



MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN ICFES

Ciencias de la Educación

Módulos de Enseñar, Formar y Evaluar

Saber Pro



Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

Viceministro de Educación Superior
Luis Fernando Pérez Pérez

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
Primera edición © Icfes, 2017.
Segunda edición © Icfes, 2018.
Todos los derechos de autor reservados.

Elaborado por
Asociación Colombiana de Facultades de Educación
ASCOFADE

Edición
Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación
Diana Téllez Martínez

Portada
Foto de @pressfoto (2016). Portafolio en [www.
freepik.es/foto-gratis/profesora-feliz-escuchando-
sus-estudiantes_863620.htm](http://www.freepik.es/foto-gratis/profesora-feliz-escuchando-sus-estudiantes_863620.htm)

Gestores de módulo
Sara Esperanza Bohórquez Rodríguez
Sergio Daniel Estrada Reyes

Cómo citar: Icfes, (2018). Marco de referencia
para la evaluación: Ciencias de la Educación.
Bogotá: Icfes.

Directora General
María Figueroa Cahnspeyer

Secretaria General
Liliam Amparo Cubillos Vargas

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
Mateo Ramírez Villaneda

Director de Tecnología
Felipe Guzmán Ramírez

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirección de Estadísticas

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN: 978-958-11-0815-2

Bogotá, D. C., noviembre de 2018



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN



ADVERTENCIA

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Estos materiales y documentos están normados por la presente política, y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar*, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no solo de cada título, sino de la autoría, de la edición, del editor y del país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor; lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto a cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso, queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto a las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

CONTENIDO

Preámbulo	6
Introducción	7
1. Marco legal y antecedentes	9
1.1 Saber Pro	9
1.2 Alcance de los exámenes de Estado	9
1.3 Normativa relacionada	10
1.4 Otros temas de interés	10
1.5 Tendencias nacionales e internacionales	12
1.5.1 América Latina	12
1.5.2 Australia	14
1.5.3 Estados Unidos	14
1.5.4 OCDE	15
2. Las competencias	17
2.1 Competencias comunes	17
2.2 Evaluación de competencias.....	19
3. Diseño de la prueba	20
3.1 Módulos	20
3.1.1 Enseñar	20
3.1.2 Formar	21
3.1.3 Evaluar	22
3.2 Características de la prueba	22
3.3 Estructura de prueba	23
3.3.1 Enseñar	23
3.3.2 Formar	23
3.3.3 Evaluar	24
Referencias	25
Bibliografía complementaria	25



Índice de tablas

Tabla 1. Modelos de evaluación	13
Tabla 2. Resumen de competencias del maestro	16
Tabla 3. Afirmaciones y evidencias del módulo enseñar	20
Tabla 4. Afirmaciones y evidencias del módulo formar	21
Tabla 5. Afirmaciones y evidencias del módulo evaluar	22
Tabla 6. Estructura del Módulo enseñar en porcentajes por afirmación	23
Tabla 7. Estructura del Módulo formar en porcentajes por afirmación	23
Tabla 8. Estructura del Módulo evaluar en porcentajes por afirmación	24

PREÁMBULO

El presente documento es producto de las reflexiones y aportes de un equipo de expertos investigadores de instituciones de educación superior públicas y privadas que, en colaboración con especialistas en el campo de la educación y en la formación de docentes de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), lideraron el proceso de pensar, reflexionar y proponer el marco de referencia y las especificaciones de la prueba ECAES y luego de la prueba Saber Pro en educación. Esta iniciativa, que tuvo sus orígenes en el año 2003, ha contado siempre con el auspicio y apoyo del Icfes.

Dada la importancia y magnitud de lo que implica el proceso de evaluación de las competencias, se organizaron grupos de trabajo guiado y compartido, donde se generaron documentos base, que luego fueron

socializados y consensuados por los equipos de trabajo, con el ánimo de orientar la elaboración del documento final de manera concisa, coherente y pertinente.

Este documento es el marco de referencia que presenta los fundamentos conceptuales y metodológicos que orientan la elaboración de las pruebas de los módulos de competencias específicas de los estudiantes de carreras del ámbito educativo que, posterior a su graduación, serán docentes en los diferentes campos del conocimiento; módulos que evalúan las competencias que los potenciales educadores desarrollan en su proceso formativo, y se constituyen en el aspecto fundamental de su acción profesional. La versión actual es una actualización y ajuste a los lineamientos de construcción de marcos de referencia del año 2018.

INTRODUCCIÓN

En este marco de referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) presenta los objetivos de evaluación, la estructura y el contenido de los módulos específicos de Enseñar, Formar y Evaluar, que hacen parte del Examen de Estado para la Evaluación de la Educación Superior, Saber Pro. El objetivo principal de este documento consiste en responder las siguientes preguntas: ¿qué competencias se evalúan en los módulos específicos de Enseñar, Formar y Evaluar? y ¿cómo se evalúan?

El diseño de las especificaciones de los módulos de Saber Pro se desarrolla siguiendo el diseño centrado

en evidencias (DCE). De acuerdo con este diseño, el proceso de construcción de una prueba parte de la definición de lo que se pretende evaluar, y luego se *traduce* esta información en afirmaciones, evidencias, tareas y, finalmente, en preguntas dirigidas a evaluar a los individuos (ver figura 1). En el caso de Saber Pro, que carece de estándares básicos de competencias, la definición de lo que se pretende evaluar con cada módulo se realiza con el acompañamiento de docentes expertos en cada una de las áreas de interés y se sustenta en un marco de referencia que recoge los conceptos y teorías que permiten la interpretación de los resultados.



Figura 1. Proceso de construcción de las especificaciones de prueba siguiendo el DCE

A continuación, se describen los elementos que conforman la prueba y los aspectos de su interpretación. El primer elemento que se define en las especificaciones consiste en las afirmaciones, que son las descripciones del desempeño en términos de dominio de la información o la competencia evaluada, básicamente, la interpretación de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes. Teniendo definida esta información, se da paso a la elaboración de las evidencias, es decir, a las acciones o productos observables que hacen posible verificar los desempeños a los que hacen referencia las afirmaciones. Finalmente, con las evidencias se pueden establecer las tareas; estas representan aquello que el individuo debe hacer para responder las preguntas, y, por tanto, sirven de guía para el proceso de construcción de ítems.

Los resultados de la evaluación en sus diferentes componentes, que se establecen y direccionan desde la política pública, favorecen la apertura de escenarios para pensar los cambios y transformaciones que son necesarios desarrollar para enfrentar los constantes retos de la educación, en particular, de los procesos de formación docente, como una manera de valorar la profesión para hacerla atractiva y eficiente. En ese orden de ideas, en este documento se describe el marco de referencia de las pruebas Saber Pro para el campo de la educación: estudiantes de los programas de licenciaturas en educación¹ que han cursado el 75 % de la formación profesional y los estudiantes del ciclo de formación de las escuelas normales superiores.

El modelo de evaluación por competencias tiene como objetivo dar cuenta de lo que debe saber, saber hacer, sentir y actuar el futuro docente, desde una aproximación sobre lo que se considera son

las competencias básicas del futuro licenciado o egresado en las diferentes áreas de conocimiento, y que son requeridas como esenciales para iniciar el ejercicio profesional con idoneidad, identidad, autoeficiencia y eficacia en todos los niveles del sistema educativo colombiano.

En coherencia con lo anterior, se presentan en el siguiente marco las consideraciones conceptuales desde las cuales se definieron las seis competencias iniciales propuestas por ASCOFADE, quienes tomaron los aportes de Salinas y Forero (2007) y de los núcleos del saber pedagógico propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (1998). También, se retoma la metodología del DCE para el desarrollo de estructuras de la prueba. Por esto, se describen las especificaciones de la prueba con base en el DCE, que incluyen la definición de dominios (que hacen referencia a las competencias básicas a las cuales debe responder un egresado del área de educación en un módulo específico) y las afirmaciones que dan cuenta de las competencias comunes en la formación de docentes y de los referentes para la definición de las tareas que permiten diseñar la situaciones problematizadoras, preguntas y opciones de respuestas de la prueba. Las situaciones que se plantean en las pruebas tienen como propósito evaluar las competencias en términos de saberes, capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes que se manifiestan en acciones reflexivas y contextualizadas para la práctica pedagógica de los futuros licenciados.

Los normalistas superiores que presentan estos módulos son quienes están finalizando el programa de formación complementaria que lo habilita para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en educación básica primaria. Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008.

¹ En concordancia con lo establecido en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política del Ministerio de Educación Nacional (2013), el título de licenciado corresponde a los egresados de los programas de formación inicial ofrecidos por las instituciones de educación superior. El documento puede consultarse en el siguiente enlace: www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/.../w3-article-338720.html

1. MARCO LEGAL Y ANTECEDENTES

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, en donde se establece que el objeto del Icfes es “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (artículo 12.º). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Ibid., numeral 2).

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado, Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º.

Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con el módulo que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

1.1 Saber Pro.

La Ley 1324 de 2009 establece el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior (artículo 7.º). También conforma, junto con otros procesos y acciones, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, de manera que es otro de los instrumentos de los que el Gobierno nacional “dispone para evaluar la calidad

del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (Decreto 3963, 2009, artículo 1.º). Según lo reglamentado en el anterior decreto, el diseño definitivo de los nuevos exámenes Saber Pro tendrá una vigencia de, por lo menos, doce años (artículo 3.º). Una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo de los exámenes será posible iniciar la generación de resultados comparables.

1.2 Alcance de los exámenes de Estado.

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen.

Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior se delimitan de la siguiente manera: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar, en consulta con los grupos de interés; también hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. Así, a partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

Por otro lado, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de las labores propias del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes se definieron de acuerdo con la política de formación por competencias

del MEN, estas evaluaciones se desarrollaron en todas sus etapas (diseño, construcción de instrumentos, validación, calificación) con la participación permanente de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Además, desde 2014 se ha contado con la puesta en funcionamiento de los Comités Técnicos de Área, que son una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para monitorear y hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en los exámenes Saber.

1.3 Normativa relacionada.

Con la aplicación del Decreto 3963 de octubre de 2009, el Icfes es responsable de evaluar las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas de pregrado, y el modelo del sistema incluye la evaluación de competencias genéricas y competencias específicas que se relacionan con el adecuado desempeño profesional o académico, independientemente del programa que hayan cursado.

1.4 Otros temas de interés.

El Icfes, como entidad técnica, adelanta procesos de actualización y mejora permanente de los módulos de competencias de los programas de educación; para estos módulos, en particular en el año 2010, se convocó a ASCOFADE, para desarrollar las especificaciones de los tres módulos que conforman la prueba.

Usando la metodología del DCE, el equipo de expertos en educación de diferentes facultades, bajo la coordinación del Icfes, diseñó un módulo con tres pruebas que evalúan competencias genéricas,

las cuales se incluyen en todos los módulos y hacen parte del diseño transversal, y las específicas, que son consideradas como ejes fundamentales del ejercicio de la profesión docente en todos los programas de educación en el país. Es importante mencionar que los énfasis corresponden a las áreas básicas y fundamentales de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En su artículo 11.º trata de la organización de los niveles de educación formal; el artículo 15.º define la educación preescolar; el artículo 23.º y 31.º establece las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica y media respectivamente; el artículo 46.º se relaciona con la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales; el artículo 50.º determina la educación para adultos; el artículo 55.º reglamenta la educación para grupos étnicos; el artículo 60.º establece la no intervención de organismos internacionales; el artículo 64.º se refiere al fomento de la educación campesina y rural; el artículo 68.º regula la educación para la rehabilitación social, y finalmente, el artículo 109.º, que enuncia las finalidades de los programas de formación de educadores. Al respecto, es importante anotar que existe un número importante de programas vigentes de licenciatura que no responden a las áreas fundamentales de la educación preescolar, básica y media que integran la estructura del sistema de educación colombiano.

Al igual que en el caso de los exámenes ECAES, las especificaciones para las pruebas denominadas Saber Pro fueron validadas y socializadas por la comunidad académica nacional a través de talleres regionales realizados en 2011; a su vez, las preguntas fueron construidas por profesores investigadores, expertos de las facultades de Educación de instituciones públicas y privadas, de acuerdo con las especificaciones de cada módulo. De esta manera, el propósito es que las preguntas en las tres competencias correspondan con lo que deben saber y saber hacer los estudiantes de licenciatura de los programas de formación de maestros con respecto a enseñar, formar y evaluar.

En coherencia con lo planteado anteriormente, y con el fin de definir el objeto de evaluación —las competencias de los estudiantes de licenciatura que están próximos a culminar el pregrado y los estudiantes que están próximos a finalizar el ciclo complementario de formación de las Escuelas Normales Superiores—, se consideraron cuatro aspectos, que sustentan la pertinencia de la prueba:

- La producción internacional sobre competencias en los docentes para leer los desarrollos en otros escenarios de formación y entender sus referentes, tradiciones, establecer comparaciones e identificar elementos comunes que pudieran ser tomados como transversales.
- La apuesta por la formación de maestros para avanzar en la comprensión y apropiación del concepto de competencia.
- La recontextualización de los núcleos básicos y fundamentales del saber pedagógico que orientan la formación de maestros desde 1998, que sirvieron de referente para las pruebas ECAES en el 2003, y las seis competencias comunes y transversales formuladas en el 2007 con el auspicio del Icfes, para ajustarlas al modelo vigente DCE para las pruebas Saber Pro en Educación en 2010.
- La definición de dominios, afirmaciones y tareas que dan cuenta de las competencias comunes en la formación de maestros con base en el DCE, vigentes hasta la fecha, para la prueba de competencias comunes en las áreas de educación.

De conformidad con el primer aspecto, la revisión de la literatura nacional e internacional permitió establecer convergencias y divergencias, además, determinar el alto grado de convergencia de las

tres competencias propuestas para el caso de los programas de formación inicial en Colombia. Se revisaron las siguientes experiencias: América Latina, Australia, Estados Unidos de América, el colectivo de países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Colombia (MEN, 2013).

La revisión de la literatura nacional e internacional y de los estudios que abordan el conocimiento profesional del profesor considera el perfil del docente, sus cualidades, funciones y competencias, y conlleva a pensar en la complejidad de lo que significa, lo que debe saber y saber hacer un docente que adquiere un compromiso social y cultural desde la educabilidad. A continuación, y como producto del análisis realizado, se agrupan en los siguientes saberes:

- Saber qué se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña.
- Saber sobre la naturaleza de la disciplina, para enseñarla.
- Saber cómo aprenden los alumnos y establecer las diferencias que afectan los aprendizajes.
- Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.
- Saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante.
- Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
- Saber articular su práctica pedagógica a los contextos.
- Saber trabajar de manera colaborativa y cooperativa.
- Saber formular y desarrollar competencias en los estudiantes.
- Saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Saber sobre la importancia de la autoevaluación personal e institucional para el mejoramiento continuo de su desarrollo profesional e institucional.
- Saber comunicar en diferentes escenarios sus experiencias concernientes al desarrollo profesional.
- Saber participar de manera activa y propositiva en la comunidad a la que se pertenece.

Desde esta perspectiva, se considera que el licenciado recién graduado debe tener un sentido de compromiso con su disciplina y con los estudiantes que le permita comprender la naturaleza de la disciplina y decidir **qué** es lo que va a enseñar, **conocer el contexto** donde lo va a enseñar y además, precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por parte de los estudiantes. Estos aspectos deben ser objeto de reflexión y análisis por parte del docente, en coherencia con el tipo de ciudadano que se quiere formar. Se requiere entonces, un maestro que: a) sea líder, b) tenga la capacidad de formar personas libres y responsables que convivan en paz, c) promueva en el estudiante el aprendizaje autónomo, d) enseñe a pensar y a formar criterios, e) use estrategias pedagógicas efectivas, f) enseñe en contexto, g) investigue, innove y utilice las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), h) esté conectado con el mundo y, además, i) sea miembro activo de comunidades de aprendizaje y de práctica que sigan favoreciendo su desarrollo profesional.

En el caso particular de los estudiantes que están cursando la licenciatura para la enseñanza del inglés, los nuevos lineamientos de política sobre formación inicial de maestros han definido que el nivel de desempeño esperado al finalizar el programa debe ser C1, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Para los demás programas de licenciatura, el

nivel esperado es B1. Esta competencia forma parte de la prueba de competencias genéricas y en esta se miden los niveles de acuerdo con los establecidos por MCER.

1.5 Tendencias nacionales e internacionales.

El análisis de las iniciativas y tendencias nacionales e internacionales en los ámbitos de la formación de docentes y la evaluación de su desempeño son el objeto del presente apartado. Con esto, se buscan determinar los elementos convergentes y su alineación con las competencias establecidas para la estructura de la evaluación. A continuación, se presentan los resúmenes analíticos de las siguientes experiencias: América Latina, Australia, Estados Unidos de América, el colectivo de países que integran la OCDE y Colombia, que sirvieron de base para el análisis comparativo.

1.5.1 América Latina.

En las últimas dos décadas, la educación en América Latina se ha caracterizado por los esfuerzos compartidos de los Gobiernos para alcanzar la universalización de la educación primaria. A pesar de los grandes logros en materia de cobertura, se hicieron evidentes los altos niveles de deserción y repitencia y, por ende, de falta de calidad. Ante estos hechos y la creciente participación en la formulación de políticas de las agencias multilaterales (el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Unesco), los Gobiernos formularon una nueva generación de políticas de acuerdo con las experiencias europeas y norteamericanas. En ese sentido, y en concordancia con las problemáticas señaladas, es imperativo aunar esfuerzos, desde diferentes instancias, para promover y formar docentes competentes, sensibles al entorno y sus realidades, con el fin de transformarlas.

Colombia no ha estado ausente de estas tendencias y ha incorporado a sus políticas educativas aquellos elementos que, producto de las comparaciones internacionales, se consideran fundamentales para brindar una educación de calidad: fortalecer la educación preescolar, elegir a los maestros en función de sus logros, estructurar sus carreras de acuerdo con este criterio, fortalecer el liderazgo de los directivos docentes, apoyar las escuelas con menores desempeños y controlar los resultados y logros a través de evaluaciones sistemáticas (Schwartzman y Cox, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; MEN, 2010).

A finales de los noventa, en el ámbito educativo se empieza a hablar de indicadores de desempeño, referidos a estadísticas de cobertura, tasas de terminación, condiciones de equidad, brechas socioeconómicas, relación maestro-alumnos e insumos, entre muchos otros. Esta información y la proporcionada por aquellas evaluaciones que medían el desempeño académico de los alumnos, revelaron un panorama muy desconsolador. En

consecuencia, la nueva agenda de la educación se ha concretado en reformas institucionales en las cuales la comparabilidad internacional, los análisis estadísticos y las lógicas de la cooperación se han constituido en los referentes para el cambio y el logro de una educación de calidad con equidad.

En todos los sistemas analizados se encontró que los programas de formación buscan un equilibrio entre el conocimiento de la materia, los conocimientos pedagógicos y la práctica que, además, le dan la mayor importancia a los procesos de profesionalización como recurso para la actualización, la innovación y la mejora de las prácticas de aula. En la tabla 1 se describen las competencias definidas por algunos de los países, además de los europeos y norteamericanos.

Aun cuando el tema de la evaluación del desempeño docente no se presenta como tema prioritario, y ha sido fuente de crítica por segmentos importantes de docentes (Marcelo y Vaillant, 2009), se han identificado cuatro modelos posibles de evaluación prevalentes en América Latina.

Tabla 1. Modelos de evaluación

Foco del modelo	Elementos por observar
Perfil del docente	Formación de base y experiencia
Resultados obtenidos por los estudiantes	Vínculos con el alumnado y con los conocimientos
Comportamiento de aula	Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes
Prácticas reflexivas	Tipo de vínculo establecido entre colegas

Fuente: Marcelo y Vaillant (2009, p. 96)

Estos mismos autores destacan, por ejemplo, que países como Argentina, Chile y Colombia identificaron las competencias deseables del docente

y, a partir de estas, formular indicadores que den cuenta de la calidad de su desempeño.

1.5.2 Australia.

En este país, la formación inicial de maestros se circunscribe a las instituciones de educación superior; los programas tienen una duración de cuatro años y, en estos, se busca un equilibrio entre el conocimiento de la materia, los conocimientos pedagógicos y la práctica. El Instituto Australiano para la Enseñanza y Liderazgo Escolar (AITSL, por sus siglas en inglés) fue creado para desarrollar normas de competencias profesionales para los maestros, fomentar la excelencia en la profesión y evaluar su desempeño a lo largo de sus carreras. La evaluación consta de cuatro momentos, los cuales se realizan en un lapso de dos años: planeación, recolección de datos, entrevista y seguimiento. Se pueden acordar e incluir otras fuentes de información como diarios, planeadores, documentos y material didáctico como soporte, así como los indicadores de rendimiento escolar. Con los resultados, se acuerda un plan de cualificación profesional.

Las competencias genéricas y transversales vigentes son el conocimiento profesional, la práctica profesional y el compromiso profesional. Estas, a su vez, se desglosan en estándares y tareas que dan cuenta de aspectos, tales como el conocimiento de los estudiantes y de cómo ellos aprenden, planean y desarrollan una enseñanza eficaz, evalúan y retroalimentan los aprendizajes. Igualmente, se incluye el compromiso con el desarrollo profesional, conocer el contenido y saber enseñarlo, crear ambientes de aprendizaje de apoyo, y establecer relaciones profesionales con otros colegas, padres y la comunidad.

1.5.3 Estados Unidos.

La eficacia y calidad de la formación docente constituyen una prioridad de la política educativa de este país. En sus planes de desarrollo nacional es común encontrar planteamientos que aseguran que el factor más importante para el éxito académico de los estudiantes es el profesor que les enseña y,

en consecuencia, se exige a los estados alinear el reclutamiento, la certificación y su permanencia con estándares académicos ambiciosos; con esto se busca que posean las habilidades necesarias en materia de conocimiento disciplinar, pedagogía y el uso de nuevas tecnologías.

De manera coherente con su naturaleza federada, existen innumerables rutas de formación de docentes; si bien Shulman (citado por Zeichner en Cochran-Smith, 2008) afirma que clasificarlas no es simple, la literatura oficial cataloga la variedad en tradicionales y alternativas. Son ofrecidas por universidades y tienen una duración de cuatro o cinco años. Las tradicionales son de cuatro años y los estudiantes completan un programa de pregrado en cualquier área del conocimiento que cuente con aprobación estatal para la preparación de docente. En los programas de cinco años, además de completar cualquier programa de pregrado, continúan con una formación a nivel de posgrado, ofrecido por una facultad de educación. Todos los programas tradicionales comparten los siguientes componentes: mentores o profesores experimentados que apoyan al docente en formación, cursos en educación y contenido curricular, prácticas en el aula y portafolios de evidencias.

Los programas alternativos se crearon en 1988 y buscan satisfacer las necesidades locales de formación de profesores de las diferentes comunidades, distritos o tipos de colegio, para, así, ofrecer una educación contextualizada. En muchos casos, las alternativas implican alianzas entre colegios, distritos, institutos y universidades, y poseen un componente de práctica mucho más fuerte que las tradicionales, porque permiten que los estