, la varianza mide la media de las diferencias al cuadrado respecto a la media, y la desviación estándar, que es la raíz cuadrada de la varianza, proporciona una medida de dispersión en las mismas unidades que los datos, en relación con la media. Finalmente, las medidas de distribución describen la forma en que los datos se distribuyen en relación con la tendencia central; sobre el particular, la asimetría revela si la distribución es simétrica o sesgada, mientras que la curtosis evalúa el alto y ancho de la distribución, indicando la presencia de colas pesadas o ligeras (Posada, 2016).

Además, se aplica estadística inferencial para correlacionar las variables y extraer conclusiones significativas que aporten al objetivo del estudio, permitiendo validar o invalidar las hipótesis planteadas. Inicialmente, se aplica la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov para determinar si los datos se distribuyen de manera normal. Lo anterior, con el objetivo de validar el uso del coeficiente de correlación de Spearman en el análisis de la relación entre variables, para describir dichas relaciones y analizar las hipótesis formuladas (Hernández et al., 2014).

3.10. Consideraciones Éticas

El proyecto de investigación se rige por consideraciones éticas establecidas en el artículo 15 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que garantiza el derecho a la intimidad y la

protección de los datos personales. De la misma manera, se siguen los principios éticos de igualdad, reciprocidad y protección de la privacidad en la investigación pedagógica, enfatizando la importancia del consentimiento informado y la prevención del plagio, así como la autonomía, la beneficencia y la justicia en el trato a los participantes (González et al., 2012). El consentimiento informado que incluye los objetivos, beneficios, procedimientos, riesgos, justificación y confidencialidad del estudio es diligenciado por los participantes (apéndice C).

El estudio es considerado como investigación sin riesgo, ya que no implica intervención ni alteración deliberada de los aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos o sociales de los individuos que integran la muestra, de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 (Ministerio de Salud, 1993). Durante la recolección y análisis de la información se asigna a cada participante un número, para asegurar la confidencialidad y el anonimato, garantizando que no se mencionan nombres de docentes, ni de instituciones educativas (González et al., 2012). El investigador se compromete a no hacer comentarios personales sobre los participantes, manteniendo la confidencialidad y privacidad de estos.

En caso de que algún participante decida no continuar, atendiendo al Código de Nuremberg de 1947, el investigador suspende de inmediato la aplicación de los instrumentos, garantizándole el derecho a retirarse voluntariamente del estudio (Delclós, 2018). Para el desarrollo del informe, el investigador mantiene una postura crítica y objetiva, evitando errores en el empleo de la información y la divulgación de resultados engañosos (Buendía y Berrocal, 2001). Al respecto de las normas éticas para la conducta del científico, se incluyen la superación personal, la desconfianza en los conocimientos previos, el trabajo dedicado en generar y utilizar el conocimiento, la humildad, el humanismo, el uso de la ciencia para el bienestar de la humanidad, el respeto a las opiniones de los demás, el pensamiento crítico, el rechazo al engaño y al prejuicio, y la defensa de

la verdad (González et al., 2012).

En síntesis, este capítulo detalla el diseño metodológico, así como las estrategias y métodos implementados para la recolección y análisis de datos, destacando la relevancia de la organización y sistematización de la información; asimismo, se ha realizado la operacionalización de las variables, a partir de las cuales se elaboran los instrumentos de investigación, lo que resulta fundamental para lograr los objetivos planteados; además, se han establecido el escenario y la muestra, lo que es crucial para contextualizar el estudio y asegurar que los resultados sean representativos. Se enfatiza que un análisis riguroso requiere de un orden claro en el manejo de los datos, lo cual simplifica la comprensión de los resultados. En conjunto, este capítulo ofrece un fundamento sustancial para el desarrollo del estudio, asegurando que el proceso investigativo esté alineado con los objetivos y preguntas de investigación formuladas.

Capítulo IV. Resultados de la Investigación

En este capítulo se presentan los resultados, comenzado con las características sociodemográficas de la muestra, así como los resultados de los datos recabados para cada una de las variables, los cuales fueron procesados con el software SPSS V. 30.0.0. En cuanto a los resultados, primero se presenta la estadística descriptiva de la variable EADLD del año 2024, que corresponde al primer objetivo específico del estudio; luego, se presenta la estadística descriptiva de los resultados de la variable DPrD y los resultados de la variable DPeD, que corresponden al segundo y tercer objetivo específico, respectivamente. Por último, se presentará la estadística inferencial, que permitirá evaluar las hipótesis planteadas mediante técnicas estadísticas orientadas a determinar la significancia de las correlaciones entre las variables, proporcionando evidencia que apoye o refute las hipótesis formuladas, lo que está alineado con el cuarto y quinto objetivo específico de la investigación.

4.1. Características Sociodemográficas

En este estudio se describe la composición de la población mediante variables como el género, la zona geográfica donde laboran los docentes (rural o urbana), el nivel educativo y los años de experiencia laboral. Estas características proporcionan información relevante sobre el contexto en el que se desarrolla la investigación. A continuación, se presentan dos tablas que recopilan esta información: la tabla 7 mostrará la distribución por género y zona laboral, mientras que la tabla 8 detallará el nivel educativo y los años de experiencia.

Tabla 7

Distribución de docentes por género y zona laboral

Zona	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Urbana	Mujeres	16	28 %
	Hombres	11	19 %
	Total	27	47 %

Zona	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Rural	Mujeres	18	32 %
	Hombres	12	21 %
	Total	30	53 %
Mujeres		34	60 %
Hombres		23	40 %
Total		57	100 %

En general, se destaca una mayor presencia de mujeres (60 %) en relación con los hombres (40 %). Asimismo, se observa una ligera mayoría de educadores que trabajan en zona rural (53 %) en comparación con los que laboran en zona urbana (47 %), donde la representación por género es mayor en las mujeres en ambas zonas. Por otro lado, la distribución de hombres es casi equilibrada entre las zonas rural y urbana (21 % y 19 % respectivamente); en cuanto a las mujeres, se evidencia la presencia de una leve mayoría en la zona rural (32 %) con relación a la urbana (28 %).

Tabla 8

Distribución de docentes por nivel de estudio y experiencia

Característica	Categoría	Docente (n)	Porcentaje
Nivel de estudio	Pregrado	11	19 %
	Especialización	13	23 %
	Maestría	33	58 %
	Doctorado	0	0 %
Experiencia	Menos de 3 años	0	0 %
	Entre 3 y 9 años	9	16 %
	Entre 10 y 15 años	16	28 %
	Mas de 15 años	32	56 %

El análisis de los resultados revela que la mayoría de los docentes posee un título de maestría (58 %); además, el 23 % tiene especialización y ninguno cuenta con un doctorado. En contraste, el 19 % no ha realizado estudios de posgrado, por lo que solo cuenta con su formación de pregrado. En cuanto a la experiencia laboral, el grupo es mayoritariamente experimentado y calificado; sin embargo, el 16 % tiene menos de 10 años, y es importante señalar que no hay docentes con menos de 3 años de experiencia

4.2. Estadística Descriptiva

En este apartado se expone la estadística descriptiva de las variables de la investigación. Inicialmente, se presenta un análisis detallado de la variable EADLD que proporciona una base importante para comprender el fenómeno en estudio. Luego, se aborda la estadística descriptiva de las variables DPrD y DPED, las cuales son fundamentales para evaluar la relación y el impacto de la variable EADLD en el contexto investigado.

4.2.1. Resultados de la EADLD Año 2024

La muestra de docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, compuesta por 34 mujeres y 23 hombres que laboran en el municipio de Villagarzón, es evaluada anualmente para determinar su desempeño laboral. Al respecto, en este apartado se presentan inicialmente los resultados de la estadística descriptiva de las competencias funcionales, seguidos de los resultados de las competencias comportamentales y, finalmente, los resultados de la estadística descriptiva de la calificación final de la evaluación, correspondiente al año 2024. La información analizada fue proporcionada por la secretaría de educación del Putumayo, en respuesta a una solicitud previa, garantizando así la obtención de datos relevantes y actualizados sobre el desempeño de los docentes que laboran en las instituciones educativas oficiales del municipio.

4.2.1.1. Resultados Competencias Funcionales.

La muestra de docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 que laboran en la zona urbana y rural del municipio de Villagarzón, fue evaluada para determinar su desempeño laboral durante el año 2024. A continuación, se presentan las tablas 9, 10 y 11, que muestran la estadística descriptiva de los resultados de las competencias funcionales evaluadas en este grupo de educadores. La tabla 9 incluye las medidas de tendencia central, proporcionando un resumen de los valores promedio; la tabla 10 presenta las medidas de dispersión, que permiten entender la

variabilidad de los resultados; y la tabla 11 detalla las medidas de la forma de distribución, ofreciendo información sobre la asimetría y curtosis de los datos.

Tabla 9

Medidas de tendencia central Competencias Funcionales año 2024 (n=57)

Competencia	Media	Mediana	Moda
Dominio Curricular	89.71	91.00	90.00
Planeación y organización académica	90.01	91.00	90.00
Evaluación del aprendizaje	89.63	91.00	93.00
Pedagogía y didáctica	90.16	91.00	93.00
Uso de Recurso	89.58	91.00	90.00
Seguimiento de procesos	89.67	91.00	90.00
Comunicación institucional	90.01	92.00	90.00
Interacción con la comunidad y el entorno	90.89	92.30	95.00

La media de las calificaciones es alta en todas las competencias evaluadas, destacando la interacción con la comunidad y el entorno con una media de 90.89. La mediana de las calificaciones se sitúa por encima de 91 en la mayoría de las competencias, lo que indica que más de la mitad de los docentes logró calificaciones superiores a este umbral. La moda varía entre las competencias, siendo notable la interacción con la comunidad y el entorno con 95.00, así como la evaluación del aprendizaje y la pedagogía y didáctica, ambas con 93.00.

Tabla 10

Medidas de dispersión Competencias Funcionales año 2024 (n=57)

Competencia	Desv. Estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Dominio Curricular	5.33	28.38	26.00	73.00	99.00
Planeación y organización académica	5.07	25.74	21.00	78.00	99.00
Evaluación del aprendizaje	5.12	26.19	19.00	78.00	97.00
Pedagogía y didáctica	5.07	25.71	22.00	78.00	100.00
Uso de Recurso	6.47	41.79	30.00	67.00	97.00
Seguimiento de procesos	6.56	42.97	39.00	60.00	99.00
Comunicación institucional	5.74	32.96	24.00	76.00	100.00
Interacción con la comunidad y el entorno	5.40	29.16	22.00	78.00	100.00

La desviación estándar más alta corresponde al seguimiento de procesos (6.56), lo que indica una mayor variabilidad en las calificaciones en esta competencia, mientras que la pedagogía

y didáctica, así como la planeación y organización académica, tienen la desviación estándar más baja (5.07), sugiriendo un rendimiento más homogéneo en comparación con otras áreas. La varianza también muestra que el seguimiento de procesos presenta la mayor variabilidad (42.97), seguido del uso de recursos (41.79), mientras que la pedagogía y didáctica tiene la menor (25.71), lo que refuerza la idea de que las calificaciones en esta última competencia son más consistentes. El rango más amplio lo tiene el seguimiento de procesos (39.00), lo que indica una gran variabilidad en las calificaciones, mientras que la evaluación del aprendizaje tiene el rango más estrecho (19.00), sugiriendo menos variabilidad.

Tabla 11

Medidas de la forma de distribución Competencias Funcionales año 2024 (n=57)

Competencia	Asimetría	Curtosis
Dominio Curricular	-0.97	0.68
Planeación y organización académica	-0.70	-0.11
Evaluación del aprendizaje	-0.82	-0.36
Pedagogía y didáctica	-0.78	0.11
Uso de Recurso	-1.48	2.37
Seguimiento de procesos	-2.01	6.34
Comunicación institucional	-0.78	-0.33
Interacción con la comunidad y el entorno	-0.95	0.11

Todas las competencias presentan una asimetría negativa, lo que indica que las distribuciones están sesgadas hacia la izquierda, siendo especialmente notable en el uso de recursos (-1.48) y en el seguimiento de procesos (-2.01), sugiriendo que hay un número significativo de calificaciones más altas en estas áreas. Por otro lado, la curtosis varía, mostrando diferentes formas de distribución. En ese sentido, el seguimiento de procesos tiene una curtosis alta (6.34), indicando una distribución más puntiaguda y concentrada en torno a la media, mientras que la evaluación del aprendizaje muestra una curtosis baja (-0.36), sugiriendo una distribución más plana.

4.2.1.2. Resultados Competencias Comportamentales.

En el año 2024, los docentes fueron evaluados en siete competencias comportamentales,

pero cada uno eligió tres de estas para su evaluación. Esto resulta en un número variable de datos válidos por competencia, ya que no todos los educadores fueron evaluados en las mismas áreas, sino en aquellas en las que deseaban mejorar, lo que limita la cantidad de datos disponibles en algunas, afectando la interpretación de las métricas estadísticas como la asimetría y la curtosis. A continuación, se presenta la estadística descriptiva de los resultados de las competencias evaluadas (tablas 12, 13 y 14).

Tabla 12

Medidas de tendencia Central Competencias Comportamentales año 2024

Competencia	Media	Mediana	Moda
Liderazgo	90.99	93.00	95.00
Comunicación y relaciones interpersonales	88.91	90.00	90.00
Trabajo en equipo	90.94	93.00	90.00 ^a
Negociación y mediación	87.00	87.00	84.00 ^a
Compromiso con la comunidad y la institución	91.91	93.00	90.00
Iniciativa	91.00	90.00	90.00
Orientación al logro	92.25	91.50	90.00

Nota: a. Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

En el análisis de las medidas de tendencia central, se observa que la mayoría de las competencias presentan medias superiores a 90.00, lo que refleja que los docentes tienen un desempeño sobresaliente; además, la mediana es similar a la media, lo que reafirma el nivel de desempeño. La moda también se encuentra en torno a 90.00 para estas competencias, lo que refuerza la idea de que la mayoría de los resultados están concentrados en este valor. En contraste, la negociación y mediación presenta una media notablemente más baja de 87.00, con una mediana también de 87.00 y una moda de 84.00, medidas que, aunque son marcadamente inferiores, reflejan un desempeño satisfactorio.

Tabla 13*Medidas de dispersión Competencias Comportamentales año 2024*

Competencia	Desv. Estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Liderazgo	6.37	40.62	30.00	70.00	100.00
Comunicación y relaciones interpersonales	6.33	40.12	22.00	75.00	97.00
Trabajo en equipo	5.71	32.60	27.00	73.00	100.00
Negociación y mediación	4.24	18.00	6.00	84.00	90.00
Compromiso con la comunidad y la institución	4.75	22.54	18.00	80.00	98.00
Iniciativa	3.95	15.60	12.00	86.00	98.00
Orientación al logro	2.87	8.25	6.00	90.00	96.00

Al analizar las medidas de dispersión, se observa que la desviación estándar y la varianza son significativamente más elevadas para el liderazgo, con valores de 6.37 y 40.62, respectivamente, lo que indica una mayor dispersión en los resultados. No obstante, la orientación al logro presenta una desviación estándar de 2.87 y una varianza de 8.25, lo que sugiere que los resultados son más consistentes en comparación con otras competencias. Por su parte, el rango de las puntuaciones varía, siendo más amplio para el liderazgo con un valor de 30.00; mientras que, tanto la negociación y mediación como la orientación al logro tienen un rango más reducido, con un valor de 6.00 en ambas competencias, lo que resalta la diversidad de respuestas en las competencias con mayor número de datos válidos.

Tabla 14*Medidas de la forma de distribución Competencias Comportamentales año 2024*

Competencia	Asimetría	Curtosis
Liderazgo	-1.27	1.38
Comunicación y relaciones interpersonales	-0.57	-0.83
Trabajo en equipo	-1.11	0.76
Negociación y mediación		
Compromiso con la comunidad y la institución	-1.25	1.45
Iniciativa	1.05	2.46
Orientación al logro	0.86	-1.29

Al examinar las medidas de la forma de distribución de los resultados, es importante destacar que la negociación y mediación tiene una cantidad significativa de datos perdidos (55), lo

que limita su análisis de asimetría y curtosis. En el análisis de las otras competencias se observa una asimetría negativa en casi todas ellas, lo que indica un sesgo hacia la izquierda y sugiere que la mayor parte de las calificaciones se sitúa por encima de la media, lo que implica que la mayoría de los docentes obtuvo puntuaciones sobresalientes; sin embargo, la iniciativa muestra una asimetría positiva de 1.05, lo que indica un sesgo hacia la derecha y sugiere que hay una mayor concentración de puntuaciones más bajas que la media. Por otro lado, las competencias de liderazgo (1.38), trabajo en equipo (0.76), compromiso con la comunidad y la institución (1.45) e iniciativa (2.46) presentan curtosis positiva, indicando distribuciones leptocúrticas, lo que sugiere una mayor concentración de puntuaciones en torno a la media; en contraste, las competencias de comunicación y relaciones interpersonales (-0.83) y orientación al logro (-1.29) tienen curtosis negativa, lo que implica una distribución platicúrtica, con mayor dispersión de datos y menor concentración en torno a la media.

4.2.1.3. Resultados de la Calificación Final de la EADLD.

Las calificaciones finales de los docentes en el año 2024 revelan un desempeño con resultados en nivel sobresaliente. A continuación, en la tabla 15 se presenta un análisis detallado, considerando medidas de tendencia central, variabilidad y forma de la distribución.

Tabla 15

Resultados calificación final de la EADLD año 2024 (n=57)

Medidas de tendencia central	Media	90.25
	Mediana	91.63
	Moda	93.00 ^a
Medidas de dispersión	Desv. estándar	5.12
	Varianza	26.17
	Rango	21.65
	Mínimo	75.38
	Máximo	97.03
Medidas de la forma de distribución	Asimetría	-1.09
	Curtosis	0.53

Nota: a. Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

En 2024, la media de las calificaciones finales fue de 90.25, lo que indica un desempeño sobresaliente en general, con una mediana de 91.63 que sugiere que más de la mitad de los educadores obtuvo calificaciones superiores a este valor, y una moda de 93.00 que indica que un número significativo de docentes alcanzó esta calificación, estableciendo un estándar elevado dentro del grupo. La desviación estándar de 5.12 y la varianza de 26.17 muestran una variabilidad moderada en las calificaciones, lo que indica que, si bien la mayoría de los educadores se desempeñaron de manera sobresaliente, existen diferencias notables entre las puntuaciones individuales; además, el rango de 21.65 con un mínimo de 75.38 y un máximo de 97.03, reafirman esta variabilidad. La asimetría de -1.09 sugiere una distribución sesgada hacia la izquierda, indicando que hay un número considerable de docentes con calificaciones altas, porque están por encima de la media; mientras que, la curtosis de 0.53 indica que la distribución es ligeramente leptocúrtica, lo que significa que hay una concentración significativa de calificaciones alrededor de la media, con colas más anchas que la normal.

Por otro lado, para el presente análisis estadístico se llevó a cabo una transformación de los datos de la variable ordinal Resultados de la EADLD del año 2024 en una variable agrupada con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados. Esta conversión permitió clasificar el desempeño en los tres niveles cualitativos que se encuentran en la norma colombiana: 1 (no satisfactorio), 2 (satisfactorio) y 3 (sobresaliente), proporcionando una visión más clara sobre el rendimiento de los participantes que integran la muestra (MEN, 2008a). A continuación, en la tabla 16, se presentan las relaciones entre los niveles de desempeño y las variables sociodemográficas, lo que permite identificar patrones y tendencias relevantes en el contexto del estudio.

Tabla 16*Relación entre niveles de desempeño y variables sociodemográficas (n=57)*

		No satisfactorio	Satisfactorio	Sobresaliente	Total
Genero	Mujer	0	8	26	34
	Hombre	0	7	16	23
Zona	Urbana	0	6	21	27
	Rural	0	9	21	30
Nivel de estudio	Pregrado	0	4	7	11
	Especialización	0	6	7	13
	Maestría	0	5	28	33
	Doctorado	0	0	0	0
Años de experiencia	menos de 3	0	0	0	0
	entre 3 y 9	0	6	3	9
	entre 10 y 15	0	4	12	16
	más de 15	0	5	27	32

De un total de 34 mujeres, 26 tuvieron desempeño sobresaliente, mientras que, en el grupo masculino, que cuenta con 23 docentes, solo 16 alcanzaron este nivel; lo cual sugiere que las mujeres de la muestra han tenido un mejor desempeño laboral en comparación con los hombres. Al analizar la distribución por zona, se encuentra que, en la urbana, de un total de 27 docentes, 21 obtuvieron desempeño sobresaliente, mientras que, en lo rural, de 30 docentes, también se registraron 21 sobresalientes; indicando que, aunque el número total de docentes es mayor en lo rural, el rendimiento en términos de desempeño sobresaliente es comparable en ambas zonas. En cuanto al nivel de estudio, la mayoría de los desempeños sobresalientes provienen de los docentes con maestría, donde se registraron 28 docentes con este desempeño de un total de 33 participantes; en contraste, los docentes con pregrado y especialización muestran un rendimiento más bajo, con solo 7 y 7 calificaciones sobresalientes, respectivamente.

Al observar los años de experiencia, en el grupo con entre 3 y 9 años se registraron 9 docentes, de los cuales 3 obtuvieron desempeño sobresaliente; en el grupo de entre 10 y 15 años, de 16 docentes 12 lograron desempeño sobresaliente, lo que indica un rendimiento considerablemente mejor. Por último, en el grupo con más de 15 años de experiencia, 27 de los 32

docentes lograron una valoración que indica un desempeño sobresaliente, lo que refleja una tendencia positiva en la relación entre la experiencia y el desempeño laboral. En resumen, la información de la tabla revela que las mujeres, los docentes con más años de experiencia, y aquellos con estudio de maestría tienden a ubicarse en una mejor categoría de desempeño según el puntaje obtenido en la EADLD.

En conclusión, los resultados de la EADLD muestran puntajes superiores a 90 en una escala cuantitativa que va de 1 a 100 puntos, tanto en las competencias funcionales como en las competencias comportamentales de los docentes del estatuto 1278 que laboran en los colegios oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo. Estas valoraciones se reflejan en los resultados finales de la evaluación de desempeño laboral, que indican, de acuerdo con las categorías cualitativas de la escala de calificación, un desempeño sobresaliente. La combinación de los resultados de estos dos tipos de competencias resalta la excelencia en la práctica profesional de los educadores, confirmando su capacidad para abordar de manera efectiva los desafíos de su labor; sin embargo, es importante destacar que la negociación y mediación, la iniciativa, y la orientación al logro, en el año 2024 registraron una cantidad significativa de datos perdidos, lo que dificultó el análisis de la asimetría y la curtosis, por lo que el estudio de estas competencias podría no reflejar de manera precisa el desempeño general.

4.2.2. Resultados DPrD

Para el presente análisis estadístico se llevó a cabo una transformación de los datos de la variable ordinal DPrD en una variable agrupada con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados. Esta conversión permitió clasificar las puntuaciones de la escala Likert del cuestionario de percepción competencial DPrD en cuatro niveles cualitativos de desarrollo profesional: 1(novel), 2(competente), 3(experto) y 4(líder), proporcionando una visión más clara sobre el nivel

de desarrollo profesional en el que se perciben los participantes que integran la muestra. A continuación, se describen los resultados por cada una de las actuaciones intencionales, así como de las competencias funcionales evaluadas y el resultado final.

4.2.2.1. Resultados de DPrD por Actuaciones Intencionales

La muestra del estudio fue evaluada para determinar el nivel de desarrollo profesional, para eso respondieron cómo perciben su nivel de desarrollo frente a cada una de las actuaciones intencionales que debe manifestar un docente regido por el Decreto Ley 1278 de 2002. A continuación, en las tablas 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24 se presenta la frecuencia de los niveles de desarrollo profesional (novel, competente, experto y líder) para cada una de las actuaciones intencionales, clasificadas en las diferentes competencias funcionales evaluadas. En la tabla 17 se relacionan las actuaciones intencionales de la competencia dominio curricular; en la tabla 18 las actuaciones de la competencia planeación y organización académica; en la tabla 19 las actuaciones de la competencia evaluación del aprendizaje; en la tabla 20 las actuaciones de la competencia pedagogía y didáctica; en la tabla 21 las actuaciones de la competencia uso de recursos; en la tabla 22 las actuaciones de la competencia seguimiento de procesos; en la tabla 23 las actuaciones de la competencia comunicación institucional; y en la tabla 24 las actuaciones de la competencia interacción con la comunidad y el entorno.

Tabla 17

Frecuencia actuaciones intencionales competencia dominio curricular (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Dominio Curricular	Conocimientos actualizados y dominio de la disciplina	0	0 %	28	49 %	20	35 %	9	16 %
	Aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina	0	0 %	33	58 %	21	37 %	3	5 %

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Conocimiento e implementación del marco curricular oficial	1	2 %	32	56 %	16	28 %	8	14 %
	Establecimiento de conexiones que articulan las áreas	0	0 %	33	58 %	21	37 %	3	5 %
	Actualización del plan de estudios y del currículo	0	0 %	26	46 %	25	44 %	6	11 %

En la competencia desarrollo curricular, las actuaciones conocimientos actualizados y dominio de la disciplina y establecimiento de conexiones que articulan las áreas, presentan un 0 % en novel, lo que es positivo, ya que indica que no hay participantes en el nivel inicial, pero también reflejan un 49 % y un 58 % en competente, respectivamente, lo que sugiere que, aunque hay un número significativo de participantes en el nivel satisfactorio, se requiere atención para ayudarles a avanzar hacia niveles superiores. La actuación conocimiento e implementación del marco curricular oficial, con un 2 % en novel y un 56 % en competente, también muestra que hay un pequeño porcentaje de participantes que no alcanzan el nivel satisfactorio, lo que requiere atención urgente; sin embargo, el 28 % en experto y el 14 % en líder son indicativos de fortalezas en esta actuación. La actuación actualización del plan de estudios y del currículo, con un 0 % en novel, un 46 % en competente, un 44 % en experto y un 11 % en líder, sugiere que algunos participantes han alcanzado niveles más altos, aunque la alta presencia en competente señala la necesidad de enfocarse en el desarrollo hacia experto y líder.

Tabla 18

Frecuencia actuaciones intencionales competencia planeación y organización (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Planeación y organización académica	Organización de la enseñanza para el año escolar	0	0 %	24	42 %	26	46 %	7	12 %
	Planificación y gestión del tiempo de clase	1	2 %	23	40 %	26	46 %	7	12 %

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Establecimiento de reglas y normas de convivencia en diferentes espacios escolares	1	2 %	18	32 %	25	44 %	13	23 %
	Dominio de grupo y disciplina	1	2 %	17	30 %	22	39 %	17	30 %
	Creación y mantenimiento de un ambiente propicio para el trabajo	0	0 %	19	33 %	28	49 %	10	18 %

En la competencia planeación y organización académica, la actuación organización de la enseñanza para el año escolar muestra un 0 % en novel, lo que es positivo, pero un 42 % en competente indica que se necesita atención para que más participantes avancen a niveles superiores. La actuación planificación y gestión del tiempo de clase, con un 2 % en novel y un 40 % en competente, también revela que hay un pequeño porcentaje que no alcanza el nivel satisfactorio, lo que requiere atención; sin embargo, el 46 % en experto y el 12 % en líder indican que algunos participantes han logrado un buen desempeño. Las actuaciones establecimiento de reglas y normas de convivencia en diferentes espacios escolares y dominio de grupo y disciplina, aunque presentan un 2 % en novel, son más alentadoras, ya que presentan porcentajes significativos en experto (44 % y 39 %, respectivamente) y líder (23 % y 30 %), lo que sugiere fortalezas en estas áreas. La actuación creación y mantenimiento de un ambiente propicio para el trabajo, con un 0 % en novel, pero un 33 % en competente, un 49 % en experto y un 18 % en líder, refuerza la idea de que el alto porcentaje en competente indica que se necesita atención para avanzar a niveles más altos.

Tabla 19

Frecuencia actuaciones intencionales competencia evaluación del aprendizaje (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Evaluación del aprendizaje	Adaptación pedagógica según las características, estilos o necesidades del estudiantado	1	2 %	27	47 %	23	40 %	6	11 %

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados y motivadores	2	4 %	25	44 %	24	42 %	6	11 %
	Sustentación de las acciones pedagógicas desde la teoría	1	2 %	33	58 %	19	33 %	4	7 %
	Fomento de la autoconfianza y la motivación de los estudiantes	0	0 %	21	37 %	25	44 %	11	19 %
	Intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente	3	5 %	36	63 %	13	23 %	5	9 %
	Creación o adaptación de recursos educativos	0	0 %	31	54 %	21	37 %	5	9 %
	Reflexión sobre la práctica pedagógica como parte de la mejora continua	0	0 %	26	46 %	24	42 %	7	12 %

En la competencia evaluación del aprendizaje, la actuación adaptación pedagógica según las características, estilos o necesidades del estudiantado presenta un 2 % en novel, lo que indica que hay participantes que no alcanzan el nivel satisfactorio, y un 47 % en competente, lo que sugiere que varios docentes necesitan atención para avanzar. La actuación diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados y motivadores, con un 4 % en novel y un 44 % en competente, también requiere atención urgente. La actuación sustentación de las acciones pedagógicas desde la teoría destaca con un 2 % en novel y 58 % en competente, lo que indica que, aunque hay un 33 % en experto y un 7 % en líder, se necesita trabajar para que más participantes alcancen niveles superiores.

Por otro lado, la actuación fomento de la autoconfianza y la motivación de los estudiantes, con un 0 % en novel, es positiva, pero el 37 % en competente y el 44 % en experto indican que se requiere atención para mejorar. La actuación intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente, con un 5 % en novel y un 63 % en competente, muestra que requieren atención especial. Finalmente, las actuaciones creación o adaptación de recursos educativos y reflexión sobre la práctica pedagógica como parte de la mejora continua, con un 0 % en novel, son

alentadoras, aunque el 54 % y 46 % en competente sugiere que se necesita atención para avanzar a mayores niveles.

Tabla 20

Frecuencia actuaciones intencionales competencia pedagogía y didáctica (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogía y didáctica	Diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares	2	4 %	33	58 %	18	32 %	4	7 %
	Planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes	2	4 %	25	44 %	25	44 %	5	9 %
	Diseño de actividades pedagógicas de recuperación	1	2 %	28	49 %	22	39 %	6	11 %
	Identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional	3	5 %	28	49 %	21	37 %	5	9 %
	Promoción de la autoevaluación estudiantil	1	2 %	26	46 %	20	35 %	10	18 %
	Consideración de los estándares básicos de competencia en las evaluaciones	0	0 %	28	49 %	23	40 %	6	11 %
	Retroalimentación de prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes	1	2 %	23	40 %	25	44 %	8	14 %

En la competencia pedagogía y didáctica, la actuación diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares presenta un 4 % en novel, lo que indica que hay un pequeño porcentaje que no alcanza el nivel satisfactorio, y un 58 % en competente, lo que sugiere que se necesita atención. La actuación planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes, con un 4 % en novel y un 44 % en competente, así como la actuación diseño de actividades pedagógicas de recuperación, con un 2 % en novel y un 49 % en competente, también requieren atención urgente. La actuación identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional, con un 5 % en novel y un 49 % en competente, también refleja un desempeño aceptable, pero se necesita atención para ayudar a los docentes a avanzar.

La actuación promoción de la autoevaluación estudiantil, con un 2 % en novel, un 46 % en competente, un 35 % en experto y un 18 % en líder, sugiere que hay fortalezas, pero el alto porcentaje en competente indica que se debe trabajar para avanzar. La actuación Consideración de los estándares básicos de competencia en las evaluaciones, con un 0 % en novel, es positiva, pero el 49 % en competente requiere atención para ayudar a los maestros a mejorar. Por último, la actuación retroalimentación de prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes, con un 2 % en novel y 40 % en competente, sugiere que se requiere de espacios de formación que refuercen esta habilidad; sin embargo, un 44 % en experto y un 18 % en líder, indican que existen fortalezas.

Tabla 21

Frecuencia actuaciones intencionales competencia uso de recursos (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Uso de recursos	Gestión de recursos pedagógicos en la práctica educativa	1	2 %	30	53 %	20	35 %	6	11 %
	Solicitud y devolución de equipos y espacios siguiendo los procedimientos establecidos	0	0 %	27	47 %	18	32 %	12	21 %
	Distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados	0	0 %	23	40 %	28	49 %	6	11 %
	Uso responsable de equipos e instalaciones	0	0 %	16	28 %	19	33 %	22	39 %
	Promoción del uso responsable y eficiente de la infraestructura y los recursos	0	0 %	14	25 %	21	37 %	22	39 %

En la competencia uso de recursos, la actuación gestión de recursos pedagógicos en la práctica educativa muestra un 2 % en novel y un 53 % en competente, lo que indica que hay un número significativo de participantes en el nivel satisfactorio, pero también que se necesita atención para avanzar. Las actuaciones solicitud y devolución de equipos y espacios siguiendo los procedimientos establecidos y distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados,

con un 0 % en novel, son positivas, pero el 47 % y 40 %, respectivamente en el nivel novel, indica que este grupo de docentes requiere atención para avanzar a mayores niveles de desarrollo. La actuación uso responsable de equipos e instalaciones, con 28 % en competente, 33 % en experto y 39 % en líder, indica que hay fortalezas en algunos aspectos; así mismo, la actuación promoción del uso responsable y eficiente de la infraestructura y los recursos, con 25 % en competente, 37 % en experto y 39 % en líder, muestra que hay fortalezas, aunque el porcentaje en competente sugiere que se debe trabajar en estas actuaciones para avanzar.

Tabla 22

Frecuencia actuaciones intencionales competencia seguimiento de procesos (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Seguimiento de procesos	Planificación de actividades según el calendario y la jornada escolar	0	0 %	18	32 %	28	49 %	11	19 %
	Interacción efectiva con instancias institucionales para optimizar el desarrollo de actividades	1	2 %	26	46 %	25	44 %	5	9 %
	Participación activa en reuniones académica y administrativas convocadas	1	2 %	17	30 %	24	42 %	15	26 %
	Apoyo a la autoevaluación institucional y la actualización del PEI	1	2 %	19	33 %	26	46 %	11	19 %

En la competencia seguimiento de procesos, la actuación planificación de actividades según el calendario y la jornada escolar presenta un 0 % en novel, lo que es positivo, pero tiene un 32 % en competente, lo que indica que se necesita atención para ayudar a los profesores a avanzar. De igual manera, se requiere atención en la actuación interacción efectiva con instancias institucionales para optimizar el desarrollo de actividades, ya que existe un 2 % en novel y un 46 % en competente. La actuación participación activa en reuniones académica y administrativas convocadas, con un 2 % en novel y 30 % en competente, pero con un 42 % en experto y 26 % en líder, sugiere que algunos participantes están alcanzando niveles más altos, pero el porcentaje en

novel y competente indica que un menor grupo no cumple con los estándares; de igual manera, esto se refleja en la actuación apoyo a la autoevaluación institucional y a la actualización del PEI (2 % en novel, 33 % en competente, 46 % experto y 19 % líder).

Tabla 23

Frecuencia actuaciones intencionales competencia comunicación institucional (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Comunicación institucional	Custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia	1	2 %	16	28 %	30	53 %	10	18 %
	Prevención de riesgos diversos cumpliendo protocolos y actuando con responsabilidad	1	2 %	26	46 %	18	32 %	12	21 %
	Fortalecimiento de la identidad institucional	0	0 %	20	35 %	23	40 %	14	25 %
	Participación y apoyo en la toma de decisiones	0	0 %	23	40 %	25	44 %	9	16 %
	Fomento del respeto por los valores entre superiores, colegas y estudiantes	0	0 %	9	16 %	26	46 %	22	39 %

En la competencia comunicación institucional, las actuaciones custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia y prevención de riesgos diversos cumpliendo protocolos y actuando con responsabilidad presentan un 2 % en novel, lo que indica que hay un número reducido de participantes que no cumplen con los estándares mínimos; a pesar de esto, muestran un 53 % y 32 % en experto, respectivamente, lo que sugiere que algunos han alcanzado niveles más altos. Las actuaciones fortalecimiento de la identidad institucional y participación y apoyo en la toma de decisiones, con un 0 % en novel, son positivas, pero el 35 % y el 40 % en competente indican que se necesita atención para avanzar. La actuación fomento del respeto por los valores entre superiores, colegas y estudiantes, con un 16 % en competente, pero con un 0 % en novel, 46 % en experto y 39 % en líder, indican que hay fortalezas en esta área.

Tabla 24

Frecuencia actuaciones intencionales competencia interacción con la comunidad (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Interacción con la comunidad y el entorno	Comprensión del contexto social y cultural de los estudiantes	0	0 %	17	30 %	27	47 %	13	23 %
	Identificación y resolución de problemas psicosociales	0	0 %	26	46 %	24	42 %	7	12 %
	Comunicación con padres de familia y acudientes	1	2 %	11	19 %	26	46 %	19	33 %
	Involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes	0	0 %	25	44 %	19	33 %	13	23 %
	Contextualización de las acciones pedagógicas	0	0 %	22	39 %	31	54 %	4	7 %
	Uso de escenarios comunitarios	2	4 %	22	39 %	26	46 %	7	12 %

En la competencia interacción con la comunidad y el entorno, las actuaciones comprensión del contexto social y cultural de los estudiantes e identificación y resolución de problemas psicosociales no presentan profesores en el nivel novel, lo que es positivo. Sin embargo, la actuación comunicación con padres de familia y acudientes, con un 2 % en novel y un 46 % en experto, sugiere que hay fortalezas, pero el pequeño porcentaje en novel indica que se debe prestar atención. Las actuaciones involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes y contextualización de las acciones pedagógicas muestran un 0 % en novel, lo que es positivo, aunque requieren atención para que aquellos que se perciben en competente (44 % y 39 %, respectivamente) avancen a niveles mayores.

Por último, la actuación uso de escenarios comunitarios, con un 4 % en novel y un 39 % en competente, refleja que se requiere mejorar para avanzar a mayores niveles de desarrollo. En resumen, el análisis revela que las actuaciones con 0 % en novel son positivas, indicando que no hay participantes que se perciban con un nivel de desarrollo no satisfactorio, mientras que aquellas con porcentajes en novel requieren atención urgente. Las actuaciones con altos porcentajes en

competente sugieren que se necesita trabajar en el desarrollo hacia niveles más altos, mientras que los porcentajes en experto y líder indican fortalezas que deben ser potenciadas.

4.2.2.2. Resultados de DPrD por Competencias Funcionales

La muestra de docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 que laboran en la zona urbana y rural del municipio de Villagarzón, fue evaluada para determinar el nivel de desarrollo profesional. A continuación, se presentan las tablas 25, 26, 27 y 28, que muestran la estadística descriptiva de los resultados del cuestionario de percepción competencial DPrD que mide el nivel profesional en el que se perciben los educadores desde la reflexión de las actuaciones intencionales que hacen parte de cada una de las competencias funcionales evaluadas según la norma colombiana (MEN, 2008a). En la tabla 25 se relaciona la frecuencia por niveles de DPrD para cada una de las competencias evaluadas; la tabla 26 incluye las medidas de tendencia central, proporcionando un resumen de los valores promedio; la tabla 27 presenta las medidas de dispersión, que permiten entender la variabilidad de los resultados; y la tabla 28 detalla las medidas de la forma de distribución, ofreciendo información sobre la asimetría y curtosis de los datos.

Tabla 25

Frecuencias de DPrD por competencias funcionales (n = 57)

Competencia	Nivel de DPrD	Frecuencia	Porcentaje
Dominio curricular	Competente	17	29.8 %
	Experto	29	50.9 %
	Líder	11	19.3 %
Planeación y Organización Académica	Competente	11	19.3 %
	Experto	29	50.9 %
	Líder	17	29.8 %
Pedagogía y didáctica	Competente	16	28.1 %
	Experto	34	59.6 %
	Líder	7	12.3 %
Evaluación del aprendizaje	Competente	16	28.1 %
	Experto	33	57.9 %
	Líder	8	14.0 %
Uso de recursos	Competente	9	15.8 %

Competencia	Nivel de DPrD	Frecuencia	Porcentaje
	Experto	29	50.9 %
	Líder	19	33.3 %
	Competente	12	21.1 %
Seguimiento de procesos	Experto	28	49.1 %
	Líder	17	29.8 %
	Competente	9	15.8 %
Comunicación institucional	Experto	25	43.9 %
	Líder	23	40.4 %
	Competente	11	19.3 %
Interacción con la comunidad y el entorno	Experto	25	43.9 %
	Líder	21	36.8 %
	Competente	11	19.3 %

El análisis de las competencias evaluadas proporciona una comprensión detallada de la distribución de los niveles de DPrD entre los participantes; en ese sentido, se observa que el nivel experto tiene una representación significativa en todas las competencias, especialmente en pedagogía y didáctica (59.6 %). El nivel líder muestra porcentajes variables, siendo notable en comunicación institucional (40.4 %); sin embargo, el porcentaje de participantes que se consideran competentes varía entre las diferentes competencias, siendo más bajo en uso de recursos (15.8 %) y comunicación institucional (15.8 %), y más alto en dominio curricular (29.8 %). Esta distribución sugiere que, aunque hay una buena cantidad de expertos y líderes, también hay un número considerable de profesores que aún se consideran en desarrollo.

Tabla 26

Medidas de tendencia central DPrD (n = 57)

Competencia	Media	Mediana	Moda
Dominio Curricular	2.89	3.00	3
Planeación y organización académica	3.11	3.00	3
Evaluación del aprendizaje	2.84	3.00	3
Pedagogía y didáctica	2,86	3.00	3
Uso de Recurso	3.18	3.00	3
Seguimiento de procesos	3.09	3.00	3
Comunicación institucional	3.25	3.00	3
Interacción con la comunidad y el entorno	3.18	3.00	3

La media muestra que la competencia comunicación institucional (3.25) es la más valorada, sugiriendo que los docentes tienen una percepción favorable sobre su nivel de desarrollo

profesional en este aspecto; por otro lado, la pedagogía y didáctica presenta la media más baja (2.84), lo que sugiere que el nivel de DPrD en esta competencia podría ser percibido de manera menos positiva en comparación con las demás competencias. La mediana de todas las competencias es de 3.00 (nivel experto), lo que significa que al menos la mitad de los docentes se perciben por encima de este nivel. Además, la moda, que representa el valor más frecuente en las respuestas, también es de 3.00 para todas las competencias, lo que sugiere que la mayoría de los educadores tienden a valorar su nivel de desarrollo profesional en estos aspectos de manera similar.

Tabla 27

Medidas de dispersión DPrD (n = 57)

Competencia	Desv. Estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Dominio Curricular	0.70	0.49	2	2	4
Planeación y organización académica	0.70	0.49	2	2	4
Evaluación del aprendizaje	0.62	0.39	2	2	4
Pedagogía y didáctica	0.64	0.41	2	2	4
Uso de Recurso	0.69	0.47	2	2	4
Seguimiento de procesos	0.71	0.51	2	2	4
Comunicación institucional	0.71	0.51	2	2	4
Interacción con la comunidad y el entorno	0.74	0.54	2	2	4

Al examinar las medidas de dispersión se observa que la desviación estándar varía entre 0.62 y 0.74, lo cual indica que, en general, las respuestas de los docentes son relativamente consistentes, aunque hay un poco más de variabilidad en competencias como interacción con la comunidad y el entorno (0.74) y seguimiento de procesos (0.71); mientras que, una desviación estándar más baja en pedagogía y didáctica (0.62) sugiere que las valoraciones para esta competencia tienden a estar más agrupadas alrededor de la media. La varianza oscila entre 0.39 y 0.54, lo cual refuerza la idea de que existe una variabilidad moderada en las respuestas, siendo interacción con la comunidad y el entorno la competencia con mayor varianza (0.54), lo que sugiere que las opiniones sobre esta competencia son más diversas. El rango de todas las competencias es

de 2, lo que significa que las calificaciones oscilaron entre un máximo de 4 (líder) y un mínimo de 2 (competente), lo que indica que ningún participante otorgó una calificación inferior a este valor.

Tabla 28

Medidas de la forma de distribución DPrD (n = 57)

Competencia	Asimetría	Curtosis
Dominio Curricular	0.15	-0.90
Planeación y organización académica	-0.15	-0.90
Evaluación del aprendizaje	0.11	-0.40
Pedagogía y didáctica	0.13	-0.51
Uso de Recurso	-0.24	-0.82
Seguimiento de procesos	-0.13	-0.98
Comunicación institucional	-0.40	-0.94
Interacción con la comunidad y el entorno	-0.29	-1.07

En términos de asimetría, las competencias presentan valores cercanos a cero, lo que indica distribuciones relativamente simétricas. Sin embargo, dominio curricular (0.15), pedagogía y didáctica (0.11) y evaluación del aprendizaje (0.13) muestran ligeras asimetrías positivas, sugiriendo percepciones más favorables que la media por parte de algunos docentes; en contraste, las demás competencias tienen asimetrías moderadamente negativas, reflejando percepciones menos favorables por parte de algunos docentes para esas competencias. En cuanto a la curtosis, todos los valores son negativos, indicando que las distribuciones son más planas que una distribución normal, destacando el seguimiento de procesos (-0.98) y la interacción con la comunidad y el entorno (-1.07) con curtosis negativas más alejadas de cero, mostrando distribuciones más planas y con colas más delgadas, lo cual indica una dispersión más amplia que las otras competencias.

4.2.2.3. Resultado Final DPrD

En este apartado se presenta el análisis estadístico de los resultados finales del desarrollo profesional, el cual se ha determinado a partir de la integración de los resultados de todas las competencias evaluadas en el cuestionario DPrD diseñado específicamente para este estudio. Los

datos recopilados permiten analizar la percepción de los docentes sobre su nivel de desarrollo profesional. A continuación, en la tabla 29 se presenta la frecuencia por niveles de DPrD; en la tabla 30 un análisis descriptivo, considerando medidas de tendencia central, variabilidad y forma de la distribución; y en la tabla 31 la relación entre los niveles de DPrD y las variables sociodemográficas

Tabla 29

Niveles de DPrD según percepción de los docentes (n=57)

Nivel de DPrD	Frecuencia	Porcentaje
Competente	3	5.3 %
Experto	39	68.4 %
Líder	15	26.3 %

Según la distribución de los niveles de DPrD el 5.3 % de los docentes se encuentran en el nivel competente, lo que representa a 3 personas; este porcentaje es relativamente bajo, indicando que solo una pequeña fracción de los docentes se perciben en este nivel. Un 68.4 % de los docentes se percibe en el nivel experto, lo que equivale a 39 personas; este es el grupo más grande, lo que sugiere que la mayoría de los docentes se sienten destacados en sus habilidades y conocimientos profesionales. Por último, el 26.3 % de los docentes se sitúa en el nivel líder, representando a 15 individuos; este grupo también es significativo, indicando que una parte considerable de los docentes se percibe en el máximo nivel en su desarrollo profesional.

Tabla 30

Estadística descriptiva resultados DPrD (n=57)

Medidas de tendencia central	Media	3.21
	Mediana	3.00
	Moda	3
Medidas de dispersión	Desv. estándar	0.53
	Varianza	0.28
	Rango	2
	Mínimo	2
	Máximo	4

Medidas de la forma de distribución	Asimetría	0.216
	Curtosis	0.046

La media de 3.21 indica que, en promedio, los docentes se encuentran en un nivel experto, ya que este valor está más cerca de 3 que de 4; lo cual se refuerza con la mediana (3.00) que sugiere que la mitad de los participantes tienen un nivel de desarrollo profesional igual o superior al de experto, y con la moda (3) que señala que el nivel experto es el más frecuente entre los participantes. En términos de dispersión, la desviación estándar (0.53) y la varianza (0.28) reflejan una variabilidad moderada alrededor de la media; por otro lado, el rango de 2, con un mínimo de 2 (competente) y un máximo de 4 (líder), muestra que los niveles de DPrD varían entre competente y líder. Finalmente, la asimetría de 0.216 indica un ligero sesgo hacia la derecha en la distribución de los datos, lo que sugiere que hay más valores extremos por encima de la media; mientras que, la curtosis de 0.046 sugiere que la distribución es ligeramente leptocúrtica, lo que implica que gran parte de los docentes se agrupan en torno al nivel experto, lo que refuerza la idea de que la mayoría se percibe en este nivel de desarrollo profesional.

Tabla 31

Relación entre niveles de DPrD y variables sociodemográficas (n = 57)

		Novel	Competente	Experto	Líder	Total
Genero	Mujer	0	3	22	9	34
	Hombre	0	0	17	6	23
Zona	Urbana	0	1	16	10	27
	Rural	0	2	23	5	30
Nivel de estudio	Pregrado	0	1	7	3	11
	Especialización	0	1	11	1	13
	Maestría	0	1	21	11	33
	Doctorado	0	0	0	0	0
Años de experiencia	menos de 3	0	0	0	0	0
	entre 3 y 9	0	0	8	1	9
	entre 10 y 15	0	1	12	3	16
	más de 15	0	2	19	11	32

En términos de género, dentro de los niveles de desarrollo profesional, las mujeres se concentran principalmente en el nivel experto (22) y en el nivel líder (9); por otro lado, los hombres

también muestran una fuerte representación en el nivel experto (17), aunque su número disminuye en el nivel líder (6). Al examinar la zona de residencia, se nota que en la zona urbana hay una mayor cantidad de profesionales en los niveles experto (16) y líder (10); en contraste, en la zona rural, aunque hay más docentes en el nivel experto (23), la cifra en el nivel líder es considerablemente menor (5). En síntesis, se destaca que las mujeres se perciben con mayor nivel de DPrD que los hombres, y que tanto en la zona urbana como en la rural es mayor el número de docentes que se perciben en el nivel experto.

Respecto al nivel de estudio, entre los docentes que tienen pregrado, siete se perciben en el nivel experto y tres en el nivel líder; entre los que tienen especialización, 11 se perciben en el nivel experto y solo uno en líder; por otro lado, el grupo más numeroso corresponde a aquellos con maestría, donde de un total de 33 docentes, 21 se perciben en el nivel experto y 11 en líder. Adicionalmente, al analizar los años de experiencia se observa que en el rango de entre 3 y 9 años, hay seis docentes que se perciben en el nivel experto y tres en el nivel líder; en el rango de entre 10 y 15 años, se registran 12 en experto y cuatro en líder; entre los docentes con más de 15 años de experiencia, 20 se perciben en el nivel experto y 12 en líder. En suma, se destaca que, a medida que aumenta el nivel de estudio y la experiencia, los docentes se perciben con mayores niveles de desarrollo profesional.

4.2.3. Resultados DPeD

Para el presente análisis estadístico se llevó a cabo una transformación de los datos de la variable ordinal DPeD en una variable agrupada con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados. Esta conversión permitió clasificar las puntuaciones de la escala Likert del cuestionario de percepción competencial DPeD en cuatro niveles cualitativos de desarrollo personal: 1(novel), 2(competente), 3(experto) y 4 (líder), proporcionando una visión más clara sobre el nivel de

desarrollo personal en el que se perciben los participantes que integran la muestra. A continuación, se describen los resultados por cada una de las actuaciones intencionales, así como de las competencias comportamentales evaluadas y el resultado final.

4.2.3.1. Resultados de DPeD por Actuaciones Intencionales

La muestra del estudio fue evaluada para determinar el nivel de desarrollo personal, para eso respondieron cómo perciben su nivel de desarrollo frente a cada una de las actuaciones intencionales que debe manifestar un docente regido por el Decreto Ley 1278 de 2002. A continuación, en las tablas 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 38 se presenta la frecuencia de los niveles de desarrollo personal (novel, competente, experto y líder) para cada una de las actuaciones intencionales, clasificadas en las diferentes competencias comportamentales evaluadas. En la tabla 32 se relacionan las actuaciones intencionales de la competencia liderazgo; en la tabla 33 las actuaciones de la competencia comunicación y relaciones interpersonales; en la tabla 34 las actuaciones de la competencia trabajo en equipo; en la tabla 35 las actuaciones de la competencia negociación y mediación; en la tabla 36 las actuaciones de la competencia compromiso con la comunidad y la institución; en la tabla 37 las actuaciones de la competencia iniciativa; y en la tabla 38 las actuaciones de la competencia orientación al logro.

Tabla 32

Frecuencia actuaciones intencionales competencia liderazgo (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Liderazgo	Transmisión del horizonte institucional	1	2 %	26	46 %	19	33 %	11	19 %
	Fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes	0	0 %	18	32 %	30	53 %	9	16 %
	Interés por el desarrollo de los demás	0	0 %	14	25 %	34	60 %	9	16 %

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional	0	0 %	25	44 %	22	39 %	10	18 %

En la competencia liderazgo, la actuación transmisión del horizonte institucional muestra que un 2 % de los participantes se encuentra en novel, lo que indica que necesitan atención y apoyo inmediato para mejorar su desempeño; por otro lado, un 46 % está en competente, lo que sugiere un nivel satisfactorio, mientras que el 33 % en experto y el 19 % en líder reflejan mayor nivel de desarrollo. En la actuación fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes, un 53 % en experto y un 16 % en líder, así como el hecho de que no haya participantes en novel, son indicativos positivos; de igual manera, en la actuación interés por el desarrollo de los demás, un 60 % alcanza experto y un 16 % en líder, lo que indica una percepción fuerte de su desempeño, aunque es importante prestar atención al 32 % y 25 % en competente, respectivamente, que no alcanzan estos niveles. La actuación promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional muestra un 39 % en experto y un 18 % en líder; sin embargo, un 44 % en competente sugiere que algunos profesores requieren apoyo.

Tabla 33

Frecuencia actuaciones intencionales competencia comunicación y relaciones (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Comunicación y relaciones interpersonales	Uso adecuado de los recursos comunicativos	1	2 %	26	46 %	24	42 %	6	11 %
	Argumentación clara y respetuosa	0	0 %	16	28 %	27	47 %	14	25 %
	Escucha y comprensión del punto de vista de los demás	0	0 %	12	21 %	29	51 %	16	28 %
	Formulación de preguntas claras y concretas	0	0 %	20	35 %	27	47 %	10	18 %

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Manejo de emociones y comprensión de las de los demás	0	0 %	20	35 %	28	49 %	9	16 %
	Habilidades sociales	0	0 %	19	33 %	24	42 %	14	25 %

En la competencia comunicación y relaciones interpersonales, la actuación uso adecuado de los recursos comunicativos revela que un 2 % está en novel, lo que es motivo de atención, mientras que un 46 % se sitúa en competente, mostrando un desempeño satisfactorio; por otro lado, un 42 % en experto y un 11 % en líder, indica que algunos participantes se perciben en mayores niveles de DPED. La actuación argumentación clara y respetuosa presenta un 28 % en competente, lo que indica que algunos docentes requieren de espacios de formación, para que su desarrollo avance hacia los niveles superiores, en los cuales se percibe un mayor número de docentes (47 % en experto y un 25 % en líder). En la actuación escucha y comprensión del punto de vista de los demás, un 51 % se encuentra en experto y un 28 % en líder, lo cual es propicio, pero un 21 % en competente sugieren que hay un grupo significativo de educadores que necesita intervención.

La actuación formulación de preguntas claras y concretas muestra un 47 % en experto y un 18 % en líder, lo que indica que, según la percepción de los educadores, algunos participantes están avanzando; sin embargo, un 35 % en competente requiere atención. En la actuación manejo de emociones y comprensión de las de los demás, el 35 % está en competente, el 49 % en experto y el 16 % en líder, lo que es positivo; sin embargo, ese porcentaje en competente sugiere que aún hay áreas de mejora Finalmente, la actuación habilidades sociales tiene un 42 % en experto y 25 % en líder, lo que indica que una gran cantidad de profesores se perciben en los mayores niveles de desarrollo, pero un número considerable de docentes percibiéndose en el nivel competente (33 %) indica que requieren de formación para avanzar en su DPED.

Tabla 34

Frecuencia actuaciones intencionales competencia trabajo en equipo (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Trabajo en equipo	Establecimiento de relaciones profesionales	0	0 %	18	32 %	29	51 %	10	18 %
	Apoyo al trabajo de los demás	0	0 %	21	37 %	29	51 %	7	12 %
	Conformación de equipos para el desarrollo de proyectos	1	2 %	30	53 %	16	28 %	10	18 %
	Consideración de las contribuciones de otros	0	0 %	26	46 %	24	42 %	7	12 %
	Aceptación de críticas constructivas	1	2 %	20	35 %	27	47 %	9	16 %

En la competencia trabajo en equipo, la actuación establecimiento de relaciones profesionales muestra un 51 % en experto y un 18 % en líder, lo que es una señal positiva del DPeD, pero un 32 % de los participantes se percibe en competente, lo que indica que se necesita apoyo adicional. La actuación apoyo al trabajo de los demás presenta un 51 % en experto y un 12 % en líder, lo que sugiere consistencia en el desarrollo personal, aunque un 37 % en competente es motivo de atención. En la actuación conformación de equipos para el desarrollo de proyectos, un 2 % está en novel y un 53 % en competente, lo que resalta la necesidad de atención, porque el número de docentes que se perciben en los mayores niveles de desempeño es reducido (28 % experto y 18 % líder). La actuación consideración de las contribuciones de otros muestra un 42 % en experto y un 12 % en líder; sin embargo, un 46 % en competente, el nivel de desempeño donde se perciben un gran número de educadores, indica que algunos participantes aún enfrentan desafíos. En la actuación aceptación de críticas constructivas, el 47 % está en experto y el 16 % en líder, con un 2 % en novel y un 35 % en competente que necesitan apoyo.

Tabla 35

Frecuencia actuaciones intencionales competencia negociación y mediación (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Negociación y mediación	Identificación de las causas de los conflictos	0	0 %	25	44 %	26	46 %	6	11 %
	Intervención efectiva en situaciones conflictivas	0	0 %	26	46 %	24	42 %	7	12 %
	Facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales	0	0 %	26	46 %	23	40 %	8	14 %
	Supervisión de los compromisos asumidos por las partes	0	0 %	30	53 %	20	35 %	7	12 %
	Formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos	0	0 %	18	32 %	31	54 %	8	14 %

En la competencia negociación y medicación, la actuación identificación de las causas de los conflictos revela que un 46 % está en experto y un 11 % en líder, lo que es destacado y sobresaliente, pero un 44 % en competente, aunque es satisfactorio, indica que se requiere de oportunidades de desarrollo; asimismo, la actuación intervención efectiva en situaciones conflictivas muestra un 42 % en experto y un 12 % en líder, pero un 46 % en competente sugiere que hay participantes que necesitan apoyo. En la actuación facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales, un 40 % está en experto y un 14 % en líder, pero un 46 % en competente resalta la necesidad de intervención; igualmente, la actuación supervisión de los compromisos asumidos por las partes presenta un 35 % en experto y un 12 % en líder, lo que es positivo, pero el 53 % en competente indica que algunos aún tienen dificultades. Finalmente, en la actuación formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos, un 54 % está en experto y un 14 % en líder, con un 32 % percibiéndose en competente, lo que sugiere que se debe brindar apoyo a este último grupo de educadores.

Tabla 36

Frecuencia actuaciones intencionales competencia compromiso con la comunidad (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Compromiso con la comunidad y la institución	Respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa	0	0 %	11	19 %	30	53 %	16	28 %
	Divulgación y cumplimiento de las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales	0	0 %	21	37 %	25	44 %	11	19 %
	Respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas	0	0 %	13	23 %	31	54 %	13	23 %
	Cumplimiento eficiente de la jornada laboral	0	0 %	10	18 %	19	33 %	28	49 %
	Comportamiento ético dentro y fuera de la institución	0	0 %	10	18 %	22	39 %	25	44 %
	Representación adecuada de la institución en actividades externas	0	0 %	17	30 %	23	40 %	17	30 %
	Honestidad e integridad profesional	0	0 %	8	14 %	22	39 %	27	47 %
	Reflexión sobre mi responsabilidad social como educador	0	0 %	10	18 %	25	44 %	22	39 %

En la competencia compromiso con la comunidad y la institución, la actuación respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa muestra un 19 % en competente, lo que sugiere que es necesario ofrecer apoyo; sin embargo, un 53 % en experto y un 28 % en líder, indican una percepción de desarrollo personal destacado y sobresaliente. La actuación divulgación y cumplimiento de las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales presenta un 44 % en experto y un 19 % en líder, lo que es positivo, aunque el 37 % en competente indica áreas de mejora; asimismo, en la actuación respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas, un 54 % se percibe en experto y un 23 % en líder, con un 23 % en competente que resalta la necesidad de intervención. La actuación cumplimiento eficiente de la jornada laboral muestra un 33 % en

experto y un 49 % en líder, lo que sugiere que esta actuación fue más favorable, aunque un 18 % en competente indica que se requiere atención; igualmente, la actuación comportamiento ético dentro y fuera de la institución, con un 39 % en experto y un 44 % en líder, indican fortalezas en esta área, aunque el 18 % en competente necesita apoyo adicional para mejorar.

La actuación representación adecuada de la institución en actividades externas, con un 30 % en novel, indica que se requiere formar a este grupo de educadores para avanzar a mayores niveles de DPeD; sin embargo, un 40 en experto y un 30 en líder, indican que un mayor número de docentes se percibe con fortalezas en esta área. La actuación honestidad e integridad profesional, que presenta un 39 % en experto y un 47 % en líder, con un reducido número de docentes en el nivel competente (14 %), destaca con un mayor número de docentes percibiéndose en los mayores niveles de DPeD. Lo mismo ocurre con la actuación reflexión sobre mi responsabilidad social como educador, que presenta un 44 % en experto y un 39 % en líder, lo que es destacado y sobresaliente, pero un 18 % en competente indica que aún se debe brindar oportunidades de desarrollo a un pequeño número de maestros para potenciar esta habilidad.

Tabla 37

Frecuencia actuaciones intencionales competencia iniciativa (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Iniciativa	Actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente	0	0 %	17	30 %	27	47 %	13	23 %
	Ejercicio laboral autónomo y entusiasta	0	0 %	14	25 %	31	54 %	12	21 %
	Adaptación laboral a diferentes contextos	0	0 %	17	30 %	23	40 %	17	30 %
	Anticipación de tendencias innovadoras	1	2 %	26	46 %	23	40 %	7	12 %
	Propuesta de ideas, proyectos e investigaciones	3	5 %	31	54 %	18	32 %	5	9 %

En la competencia iniciativa, la actuación actualización profesional como resultado del

aprendizaje permanente revela que un 47 % de los participantes están en experto y un 23 % en líder, lo que es positivo, pero un 30 % en competente indica que se debe brindar apoyo. La actuación ejercicio laboral autónomo y entusiasta presenta un 54 % en experto y un 21 % en líder, lo que sugiere un buen desarrollo personal general, aunque el 25 % en competente es motivo para fortalecer esta área. En la actuación adaptación laboral a diferentes contextos, un 40 % está en experto y un 30 % en líder, lo que indica una percepción destacada y sobresaliente, pero un 30 % en competente resalta la necesidad de atención a este último grupo de docentes. La actuación anticipación de tendencias innovadoras muestra un 2 % en novel y un 46 % en competente, mientras que el 40 % se percibe como experto y un 12 % como líder, lo que es propicio, pero también indica que se debe prestar atención a los que están en novel y competente. En la actuación propuesta de ideas, proyectos e investigaciones, el 5 % está en novel y un 54 % en competente, lo que sugiere que un gran número de maestros necesitan apoyo.

Tabla 38

Frecuencia actuaciones intencionales competencia orientación al logro (n = 57)

Competencia	Actuación intencional	Nivel de Desarrollo profesional							
		Novel		Competente		Experto		Líder	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Orientación al logro	Disciplina laboral	0	0 %	12	21 %	27	47 %	18	32 %
	Esfuerzo y persistencia ante los obstáculos	0	0 %	12	21 %	34	60 %	11	19 %
	Fomento de la excelencia académica estudiantil	0	0 %	18	32 %	30	53 %	9	16 %
	Confianza en mis capacidades personales	0	0 %	15	26 %	26	46 %	16	28 %
	Establecimiento de metas personales y profesionales elevadas	0	0 %	17	30 %	25	44 %	15	26 %

En la competencia orientación al logro, la actuación disciplina laboral revela que un 47 % está en experto y un 32 % en líder, lo que destaca que un número considerable de docentes se perciben en los mayores niveles de DPED; sin embargo, un 21 % de los participantes se percibe en

competente, lo que indica que necesitan capacitación. En la actuación esfuerzo y persistencia ante los obstáculos, un 60 % está en experto y un 19 % en líder, lo que indica una percepción positiva de su desarrollo personal, pero el 21 % en competente indica que aún hay un grupo que debe seguir mejorando. La actuación fomento de la excelencia académica estudiantil muestra un 32 % en competente, un 53 % en experto y un 16 % en líder, lo que sugiere que se debe prestar atención a aquellos que se perciben en un nivel satisfactorio para que progresen a mayores niveles de desarrollo.

La actuación confianza en mis capacidades personales presenta un 26 % en competente, un 46 % en experto y un 28 % en líder, lo que resalta un buen nivel de desarrollo, pero con un grupo a intervenir importante; de igual manera ocurre con la actuación establecimiento de metas personales y profesionales elevadas (30 % en competente, 44 % en experto y 26 % en líder). En resumen, la evaluación revela un panorama mixto entre los participantes en las diversas actuaciones intencionales que se deben llevar a cabo en las competencias evaluadas. Aunque hay un porcentaje considerable de participantes que se perciben en niveles competente, experto y líder, también algunos lo hacen en novel, el nivel no satisfactorio, lo que indica que este grupo necesita atención y apoyo específico para alcanzar sus objetivos y avanzar hacia niveles más altos de desarrollo personal.

4.2.3.2. Resultados de DPeD por Competencias Comportamentales

La muestra de docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 que laboran en la zona urbana y rural del municipio de Villagarzón, fue evaluada para determinar el nivel de desarrollo personal. A continuación, se presentan las tablas 39, 40, 41 y 42, que muestran la estadística descriptiva de los resultados del cuestionario de percepción competencial DPeD que mide el nivel personal en el que se perciben los educadores desde la reflexión de las actuaciones intencionales

que hacen parte de cada una de las competencias comportamentales evaluadas según la norma colombiana (MEN, 2008a). En la tabla 39 se relaciona la frecuencia por niveles de DPeD para cada una de las competencias evaluadas; la tabla 40 incluye las medidas de tendencia central, proporcionando un resumen de los valores promedio; la tabla 41 presenta las medidas de dispersión, que permiten entender la variabilidad de los resultados; y la tabla 42 detalla las medidas de la forma de distribución, ofreciendo información sobre la asimetría y curtosis de los datos.

Tabla 39

Frecuencias de DPeD por competencias comportamentales (n = 57)

Competencia	Nivel de desarrollo profesional	Frecuencia	Porcentaje
Liderazgo	Competente	13	22.8 %
	Experto	28	49.1 %
	Líder	16	28.1 %
Comunicación y relaciones interpersonales	Competente	8	14.0 %
	Experto	28	49.1 %
	Líder	21	36.8 %
Trabajo en equipo	Competente	14	24.6 %
	Experto	27	47.4 %
	Líder	16	28.1 %
Negociación y mediación	Competente	15	26.3 %
	Experto	30	52.6 %
	Líder	12	21.1 %
Compromiso con la comunidad y la institución	Competente	6	10.5 %
	Experto	21	36.8 %
	Líder	30	52.6 %
Iniciativa	Competente	11	19.3 %
	Experto	29	50.9 %
	Líder	17	29.8 %
Orientación al logro	Competente	8	14.0 %
	Experto	24	42.1 %
	Líder	25	43.9 %

El análisis de las competencias evaluadas proporciona una comprensión detallada de la distribución de los niveles de DPeD entre los participantes; en ese sentido, se observa que el nivel experto tiene una representación significativa en todas las competencias, especialmente en liderazgo (49.1 %), comunicación y relaciones interpersonales (49.1 %) y negociación y mediación

(52.6 %). El nivel líder también muestra porcentajes altos en compromiso con la comunidad y la institución (52.6 %), y orientación al logro (43.9 %), lo que indica que muchos participantes se sienten en posiciones de liderazgo; sin embargo, el porcentaje de participantes que se consideran competentes varía considerablemente entre las diferentes competencias, siendo más bajo en compromiso con la comunidad y la institución (10.5 %) y más alto en negociación y mediación (26.3 %). Esto sugiere que, aunque hay una buena cantidad de expertos y líderes, también hay un número considerable de docentes que aún se consideran en desarrollo.

Tabla 40

Medidas de tendencia central DPeD (n=57)

Competencia	Media	Mediana	Moda
Liderazgo	3.05	3.00	3
Comunicación y relaciones interpersonales	3.23	3.00	3
Trabajo en equipo	3.04	3.00	3
Negociación y mediación	2.95	3.00	3
Compromiso con la comunidad y la institución	3.42	4.00	4
Iniciativa	3.11	3.00	3
Orientación al logro	3.30	3.00	4

La media muestra que la competencia compromiso con la comunidad y la institución (3.42) es la más valorada, sugiriendo que los docentes tienen una percepción favorable sobre su nivel de desarrollo personal en este aspecto; por otro lado, la negociación y mediación presenta la media más baja (2.95), lo que sugiere que el nivel de DPeD en esta competencia podría ser percibido de manera menos positiva en comparación con las demás competencias. La mediana de casi todas las competencias es de 3.00 (nivel experto), lo que significa que al menos la mitad de los docentes se perciben por encima de este nivel, destacándose el compromiso con la comunidad y la institución con una mediana de 4 (nivel líder). La moda, que representa el valor más frecuente es de 3 para la mayoría de las competencias, lo que sugiere que los educadores tienden a valorar su nivel de desarrollo personal en estos aspectos de manera similar; sin embargo, el compromiso con la

comunidad y la institución (4) y la orientación al logro (4) destacan con la moda más alta, indicando que en estas competencias un mayor número de docentes se perciben como líderes.

Tabla 41

Medidas de dispersión DPeD (n=57)

Competencia	Desv. Estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Liderazgo	0.72	0.52	2	2	4
Comunicación y relaciones interpersonales	0.68	0.47	2	2	4
Trabajo en equipo	0.73	0.53	2	2	4
Negociación y mediación	0.69	0.48	2	2	4
Compromiso con la comunidad y la institución	0.68	0.46	2	2	4
Iniciativa	0.70	0.49	2	2	4
Orientación al logro	0.70	0.50	2	2	4

Al examinar las medidas de dispersión se observa que la desviación estándar varía entre 0.68 y 0.73, lo cual indica que, en general, las respuestas de los docentes son relativamente consistentes, aunque hay un poco más de variabilidad en trabajo en equipo (0.73); mientras que, una desviación estándar más baja en compromiso con la comunidad y la institución (0.68) sugiere que las valoraciones para esta competencia tienden a estar más agrupadas alrededor de la media. La varianza oscila entre 0.46 y 0.53, lo cual refuerza la idea de que existe una variabilidad moderada en las respuestas, siendo trabajo en equipo la competencia con mayor varianza (0.53), lo que sugiere que las percepciones de DPeD sobre esta competencia son más diversas. El rango de todas las competencias es de 2, lo que significa que las calificaciones oscilaron entre un máximo de 4 (líder) y un mínimo de 2 (competente), lo que indica que ningún participante otorgó una calificación inferior a este valor.

Tabla 42*Medidas de la forma de distribución DPeD (n=57)*

Competencia	Asimetría	Curtosis
Liderazgo	-0.08	-1.00
Comunicación y relaciones interpersonales	-0.32	-0.80
Trabajo en equipo	-0.06	-1.08
Negociación y mediación	0.07	-0.85
Compromiso con la comunidad y la institución	-0.76	-0.52
Iniciativa	-0.15	-0.90
Orientación al logro	-0.50	-0.85

En términos de asimetría, la mayoría de las competencias presentan valores cercanos a cero, lo que indica distribuciones relativamente simétricas. Sin embargo, negociación y mediación (0.07) muestra una ligera asimetría positiva, lo que indica un ligero sesgo hacia la derecha en la distribución de los datos, sugiriendo que hay más valores extremos por encima de la media; en contraste, las demás competencias tienen asimetrías moderadamente negativas, reflejando que hay más valores extremos por debajo de la media. En cuanto a la curtosis, todos los valores son negativos, lo cual significa que las distribuciones son más planas que una distribución normal, destacando el liderazgo (-1.00) y el trabajo en equipo (-1.08) con curtosis negativas más alejadas de cero, mostrando distribuciones más planas y con colas más delgadas, lo cual indica una dispersión más amplia que las otras competencias.

4.2.3.3. Resultado Final DPeD

En este apartado se presenta el análisis estadístico de los resultados finales del desarrollo personal, el cual se ha determinado a partir de la integración de los resultados de todas las competencias evaluadas en el cuestionario DPeD diseñado específicamente para este estudio. Los datos recopilados permiten analizar la percepción de los docentes sobre su nivel de desarrollo personal. A continuación, en la tabla 43 se presenta la frecuencia por niveles de DPeD; en la tabla 44 un análisis descriptivo, considerando medidas de tendencia central, variabilidad y forma de la

distribución; y en la tabla 45 la relación entre los niveles de DPeD y las variables sociodemográficas.

Tabla 43

Niveles de DPeD según percepción de los docentes (n=57)

Nivel de DPeD	Frecuencia	Porcentaje
Competente	6	10.5 %
Experto	28	49.1 %
Líder	23	40.4 %

Según la distribución de los niveles de DPeD el 10.5 % de los docentes se encuentran en el nivel competente, lo que representa a 6 personas; este porcentaje es relativamente bajo, indicando que solo una pequeña fracción de los docentes se perciben en este nivel. Un 49.1 % de los docentes se percibe en el nivel experto, lo que equivale a 28 personas; este es el grupo más grande, lo que sugiere que la mayoría de los docentes se sienten destacados en sus habilidades y conocimientos profesionales. Por último, el 40.4 % de los docentes se sitúa en el nivel líder, representando a 23 individuos; este grupo también es significativo, indicando que una gran parte de los docentes se percibe en el máximo nivel en su desarrollo personal.

Tabla 44

Estadística descriptiva resultados DPeD (n=57)

Medidas de tendencia central	Media	3.30
	Mediana	3.00
	Moda	3
Medidas de dispersión	Desv. estándar	0.65
	Varianza	0.43
	Rango	2
	Mínimo	2
	Máximo	4
Medidas de la forma de distribución	Asimetría	-0.39
	Curtosis	-0.68

La media de 3.30 indica que, en promedio, los docentes se encuentran en un nivel experto, ya que este valor está más cerca de 3 que de 4; lo cual se refuerza con la mediana (3.00) que sugiere

que la mitad de los participantes tienen un nivel de desarrollo personal igual o superior al de experto, y con la moda (3) que señala que el nivel experto es el más frecuente entre los participantes. En términos de dispersión, la desviación estándar (0.65) y la varianza (0.43) reflejan una variabilidad moderada alrededor de la media; por otro lado, el rango de 2, con un mínimo de 2 (competente) y un máximo de 4 (líder), muestra que los niveles de DPeD varían entre competente y líder. Finalmente, la asimetría de -0.39 indica un ligero sesgo hacia la izquierda, sugiriendo que hay más valores atípicos en el extremo inferior, lo que implica que algunos sujetos han dado respuestas significativamente más bajas; mientras que, la curtosis de -0.68 sugiere que la distribución es un poco más plana que una normal, con menos valores extremos y una menor concentración de datos en torno a la media.

Tabla 45

Relación entre niveles de DPeD y variables sociodemográficas (n = 57)

		Novel	Competente	Experto	Líder	Total
Genero	Mujer	0	4	18	12	34
	Hombre	0	2	10	11	23
Zona	Urbana	0	3	10	14	27
	Rural	0	3	18	9	30
Nivel de estudio	Pregrado	0	2	4	5	11
	Especialización	0	2	6	5	13
	Maestría	0	2	18	13	33
	Doctorado	0	0	0	0	0
Años de experiencia	menos de 3	0	0	0	0	0
	entre 3 y 9	0	1	5	3	9
	entre 10 y 15	0	2	8	6	16
	más de 15	0	3	15	14	32

En cuanto al género, las mujeres predominan en los niveles experto (18) y líder (12), lo que indica que se perciben con un mejor nivel de DPeD; por su parte, los hombres en el nivel experto (10) se perciben en una menor proporción. Respecto a la zona, los docentes que laboran en lo urbano tienden a percibirse más en el nivel líder (14); en contraste, los docentes de la zona rural destacan en la categoría de experto (18). En relación con el nivel de estudio, aquellos con maestría

se perciben mayormente en los niveles experto (18) y líder (13) que aquellos con pregrado (4 y 5, respectivamente) y especialización (6 y 5, respectivamente); por otro lado, en términos de años de experiencia, los docentes con más de 15 años predominan en los niveles de experto (15) y líder (14), lo que indica que a medida que aumenta la experiencia laboral, los docentes tienden a percibirse con un mayor nivel de desarrollo personal.

4.3. Estadística Inferencial

En este apartado, inicialmente se calcula si la distribución de los datos es normal utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados se presentan en la tabla 46. Luego, se realiza un análisis bivariado mediante la prueba de correlación de Spearman, que examina la fuerza y dirección de la relación entre los resultados de la variable EADLD y las variables DPrD y DPeD, los cuales se muestran en la tabla 47. A partir de estos análisis, se decide si se aceptan o rechazan las hipótesis planteadas.

Tabla 46

Evaluación de la normalidad de los datos

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
DPeD	0.272	57	0.000
DPrD	0.392	57	0.000
Resultados de la EADLD	0.161	57	0.001

Los resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov indican que todas las variables analizadas presentan diferencias significativas respecto a la distribución normal, ya que los valores de significancia están por debajo de 0.05. En la variable DPrD, se obtuvo un estadístico de 0.392 con un valor de significancia de 0.000; en la variable DPeD, se mostró un estadístico de 0.272 y un valor de significancia de 0.000; por último, la variable resultados de la EADLD presentó un estadístico de 0.161 y un valor de significancia de 0.001, lo que también indica la falta de

normalidad, aunque el estadístico es menor en comparación con las variables anteriores. Considerando que la muestra es de 57 docentes y los datos no cumplen con la condición de normalidad, se decide utilizar la prueba de correlación de Spearman para evaluar la relación entre las variables, lo que permitirá un análisis adecuado de la fuerza y dirección de dichas relaciones.

Tabla 47

Coefficiente de correlación Rho de Spearman

		Resultados de la EADLD	DPrD	DPeD
Rho de Spearman	Calificación final EADLD 2024	Coefficiente de correlación	1.000	0.188
		Sig. (bilateral)	0.161	0.144
	DPrD (Agrupada)	Coefficiente de correlación	0.188	1.000
		Sig. (bilateral)	0.161	
	DPeD (Agrupada)	Coefficiente de correlación	0.196	1.000
		Sig. (bilateral)	0.144	

La correlación de Spearman entre la variable resultados de la EADLD y la variable DPrD es 0.188, lo que indica una correlación positiva débil. El valor de significancia es 0.161, sugiriendo que la correlación no es estadísticamente significativa ($p < 0.05$); por lo tanto, no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. De manera que, se acepta la hipótesis nula que establece que no existe correlación significativa entre los resultados de la EADLD y el DPrD. Por su parte, la correlación entre la variable resultados de la EADLD y la variable DPeD es 0.196, también mostrando una correlación positiva débil. El valor de significancia es 0.144, indicando que esta correlación tampoco es estadísticamente significativa ($p < 0.05$); por lo tanto, no existe la suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. Así pues, se acepta la hipótesis nula que establece que no existe correlación significativa entre los resultados de la EADLD y el DPeD.

En conclusión, la información de este capítulo ha evidenciado que los resultados de la EADLD muestran puntajes superiores a 90 en una escala cuantitativa que va de 1 a 100 puntos,

tanto en las competencias funcionales como en las competencias comportamentales de los docentes del estatuto 1278 que laboran en los colegios oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo, indicando un nivel de desempeño sobresaliente. Por su parte, los datos recabados con el cuestionario de percepción competencial DPrD y DPeD, indican que los docentes se perciben mayoritariamente en el nivel de desarrollo profesional experto, seguido del nivel líder y, en menor proporción, en el nivel competente, con ausencia de docentes percibiéndose en el nivel novel. Por último, los resultados de la estadística inferencial muestran que existe una correlación positiva débil, con una significancia que indica que la correlación no es estadísticamente significativa entre la variable resultados de la EADLD y las variables DPrD y DPeD, permitiendo inferir que no hay correlación significativa entre los resultados de la EADLD y el DPrD, así como tampoco entre los resultados de la EADLD y el DPeD.

Capítulo V. Discusión y Conclusiones

En este capítulo se presenta la discusión, donde se analizan los hallazgos de la investigación, y se exponen las conclusiones, las cuales surgen a partir de las preguntas y los objetivos formulados en consideración con los resultados encontrados. A continuación, se identifican las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la investigación; asimismo, se proponen futuras líneas de investigación que podrían ampliar el conocimiento sobre el fenómeno de estudio, las cuales se plantean considerando todo el proceso. Por último, se destaca la aportación de los hallazgos a la sociedad y al campo del conocimiento de las ciencias de la educación.

5.1. Discusión

En este apartado se plasman los hallazgos de la investigación a través de una reflexión crítica que responde a las preguntas planteadas y a los objetivos establecidos; asimismo, se especifica si los resultados obtenidos aceptan o rechazan las hipótesis formuladas. Luego, se confrontan y contrastan los resultados con la teoría y estudios empíricos descritos en el capítulo dos. Por último, se resalta la aplicabilidad de los resultados en el ámbito educativo, destacando cómo estos pueden contribuir a la solución del fenómeno.

5.1.1. Evaluación de los Hallazgos de la Investigación

El contenido del apartado se organiza primero para dar respuesta a cada una de las preguntas específicas y luego a la general de la investigación; en ese orden, la primera plantea: ¿Cuáles son los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo? Se identificaron los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes en dos momentos; inicialmente, considerando los resultados de las ocho competencias funcionales y; luego, los resultados de las siete competencias comportamentales. Los resultados de las

competencias funcionales indicaron que los docentes tienen un desempeño sobresaliente en el dominio curricular (89.71), en la planeación y organización académica (90.01), en la evaluación del aprendizaje (89.63), en la pedagogía y didáctica (90.16), en el uso de recursos (89.58), en el seguimiento de procesos (89.67), en la comunicación institucional (90.01) y en la interacción con la comunidad y el entorno (90.89).

Un nivel de desempeño sobresaliente en el dominio curricular se traduce en un amplio conocimiento de los contenidos, así como de las estrategias utilizadas en cada una de las disciplinas a cargo. En la competencia planeación y organización académica, este desempeño permite inferir que los docentes tienen la habilidad para organizar el proceso educativo de manera coherente, asegurando que los objetivos de aprendizaje se alcancen de forma efectiva; mientras que, en la pedagogía y didáctica, sugiere que los docentes tienen la habilidad para seleccionar y aplicar modelos y metodologías acordes a las necesidades de los discentes, así como para comprender y aplicar el marco curricular oficial. El nivel sobresaliente en estas tres competencias indica que los docentes dominan a la perfección la disciplina, organizan coherentemente el proceso educativo y lo transmiten a través de metodologías acordes a las necesidades de los estudiantes (MEN, 2008a).

En el caso de la evaluación del aprendizaje, un resultado sobresaliente supone que los docentes tienen la habilidad para medir el progreso de los estudiantes desde los enfoques formativo y sumativo. El uso de recursos admite que los docentes tienen la capacidad para cuidar y usar los recursos de la institución; además, el seguimiento de procesos supone la habilidad para diseñar ejecutar y evaluar las actividades a través de las cuales funciona el establecimiento educativo. El nivel de desempeño de estas competencias son aspectos esenciales en la práctica docente, por lo que se evidencia que cuentan con herramientas para enriquecer el proceso educativo. Por otro lado, la comunicación institucional demuestra que los educadores tienen la habilidad para interactuar

con sus pares, los docentes y sus familias. Así mismo, el nivel de competencias en la interacción con la comunidad y el entorno demuestra que tienen la habilidad para vincular a instituciones del entorno en el proceso educativo. En ese sentido, existe un desempeño sobresaliente para comunicar y establecer relaciones, tanto con las familias como con instituciones del entorno, garantizando vínculos que apoyen a la solución de problemas identificados según las características socioculturales de los discentes.

El desempeño de las competencias comportamentales indica un nivel sobresaliente de los educadores en el liderazgo (90.99), el trabajo en equipo (90.94) y el compromiso con la comunidad y la institución (91.91), así como en la iniciativa (91.00) y la orientación al logro (92.25). Lo anterior, sugiere que tienen la habilidad para dirigir a los miembros de la comunidad educativa, mediante procesos que vinculan el trabajo cooperativo y la responsabilidad, en la búsqueda de soluciones a las diferentes problemáticas colectivas, con miras al cumplimiento de las metas personales, profesionales e institucionales. Empero, existe la oportunidad de mejorar en áreas como la comunicación y relaciones interpersonales (88.91), así como en la negociación y mediación (87.00); por lo que, se puede optimizar la solución a situaciones de conflicto mediante procesos comunicativos basados en el respeto, potenciando el desempeño general de este grupo de competencias.

Promediando las competencias funcionales y comportamentales, las cuales ofrecen el resultado definitivo de la EADLD, el desempeño de los docentes vinculados según el Decreto Ley 1278 de 2002 en el municipio de Villagarzón, Putumayo, para el año 2024 es sobresaliente (90.25). Relacionando estos niveles de desempeño con las variables sociodemográficas, se obtiene que las mujeres, una mayor cantidad de años de experiencia y un mayor nivel formativo son determinantes en el nivel de desempeño docente. En ese sentido, las mujeres obtienen mayores puntajes (26 de

34 mujeres tienen puntajes por encima de 90) en las calificaciones del desempeño laboral, asimismo lo hacen los docentes con más de 15 años de experiencia (27 de 32 docentes con más de 15 años de experiencia tienen puntajes por encima de 90) y aquellos que tienen maestrías en educación (28 de 33 docentes con maestría tienen puntajes por encima de 90).

Con el objetivo de determinar el nivel de DPrD en que se perciben los maestros que integraron la muestra y responder a la pregunta: ¿Cuál es el nivel de desarrollo profesional en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?, se elaboró un cuestionario de percepción competencial fundamentado en las ocho competencias funcionales propuestas en la norma colombiana (MEN, 2008a). Desde la percepción de los docentes, mayoritariamente los resultados indican un nivel de desarrollo profesional experto (68.4 %), con una destacada presencia en el nivel líder (26.3 %). Sin embargo, aunque una menor cantidad se perciben en el nivel competente (5.3 %), es destacable que no hay docentes en el nivel novel.

Una percepción en los niveles experto (50.9 %) y líder (19.3 %) para la competencia dominio curricular sugiere que los educadores tienen confianza en su habilidad para implementar el currículo institucional. La destacada percepción en el nivel líder indica que existen docentes que se sienten preparados para dirigir procesos en esta área. Lo anterior, es un recurso importante para el manejo de mentorías y el intercambio de experiencias significativas, lo cual podría llevar a la implementación de comunidades de desarrollo profesional que ayuden a movilizar los conocimientos y habilidades de los profesores a un nivel mayor de desarrollo profesional.

Una tendencia similar en la competencia planeación y organización académica (50.9 % en experto y 29.8 % en líder) indica que los educadores se sienten capaces de planificar de manera innovadora sus clases, además de tener la habilidad para dirigir iniciativas sobre planes de

aprendizaje y proyectos de aula novedosos y pertinentes a las características del contexto; sin embargo, la presencia de algunos maestros en el nivel competente (19.3 %) sugiere la necesidad de formación en técnicas de planificación más efectivas. Una mayor representación en el nivel experto (59.6 %) para la competencia pedagogía y didáctica, pero menor en el nivel líder (12.3 %), en comparación con otras competencias, indica que los educadores no se sienten en la capacidad para liderar procesos en esta área. En consecuencia, es importante brindar espacios de formación que permitan a los maestros tener la capacidad para dirigir acciones sobre la aplicación de modelos y metodologías pedagógicas que faciliten el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Un considerable número de docentes se perciben en los mayores niveles de desarrollo profesional en las competencias evaluación del aprendizaje (57.9 % en experto y 14.0 % en líder) y uso de recursos (50.9 % en experto y 33.3 % en líder). Sin embargo, algunos docentes se perciben como competentes en la evaluación del aprendizaje (28.1 %); asimismo, en la competencia uso de recursos un menor número de docentes se perciben en este nivel (15.8 %). Lo anterior, indica la necesidad, para ese grupo de docentes, de espacios de formación sobre estrategias para valorar el desarrollo de competencias y el buen manejo y preservación de los diferentes recursos de la institución.

La percepción en los niveles experto (49.1 %) y líder (29.8 %) en el seguimiento de procesos indica que los maestros se sienten hábiles para cumplir con las condiciones de funcionamiento de la institución, respetando los canales de comunicación, y diseñando, ejecutando y evaluando las actividades de las diferentes áreas de gestión; sin embargo, la percepción de un menor número de docentes en el nivel competente sugiere la necesidad de capacitación en esta área (21.1 %). Respecto a la comunicación institucional, la alta percepción en los niveles experto (43.9 %) y líder (40.4 %) es un indicativo positivo de la interacción efectiva con los miembros de la

comunidad educativa; sin embargo, la presencia de docentes en el nivel competente subraya la necesidad de continuar con la preparación en habilidades para formar en competencias ciudadanas (15.8 %). Finalmente, en la competencia interacción con la comunidad y el entorno, el nivel experto (43.9 %) y líder (36.8 %) en el que se perciben los educadores reflejan que se sienten con la habilidad para conectar a las familias de los estudiantes y a las instituciones del entorno con los procesos educativos; empero, la existencia de docentes en el nivel competente indica que hay oportunidades para mejorar (19.3 %).

Por otro lado, el análisis de las variables sociodemográficas revela que las mujeres tienden a percibirse con un nivel de desarrollo profesional más alto que los hombres, especialmente en los niveles experto (22 y 17 docentes, respectivamente) y líder (9 y 6 docentes, respectivamente); además, se observa que los docentes en zonas urbanas tienen una representación más alta en los niveles superiores de desarrollo (16 en experto y 10 en líder). El nivel de educación también incide positivamente con la percepción del desarrollo profesional; por ejemplo, los docentes con maestrías (21 en experto y 11 en líder) se perciben en niveles más altos que aquellos con solo pregrado (7 en experto y 3 en líder), lo que sugiere que la formación avanzada es un factor clave para el desarrollo profesional. Asimismo, más de 15 años de experiencia se relaciona con una mayor autovaloración (19 en experto y 11 en líder), evidenciando que, con el tiempo y la práctica, los educadores tienden a sentirse más competentes. En síntesis, los resultados de las competencias funcionales, que se componen de la percepción que los docentes tienen frente a cada una de las actuaciones intencionales, reflejan una percepción general positiva del DPrD, con ausencia en el nivel novel; sin embargo, la representación en el nivel competente sugiere que hay áreas de mejora.

Revisando los hallazgos de cada una de las actuaciones intencionales que deben llevar a cabo los docentes concernientes a las competencias funcionales evaluadas, se identifican aquellas

en las que estos se perciben en los niveles más bajos de desarrollo profesional (novel y competente), por lo que requieren de espacios de formación o capacitación. En la competencia dominio curricular está la aplicación de conocimientos métodos y herramientas propios de la disciplina (58 % competente), el conocimiento e implementación del marco curricular oficial (2 % novel y 56 % competente), y el establecimiento de conexiones que articulan las áreas (58 % competente). Para la competencia planeación y organización académica, estos espacios se requieren para el establecimiento de reglas y normas de convivencia en los diferentes espacios escolares (2 % novel y 32 % competente), para la planificación y gestión del tiempo de clases (2 % novel y 40 % competente), y para el dominio de grupo y disciplina (2 % novel y 30 % competente).

Para la competencia evaluación del aprendizaje está la adaptación pedagógica según las características, estilos o necesidades de los estudiantes (2 % novel y 47 % competente), el diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados y motivadores (4 % novel y 44 % competente), la sustentación de las acciones pedagógicas desde la teoría (2 % novel y 58 % competente), el intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente (5 % novel y 63 % competente), y la creación o adaptación de recursos educativos (54 % competente). En la competencia pedagogía y didáctica se requieren para el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares (4 % novel y 58 % competente), la planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes (4 % novel y 44 % competente), el diseño de actividades pedagógicas de recuperación (2 % novel y 49 % competente), la identificación y apoyo a estudiantes con necesidades de ayuda adicional (5 % novel y 49 % competente), la promoción de la autoevaluación estudiantil (2 % novel y 46 % competente) y la retroalimentación de prácticas pedagógicas (2 % novel y 40 % competente). En la competencia uso de recursos se requieren para la gestión de recursos pedagógicos en la práctica educativa (2 % novel y 53 % competente).

En la competencia seguimiento de procesos se requiere de espacios de capacitación en la interacción efectiva con instancias institucionales para optimizar el desarrollo de actividades (2 % novel y 46 % competente), en la participación activa en reuniones académicas y administrativas convocadas (2 % novel y 30 % competente), y en el apoyo a la autoevaluación institucional y la actualización del PEI (2 % novel y 33 % competente). En la competencia comunicación institucional se requiere formar a los maestros en la custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia (2 % novel y 28 % competente) y en la prevención de riesgos diversos cumpliendo protocolos y actuando con responsabilidad (2 % novel y 46 % competente). En la competencia interacción con la comunidad y el entorno es necesaria la capacitación en la comunicación con padres de familia y acudientes (2 % novel y 19 % competente), y en el uso de escenarios comunitarios (4 % novel y 39 % competente).

Para dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el nivel de desarrollo personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo?, se construyó un cuestionario de percepción competencial basado en las siete competencias comportamentales propuestas en la norma colombiana (MEN, 2008a), con el objetivo de determinar el nivel de DPeD en que se perciben los docentes que integraron la muestra. El análisis de los resultados de este nivel en Villagarzón, revela una percepción general positiva en las competencias evaluadas. Es destacable que no hay docentes que se perciban en el nivel novel, lo que indica una base sólida de confianza en su capacidad para desempeñar su labor educativa.

Una percepción mayoritaria en los niveles experto (49.1 %) y líder (28.1 %) en la competencia liderazgo sugiere que los docentes se perciben con la capacidad para dirigir a sus compañeros en los diferentes procesos que integran las áreas de gestión. De igual manera ocurre

en la competencia comunicación y relaciones interpersonales (49.1 % experto y 36.8 % líder), reflejando confianza en las habilidades para intercambiar estrategias y recursos, favoreciendo el proceso comunicativo y las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa. Aunque de manera similar se perciben en el trabajo en equipo (47.4 % experto y 28.1 % líder), una representación significativa en el nivel competente indica que algunos docentes experimentan inseguridad en esta competencia (24.6 %).

Por su parte, en la negociación y mediación hay un mayor número de docentes (26.3 %) que se perciben en el nivel competente, en relación con las demás competencias, lo que sugiere la necesidad de espacios de formación para que los educadores se sientan con la habilidad para generar soluciones a situaciones de conflicto. En el compromiso con la comunidad y la institución los docentes se perciben como expertos (36.8 %) y líderes (52.6 %), lo que indica que se sienten capaces de asumir la responsabilidad social que implica la profesión. Tanto en iniciativa (50.9 % y 29.8 %, respectivamente) como en orientación al logro (42.1 % y 43.9 %, respectivamente), los docentes se perciben mayormente en los niveles experto y líder, lo que sugiere que se sienten hábiles para plantear y llevar a cabo soluciones novedosas para las diferentes situaciones que se presentan en la institución, así como para regir su propio comportamiento hacia estándares elevados.

Al integrar los resultados de las competencias comportamentales evaluadas, que se componen de la percepción que los docentes tienen frente a cada una de las actuaciones intencionales, se obtiene que la mayoría tiene un alto nivel de autovaloración en su desarrollo personal, porque se perciben en los niveles experto (49.1 %) y líder (40.4 %); un hallazgo que sugiere que se sienten con las actitudes, valores, intereses, motivaciones y rasgos de personalidad esenciales para enfrentar los desafíos educativos que se presenten en las diferentes áreas de gestión.

El número de docentes que se perciben en el nivel competente es relativamente bajo (10.5 %); sin embargo, es un indicativo de que existen áreas que requieren atención. Ahora bien, para identificar en detalle dichas áreas, se revisan los resultados de cada una de las actuaciones intencionales que deben llevar a cabo los docentes concernientes a las competencias comportamentales, identificándose aquellas en las que estos se perciben en los niveles más bajos de desarrollo personal (novel y competente).

En ese sentido, para la competencia liderazgo, es necesario contar con programas que capaciten a los maestros en la actuación intencional transmisión del horizonte institucional (2 % novel y 46 % competente). En la competencia comunicación y relaciones interpersonales, se necesitan para el uso adecuado de recursos comunitarios (2 % novel y 46 % competente); por otro lado, en la competencia trabajo en equipo, para la conformación de equipos para el desarrollo de proyectos (2 % novel y 53 % competente) y para la aceptación de críticas constructivas (2 % novel y 35 % competente). En la competencia negociación y mediación existe la necesidad de capacitar a los docentes en la supervisión de los compromisos asumidos por las partes (3 % competente); y, por último, en la competencia iniciativa en la anticipación de tendencias innovadoras (2 % novel y 46 % competente) y en la propuesta de ideas proyectos e investigaciones (5 % novel y 54 % competente).

Por otro lado, el análisis de las variables sociodemográficas en relación con los niveles de DPeD, específicamente en el contexto del género, revela que las mujeres predominan en los niveles experto (18 de 34 docentes) y líder (12 de 34 docentes). En cuanto a la zona, los docentes que laboran en áreas urbanas tienden a verse más como líderes (14 de 27 docentes), mientras que aquellos en zonas rurales se destacan en el nivel experto (18 de 30 docentes); además, el nivel de estudio influye significativamente en la percepción de desarrollo personal, siendo los educadores

con maestría quienes se perciben mayormente en los niveles experto (18 de 33 docentes) y líder (13 de 33 docentes); por último, los docentes con más de 15 años de experiencia predominan en los niveles experto (15 de 32 docentes) y líder (14 de 32 docentes), indicando que a medida que aumenta la experiencia laboral, también lo hace la percepción de desarrollo personal.

Para establecer cuál es la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo, inicialmente se llevó a cabo la determinación de la distribución normal de los datos recabados y, posteriormente, se evaluó la relación entre las dos variables. De igual manera, para establecer cuál es la relación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo personal en que se perciben los docentes que integraban la muestra, se siguió el mismo proceso. En ese sentido, la prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó que los datos de las variables no siguen una distribución normal (EADLD: $D = 0.161$, $p = 0.001$; DPrD: $D = 0.392$, $p = 0.000$; DPeD: $D = 0.272$, $p = 0.000$); en consecuencia, la evaluación de la relación entre las variables se efectúa con la prueba de Spearman.

Los resultados mostraron que existe una correlación positiva débil entre las variables, con una significancia bilateral que indica que esta no es estadísticamente significativa; por lo tanto, se infiere que no hay correlación significativa entre los resultados de la EADLD y el DPrD (coeficiente de correlación de 0.188 y significancia de 0.161), así como tampoco entre los resultados de la EADLD y el DPeD (coeficiente de correlación de 0.196 y significancia de 0.144). Lo anterior, implica que existe una relación en la que, a medida que los resultados de la EADLD aumentan, el DPrD y el DPeD tienden a aumentar también, aunque esta relación es débil; en otras palabras, aunque existe una tendencia a que las variables se mueven en la misma dirección, la

EADLD no ejerce un impacto significativo sobre las variables DPrD y DPeD, lo que indica que la fuerza de esta relación no es suficiente para realizar afirmaciones contundentes sobre su correspondencia. Por su parte, la significancia estadística de los resultados indica que la correlación observada no es estadísticamente significativa; en consecuencia, aunque se observó una correlación, no se puede concluir que esta relación sea consistente o que tenga relevancia práctica en el contexto estudiado.

Teniendo en cuenta lo antes descrito, para responder cuál es la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral y el nivel de desarrollo profesional y personal en que se perciben los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 de instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo, se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula. La hipótesis alternativa, que proponía que existe correlación significativa entre el resultado de la EADLD con los niveles de DPrD y DPeD en que se perciben los docentes en el contexto estudiado, no se sostiene debido a la correlación positiva débil observada, así como a la falta de significancia estadística, lo que indica que no hay evidencia suficiente para afirmar que los resultados de la EADLD se relacionan de manera significativa con los niveles de DPrD y DPeD. Como resultado, no es posible determinar una correspondencia clara entre las variables de la investigación en el municipio de Villagarzón, lo que impide afirmar que esta relación es confiable o que tiene implicaciones prácticas, lo que enfatiza la necesidad de seguir indagando la relación entre ellas en futuros estudios.

5.1.2. Relación de los Hallazgos con la Teoría Existente

Los resultados de esta investigación mostraron una correlación débil y no significativa entre la EADLD y el nivel de DPrD, así como con el nivel de DPeD, lo que llevó a rechazar la hipótesis alternativa y considerar la hipótesis nula. Lo que deja en duda la efectividad e impacto de estas

evaluaciones en el desarrollo de los docentes. Para tratar esta situación, es útil reflexionar en torno a la teoría de la práctica reflexiva de Dewey (2009) y Schön (1983), fundamental para el desarrollo profesional; así como, sobre la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975), esencial para el desarrollo personal.

Si bien es cierto, el aprendizaje requiere de la capacidad de reflexionar, en el contexto de los educadores este proceso se debe llevar a cabo considerando la importancia de analizar las propias experiencias para mejorar la enseñanza (Dewey, 2009). Complementando esta idea, es transcendental ajustar la práctica docente en tiempo real, lo que según Schön (1983) equivale a la reflexión en la acción; en este sentido, la EADLD debe ir acompañada de un proceso reflexivo que proporcione la retroalimentación necesaria para el desarrollo profesional. La falta de correlación observada en el estudio indica que las evaluaciones pueden no estar fomentando una verdadera reflexión sobre la práctica, o por ser cuantitativas y estandarizadas, pueden no captar la complejidad de la labor docente, ya que la práctica reflexiva requiere un contexto que permita a los docentes explorar sus experiencias exhaustivamente.

Fishbein y Ajzen (1975), sostienen que el comportamiento humano es predecible según la influencia de las intenciones, las cuales son afectadas por las actitudes y normas subjetivas. En ese sentido, una cultura institucional en la que la EADLD sea considerada un proceso esencial para el crecimiento docente es fundamental para fomentar el DPrD y el DPeD. Así pues, el desarrollo profesional y personal requiere de la motivación, la cual está influenciada por las creencias y actitudes de los docentes hacia la evaluación de desempeño laboral; o sea que, si un maestro percibe la EADLD como un proceso disciplinario, es probable que se vea afectada negativamente la motivación para crecer profesional y personalmente.

En el párrafo anterior, según los resultados, se discutió sobre la incidencia de las teorías que fundamentan la investigación en el fenómeno de estudio. Sin embargo, es importante reflexionar sobre los modelos educativos de países que han priorizado la evaluación del desempeño docente como eje fundamental para mejorar la calidad educativa, lo que los ha llevado a convertirse en referentes en educación; por ejemplo, Singapur, Australia y Finlandia mediante un proceso reflexivo como la autoevaluación, reconocen las fortalezas de los docentes en lugar de señalar las debilidades, consideradas herramientas esenciales para el desarrollo profesional y personal. En Singapur, según Liew (2012), la EADLD se orienta a la identificación de las fortalezas de los maestros y la promoción de la autoevaluación y la reflexión, fomentando un desarrollo más integral de las competencias; en ese sentido, se reconocen los logros de los educadores mediante un proceso participativo, lo que indica que existe una cultura institucional motivadora que mejora la moral y contribuye al crecimiento profesional, sirviendo como referente para Colombia en la mejora de la efectividad de las evaluaciones.

En Australia, existen estándares nacionales de desempeño docente que se particularizan en rúbricas, las cuales son utilizadas para que los maestros autoevalúen su desempeño, permitiéndoles reconocer las fortalezas y oportunidades de actualización; además, el proceso exige la recolección de evidencias que permitan la medición conductual directa del desempeño docente en cada una de las competencias, para confrontar la autoevaluación con la realidad del cumplimiento de los estándares nacionales (Department of Education and Training, 2004). La reflexión sobre la práctica es fundamental, porque ayuda a los docentes a identificar áreas de mejora y a establecer planes de desarrollo profesional y personal. Este modelo centrado en un enfoque formativo puede infundir en Colombia la incorporación de elementos como las rúbricas para la autoevaluación, permitiendo a los docentes reconocer sus capacidades en el proceso evaluativo.

En Finlandia, no existe un sistema nacional que evalúe el desempeño docente, sino que es un proceso que hace parte de la evaluación integral de los colegios, donde los directivos impulsan métodos de autoevaluación que buscan perfeccionar las estrategias de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, la EADLD se integra con la evaluación del centro escolar, donde se prioriza la autoevaluación, la reflexión y el aprendizaje entre pares, como dispositivos para impulsar el desarrollo profesional (Robalino y Körner, 2007). Este modelo contrasta con la normativa colombiana, donde sí existe un sistema nacional para evaluar a los docentes del estatuto 1278 de 2002 (MEN, 2008a)

Un caso particular es el del Reino Unido, donde la evaluación docente es requisito para tener el estatus de docente calificado, y también para aumentar en la escala salarial de acuerdo con la experiencia y el nivel de desempeño, lo cual sirve como estímulo para el desarrollo del profesorado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018). De esta manera, se vincula el nivel de desempeño laboral, las responsabilidades adquiridas, la experiencia y el crecimiento profesional con una mejor remuneración salarial, estimulando a los maestros a mejorar continuamente sus prácticas educativas. Según el Decreto 1278 de 2002, en Colombia, existe la EADLD y, para mejorar salarialmente, una evaluación específica que se debe aprobar para ascender en el escalafón, y que tiene como requisito haber obtenido como mínimo una calificación de 60 % en las dos últimas evaluaciones de desempeño laboral; en ese sentido, los resultados de la evaluación del año 2024 indican que todos los docentes de la muestra pueden ser candidatos del concurso para reubicarse salarialmente.

En suma, las estrategias para evaluar el desempeño laboral de los docentes en países como Singapur, Australia y Finlandia brindan a Colombia evidencias significativas sobre cómo la evaluación docente pueden ser una herramienta efectiva para el desarrollo profesional y personal

de los maestros, enfatizando la importancia de fomentar un proceso participativo y reflexivo que permita el reconocimiento de las fortalezas y las oportunidades de desarrollo. Asimismo, el Reino Unido brinda un modelo que invita a reflexionar sobre una política pública donde se reconozcan las responsabilidades asumidas y el desempeño laboral de los docentes mediante incentivos económicos. Estos modelos podrían ayudar a transformar la práctica docente, permitiendo que la evaluación del desempeño laboral influya significativamente en el desarrollo profesional y personal.

La EADLD en Colombia, desde su instauración, ha sido un tema controversial, considerado no un proceso reflexivo y formativo como lo contempla la norma, sino un mecanismo administrativo de control; impresión causada por factores como la naturaleza de las evaluaciones o el contexto en el que se realizan (FECODE, 2018). Para ser consecuentes con el propósito de la evaluación, es importante que los resultados se utilicen como un recurso para la elaboración de planes de desarrollo profesional y personal que mejoren el desempeño laboral (Briñez y Briñez, 2023). Por lo tanto, este proceso requiere de la contextualización y la concertación con la comunidad educativa (Perdomo, 2024).

Desde esta perspectiva, la EADLD debe ofrecer un panorama de oportunidades para el crecimiento docente, articulándose con las realidades y necesidades específicas de cada institución y comunidad. En varios países de América Latina, un efecto común es que se considera como un proceso de rendición de cuentas, sesgado, asociado con control y sanción, y casi siempre desprovisto de un enfoque formativo (Carrasco et al., 2023; Castro y Solís, 2019; Gajardo et al., 2020; Martín et al., 2024; Morales y Pérez, 2021; Obreque et al., 2019; Ortiz et al., 2023; Rivera y García, 2023; Sánchez, 2019). La investigación de Morales et al. (2021), realizada en Colombia, también se sitúa en esta línea; sin embargo, la información recolectada no respalda que se haya

consolidado como punitivo, ya que los resultados de los docentes 1278 en el departamento del Tolima son en promedio sobresalientes, lo cual concuerda con los hallazgos de la investigación actual.

Como se puede evidenciar, la EADLD es un proceso fundamental para asegurar la calidad de los sistemas educativos y el progreso de las sociedades (Martínez, C., et al., 2020). Algunos docentes ven la evaluación de desempeño laboral como un mecanismo administrativo y de control, otros como una oportunidad de desarrollarse profesionalmente, pero critican el proceso y uso de los resultados; mientras que otros consideran que, al ser estandarizada, ignora el contexto en el que trabajan y limita las oportunidades de desarrollo profesional, ocultando así los verdaderos problemas de la educación. En ese sentido, la presente investigación, que no encontró una correlación significativa entre la evaluación de desempeño docente y el desarrollo profesional y personal, se inscribe en un contexto más amplio observado en estudios internacionales y nacionales.

En Chile, Carrasco et al. (2023) destaca que la EADLD carecer de un enfoque formativo, limitando así las oportunidades de DPrD; por su parte Azpillaga et al. (2021) en España, enfatiza que estas oportunidades de DPrD deben responder a necesidades colectivas, ya que la formación docente es esencial. Estos hallazgos se relacionan con la resistencia de algunos docentes hacia las políticas evaluativas, como se señala en la investigación de Morales y Pérez (2021) en México, lo que sugiere que la percepción del proceso evaluativo impacta negativamente en el desarrollo profesional y personal. Sobre el particular, al concebirse la EADLD como un proceso formativo que requiere de la reflexión individual y de las necesidades colectivas de los maestros, se establece una relación significativa entre este proceso y el desarrollo profesional y personal; al respecto, la presente investigación, en la competencia iniciativa, en la actuación intencional actualización

profesional como resultado del aprendizaje permanente halla que los docentes se perciben en un 47 % como expertos, lo que indica la necesidad de investigar si ese hallazgo es resultado de la evaluación de desempeño laboral docente.

Como se evidencia en la investigación de Carpenter y Munshower (2019) en Estados Unidos y República Dominicana, así como en la de Abella y García (2022) en Colombia, las comunidades de desarrollo profesional son relevantes para el fenómeno estudiado. Ambos estudios destacan que, mediante estas comunidades, se facilita el desarrollo profesional a través del intercambio de experiencias significativas. Al respecto, la presente investigación encontró que los profesores tienen interés por el desarrollo de los demás (60 % experto), apoyan el trabajo de los compañeros (51 % experto) y establecen relaciones profesionales (51 % experto); sin embargo, se identifica que requieren capacitación en el intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente (5 % novel y 63 % competente), en la conformación de equipos para el desarrollo de proyectos (2 % novel y 53 % competente), así como en la propuesta y desarrollo de ideas, proyectos e investigaciones (5 % novel y 54 % competente), lo que indica que aunque existen buenas relaciones, es necesario fortalecer las anteriores actuaciones intencionales para conformar comunidades de desarrollo profesional que les permitan crecer conjuntamente.

El estudio realizado por Martínez, G., et al. (2020) en México evidencia una relación negativa moderada entre la experiencia docente, medida en años, y el desempeño profesional de los educadores, lo que sugiere que a medida que aumenta la experiencia, el desempeño tiende a disminuir; además, esta relación ha sido determinada como estadísticamente significativa. Sin embargo, destacaron que no se observó asociación entre el nivel de formación y el desempeño docente. Por el contrario, el presente estudio reveló que a medida que aumenta la experiencia

laboral y la formación académica, también tiende a incrementarse el nivel de desempeño docente, así como la percepción que tienen los educadores sobre su desarrollo profesional y personal.

Es importante señalar que el estudio de Aravena (2020), realizado en Chile, demuestra que la implementación de rúbricas en el asesoramiento pedagógico no solo mejora el desempeño docente, sino que también promueve la colaboración y reflexión crítica; por su parte, la investigación de Lluch y Cano (2022), como parte de un proyecto europeo, subraya la necesidad de contar con estos instrumentos para evaluar competencias docentes en diferentes etapas profesionales. De ahí que, el presente estudio toma como referencia el modelo de Lluch y Cano, para diseñar los cuestionarios de percepción competencial para determinar el nivel de desarrollo profesional y personal de los docentes. Esta elección permite establecer un marco para la evaluación, integrando los beneficios observados en los estudios previos; de esta manera, las rúbricas se convierten en herramientas clave no solo para medir, sino también para potenciar el crecimiento profesional y personal de los educadores.

Finalmente, el estudio de Monroy y García (2021) en Perú, que encontró una correlación positiva entre el trabajo colaborativo y el desempeño laboral, sugiere que el contexto colaborativo es fundamental para el desarrollo profesional. Esto contrasta con la presente investigación, ya que existe una baja percepción de desarrollo personal en la conformación de equipos para el desarrollo de proyectos (2 % novel y 53 % competente). En conclusión, la falta de correlación significativa establecida en esta investigación puede reflejar un fenómeno más amplio donde la percepción negativa de las evaluaciones, el liderazgo poco efectivo de directivos, la descontextualización del proceso, la falta de apoyo institucional y la ausencia de comunidades de desarrollo profesional efectivas limitan el desarrollo profesional y personal de los docentes; por lo tanto, es crucial considerar estos elementos en futuras investigaciones y en la implementación de políticas

educativas que busquen mejorar el desempeño y la satisfacción de los educadores, donde la colaboración, la formación continua y un enfoque formativo en las evaluaciones sean integrados en el sistema educativo para fomentar un desarrollo profesional y personal efectivo.

5.1.3. Aplicabilidad de los Resultados en el Ámbito Educativo

Los resultados de la investigación revelan un panorama alentador sobre el desempeño de los docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 que laboran en el municipio de Villagarzón, Putumayo, en diversas competencias, tanto funcionales como comportamentales. En el ámbito de las competencias funcionales, los docentes destacan con desempeño sobresaliente en áreas como el dominio curricular, la planeación y organización académica, la evaluación del aprendizaje, la pedagogía y didáctica, el uso de recursos, el seguimiento de procesos, la comunicación institucional, y la interacción con la comunidad y el entorno. Este desempeño sugiere que los educadores están bien preparados para enfrentar los desafíos del entorno educativo actual; sin embargo, es importante conocer el nivel de desarrollo profesional y personal para cada competencia en el que se perciben los educadores, para trabajar en planes de desarrollo que permitan la movilidad de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Al analizar las competencias comportamentales, se observa que mayoritariamente los docentes muestran un rendimiento sobresaliente en liderazgo, trabajo en equipo, compromiso con la comunidad y la institución, iniciativa y orientación al logro; sin embargo, hay áreas que requieren atención. La competencia comunicación y relaciones interpersonales, así como la negociación y mediación, presentan resultado más bajo, aunque satisfactorio. Esto indica que, a pesar de un desempeño general positivo, existen debilidades que deben ser abordadas; por lo tanto, los resultados de esta investigación brindan la oportunidad de abordar estas oportunidades de desarrollo.

El nivel de desarrollo profesional y el nivel de desarrollo personal, generales, percibidos por los docentes, se encuentran mayoritariamente en las categorías de competente, experto y líder, con una notable concentración en el nivel experto. Este hecho es positivo, ya que sugiere que la mayoría de los docentes se sienten seguros y capacitados en su labor. Sin embargo, que algunos docentes se perciban en el nivel competente implica la necesidad de implementar programas de formación que fortalezcan sus habilidades y competencias, especialmente en las áreas donde se sienten menos seguros.

Es importante destacar que, a raíz de esta investigación, se elaboraron dos cuestionarios de percepción competencial: uno para medir el nivel de desarrollo profesional y otro para evaluar el nivel de desarrollo personal. Estos cuestionarios están conformados por ítems que consideran cada una de las actuaciones intencionales que se deben tener en cuenta en las competencias funcionales y comportamentales estipuladas en la norma colombiana (MEN, 2008a); en este sentido, una aplicabilidad en el ámbito educativo es la disponibilidad y el uso que se le puede dar a estos instrumentos, permitiendo que la evaluación contemple un proceso más reflexivo y autoevaluativo. Esto permitirá que, a partir de la percepción de los propios educadores, se identifiquen con mayor precisión los aspectos de las competencias en los que es necesario trabajar en sus planes de desarrollo profesional y personal

Además, facilitará la formulación por parte de la Secretaría de Educación del departamento del Putumayo de programas de capacitación y formación docente que sean pertinentes para cada zona. Asimismo, proporciona a las instituciones educativas información contextualizada sobre las oportunidades de formación para los educadores; en este sentido, las comunidades de desarrollo profesional se presentan como una valiosa opción para el desarrollo profesional y personal. Estas comunidades permiten que los educadores con nivel profesional o personal de líder y con un

desempeño laboral sobresaliente capaciten a otros docentes, aprovechando el potencial humano existente en las instituciones educativas.

La investigación también revela que existe una correlación positiva débil, pero no significativa, entre los resultados de la EADLD y el DPrD, así como con el DPeD. Se puede señalar que, a pesar de que los maestros se perciben cualificados, es esencial continuar investigando y adaptando la capacitación y el desarrollo de programas de formación que garanticen un buen nivel en todos los aspectos del desempeño. En conclusión, los resultados destacan la importancia de la reflexión y la autoevaluación, al igual que la implementación de programas de formación y capacitación para enfrentar las áreas que requieren de intervención.

5.2. Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación, considerando tanto las competencias funcionales como las comportamentales estimadas en la EADLD para el año 2024, se encontró que el nivel de desempeño de los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 que laboran en el municipio de Villagarzón, Putumayo, es sobresaliente. Por su parte, el análisis por niveles de desempeño en relación con las variables sociodemográficas revela que las mujeres, los docentes con más años de experiencia y los que han cursado estudios de maestría tienden a recibir calificaciones que los ubican en mayores categorías de desempeño. En conclusión, estos hallazgos indican que la experiencia y la formación académica son variables determinantes del nivel de desempeño laboral docente.

Los docentes con más trayectoria laboral obtienen calificaciones que los ubican en un mayor nivel de desempeño, lo que debería reflejarse en la implementación de métodos de enseñanza más efectivos. De igual manera, los hallazgos indican que un desempeño laboral sobresaliente está asociado a tener un estudio de maestría, lo que supone que un mayor nivel de

formación puede ofrecer una mejor comprensión de los métodos de enseñanza y, por tal razón, la aplicación de estrategias innovadoras. En conclusión, los resultados subrayan la importancia de la experiencia y la formación avanzada en el desempeño laboral; sin embargo, se requiere de una investigación que a través de una medición conductual directa lo corrobore.

Por otro lado, se concluye que existe una percepción general positiva del DPrD entre los docentes, con una mayoría en los niveles experto y líder, y ausencia en el nivel novel. Sin embargo, la percepción de algunos docentes en el nivel competente en varias competencias indica que se requiere de espacios de formación en estas áreas. Es fundamental que las instituciones educativas y la secretaría de educación del departamento del Putumayo consideren estos hallazgos para implementar estrategias que fortalezcan el desarrollo profesional, especialmente en las competencias donde se percibe una menor valoración, ya que esto podría contribuir significativamente a mejorar la calidad educativa en el municipio de Villagarzón.

El análisis de las variables sociodemográficas revela que las mujeres tienden a percibirse con un nivel de desarrollo profesional más alto que los hombres, especialmente en los niveles experto y líder; además, los docentes en zonas urbanas tienen una representación más alta en los niveles superiores de desarrollo. El nivel educativo también se asocia positivamente con la percepción del desarrollo profesional; por ejemplo, los docentes con maestrías se perciben en niveles más altos que aquellos con solo pregrado, lo que sugiere que la formación avanzada es un factor clave para el desarrollo profesional. Asimismo, la experiencia laboral se relaciona con una mayor autovaloración, evidenciando que, con el tiempo y la práctica, los educadores tienden a sentirse más competentes.

En cuanto al desarrollo personal, se observa que la mayoría de los docentes se perciben en los niveles experto y líder, lo que permite concluir que existe un alto nivel de autovaloración en las

competencias comportamentales evaluadas. Esto sugiere que se sienten equipados con las actitudes, valores, intereses, motivaciones y rasgos de personalidad necesarios para enfrentar los desafíos educativos en las diferentes áreas de gestión. El número de docentes que se perciben en el nivel competente es relativamente bajo, indicando que pocos se consideran en un nivel de desarrollo inicial, lo que sugiere que los educadores están en un proceso de autodescubrimiento y mejora continua.

El análisis de las variables sociodemográficas en relación con los niveles de desarrollo personal, especialmente en el contexto del género, revela que las mujeres predominan en los niveles experto y líder, sugiriendo una percepción más positiva de su desarrollo personal. En cuanto a la ubicación geográfica, los docentes que laboran en áreas urbanas tienden a verse más como líderes, mientras que aquellos en zonas rurales se destacan en el nivel experto; además, el nivel de educación influye significativamente en la percepción de desarrollo personal, siendo los educadores con maestría quienes se perciben mayormente en los niveles experto y líder. Por último, los docentes con más de 15 años de experiencia predominan en los niveles experto y líder, indicando que a medida que aumenta la experiencia laboral, también lo hace la percepción de desarrollo personal; estos hallazgos destacan la importancia de considerar las características sociodemográficas al diseñar estrategias de desarrollo personal que fortalezcan las competencias comportamentales donde los docentes se sienten menos seguros.

Con respecto a la correlación entre los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral y el desarrollo profesional, se encontró que existe una correlación positiva débil con una baja significancia estadística (coeficiente de correlación de 0.188 y significancia de 0.161). Por otro lado, en lo que respecta a la correlación entre los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral y el desarrollo personal, se encontró un resultado afín (coeficiente de

correlación de 0.196 y significancia de 0.144). En conclusión, con respecto a la correlación significativa entre los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes sujetos al decreto ley 1278 de 2002 y el desarrollo profesional y personal en los colegios oficiales del municipio de Villagarzón, se determina que no hay evidencia estadística suficiente para afirmar que los resultados de la evaluación de desempeño laboral docente influyen de manera significativa en el desarrollo profesional y personal, lo que llevó a rechazar la hipótesis alternativa y aceptar la hipótesis nula; por lo tanto, no se puede establecer una correspondencia clara entre estas variables en el contexto de la investigación, lo que refuerza la necesidad de continuar explorando la relación entre ellas en futuros estudios.

5.3. Análisis DOFA

En el contexto de la investigación sobre la relación de la evaluación anual de desempeño laboral con el desarrollo profesional y personal de los docentes sujetos al decreto ley 1278 de 2002 que laboran en el municipio de Villagarzón, Putumayo, a continuación, se revelan las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Entre las fortalezas se destacan la rigurosidad metodológica y la dedicación al estudio, así como la creación de un documento original basado en una problemática real que inquieta al investigador, que incluye una base empírica enriquecida con los datos recabados para cada una de las variables. Sin embargo, se identifican debilidades significativas en los instrumentos utilizados, por ser cuestionarios que se centran en reactivos cuyas respuestas son perceptuales.

Al respecto, los cuestionarios de percepción competencial DPrD y DPeD presentan como limitación que se basan en la autoevaluación de percepciones subjetivas de competencias funcionales y comportamentales y no miden conductas observables. Esta limitación compromete los resultados, ya que no se relaciona con indicadores externos que validen las respuestas; además,

la falta de medición conductual directa impide una evaluación objetiva del desarrollo profesional y personal, y la dependencia de autorreflexiones limita la capacidad para proporcionar una visión realista de las competencias. Por otro lado, el riesgo metodológico asociado a la tendencia de los docentes a ofrecer respuestas favorables puede aumentar los resultados y dificultar la identificación real del nivel de las áreas críticas de mejora.

Las oportunidades emergen de la posibilidad de abordar la problemática educativa colombiana, promoviendo una reflexión sobre el tema investigado. Los instrumentos diseñados en esta investigación podrían ser aplicados en diversas instituciones educativas del país, para facilitar la autoevaluación y reflexión sobre el nivel de desarrollo profesional y personal de los docentes, permitiendo la formulación de planes de desarrollo contextualizados. Por otra parte, la participación de los docentes y el interés de los directivos en el estudio han permitido establecer diálogos constructivos con ellos en las instituciones; asimismo, la colaboración de la Secretaría de Educación del Putumayo al proporcionar datos de evaluaciones previas ha enriquecido y facilitado el análisis de los resultados de la EADLD.

No obstante, se presentan amenazas como la sobrecarga laboral de los docentes que dificultó la diligencia oportuna de los cuestionarios, así como el difícil acceso por la deficiente infraestructura vial a algunas zonas rurales. A pesar de la disposición mostrada por la mayoría de los docentes, un número reducido de ellos opta por no participar en el estudio, lo que resulta en una disminución de la muestra en tres participantes. Por último, está la falta de disponibilidad de acceso a documentación nacional relevante, tales como rúbricas y cuestionarios de autoevaluación para determinar el nivel de desarrollo profesional y personal en contextos comparables como Singapur.

5.4. Futuras Líneas de Investigación

La investigación de Linero et al. (2023) desarrollada en Colombia, señala que existe una relación directa entre las estrategias gerenciales de los directivos docentes y la implementación efectiva de los criterios y procedimientos de la EADLD, defendiendo la importancia del liderazgo para que las evaluaciones se perciban de manera más favorable. Por otro lado, Pérez et al. (2021), en Colombia, destaca discrepancias entre los datos oficiales y la percepción de los docentes respecto de la fiabilidad de los instrumentos de evaluación; asimismo, Muños (2019), en México, establece incidencias entre la manera de evaluar el desempeño de los maestros y los fundamentos de legalidad y garantismo para los evaluados, dejando en evidencia vacíos normativos. Las diferentes situaciones expuestas anteriormente pueden generar desconfianza en el proceso evaluativo, por lo que abren la posibilidad a nuevos estudios en Villagarzón, para determinar si son un factor limitante en la correlación observada en esta investigación,

En ese sentido, se sugiere un estudio sobre la incidencia del liderazgo de los directivos docentes en la EADLD, documentando cómo estas dinámicas influyen en la percepción y los resultados de la evaluación. Por otro lado, se recomienda estudiar la percepción negativa que los docentes tienen sobre la evaluación, investigando las razones de esa actitud y sus implicaciones en la motivación y el crecimiento docente. Otra investigación puede enfocarse en el impacto de la descontextualización de la EADLD en el desarrollo profesional y personal de los docentes, identificando cómo la falta de contextualización puede limitar la efectividad de las evaluaciones.

También se propone una investigación de intervención que evalúe el impacto de las comunidades de desarrollo profesional en el desempeño laboral y en el DPrD y DPeD. Como complemento al presente estudio, se sugiere una investigación en la que se realice una medición conductual directa a través de la recolección de indicadores externos que permitan validar o refutar

la percepción competencial de los docentes, facilitando una perspectiva más realista sobre las competencias evaluadas y su relación con el desarrollo profesional y personal. En síntesis, los hallazgos de esta investigación sirven como base para nuevos estudios; además, representan una contribución al conocimiento en el ámbito científico y académico porque proporcionan una perspectiva diferente de la EADLD, donde se reafirma la importancia de la práctica reflexiva y la acción razonada como teorías que sustentan este proceso.

5.5. Aportaciones Para la Sociedad y las Ciencias de la Educación

La investigación sobre la relación entre la evaluación anual de desempeño laboral con el desarrollo profesional y personal de los maestros sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 que laboran en colegios oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo, aporta información tanto para la sociedad como para el campo de las ciencias de la educación. En primer lugar, invita a una reflexión crítica del proceso de evaluación docente llevado a cabo en las instituciones educativas. Al evidenciar que las evaluaciones de desempeño laboral no necesariamente impulsan el desarrollo profesional y personal, se plantea la necesidad de rediseñar estas prácticas.

Lo anterior, podría llevar a un enfoque más centrado en las competencias, habilidades y actuaciones intencionales de los maestros, en lugar de enfocarse únicamente en resultados cuantitativos. Para eso, la investigación propone nuevas estrategias que van más allá de las evaluaciones tradicionales, utilizando dos cuestionarios y sus rúbricas para facilitar la autoevaluación, la reflexión en la práctica y la acción razonada, permitiendo su aplicación en diferentes contextos educativos. En consecuencia, se podrían desarrollar programas de capacitación personalizados y adaptados a las necesidades individuales y colectivas, priorizando el desarrollo personal y profesional como un proceso permanente.

El impacto de estos hallazgos también se extiende a la cultura organizacional de las instituciones educativas, las cuales pueden beneficiarse al adoptar un enfoque colaborativo que priorice el desarrollo personal y profesional por encima de las métricas de desempeño tradicionales. Esta transformación favorece un ambiente escolar que prioriza el bienestar de los profesores, lo que a su vez puede fortalecer la satisfacción y la eficacia en el aula. Desde una perspectiva teórica, esta investigación enriquece el campo de las ciencias de la educación al desafiar las nociones convencionales sobre la relación entre la evaluación del desempeño docente y el desarrollo profesional y personal, abriendo espacio para nuevas reflexiones y enfoques que fomentan un diálogo más profundo sobre cómo promover dicho desarrollo, beneficiando así tanto a los docentes como a los estudiantes.

En resumen, en este quinto y último capítulo se llevó a cabo un análisis que evidencia la relación entre los hallazgos y las preguntas, los objetivos, las hipótesis y la fundamentación teórica; en ese sentido, a partir de la pregunta general de la investigación se concluye que no existe correlación significativa entre los resultados de la EADLD y el DPrD y el DPeD. Mediante la comparación de los resultados con el marco teórico y, de manera específica, con los estudios empíricos, se identificaron similitudes, diferencias y posibles implicaciones prácticas que permiten enriquecer los hallazgos, asegurando su relevancia y consistencia. Por último, a través de este análisis, se lograron destacar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la investigación, su relevancia para trabajos futuros y las nuevas líneas de investigación que podrían surgir a partir de los hallazgos, así como sus contribuciones a la sociedad y al campo de las ciencias de la educación.

Referencias

- Abella L., y García, A. (2022). Comunidad de desarrollo profesional de profesores en formación inicial para la incorporación didáctica de tecnologías de la información y las comunicaciones: una experiencia desde la investigación de diseño educativo. *Revista PAPELES*, 14(28), 195-218. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1305>
- Academy of Singapore Teacher. (2024). *Teacher Growth Model (2024) Engagement during the School Staff Developers Induction 2024*. https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/files/SSD_Induction_Feb2024.pdf
- Ahedo, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alali, M. (2021). Singapore's High Quality Educational Performance as Reflected in its Teacher Evaluation System: A Benchmark for Educational Reform in the GCC. *Journal of Reading and Knowledge*, 21(232), 1-24. <https://doi.org/10.21608/mrk.2021.148952>
- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11888/1/TDUEX_2021_Aravena_Kenigs.pdf
- Arias, S., Labrador, N., y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/35660262007.pdf>
- Arismendi, A., y Saa, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista educación, política y sociedad*, 3(2), 60-75. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12320>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited [AITSL]. (2023). *Teaching in Australia*. Australian Government. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/migration/securing-employment-in-australian-schools.pdf?sfvrsn=34b5be3c_2
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Australian Government. <https://www.aitsl.edu.au/standards>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited [AITSL]. (s.f.). *Teaching performance assessment services. Principles of operation*. Australian Government. <https://www.aitsl.edu.au/deliver-ite-programs/teaching-performance-assessment>
- Ávalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 457-474. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00029-X)
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A., y Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de educación*, (393), 155-179. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- BBC Mundo. (21 de junio de 2016). *Cómo se evalúa a los maestros en los países con la mejor educación en el mundo*. BBC Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-36591625>

- Briñez, K., y Briñez, E. (2023). Tras los Muros del Aula: La Evaluación Docente en la Percepción de los Maestros Colombianos de Educación Básica y Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 6030-6044. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8197
- Buendía, L., y Berrocal, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6606>
- Cadena, V. (2024). *El trabajo cooperativo: su influencia en el aprendizaje del área de ciencias sociales en estudiantes del nivel de educación general básica. Subnivel básica superior* [Tesis Doctoral, Universidad Católica Andrés Bello]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Andrés Bello. <https://saber.ucab.edu.ve/items/343e6cd9-a995-442d-ba1b-2015e996f2b8>
- Carpenter, D., y Munshower, P. (2019). Broadening borders to build better schools. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 296–314. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0296>
- Carrasco, C., Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Castro, D., y Solís, R. (2019). Breve análisis de algunos aspectos normativos y técnicos de la evaluación del Desempeño docente para la permanencia del Servicio Profesional Docente. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 153-168. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.012>
- Chan, C., y Canto, P. (2022). Concepto y terminos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de educación*, 13(25), 231-250. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5843/6022
- Coloma, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 60-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693119>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/04/19322.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 15 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-15>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>
- Contreras, M. (2018). *Políticas de Evaluación Docente. Consideraciones en torno al Desarrollo Profesional de los educadores del sector oficial regidos por el Decreto 1278 de 2002 en la ciudad de Bogotá* [Tesis doctoral, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=doct_educacion_sociedad
- Cordero, G., Luna, E., y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41), 2-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34>
- Corpoamazonia (2011). *Caracterización ambiental del plan departamental de agua del departamento del Putumayo*. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. https://www.corpoamazonia.gov.co/files/documento_putumayo.pdf

- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-557/00, M.P. Vladimiro Naranjo Mesa; 16 de mayo de 2000. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/c-557-00.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-723/04, M.P. Jaime Araujo Rentería; 3 de agosto de 2004. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=14817
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-357/03, M.P. Manuel José Cepeda Espinosa; 6 de mayo de 2003. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=28346ydt=S>
- Cruz, Y., Hincapié, D., y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Decreto 1602 de 1936. Por el cual se dictan disposiciones en desarrollo de las Leyes 12 de 1934 y 17 de 1935. 6 de julio de 1936. D.O. No. 23268. <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1316678>
- Decreto 620 de 2000. Por el cual se establecen reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio, al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones. 5 de abril de 2000. D.O. No. 43.969. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4097#:~:text=por%20el%20cual%20se%20establecen,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.>
- Decreto 1283 de 2002. Por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media. 19 de junio de 2002. D.O. No. 44.840. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5351>
- Decreto 1278 de 2002 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. D.O. No. 44.840 https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2582 de 2003. Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales. 12 de septiembre de 2003. D.O. No. 45311. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9966>
- Decreto 3782 de 2007. Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto-ley 1278 de 2002. 2 de octubre de 2007. D.O. No. 46769. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=26894>
- Delclós, J. (2018). Ética en la Investigación Científica. En B. Lumbreras, E. Ronda y M. Ruiz (Coord.), *Cómo Elaborar un Proyecto en Ciencias de la Salud* (pp. 14-19). Cuadernos 43. Fundación Dr. Antoni Esteve. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/74447/1/Cuardeno43.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2025). *Censo nacional de población y vivienda 2018*. Villagarzón, Putumayo. https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/86885_infografia.pdf
- Department of Education and Training. (2004). *Competency Framework for teachers*. Australian Government. <https://www.education.wa.edu.au/web/policies/-/competency-framework-for-teachers>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/plan-nacional-de-desarrollo-2018-2022.aspx>

- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Editorial Popular.
- Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R., y Arcila, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*, (46), 83-95. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios83.95>
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485>
- Espitia, D. (2019). *Análisis crítico y propositivo de la evaluación de desempeño anual docente: como asunto que transcurre desde las territorialidades y en contexto* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica nacional] Repositorio institucional universidad pedagógica nacional de Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10693>
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [FECODE]. (2018). Los protocolos invasivos de la evaluación de desempeño. *Boletín Encuentro*, (550), 1-2. https://fecode.edu.co/wp-content/uploads/2023/PDF2023WP/boletin_encuentro/Boletin%20Encuentro%202018/BOLETIN%20ENCUENTRO%20N_550.pdf
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2023). *Encuesta de Opinión en Educación. Segunda edición*. <https://fundacionexe.org.co/document/encuesta-de-opinion-en-educacion-segunda-edicion-2023/>
- Gajardo, L., González, D., y Gajardo L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista inclusiones*, 7(2), 517-556. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/291>
- García, J. (2020). Cómo diseñar un modelo de evaluación docente basado en estándares: las lecciones de Australia. En A. Díaz (Coord.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 17-61). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/611/DIazBarrigaA_Coord_2020_La_evaluacion_del_desempeno.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el prácticum* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional de la Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/140417>
- González, O., González, M., y Ruiz, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Edumecentro*, 4(1), 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742012000100001&script=sci_arttext&tlng=en
- Guerrero, M. (2022). *La práctica pedagógica reflexiva de un grupo de profesores de pregrado de la Universidad Mariana (Pasto): una apuesta desde la pedagogía franciscana y el enfoque de capacidades humanas* [Tesis doctoral, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=doct_educacion_sociedad
- Gutierrez, M., Bonilla, E., y Urbano, A. (2012). *Caracterización de la evaluación de desempeño docente y la autoevaluación docente como componente enriquecedor de la evaluación anual de desempeño. Estudio de las instituciones educativas de básica y media del*

- municipio de Rovira Tolima* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional de la Universidad del Tolima.
<https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/73a7b885-e5d5-4cb5-8057-d56ddf68efaa/content>
- Guzmán, F. (2021). *Calidad, Contexto y Desarrollo de la Evaluación del Desempeño Docente en México*. Ediciones Sandoval.
- Helg, A. (2022). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17120>
- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. Sánchez (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). CCS.
<https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/dppd.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación Sexta Edición*. McGraw Hill.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño emocional. *Revista Alternativas en Psicología*(37), 79-92. <https://alternativas.me/las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional/>
- Holloway, J. (2019). Teacher evaluation as an onto-epistemic framework. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 174–189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1514291>
- Hoque, K., Wang, X., Qi, Y., y Norza, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: a review (2010–2021). *Humanit Soc Sci Commun*, 10(177), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7>
- Jensen, B., Downing, P., y Clark, A. (2017). *Preparing to Lead: Singapore. Management y Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program*. The National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf>
- Jiménez, E. (2015). Desarrollo personal y profesional de maestras de educación primaria: Aportes de la orientación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17624/17161>
- Kaynak, N. (2020). A Close Look at Teachers' Lives: Caring for the Well-Being of Elementary Teachers in the US. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 19-34.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1251783>
- Kim, K., Kim, G., Kim, S., Kim, J., Kim, J., Park, J., Sub Yoo, J., Ryoo, I., Kim, H., Park, K., y Choi, S. *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report for Korea*. Korean Educational Development Institute. <https://core.ac.uk/download/pdf/51180859.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 508 de 1999. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo para los años de 1999-2002. 29 de julio 1999. D.O. No. 43.651.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=184#:~:text=Se%20trata%20de%20adoptar%20una,la%20profundizaci%C3%B3n%20de%20la%20descentralizaci%C3%B3n.>
- Liew, W. (2012). Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 285-303.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2012.711297>

- Linero, R., Morales, A., Navarro, N., Mercado, C., y Buelvas, R. (2023). Management strategies for teacher performance evaluation in Colombian schools. *BPA Applied Psychology Bulletin*, 297, 1-12. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/9998>
- Lluch, L., y Cano, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>
- Loyola, C. (2020). El sistema de incentivo y estructura salarial en la profesionalización docente. El caso del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. *Foro Educativo*, (35), 87-102. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2651>
- Marín, M., Parra, L., Burgos, S., y Gutiérrez, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>
- Martín, D., Guzmán, E., y Rodríguez, C. (2024). Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.595441>
- Martínez, C., Zapata, L., y Castro, W. (2020). ¿Qué dicen los profesores que enseñan matemáticas sobre las bondades y limitaciones de la evaluación docente? *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 71-90. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a5>
- Martínez, G., Esparza, A., y Gómez, R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2023). *Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidadgggg>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *La formación docente en Colombia: nota técnica*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. AFyM Producción Gráfica S.A.S. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008a). *Guía No 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de*

- Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008b). *Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Singapur [MOE]. (15 de octubre de 2020). *Performance appraisal models for teachers*. <https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20201015-performance-appraisal-models-for-teachers>
- Ministerio de Educación de Singapur [MOE]. (4 de marzo de 2020). *Learn for Life – Ready for the Future: Refreshing Our Curriculum and Skillsfuture for Educators*. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20200304-learn-for-life-ready-for-the-future-refreshing-our-curriculum-and-skillsfuture-for-educators>
- Ministerio de Educación de Singapur [MOE]. (31 de mayo de 2012). *Press release. New model for teachers' professional development launched*. https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/20120607003/press_release_tgm.pdf
- Monroy, G., y García, L. (2021). Trabajo colaborativo y evaluación en el marco de buen desempeño docente: un estudio con profesores de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13125-13136. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1311
- Morales, D., Arias, D., y Céspedes, G. (2021). *Relaciones de poder construidas a partir de la evaluación anual de desempeño laboral docente*. [Artículo de investigación maestría en pedagogía y desarrollo humano, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/7340>
- Morales, J., y Pérez, A. (2021). Experiencias de docentes evaluadores certificados en México. Reflexiones en torno a la evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 100-115. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050908>
- Mourshed, M., Chijioke, Ch., y Barber, M. (2012). *Serie Documentos N° 61. Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. PREAL. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAB639.pdf
- Muñoz, M. (2019). Los principios de legalidad y seguridad jurídica en la aplicación de la evaluación de desempeño docente. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 813-832. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.472>
- Murillo, F., Gonzáles, V., y Rizo, H. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- Novillo, P. (2022). *La trascendencia de la práctica reflexiva acompañada en el desarrollo profesional de dos docentes de lenguas segundas y extranjeras* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/687692>
- Obrique, A., Hernández, C., Peña, S., Agredo, M., y Salvatierra, M. (2019). Evaluation of teacher performance in Chile: perception of poorly evaluated teachers. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 144-163. <https://doi.org/10.1590/198053145792>

- OCDE. (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. París (Francia): CERI-OECD. <https://www.oecd.org/education/school/34994456.pdf>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Declaración de Icheón y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ortiz, S., Sepúlveda, R., Carrasco, C., Verdejo, T., y Vergara, L. (2023). Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52943>
- Pazos, M. (2022). Evaluación de desempeño del profesorado de infantil, primaria y secundaria en Portugal: breve perspectiva histórica. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 7, 1-20. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/709>
- Peccheone, R., y Chung, R. (2006). Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0022487105284045>
- Perdomo, S. (2024). Incidencia de la evaluación del desempeño docente sobre las prácticas pedagógicas de aula de maestros vinculados mediante Decreto Ley 1278 de 2002 de la Sede Santa Lucía de la I. E. Simón Bolívar de Garzón (Huila). *Revista Paca*, (16), 99–115. <https://doi.org/10.25054/2027257X.4076>
- Pérez, N., Hernández, C., Marulanda, C., y Cordero, M. (2021). Desempeño laboral docente y su incidencia en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en el Municipio de Cúcuta durante la vigencia 2016-2019. *Perspectivas*, 8(1), 22-49. <https://doi.org/10.22463/25909215.2919>
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación.
- Porras, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente. *Desafíos*, 11(1), 48-61. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.141>
- Posada, G. (2016). *Elementos básicos de estadística descriptiva para el análisis de datos*. Fondo editorial Luis Amigó
- Ramos, L., y Rueda, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles educativos*, 42(169), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>
- Reagan, E., Schram, T., McCurdy, K., Chang, T., y Evans, C. (2016). Politics of policy: Assessing the implementation, impact, and evolution of the Performance Assessment for California Teachers (PACT) and edTPA. *Education Policy Analysis Archives*, 24(9). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2176>
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científico-técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993.

- <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Reyes, L. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa duranguense*, 2(7), 66-77.
<https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/52/52>
- Rivera, A. (2022). *Evaluación docente en la educación básica secundaria, sistema, procesos y resultados: estudio en Ibagué* [Tesis Doctoral, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional Universidad del Tolima.
<https://repository.ut.edu.co/entities/publication/f4e1e764-4383-4aae-a4cb-ab6be7c3be4d>
- Rivera A., y García, L. (2023). La evaluación docente en la educación básica secundaria: tendencias e implicaciones. En M., Ovalle y J., Delgado (Eds.), *Avances de investigación en educación y sociedad* (pp. 15-32). Universidad del Tolima.
<https://repository.ut.edu.co/bitstreams/049e215e-1064-455e-8d7f-5335c1162b9b/download>
- Robalino, M., y Körner, A. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un Estudio Comparado entre 50 Países de América y Europa*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Ruiz, J. (2000). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Editorial Universitat.
- Salgado, I., y Silva, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2009.p63-74.id437>
- Sánchez, B. (2019). *Evaluación del desempeño docente. Representaciones sociales de profesores de educación básica y media superior en el estado de Hidalgo* [Tesis de maestría, Universidad autónoma del estado de Hidalgo]. Repositorio institucional de la universidad autónoma del estado de Hidalgo.
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/2718/1/Evaluaci%C3%B3n%20del%20Desempe%C3%B1o%20Docente.pdf>
- Sandoval, P., Maldonado, A., y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Schön, A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sclafani, S., y Lim, E. (2008). *Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development*. The Aspen Institute.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512422.pdf>
- Secretaría de Educación Departamental del Putumayo [SEDP]. (2023). *Macroproceso D “Calidad Educativa”. Plan territorial de cualificación docente 2020 – 2023*.
<https://www.sedputumayo.gov.co/index.php/component/content/article/16-plan-de-desempeno/decreto/9-decreto?Itemid=101>
- Diario Oficial de la Federación. (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Gobierno Federal.
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

- Silva, I. (2007). *Condiciones y contextos en torno al Desarrollo Profesional Docente* [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Svigilsky, A., y Milicic, N. (2004). *Clima escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- TKCOM (2018). *Global Teachers' Key Competences Framework*. Barcelona: TKCOM.
https://tkcom.eu/wp-content/uploads/2018/05/20180311 GTKC-english_Finalversion-with-appendix.pdf
- Triola, M. (2009). *Estadística. (10ª ed.)*. Pearson Educación.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/09/estadistica.pdf>
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Valdés, H. (2006). *La evaluación del desempeño docente: un pilar del sistema de evaluación de calidad de la educación en Cuba, 1er. Seminario de Evaluación de la Educación, Cartagena de Indias, Colombia*.
https://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes %20- %20Evaluacion %20del %20desempeno %20del %20docente.pdf
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo Estadístico Diseño y Aplicaciones*. Editorial Universitaria
- Yoo, J. (2022). Teacher Evaluation System in South Korea. En J. Manzi, Y. Sun, y M. García (Eds.), *Teacher Evaluation Around the World* (pp. 80-100). Springer._
https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_14
- Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1413>

Apéndices

Apéndice A. Cuestionario de Percepción Competencial DPrD

Este instrumento hace parte del proyecto de investigación: Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docente y Desarrollo Profesional y Personal. Este cuestionario es anónimo y los datos se analizarán de manera general. Necesitará 30 minutos para contestar los ítems formulados y, al responderlos, acepta que dichas respuestas sean utilizadas con fines de investigación. Muchas gracias por su participación. Si necesita más información acerca de la investigación y/o este instrumento, puede escribir a 106685@ucuauhtemoc.edu.mx

Instrucciones: para completar el cuestionario, lea con atención cada afirmación presentada. Reflexione sobre su práctica pedagógica, teniendo en cuenta sus habilidades, conocimientos y actitudes. Luego, marque con una X la opción de respuesta que mejor refleje su nivel de desarrollo profesional, en relación con las siguientes alternativas: **No es satisfactorio, satisfactorio, destacado y sobresaliente.**

Antes de responder, considere la descripción de los siguientes niveles de desarrollo profesional:

- **Novel:** el docente posee un nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que **NO ES SATISFACTORIO**, lo que indica que la actuación se encuentra en desarrollo.
- **Competente:** el docente posee un nivel **SATISFACTORIO** de conocimientos, habilidades y actitudes que aplica mediante estrategias convencionales.
- **Experto:** el docente posee un nivel **DESTACADO** de conocimientos, habilidades y actitudes que aplica mediante estrategias innovadoras adaptadas a las necesidades de la comunidad.
- **Líder:** el docente posee un nivel **SOBRESALIENTE** de conocimientos, habilidades y actitudes que aplica en su práctica profesional, lo que lo convierten en un líder de iniciativas que fomentan el mejoramiento institucional y la difusión de nuevos conocimientos.

Importante: seleccione aquella opción que realmente refleje su experiencia y desempeño, en lugar de optar por la que cree que se espera, porque la sinceridad en su respuesta es fundamental para garantizar la precisión de los resultados.

Tabla A1.

Cuestionario de percepción competencial DPrD basado en competencias funcionales

Ítem	Opciones de respuesta			
	No satisfactorio (Novel)	Satisfactorio (Competente)	Destacado (Experto)	Sobresaliente (Líder)
A1. Considero que mi nivel profesional en conocimientos actualizados y dominio de la disciplina es:				
A2. Reconozco que mi nivel profesional en aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina es:				
A3. Reflexiono que mi nivel profesional en conocimiento e implementación del marco curricular oficial es:				
A4. Estimo que mi nivel profesional en el establecimiento de conexiones que articulan las áreas es:				
A5. Evalúo que mi nivel profesional en la actualización del plan de estudios y del currículo es:				
B6. Valoro que mi nivel profesional en la organización de mi enseñanza para el año escolar es:				
B7. Considero que mi nivel profesional en planificación y gestión del tiempo de clase es:				
B8. Evalúo que mi nivel profesional en el establecimiento de reglas y normas de convivencia en diferentes espacios escolares es:				
B9. Estimo que mi nivel profesional en dominio de grupo y disciplina es:				
B10. Reflexiono que mi nivel profesional en la creación y mantenimiento de un ambiente propicio para el trabajo es:				
C11. Reconozco que mi nivel profesional en adaptación pedagógica según las características, estilos o necesidades del estudiantado es:				

Ítem	Opciones de respuesta			
	No satisfactorio (Novel)	Satisfactorio (Competente)	Destacado (Experto)	Sobresaliente (Líder)
C12. Considero que mi nivel profesional en el diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados y motivadores es:				
C13. Reflexiono que mi nivel profesional para sustentar mis acciones pedagógicas desde la teoría es:				
C14. Estimo que mi nivel profesional en el fomento de la autoconfianza y la motivación de los estudiantes es:				
C15. Evalúo que mi nivel profesional en el intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente es:				
C16. Estimo que mi nivel profesional en la creación o adaptación de recursos educativos es:				
C17. Considero que mi nivel profesional en la reflexión sobre la práctica pedagógica como parte de mi mejora continua es:				
D18. Reconozco que mi nivel profesional en el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares es:				
D19. Reflexiono que mi nivel profesional en la planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes es:				
D20. Estimo que mi nivel profesional en el diseño de actividades pedagógicas de recuperación es:				
D21. Considero que mi nivel profesional en la identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional es:				
D22. Valoro que mi nivel profesional en la promoción de la autoevaluación estudiantil es:				
D23. Evalúo que mi nivel profesional en la consideración de los estándares básicos de competencia en las evaluaciones es:				
D24. Reconozco que mi nivel profesional en la retroalimentación de prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes es:				
E25. Valoro que mi nivel profesional en la gestión de recursos pedagógicos en la práctica educativa es:				
E26. Reconozco que mi nivel profesional en la solicitud y devolución de equipos y				

Ítem	Opciones de respuesta			
	No satisfactorio (Novel)	Satisfactorio (Competente)	Destacado (Experto)	Sobresaliente (Líder)
espacios siguiendo los procedimientos establecidos es:				
E27. Reflexiono que mi nivel profesional en la distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados es:				
E28. Estimo que mi nivel profesional en el uso responsable de equipos e instalaciones es:				
E29. Evalúo que mi nivel profesional en la promoción del uso responsable y eficiente de la infraestructura y los recursos es:				
F30. Valoro que mi nivel profesional en la planificación de actividades según el calendario y la jornada escolar es:				
F31. Considero que mi nivel profesional en la interacción efectiva con instancias institucionales para optimizar el desarrollo de actividades es:				
F32. Estimo que mi nivel profesional en la participación activa en reuniones académica y administrativas convocadas es:				
F33. Evalúo que mi nivel profesional en el apoyo a la autoevaluación institucional y la actualización del PEI es:				
G34. Reflexiono que mi nivel profesional en la custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia es:				
G35. Valoro que mi nivel profesional en la prevención de riesgos diversos, cumpliendo protocolos y actuando con responsabilidad, es:				
G36. Reconozco que mi nivel profesional en el fortalecimiento de la identidad institucional es:				
G37. Reflexiono que mi nivel profesional en la participación y apoyo en la toma de decisiones es:				
G38. Estimo que mi nivel profesional en el fomento del respeto por los valores entre superiores, colegas y estudiantes es:				
H39. Considero que mi nivel profesional para comprender el contexto social y cultural de los estudiantes es:				

Ítem	Opciones de respuesta			
	No satisfactorio (Novel)	Satisfactorio (Competente)	Destacado (Experto)	Sobresaliente (Líder)
H40. Reconozco que mi nivel profesional en la identificación y resolución de problemas psicosociales es:				
H41. Estimo que mi nivel profesional en la comunicación con padres de familia y acudientes es:				
H42. Reflexiono que mi nivel profesional en el involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes es:				
H43. Valoro que mi nivel profesional en la contextualización de las acciones pedagógicas es:				
H44. Evalúo que mi nivel profesional en el uso de escenarios comunitarios es:				

Tabla A2

Rúbrica competencias funcionales

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
Dominio curricular	Conocimientos actualizados y dominio de la disciplina	El docente tiene un nivel no satisfactorio en conocimientos actualizados y dominio de la disciplina, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en conocimientos actualizados y dominio de la disciplina, aplicándolos en situaciones educativas comunes.	El docente tiene un nivel destacado en conocimientos actualizados y dominio de la disciplina, aplicándolos de manera innovadora, contribuyendo al desarrollo de proyectos educativos basados en su especialización.	El docente tiene un nivel sobresaliente en conocimientos actualizados y dominio de la disciplina, liderando iniciativas de actualización y formación para otros educadores.
	Aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina, integrándolos en su praxis para facilitar el aprendizaje.	El docente tiene un nivel destacado en la aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina, aplicándolos de manera innovadora y efectiva en el aula.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la aplicación de conocimientos, métodos y herramientas propios de la disciplina, liderando iniciativas sobre el uso efectivo de metodologías innovadoras en la enseñanza.
	Conocimiento e implementación del marco curricular oficial (estándares básicos de	El docente tiene un nivel no satisfactorio en conocimiento e implementación del marco curricular	El docente tiene un nivel satisfactorio en conocimiento e implementación del marco curricular	El docente tiene un nivel destacado en conocimiento e implementación del marco curricular	El docente tiene un nivel sobresaliente en conocimiento e implementación del marco curricular

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
	competencia, lineamientos y orientaciones curriculares)	oficial, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	oficial, planificando y desarrollando actividades que cumplen con estos criterios.	oficial, efectuándolo de manera efectiva y creativa en su práctica.	oficial, liderando iniciativas sobre la alineación curricular en su institución.
	Establecimiento de conexiones entre las áreas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el establecimiento de conexiones que articulan las áreas de aprendizaje, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el establecimiento de conexiones que articulan las áreas de aprendizaje, asegurando que los estudiantes comprendan las relaciones entre los contenidos a través de proyectos interdisciplinarios.	El docente tiene un nivel destacado en el establecimiento de conexiones que articulan las áreas de aprendizaje, diseñando, implementando y evaluando proyectos interdisciplinarios que fomentan un aprendizaje significativo.	El docente posee un nivel sobresaliente en el establecimiento de conexiones que articulan las áreas, liderando iniciativas sobre esta temática.
	Actualización del plan de estudios y el currículo	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la actualización del plan de estudios y el currículo, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la actualización del plan de estudios y el currículo, contribuyendo con actualizaciones pertinentes.	El docente tiene un nivel destacado en la actualización del plan de estudios y el currículo, involucrándose activamente en procesos de revisión y mejora del currículo, contribuyendo a la creación de un entorno educativo que responda a las necesidades actuales.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la actualización del plan de estudios y del currículo, liderando iniciativas que promueven su revisión y mejora continua.
Planeación y	Organización de	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
organización académica	estrategias, acciones y recursos para el año académico	nivel no satisfactorio en estrategias, acciones y recursos organizados para el año académico, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	nivel satisfactorio en la organización de las estrategias, acciones y recursos para el año académico, desarrollando actividades que hacen uso de recursos adecuados para facilitar el aprendizaje.	nivel destacado para organizar las estrategias, acciones y recursos para el año académico, implementándolas de manera creativa y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje.	nivel sobresaliente para la organización de estrategias, acciones y recursos para el año académico, liderando iniciativas que promueven la mejora continua de la planificación docente.
	Planificación y gestión del tiempo de clase	El docente tiene un nivel no satisfactorio en planificación y gestión del tiempo de clase, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en planificación y gestión del tiempo de clase, asegurando que se cubran los contenidos necesarios.	El docente tiene un nivel destacado en planificación y gestión del tiempo de clase, garantizando la cobertura completa de todos los contenidos planificados.	El docente tiene un nivel sobresaliente en planificación y gestión del tiempo de clase, liderando iniciativas que promueven y optimizan la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje en el aula.
	Establecimiento de reglas y normas de convivencia	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el establecimiento de reglas y normas de convivencia, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio para establecer las reglas y normas de convivencia en los espacios educativos, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración.	El docente tiene un nivel destacado para establecer las reglas y normas de convivencia en los espacios educativos, favoreciendo un ambiente que promueve la responsabilidad, el respeto mutuo y la	El docente tiene un nivel sobresaliente para establecer las reglas y normas de convivencia en los espacios educativos, liderando iniciativas que promueven y fortalecen la convivencia escolar.

Competencia	Actuación intencional	Novel	Niveles de práctica profesional		
			Competente	Experto	Líder
				mediación de conflictos.	
	Dominio de grupo y disciplina	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el dominio de grupo y disciplina, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio para dominar un grupo de estudiantes, lo cual se evidencia a través de técnicas con las cuales mantiene la disciplina en el aula.	El docente tiene un nivel destacado para dominar un grupo de estudiantes, promoviendo la disciplina en el aula mediante estrategias innovadoras que demuestran que es experto en la gestión del comportamiento.	El docente tiene un nivel sobresaliente para dominar un grupo de estudiantes y promover la disciplina, liderando iniciativas que fomentan la mejora continua en la gestión del comportamiento.
	Ambiente de trabajo	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la creación y mantenimiento de un ambiente propicio para trabajar, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la creación y mantenimiento de un ambiente propicio de trabajo, utilizando estrategias adecuadas para mantener un entorno que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y la colaboración con sus colegas.	El docente tiene un nivel destacado en la creación y mantenimiento de un ambiente propicio de trabajo, implementando estrategias efectivas que fomentan la motivación y el compromiso de los estudiantes y colegas, gestionando así las relaciones interpersonales.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la creación y mantenimiento de un ambiente propicio de trabajo, liderando iniciativas que promuevan un entorno laboral saludable que influye positivamente en la cultura escolar.
Pedagogía didáctica	y Estrategias de enseñanza ajustadas a los estudiantes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la adaptación de estrategias de enseñanza ajustadas a las necesidades de los	El docente tiene un nivel satisfactorio en la adaptación de estrategias de enseñanza ajustadas a las necesidades de los	El docente tiene un nivel destacado en la adaptación de estrategias de enseñanza ajustadas a las necesidades de los	El docente tiene un nivel sobresaliente en la adaptación de estrategias de enseñanza ajustadas a las necesidades de los

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		estudiantes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	estudiantes, utilizando métodos adecuados que facilitan el aprendizaje.	estudiantes, utilizando una variedad de métodos que responden a las características individuales de los estudiantes.	estudiantes, liderando iniciativas de inclusión que tengan en cuenta estas necesidades.
	Escenarios y ambientes de aprendizaje variados	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados, promoviendo la participación y el interés de los estudiantes mediante el uso de diferentes espacios y recursos.	El docente tiene un nivel destacado en el diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados, integrando tecnología y recursos innovadores que promueven la participación y el interés de los estudiantes.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje variados, liderando iniciativas que promueven la innovación y la colaboración de otros profesores en el diseño de estos espacios educativos.
	Fundamentación teórica de prácticas.	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la fundamentación teórica de sus prácticas pedagógicas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la fundamentación teórica de sus prácticas pedagógicas, demostrando conocer cómo estas teorías informan su enseñanza.	El docente tiene un nivel destacado en la fundamentación teórica de sus prácticas pedagógicas, integrando los principios teóricos en su práctica diaria de manera efectiva e innovadora.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la fundamentación teórica de sus prácticas pedagógicas, liderando iniciativas que suscitan esta fundamentación en la institución.
	Fomento de la autoconfianza y motivación en estudiantes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el fomento de la autoconfianza y	El docente tiene un nivel satisfactorio en el fomento de la autoconfianza y	El docente tiene un nivel destacado en el fomento de la autoconfianza y	El docente tiene un nivel sobresaliente en el fomento de la autoconfianza y

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		motivación en estudiantes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	motivación en estudiantes, ofreciéndoles apoyo en momentos clave, pero no siempre de manera constante.	motivación en estudiantes, brindándoles apoyo constantemente.	motivación en estudiantes, liderando iniciativas que promueven esta actuación en la institución.
	Intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente	El docente tiene un nivel no satisfactorio en intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente, compartiendo ocasionalmente sus reflexiones y aprendizajes con sus compañeros.	El docente tiene un nivel destacado en intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente, compartiendo de manera activa y continua sus conocimientos y perspectivas con sus compañeros.	El docente tiene un nivel sobresaliente en intercambio de experiencias pedagógicas con el equipo docente, liderando iniciativas relacionadas con esta actuación.
	Creación o adaptación de recursos educativos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en creación o adaptación de recursos educativos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en creación o adaptación de recursos educativos, integrando prácticas comunes en el diseño de materiales.	El docente tiene un nivel destacado en creación o adaptación de recursos educativos, integrando nuevas metodologías en el diseño de materiales innovadores.	El docente tiene un nivel sobresaliente en creación o adaptación de recursos educativos, liderando iniciativas relacionadas con esta actuación.
	Reflexión sobre práctica pedagógica	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la reflexión sobre	El docente tiene un nivel satisfactorio en la reflexión sobre su	El docente tiene un nivel destacado en la reflexión sobre su	El docente tiene un nivel sobresaliente en la reflexión sobre su

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		su práctica pedagógica, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	práctica pedagógica, identificando áreas de mejora y buscando oportunidades de desarrollo profesional.	práctica pedagógica, implementando un proceso de autoevaluación constante y realizando ajustes significativos en su praxis.	práctica pedagógica, liderando iniciativas sobre esta temática encaminadas a la formulación de planes de desarrollo profesional y personal con sus colegas.
Evaluación del aprendizaje	Instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos curriculares	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo, haciendo uso de estrategias comunes.	El docente tiene un nivel destacado en el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo, haciendo uso de herramientas innovadores.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo, liderando iniciativas que evalúen y aseguren la coherencia entre estos instrumentos y los objetivos establecidos en la institución.
	Planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y	El docente tiene un nivel satisfactorio en la planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes, explicando el proceso de manera general, por lo que puede no ser completamente claro o accesible.	El docente tiene un nivel destacado en la planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes, explicando el proceso de manera clara y detallada, asegurándose de que todos los estudiantes comprendan cada	El docente tiene un nivel sobresaliente en la planificación de evaluaciones y su adecuada comunicación a los estudiantes, liderando iniciativas que establecen estándares claros y prácticas efectivas para mejorar el proceso en toda la

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		capacitación.		etapa.	institución.
	Diseño de actividades pedagógicas de recuperación	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el diseño de actividades pedagógicas de recuperación, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el diseño de actividades pedagógicas de recuperación, diseñando actividades que son básicas y pueden no abordar completamente las necesidades de todos los estudiantes.	El docente tiene un nivel destacado en el diseño de actividades pedagógicas de recuperación, diseñando actividades diversificadas que abordan las necesidades específicas de cada estudiante.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el diseño de actividades pedagógicas de recuperación adaptadas a las formas de aprendizaje de cada estudiante, liderando iniciativas para analizar resultados y aplicar la evaluación de manera pedagógica.
	Identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la identificación y apoyo a estudiantes que requieren ayuda adicional, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional, ofreciendo la asistencia mediante estrategias básicas.	El docente tiene un nivel destacado en la identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicional, implementando estrategias personalizadas e innovadoras en colaborando con otros profesionales.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la identificación y apoyo a estudiantes con necesidad de ayuda adicionales, liderando iniciativas que promueven un enfoque inclusivo en toda la institución.
	Promoción de autoevaluación estudiantil	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la promoción de la autoevaluación estudiantil, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo	El docente tiene un nivel satisfactorio en la promoción de la autoevaluación estudiantil, alentando a los estudiantes a reflexionar sobre su propio desempeño y	El docente tiene un nivel destacado en la promoción de la autoevaluación estudiantil, integrando herramientas y estrategias que permiten a los	El docente tiene un nivel sobresaliente en la promoción de la autoevaluación estudiantil, liderando iniciativas que fomenten la autonomía y responsabilidad en el

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		y que requiere formación y capacitación.	progreso.	estudiantes evaluar su propio aprendizaje de manera efectiva.	aprendizaje de los estudiantes.
	Consideración de los estándares básicos de competencia en la evaluación	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la consideración de los estándares básicos de competencia en la evaluación, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la consideración de los estándares básicos de competencia en la evaluación, estableciendo criterios de evaluación que los reflejan parcialmente.	El docente tiene un nivel destacado en la consideración de los estándares básicos de competencia en la evaluación, estableciendo criterios de evaluación claros y específicos que los reflejan directamente.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la consideración de los estándares básicos de competencia en la evaluación, liderando iniciativas que establecen criterios de evaluación que los reflejen.
	Retroalimentación de prácticas pedagógicas de acuerdo con resultados de los estudiantes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la retroalimentación de prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la retroalimentación de su práctica pedagógica de acuerdo con los resultados de los estudiantes, pero realiza ajustes mínimos en su enseñanza.	El docente tiene un nivel destacado en la retroalimentación de su práctica pedagógica de acuerdo con los resultados de los estudiantes, realizando mejoras significativas en su enseñanza.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la retroalimentación de su práctica pedagógica de acuerdo con los resultados de los estudiantes, liderando iniciativas que establecen un ciclo de mejora continua en la enseñanza basadas en dichos resultados.
Uso de recursos	Gestión de recursos pedagógicos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la gestión de recursos pedagógicos, lo que indica que su	El docente tiene un nivel satisfactorio en la gestión de recursos pedagógicos, contribuyendo a un	El docente tiene un nivel destacado en la gestión de los recursos pedagógicos, implementando	El docente posee un nivel sobresaliente en la gestión de los recursos pedagógicos, liderando iniciativas de

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	uso eficiente de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	estrategias innovadoras para maximizar su uso y mejorar la calidad educativa.	optimización de recursos en toda la institución.
	Solicitud y devolución de equipos y espacios	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la solicitud y devolución de equipos y espacios, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la solicitud y devolución de equipos y espacios, asegurando un proceso claro y eficiente, aunque hay oportunidades para mejorar la organización y la puntualidad en el proceso.	El docente tiene un nivel destacado en la solicitud y devolución de equipos y espacios, asegurando que estas se realicen de manera oportuna y organizada.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la solicitud y devolución de equipos y espacios, liderando iniciativas para mejorar y simplificar los procedimientos existentes para esta actuación, promoviendo así un sistema eficiente y accesible para todos.
	Distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados, considerando sus necesidades en las actividades pedagógicas.	El docente tiene un nivel destacado en la distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados, garantizando que todos tengan acceso equitativo a ellos.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la distribución eficiente entre los estudiantes de los recursos asignados, liderando iniciativas para optimizar y mejorar este proceso.
	Uso responsable de equipos e instalaciones	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el uso responsable de equipos e	El docente tiene un nivel satisfactorio en el uso responsable de equipos e	El docente tiene un nivel destacado en el uso responsable de equipos e instalaciones,	El docente tiene un nivel sobresaliente en el uso responsable de equipos e

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		instalaciones, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	instalaciones, fomentando un ambiente de cuidado de estos recursos.	concienciando a la comunidad educativa sobre la importancia del cuidado de estos recursos.	instalaciones, liderando iniciativas para promover buenas prácticas y mejorar este proceso, fomentando así una cultura de responsabilidad en su entorno laboral.
	Promoción del manejo racional de infraestructura y recursos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la promoción del manejo racional de la infraestructura y los recursos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la promoción del manejo racional de la infraestructura y los recursos, concientizando a los estudiantes y colegas sobre la importancia de usarlos adecuadamente.	El docente tiene un nivel destacado en la promoción del manejo racional de la infraestructura y los recursos, implementando programas y actividades que fomentan la sostenibilidad y el cuidado.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la promoción del manejo racional de la infraestructura y los recursos, liderando iniciativas innovadoras que optimicen esta actuación en su entorno laboral.
Seguimiento de procesos	Desarrollo de actividades según calendario y jornada escolar	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el desarrollo de actividades según calendario y jornada escolar, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el desarrollo de actividades según calendario y jornada escolar, asegurando que se cumplan los tiempos y objetivos establecidos.	El docente tiene un nivel destacado en el desarrollo de actividades según calendario y jornada escolar, demostrando flexibilidad y capacidad para adaptarse a cambios imprevistos y desafíos complejos en la programación.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el desarrollo de actividades según calendario y jornada escolar, liderando iniciativas que optimizan la organización y mejoran la efectividad en el uso del tiempo escolar.
	Interacción efectiva	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
	con instancias institucionales	nivel no satisfactorio en la interacción efectivamente con instancias institucionales, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	nivel satisfactorio en la interacción efectiva con instancias institucionales, logrando establecer relaciones que favorecen la colaboración para el beneficio de los estudiantes.	nivel destacado en la interacción efectiva con instancias institucionales, manejando la comunicación de manera eficaz en diversas situaciones, abordando desafíos complejos y fortaleciendo vínculos para el beneficio de los estudiantes.	nivel sobresaliente en la interacción efectiva con instancias institucionales, liderando iniciativas que mejoran la colaboración y fortalecen las relaciones institucionales para el beneficio de los estudiantes y la comunidad educativa.
	Participación en reuniones académicas y administrativas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la participación en reuniones académica y administrativas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la participación en reuniones académica y administrativas, a las cual no solo asiste, sino que comparte ideas y colabora con sus colegas.	El docente tiene un nivel destacado en la participación en reuniones académica y administrativas, aportando reflexiones significativas y promoviendo un ambiente de colaboración y aprendizaje.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la participación en reuniones académica y administrativas, liderando discusiones y promoviendo un ambiente colaborativo que enriquece el intercambio de ideas relevantes para el desarrollo institucional.
	Apoyo a autoevaluación institucional y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI)	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el apoyo a la autoevaluación institucional y la actualización del PEI, lo que indica que su desempeño está en	El docente tiene un nivel satisfactorio en el apoyo a la autoevaluación institucional y la actualización del PEI, logrando contribuir de manera efectiva en	El docente tiene un nivel destacado en el apoyo a la autoevaluación institucional y la actualización del PEI, aportando ideas y soluciones que	El docente tiene un nivel sobresaliente en el apoyo a la autoevaluación institucional y la actualización del PEI, liderando iniciativas que optimizan estos

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	estos procesos.	enriquecen el proceso en las cuatro áreas de gestión y manejando las dinámicas del proceso de forma eficaz.	procesos y fortalecen el desarrollo institucional, promoviendo una cultura de mejora continua y participación de toda la comunidad educativa.
Comunicación institucional	Custodia de la aplicación y cumplimiento del manual de convivencia	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia, promoviendo un ambiente de respeto y orden en el aula y en todos los espacios de la institución.	El docente tiene un nivel destacado en la custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia, no solo promoviendo un ambiente de respeto y orden, sino también abordando desafíos complejos relacionados con la convivencia.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la custodia de la aplicación y el cumplimiento del manual de convivencia, liderando iniciativas de promoción y revisión del manual de convivencia, asegurando las adaptaciones necesarias y su adecuada implementación en la comunidad educativa.
	Prevención de riesgos diversos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la prevención de riesgos diversos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y	El docente tiene un nivel satisfactorio en la prevención de riesgos diversos, logrando identificar y mitigar estas situaciones, garantizando un entorno seguro para	El docente tiene un nivel destacado en la prevención de riesgos diversos, implementando estrategias efectivas y promoviendo prácticas responsables en diversas circunstancias.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la prevención de riesgos diversos, liderando iniciativas que fomentan una cultura de seguridad y minimizan los riesgos en su entorno laboral,

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		capacitación.	los estudiantes y las condiciones para el aprendizaje.		involucrando a toda la comunidad educativa en la seguridad escolar.
Fortalecimiento de identidad institucional	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el fortalecimiento de la identidad institucional, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el fortalecimiento de la identidad institucional, logrando transmitir y promover el horizonte institucional.	El docente tiene un nivel destacado en el fortalecimiento de la identidad institucional, implementando estrategias efectivas para promover el horizonte institucional y fomentando un sentido de pertenencia y compromiso entre los miembros de la comunidad educativa.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el fortalecimiento de la identidad institucional, liderando iniciativas innovadoras que robustecen la promoción del horizonte institucional.	
Participación y apoyo en toma de decisiones	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la participación y apoyo en la toma de decisiones, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la participación y apoyo en la toma de decisiones, logrando contribuir de manera efectiva con opiniones y apoyando las iniciativas del equipo.	El docente tiene un nivel destacado en la participación y apoyo en la toma de decisiones, ofreciendo análisis y recomendaciones significativas que influyen en el proceso decisional en diversas situaciones, promoviendo un ambiente colaborativo y de respeto.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la participación y apoyo en la toma de decisiones, liderando procesos colaborativos que promueven la participación de otros, asegurando que se consideren diversas perspectivas en las decisiones institucionales.	
Fomento del respeto por los valores	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el fomento del respeto por los	El docente tiene un nivel satisfactorio en el fomento del respeto por los valores,	El docente tiene un nivel destacado en el fomento del respeto por los valores,	El docente tiene un nivel sobresaliente en el fomento del respeto por los valores,	

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		valores, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	integrando actividades que refuercen estos principios en la dinámica diaria.	implementando estrategias efectivas que refuercen la importancia de estos principios en la comunidad educativa.	liderando iniciativas que inspiren a otros y creen un ambiente de respeto y convivencia armónica en la institución.
Interacción con la comunidad y el entorno	Conocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el conocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el conocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, aplicándolo en la adaptación de su práctica educativa.	El docente tiene un nivel destacado en el conocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, aplicándolo en la adaptación de estrategias educativas que repercuten con la realidad de sus estudiantes.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el conocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, liderando iniciativas que integren y valoren la diversidad social y cultural.
	Identificación y resolución de problemas psicosociales	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la identificación y resolución de problemas psicosociales, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la identificación y resolución de problemas psicosociales, logrando reconocer situaciones problemáticas y activando las rutas de atención para abordarlos.	El docente tiene un nivel destacado en la identificación y resolución de problemas psicosociales, implementando programas de prevención y sensibilización en el aula, manejando situaciones difíciles con habilidad y activando las rutas de atención.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la identificación y resolución de problemas psicosociales, liderando iniciativas que promueven el bienestar emocional y social de la comunidad a través de la activación de las rutas de atención y el apoyo de otros profesionales.
	Comunicación con	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
	padres de familia y acudientes	nivel no satisfactorio en la comunicación con padres de familia y acudientes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	nivel satisfactorio en la comunicación con padres de familia y acudientes, logrando establecer una comunicación regular y efectiva, facilitando el intercambio de información relevante.	nivel destacado en la comunicación con padres de familia y acudientes, promoviendo una comunicación proactiva y bidireccional, involucrándolos activamente en el proceso educativo.	nivel sobresaliente en la comunicación con padres de familia y acudientes, liderando iniciativas que fortalecen la relación entre la institución y las familias, promoviendo un ambiente de confianza y apoyo.
	Involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes, logrando establecer estrategias básicas que fomentan la participación de las familias en actividades educativas.	El docente tiene un nivel destacado en el involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes, implementando estrategias efectivas que fomentan la colaboración y el compromiso de las familias.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el involucramiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes, liderando programas innovadores que integran a las familias de manera significativa, fortaleciendo la relación entre la escuela y el hogar.
	Acciones pedagógicas contextualizadas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en acciones pedagógicas contextualizadas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y	El docente tiene un nivel satisfactorio en acciones pedagógicas contextualizadas, logrando adaptar sus estrategias de enseñanza a las características y contextos de los estudiantes.	El docente tiene un nivel destacado en acciones pedagógicas contextualizadas, diseñando e implementando estrategias efectivas que responden a las necesidades específicas de los estudiantes.	El docente tiene un nivel sobresaliente en acciones pedagógicas contextualizadas, liderando iniciativas innovadoras que integran el contexto económico, social y cultural de la comunidad en el

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		capacitación.			proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Uso de escenarios comunitarios	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el uso de escenarios comunitarios, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el uso de escenarios comunitarios, logrando integrarlos en algunas actividades del proceso educativo.	El docente tiene un nivel destacado en el uso de escenarios comunitarios, integrándolos en experiencias de aprendizaje innovadoras.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el uso de escenarios comunitarios, liderando iniciativas que promueven el aprendizaje experiencial y la colaboración entre la escuela y la comunidad.

Apéndice B. Cuestionario de Percepción Competencial DPeD

Este instrumento hace parte del proyecto de investigación: Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docente y Desarrollo Profesional y Personal. Este cuestionario es anónimo y los datos se analizarán de manera general. Necesitará 30 minutos para contestar los ítems formulados y, al responderlos, acepta que dichas respuestas sean utilizadas con fines de investigación. Muchas gracias por su participación. Si necesita más información acerca de la investigación y/o este instrumento, puede escribir a 106685@ucuahuemoc.edu.mx

Instrucciones: para completar el cuestionario, lea con atención cada afirmación presentada. Reflexione sobre su práctica pedagógica, teniendo en cuenta sus habilidades, conocimientos y actitudes. Luego, marque con una X la opción de respuesta que mejor refleje su nivel de desarrollo personal, en relación con las siguientes alternativas: **No es satisfactorio, satisfactorio, destacado y sobresaliente.**

Antes de responder, considere la descripción de los siguientes niveles de desarrollo personal:

- **Novel:** el docente posee un nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que **NO ES SATISFACTORIO**, lo que indica que la actuación se encuentra en desarrollo.
- **Competente:** el docente posee un nivel **SATISFACTORIO** de conocimientos, habilidades y actitudes que aplica mediante estrategias convencionales.
- **Experto:** el docente posee un nivel **DESTACADO** de conocimientos, habilidades y actitudes que aplica mediante estrategias innovadoras adaptadas a las necesidades de la comunidad.
- **Líder:** el docente posee un nivel **SOBRESALIENTE** de conocimientos, habilidades y actitudes que aplica en su práctica profesional, lo que lo convierten en un líder de iniciativas que fomentan el mejoramiento institucional y la difusión de nuevos conocimientos.

Importante: seleccione aquella opción que realmente refleje su experiencia y desempeño, en lugar

de optar por la que cree que se espera, porque la sinceridad en su respuesta es fundamental para garantizar la precisión de los resultados.

Tabla B1

Cuestionario de percepción competencial DPeD basado en competencias comportamentales

Ítem	Opciones de respuesta			
	No satisfactorio (Novel)	Satisfactorio (Competente)	Destacado (Experto)	Sobresaliente (Líder)
I1. Considero que mi nivel personal en la transmisión del horizonte institucional es:				
I2. Reconozco que mi nivel personal en el fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes es:				
I3. Reflexiono que mi nivel personal en el interés por el desarrollo de los demás es:				
I4. Estimo que mi nivel personal en la promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional es:				
J5. Evalúo que mi nivel personal en el uso adecuado de los recursos comunicativos es:				
J6. Considero que mi nivel personal en la argumentación clara y respetuosa es:				
J7. Evalúo que mi nivel personal en la escucha y comprensión del punto de vista de los demás es:				
J8. Estimo que mi nivel personal en la formulación de preguntas claras y concretas es:				
J9. Reflexiono que mi nivel personal en el manejo de emociones y comprensión de las de los demás es:				
J10. Reconozco que mi nivel personal en habilidades sociales es:				
K11. Considero que mi nivel personal en el establecimiento de relaciones profesionales es:				
K12. Reflexiono que mi nivel personal en el apoyo al trabajo de los demás es:				
K13. Estimo que mi nivel personal en la conformación de equipos para el desarrollo de proyectos es:				
K14. Evalúo que mi nivel personal en la consideración de las contribuciones de otros es:				

Ítem	Opciones de respuesta			
	No satisfactorio (Novel)	Satisfactorio (Competente)	Destacado (Experto)	Sobresaliente (Líder)
K15. Considero que mi nivel personal en la aceptación de críticas constructivas es:				
L16. Estimo que mi nivel personal en la identificación de las causas de los conflictos es:				
L17. Reconozco que mi nivel personal en la intervención efectiva en situaciones conflictivas es:				
L18. Reflexiono que mi nivel personal en la facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales es:				
L19. Estimo que mi nivel personal en la supervisión de los compromisos asumidos por las partes es:				
L20. Considero que mi nivel personal en la formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos es:				
M21. Valoro que mi nivel personal en el respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa es:				
M22. Evalúo que mi nivel personal en la divulgación y cumplimiento de las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales es:				
M23. Reconozco que mi nivel personal en la respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas es:				
M24. Evalúo que mi nivel personal en el cumplimiento eficiente de la jornada laboral es:				
M25. Valoro que mi nivel personal en el comportamiento ético dentro y fuera de la institución es:				
M26. Reconozco que mi nivel personal en la representación adecuada de la institución en actividades externas es:				
M27. Reflexiono que mi nivel personal en la honestidad e integridad profesional es:				
M28. Evalúo que mi nivel personal en la reflexión sobre mi responsabilidad social como educador es:				
N29. Considero que mi nivel personal en la actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente es:				

Ítem	Opciones de respuesta			
	No satisfactorio (Novel)	Satisfactorio (Competente)	Destacado (Experto)	Sobresaliente (Líder)
N30. Estimo que mi nivel personal en el ejercicio laboral autónomo y entusiasta es:				
N31. Valoro que mi nivel personal en la adaptación laboral a diferentes contextos es:				
N32. Evalúo que mi nivel personal en la anticipación de tendencias innovadoras es:				
N33. Reflexiono que mi nivel personal en la propuesta de ideas, proyectos e investigaciones es:				
O34. Considero que mi nivel personal en la disciplina laboral es:				
O35. Valoro que mi nivel personal en el esfuerzo y la persistencia ante los obstáculos es:				
O36. Estimo que mi nivel personal en el fomento de la excelencia académica estudiantil es:				
O37. Reflexiono que mi nivel personal en la confianza en mis capacidades personales es:				
O38. Evalúo que mi nivel personal en el establecimiento de metas personales y profesionales elevadas es:				

Tabla B2

Rúbrica competencias comportamentales

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
Liderazgo	Transmisión del horizonte institucional	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la transmisión del horizonte institucional, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la transmisión del horizonte institucional, alineando sus acciones con la misión, visión y objetivos de la institución.	El docente tiene un nivel destacado en la transmisión del horizonte institucional y sus acciones inspiran a otros a adoptarlo y aplicarlo en su práctica diaria.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la transmisión del horizonte institucional, liderando iniciativas que promueven su difusión e integración en todas las actividades de la comunidad educativa.
	Fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes, motivando a sus colegas y estudiantes.	El docente tiene un nivel destacado en el fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes, inspirando a otros a participar y colaborar en iniciativas institucionales.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el fomento del compromiso de los demás hacia el logro de metas comunes, liderando iniciativas que influyen en los demás para conseguir los objetivos institucionales.
	Interés por el desarrollo de las personas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el interés por el desarrollo de las personas, lo que indica que su desempeño está en	El docente tiene un nivel satisfactorio en el interés por el desarrollo de las personas, mostrando orientaciones convincentes.	El docente tiene un nivel destacado en el interés por el desarrollo de las personas, fomentando el desarrollo integral de sus estudiantes y colegas.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el interés por el desarrollo de las personas, liderando iniciativas que promueven el desarrollo profesional y

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.			personal de sus estudiantes y colegas.
	Promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional, participando activamente en estos procesos.	El docente tiene un nivel destacado en la promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional, impulsando transformaciones significativas a través del diseño de iniciativas que impactan positivamente la práctica educativa.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la promoción de cambios que promuevan el mejoramiento institucional, liderando iniciativas que impulsan las innovaciones, involucrando a toda la comunidad en el proceso.
Comunicación y relaciones interpersonales	Uso adecuado de recursos comunicativos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el uso adecuado de los recursos comunicativos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el uso adecuado de los recursos comunicativo, facilitando con claridad y efectividad su comunicación.	El docente tiene un nivel destacado en el uso adecuado de los recursos comunicativos, enriqueciendo la interacción con estudiantes y colegas.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el uso adecuado de los recursos comunicativos, liderando iniciativas que promueven una comunicación efectiva en toda la institución.
	Argumentación clara y respetuosa	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la argumentación clara y respetuosa, lo que indica que su desempeño está en	El docente tiene un nivel satisfactorio en la argumentación clara y respetuosa, promoviendo un ambiente de discusión	El docente tiene un nivel destacado en la argumentación clara y respetuosa, fomentando el intercambio de ideas y el aprendizaje	El docente tiene un nivel sobresaliente en la argumentación clara y respetuosa, liderando iniciativas donde a través de diálogos

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	saludable.	colaborativo.	constructivos se utilice la argumentación para facilitar la toma de decisiones en la comunidad educativa.
	Escucha y comprensión del punto de vista de los demás	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la escucha y comprensión del punto de vista de los demás, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la escucha y comprensión del punto de vista de los demás, mostrando tolerancia hacia las opiniones y perspectivas ajenas.	El docente tiene un nivel destacado en la escucha y comprensión del punto de vista de los demás, creando un ambiente de tolerancia, respeto y apertura en el aula.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la escucha y comprensión del punto de vista de los demás, liderando iniciativas que fomentan un clima de respeto y colaboración en toda la institución.
	Formulación de preguntas claras y concretas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la formulación de preguntas claras y concretas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la formulación de preguntas claras y concretas, facilitando el diálogo y la reflexión.	El docente tiene un nivel destacado en la formulación de preguntas claras y concretas, estimulando el pensamiento crítico y el dialogo entre los estudiantes.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la formulación de preguntas claras y concretas, liderando iniciativas que promueven esta práctica, con el fin de orientar el aprendizaje y la discusión en la comunidad educativa.
	Manejo de emociones y comprensión de las de los demás	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el manejo de emociones y comprensión de las de los demás, lo que indica que su	El docente tiene un nivel satisfactorio en el manejo de emociones y comprensión de las de los demás, utilizando estrategias pertinentes	El docente tiene un nivel destacado en el manejo de emociones y comprensión de las de los demás, implementando estrategias efectivas para	El docente tiene un nivel sobresaliente en el manejo de emociones y comprensión de las de los demás, liderando iniciativas que gestionan la promoción

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	para enseñar a manejar las habilidades emocionales en el aula.	enseñar a manejar las habilidades emocionales en el aula.	del manejo emocional en la comunidad, fomentando un ambiente de apoyo y empatía.
	Habilidades sociales	El docente tiene un nivel no satisfactorio en habilidades sociales, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en habilidades sociales, facilitando la comunicación en el ámbito laboral.	El docente tiene un nivel destacado en habilidades sociales, facilitando intercambios constructivos y enriquecedores en su entorno laboral.	El docente tiene un nivel sobresaliente en habilidades sociales, liderando iniciativas que estimulen un ambiente de trabajo colaborativo.
Trabajo en equipo	Relaciones profesionales	El docente tiene un nivel no satisfactorio en las relaciones profesionales, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en las relaciones profesionales, interactuando en proyectos y actividades con sus colegas .	El docente tiene un nivel destacado en las relaciones profesionales, enriqueciendo el trabajo en equipo y fomentando un ambiente de apoyo mutuo.	El docente tiene un nivel sobresaliente en las relaciones profesionales, liderando iniciativas que fomentan el trabajo conjunto en su entorno laboral.
	Apoyo al trabajo de los demás	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el apoyo al trabajo de los demás, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y	El docente tiene un nivel satisfactorio en el apoyo al trabajo de los demás, contribuyendo al desarrollo de las prácticas educativas de sus colegas.	El docente tiene un nivel destacado en el apoyo al trabajo de los demás, promoviendo un ambiente de colaboración entre los miembros del equipo docente.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el apoyo al trabajo de los demás, liderando iniciativas que fortalecen esta actuación.

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		capacitación.			
	Conformación de equipos para el desarrollo de proyectos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la conformación de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la conformación de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos, promoviendo el trabajo colaborativo.	El docente tiene un nivel destacado en la conformación de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos, fomentando el trabajo colaborativo en la comunidad educativa.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la conformación de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos, liderando iniciativas multidisciplinares que promueven la innovación y el trabajo colaborativo.
	Consideración de contribuciones ajenas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la consideración de las contribuciones ajenas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la consideración de las contribuciones ajenas, promoviendo el trabajo en equipo.	El docente tiene un nivel destacado en la consideración de las contribuciones ajenas, integrándolas en su práctica, enriqueciendo el trabajo en equipo.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la consideración de las contribuciones ajenas, liderando iniciativas en diferentes espacios institucionales que evidencian la importancia del trabajo en equipo y la toma de decisiones colaborativas.
	Aceptación de críticas constructivas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la aceptación de críticas constructivas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere	El docente tiene un nivel satisfactorio en la aceptación de críticas constructivas, utilizándolas para mejorar su práctica y promover su desarrollo personal.	El docente tiene un nivel destacado en la aceptación de críticas constructivas, por lo que busca activamente retroalimentación y promueve su propio crecimiento y el de sus colegas.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la aceptación de críticas constructivas, liderando iniciativas que fomentan la retroalimentación continua para mejorar el desempeño laboral y

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		formación y capacitación.			promover el desarrollo personal.
Negociación y mediación	Identificación de causas de conflictos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la identificación de las causas de los conflictos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la identificación de las causas de los conflictos, realizando un análisis general e identificando algunas de las causas principales.	El docente tiene un nivel destacado en la identificación de las causas de los conflictos, realizando un análisis detallado e identificando múltiples causas y sus interrelaciones.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la identificación de las causas de los conflictos, liderando iniciativas que identifican estos problemas a nivel institucional.
	Intervención efectiva en situaciones conflictivas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la intervención efectiva en situaciones conflictivas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la intervención efectiva en situaciones conflictivas, buscando soluciones que beneficien a todas las partes.	El docente tiene un nivel destacado en la intervención efectiva en situaciones conflictivas, facilitando la resolución a través de estrategias que beneficien a todas las partes.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la intervención efectiva en situaciones conflictivas, liderando iniciativas de resolución de conflictos que beneficien a todas las partes.
	Facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo	El docente tiene un nivel satisfactorio en la facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales, promoviendo el diálogo y la colaboración entre las partes.	El docente tiene un nivel destacado en la facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales, construyendo consensos que benefician a toda las partes.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la facilitación de acuerdos y soluciones multilaterales, liderando iniciativas donde se valoren las opiniones y se promueve la

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		y que requiere formación y capacitación.			colaboración.
	Supervisión de los compromisos asumidos por las partes	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la supervisión de los compromisos asumidos por las partes, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la supervisión de los compromisos asumidos por las partes, asegurando que la responsabilidad y el cumplimiento sean claros a través de la rendición de cuentas.	El docente tiene un nivel destacado en la supervisión de los compromisos asumidos por las partes, promoviendo la rendición de cuentas y la responsabilidad.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la supervisión de los compromisos asumidos por las partes, liderando iniciativas de seguimiento y evaluación del cumplimiento de responsabilidades mediante la rendición de cuentas.
	Formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos, enseñándoles apropiadamente a mejorar la comunicación y la convivencia.	El docente tiene un nivel destacado en la formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos, enseñando estrategias efectivas que mejoran la comunicación y la convivencia.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la formación a estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos, liderando iniciativas dirigidas a mejorar la comunicación y la convivencia.
Compromiso con la comunidad y la institución	Respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa, lo que	El docente tiene un nivel satisfactorio en el respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa, mostrando una actitud	El docente tiene un nivel destacado en el respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa, manteniendo una actitud de respeto constante	El docente tiene un nivel sobresaliente en el respeto hacia los integrantes de la comunidad educativa, liderando iniciativas

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	generalmente respetuosa hacia los demás, aunque puede haber momentos de falta de consideración .	hacia todos los integrantes, independientemente de las circunstancias .	que fomentan esta actuación.
	Divulgación y cumplimiento de normas y políticas nacionales, regionales e institucionales	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la divulgación y cumplimiento de normas y políticas nacionales, regionales e institucionales, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la divulgación y cumplimiento de normas y políticas nacionales, regionales e institucionales, buscando que todos las comprendan y la cumpla.	El docente tiene un nivel destacado en la divulgación y cumplimiento de normas y políticas nacionales, regionales e institucionales, asegurando su comprensión y cumplimiento en la comunidad educativa.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la divulgación y cumplimiento de normas y políticas nacionales, regionales e institucionales, liderando iniciativas que promueven y aseguran su comprensión y cumplimiento en la comunidad educativa.
	Respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas, demostrando compromiso con su labor.	El docente tiene un nivel destacado en la respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas, demostrando un compromiso constante con la excelencia en su labor.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la respuesta oportuna y con calidad a las tareas asignadas, liderando iniciativas que optimicen la ejecución de dichas tareas en el marco de los procesos institucionales.
	Cumplimiento eficiente de	El docente tiene un nivel no satisfactorio	El docente tiene un nivel satisfactorio en	El docente tiene un nivel destacado en el	El docente tiene un nivel sobresaliente en el

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
	jornada laboral	en el cumplimiento eficiente de la jornada laboral, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	el cumplimiento eficiente de la jornada laboral, mostrando responsabilidad y compromiso en el aprovechamiento de las horas de trabajo.	cumplimiento eficiente de la jornada laboral, aprovechando las horas de trabajo para enriquecer su práctica y la de sus colegas.	cumplimiento eficiente de la jornada laboral, liderando iniciativas hacia el aprovechamiento efectivo de las horas de trabajo.
	Comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento, convirtiéndose en un ejemplo en la institución educativa.	El docente tiene un nivel destacado en el comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento convirtiéndose en un modelo de la institución educativa.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el comportamiento ético y la representación institucional, liderando iniciativas que prioricen la ética profesional.
	Representación adecuada de la institución en actividades externas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la representación adecuada de la institución en actividades externas, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la representación adecuada de la institución en actividades externas, convirtiéndose en un embajador de la institución educativa.	El docente tiene un nivel destacado en la representación adecuada de la institución en actividades externas, convirtiéndose en un modelo para las diferentes comunidades educativas.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la representación adecuada de la institución en actividades externas, liderando iniciativas sobre esta actuación.
	Honestidad e	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un nivel	El docente tiene un

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
	integridad profesional	nivel no satisfactorio en la honestidad e integridad profesional, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	nivel satisfactorio en la honestidad e integridad profesional , consolidando la confianza de colegas y estudiantes.	destacado en la honestidad e integridad profesional, promoviendo estos valores en toda la comunidad educativa.	nivel sobresaliente en la honestidad e integridad profesional, liderando iniciativas que refuercen estos principios en la comunidad educativa.
	Reflexión sobre la responsabilidad social del educador	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la reflexión sobre su responsabilidad social, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la reflexión sobre su responsabilidad social, impactando a la comunidad con la integración de esta perspectiva en su práctica educativa.	El docente tiene un nivel destacado en la reflexión sobre su responsabilidad social, impactando positivamente con su experiencia a la comunidad educativa.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la reflexión sobre su responsabilidad social, liderando iniciativas sobre esta actuación.
Iniciativa	Actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente, explorando oportunidades de desarrollo profesional y personal.	El docente tiene un nivel destacado en la actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente, identificando proactivamente oportunidades de desarrollo profesional y personal.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la actualización profesional como resultado del aprendizaje permanente, liderando iniciativas que fomenten esta actuación en la institución.
	Ejercicio laboral	El docente tiene un	El docente tiene un	El docente tiene un nivel	El docente tiene un

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
	autónomo y entusiasta	nivel no satisfactorio en el ejercicio laboral autónomo y entusiasta, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	nivel satisfactorio en el ejercicio laboral autónomo y entusiasta, exponiendo una actitud apropiada hacia su labor educativa.	destacado en el ejercicio laboral autónomo y entusiasta, inspirando a otros a adoptar una actitud positiva.	nivel sobresaliente en el ejercicio laboral autónomo y entusiasta, liderando iniciativas que fomenten actitudes positivas para generar un ambiente laboral motivador.
	Adaptación laboral a diferentes contextos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la adaptación laboral a diferentes contextos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la adaptación laboral a diferentes contextos, abordando los cambios y desafíos con una actitud positiva y disposición para aprender.	El docente tiene un nivel destacado en la adaptación laboral a diferentes contextos, enfrentando cambios y desafíos con una actitud proactiva y una disposición ejemplar para aprender y crecer.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la adaptación laboral a diferentes contextos, liderando iniciativas que aborden cambios y desafíos con una actitud proactiva y una disposición excepcional para aprender e innovar en su entorno educativo.
	Anticipación de tendencias innovadoras	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la anticipación de tendencias innovadoras, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la anticipación de tendencias innovadoras, identificando oportunidades y adaptándose a nuevas ideas con una actitud positiva y abierta al aprendizaje.	El docente tiene un nivel destacado en la anticipación de tendencias innovadoras, reconociendo y aplicando nuevas ideas en su trabajo, y manteniendo una actitud proactiva para aprender y crecer.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la anticipación de tendencias innovadoras, liderando iniciativas que incorporen nuevos enfoques y manteniendo una actitud proactiva para aprender, innovar y guiar a otros en la institución educativa.

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
	Propuestas de ideas, proyectos e investigaciones	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la propuesta de ideas, proyectos e investigaciones, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la propuesta de ideas, proyectos e investigaciones, presentando iniciativas con una actitud positiva y abierta al aprendizaje.	El docente tiene un nivel destacado en la propuesta de ideas, proyectos e investigaciones, desarrollando iniciativas innovadoras con una actitud proactiva y una disposición notable para aprender y colaborar.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la propuesta de ideas, proyectos e investigaciones, liderando iniciativas que fomentan la innovación y la investigación con una actitud proactiva y una disposición excepcional para aprender, inspirar y guiar a otros.
Orientación al logro	Disciplina laboral	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la disciplina laboral, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la disciplina laboral, cumpliendo con sus responsabilidades de manera consistente y mostrando una actitud positiva hacia la mejora de su desempeño.	El docente tiene un nivel destacado en la disciplina laboral, llevando a cabo sus responsabilidades con un enfoque riguroso y una actitud proactiva hacia la mejora continua y la excelencia.	El docente tiene un nivel sobresaliente en la disciplina laboral, liderando iniciativas con un compromiso excepcional hacia la responsabilidad y la excelencia.
	Esfuerzo y persistencia ante obstáculos	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el esfuerzo y la persistencia ante los obstáculos, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el esfuerzo y la persistencia ante los obstáculos, enfrentando desafíos con una actitud positiva y mostrando determinación para superar las dificultades que se	El docente tiene un nivel destacado en el esfuerzo y la persistencia ante los obstáculos, abordando los desafíos con una actitud resolutive y una notable disposición para buscar soluciones y seguir adelante a pesar de las dificultades.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el esfuerzo y la persistencia ante los obstáculos, liderando iniciativas con un compromiso excepcional para superar desafíos y motivando a otros a perseverar con una

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
			presentan.		actitud inspiradora y resiliente.
	Fomento de la excelencia académica estudiantil	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el fomento de la excelencia académica estudiantil, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en el fomento de la excelencia académica estudiantil, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y apoyando a los estudiantes con una actitud alentadora hacia su desarrollo académico.	El docente tiene un nivel destacado en el fomento de la excelencia académica estudiantil, implementando estrategias efectivas y desafiando a los estudiantes con una actitud emprendedora y una notable disposición para inspirar y guiar su aprendizaje.	El docente tiene un nivel sobresaliente en el fomento de la excelencia académica estudiantil, liderando iniciativas innovadoras que promueven el rendimiento académico y motivan a los estudiantes a superar su nivel de formación escolar.
	Confianza en capacidades personales	El docente tiene un nivel no satisfactorio en la confianza en sus capacidades personales, lo que indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	El docente tiene un nivel satisfactorio en la confianza en sus capacidades personales, enfrentando desafíos con una actitud positiva y una autoeficacia razonable que le permite asumir responsabilidades y tomar decisiones efectivas.	El docente tiene un nivel destacado en la confianza en sus capacidades personales, abordando situaciones complejas con una actitud innovadora y una notable autoeficacia que le permite colaborar eficazmente en su entorno educativo	El docente tiene un nivel sobresaliente en la confianza en sus capacidades personales, liderando iniciativas que inspiren a otros a creer en sus propias habilidades y a enfrentar desafíos con una sólida autoeficacia.
	Establecimiento de metas personales y profesionales elevadas	El docente tiene un nivel no satisfactorio en el establecimiento de metas personales y profesionales elevadas, lo que	El docente tiene un nivel satisfactorio en el establecimiento de metas personales y profesionales elevadas, planteando	El docente tiene un nivel destacado en el establecimiento de metas personales y profesionales elevadas, formulando objetivos	El docente tiene un nivel sobresaliente en el establecimiento de metas personales y profesionales elevadas, liderando iniciativas

Competencia	Actuación intencional	Niveles de práctica profesional			
		Novel	Competente	Experto	Líder
		indica que su desempeño está en proceso de desarrollo y que requiere formación y capacitación.	objetivos claros y alcanzables, y mostrando una actitud positiva hacia su desarrollo profesional y personal.	desafiantes y específicos, y manteniendo una actitud dinámica que impulsa su crecimiento y el de sus colegas.	que inspiren a otros a alcanzar objetivos ambiciosos y a desarrollar su máximo potencial.

Apéndice C. Consentimiento Informado

Título del proyecto: Relación de la evaluación anual del desempeño laboral docente con el desarrollo profesional y personal en Villagarzón, Putumayo.

Lugar donde se realizará el estudio: Instituciones educativas oficiales del municipio de Villagarzón, Putumayo.

Nombre del participante: _____ **Responsable:** Fabián Ortiz Villota

Se le está invitando a participar en un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participara o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto. Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

Justificación del Estudio

Organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE coinciden en que la evaluación del desempeño laboral docente es decisiva para garantizar la calidad educativa (Contreras, 2018). Es por eso por lo que la conveniencia del estudio está en su potencial para aportar evidencia empírica sobre la relación entre la evaluación del desempeño laboral docente y el desarrollo personal y profesional; mientras que, la relevancia social y las implicaciones prácticas están en la oportunidad para que los docentes reflexionen a partir de los resultados del estudio, contribuyendo al fortalecimiento de sus planes de desarrollo personal y profesional. Desde el punto de vista teórico, se espera que la investigación aporte nuevo conocimiento sobre las implicaciones de la evaluación de desempeño laboral en el desarrollo personal y profesional y; finalmente, la utilidad metodológica está en los cuestionarios de percepción competencial diseñados para el estudio, que

admiten planes de desarrollo personal y profesional objetivos y contextualizados.

Objetivo del Estudio

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo: determinar la correlación entre el resultado de la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes sujetos al Decreto Ley 1278 de 2002 con el desarrollo profesional y personal en los colegios oficiales del municipio de Villagarzón Putumayo.

Beneficios del Estudio

Los beneficios de esta investigación radican en su capacidad para identificar la correlación entre la evaluación de desempeño laboral y el desarrollo profesional y personal de los docente. Asimismo, facilita la identificación del nivel de cada una de las competencias funcionales y comportamentales mediante cuestionarios de percepción competencial, promoviendo la reflexión y la autoevaluación, y permitiendo a los docente reconocer sus fortalezas y áreas de mejora. Además, los resultados pueden guiar la formulación de planes de desarrollo profesional y personal alineados con las necesidades individuales y las metas institucionales, lo que potencialmente mejoraría la satisfacción laboral y el rendimiento general de los centros educativos.

Procedimientos del Estudio

El docente participante deberá completar dos cuestionarios de percepción competencial: uno destinado a evaluar el nivel de competencias funcionales, con el fin de determinar su desarrollo profesional, y otro para evaluar el nivel de competencias comportamentales, que permitirá identificar su desarrollo personal. Para responder los cuestionario, el docente debe leer atentamente la afirmación que se presenta; luego, reflexionar sobre sus competencias en el contexto de su praxis pedagógica, considerando sus habilidades, conocimientos y actitudes y; posteriormente, seleccionar la opción de respuesta que mejor se relacione con su nivel de competencia. Es

importante que el participante seleccione aquella que realmente refleje su experiencia y desempeño, en lugar de optar por la que cree que se espera, porque la sinceridad en su respuesta es fundamental para garantizar la precisión de los resultados. Los cuestionario son anónimo y los datos serán analizados de manera general. El docente necesitará 30 minutos para contestar los ítems formulados en cada uno de los cuestionarios; al responderlos, acepta que dichas respuestas sean utilizadas con fines de investigación. Si el participante necesita más información acerca de la investigación y/o los instrumentos, puede escribir a 106685@ucuahuemoc.edu.mx.

Riesgos Asociados con el Estudio

Las técnicas utilizadas en el presente estudio no presentan riesgos ni complicaciones, por lo que el estudio es considerado como investigación sin riesgo, ya que no implica intervención ni alteración deliberada de los aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos o sociales de los individuos que integran la muestra, de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 (Ministerio de Salud, 1993).

Aclaraciones

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada paciente, será

mantenida con estricta confidencialidad por el investigador; además, se garantiza que no se mencionaran nombres de docentes, ni de instituciones educativas.

- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.

Carta de consentimiento informado

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del docente participante

Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a) _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del investigador


Fecha

Anexos

Anexo A. Protocolo Para la Evaluación de Docentes

Figura A1.

Protocolo para la evaluación de docentes

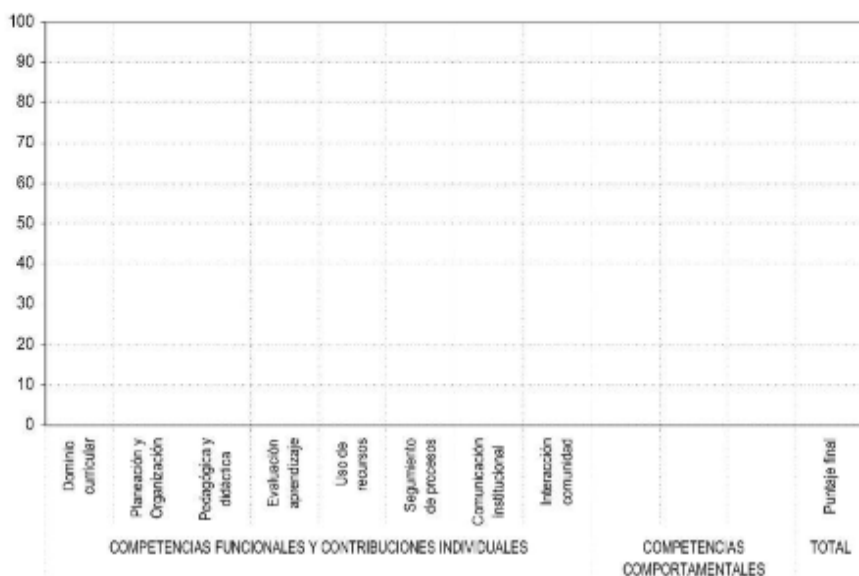
 ANEXO 6. PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DE DOCENTES <small>EVALUACIÓN ANUAL DE DESEMPEÑO LABORAL DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DECRETO LEY 1278 DE 2002</small>													
I. IDENTIFICACIÓN													
A. EVALUADO													
Tipo de identificación		No.		Nombres y apellidos									
Establecimiento Educativo				Código DANE				Zona					
Entidad territorial certificada				Municipio Localidad				Nivel		Área			
B. EVALUADOR													
Tipo de identificación		No.		Nombres y apellidos									
II. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS													
CATEGORÍAS PARA LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO: No Satisfactorio (1-59); Satisfactorio (60-89); Sobresaliente (90-100)													
Año escolar	Fecha inicio	Fecha Valoración 1	# días licencias incapacidades 1	Fecha valoración 2	# días licencias incapacidades 2								
# DÍAS VALORACIÓN 1		# DÍAS VALORACIÓN 2		# TOTAL DÍAS VALORADOS									
A. COMPETENCIAS FUNCIONALES Y CONTRIBUCIONES INDIVIDUALES (70%)													
Área de gestión	Competencia	Contribución individual	Primera valoración			Segunda valoración			FINAL				
			Puntaje	Prom.	Pond.	Puntaje	Prom.	Pond.	Puntaje	Prom.	Pond.		
Académica %	Dominio curricular												
	Planeación y organización académica												
	Pedagógica y didáctica												
	Evaluación del aprendizaje												
Administrativa %	Uso de recursos												
	Seguimiento de procesos												
Comunitaria %	Comunicación institucional												
	Interacción comunidad / entorno												
70 %	Subtotal competencias funcionales												
B. COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES (30%)													
Competencia			Primera valoración			Segunda valoración			FINAL				
			Puntaje	Prom.	Pond.	Puntaje	Prom.	Pond.	Puntaje	Prom.	Pond.		
C. RESULTADO TOTAL (100%)													
			Primera valoración			Segunda valoración			FINAL				
CALIFICACIÓN TOTAL = S PONDERACIÓN PROMEDIOS													
VALORACIÓN FINAL DEL DESEMPEÑO			NO SATISFACTORIO			SATISFACTORIO			SOBRESALIENTE				



ANEXO 6. PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DE DOCENTES

EVALUACIÓN ANUAL DE DESEMPEÑO LABORAL DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DECRETO LEY 1278 DE 2002

III. PERFIL DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE



IV. CONSTANCIA DE LA COMUNICACIÓN DE LA PRIMERA VALORACIÓN

En la fecha _____ se comunica al evaluado el resultado de la primera valoración de la **Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes**.

Nombre completo del docente evaluado:

Nombre completo del evaluador:

Firma y número de documento del docente evaluado:

Firma y número de documento del evaluador:

Ciudad y fecha:

V. CONSTANCIA DE NOTIFICACIÓN

En la fecha _____ se le notifica a _____ el resultado total de la **Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes** correspondiente al año escolar _____. Se le entrega copia del resultado y se le hace saber que ante el mismo proceden los recursos de reposición y apelación, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a esta notificación, en los términos que establece el artículo 36 del Decreto Ley 1278 de 2002, en concordancia con el Código Contencioso Administrativo.

Nombre completo del docente evaluado:

Nombre completo del evaluador:

Firma y número de documento del docente evaluado:

Firma y número de documento del evaluador:

Ciudad y fecha:

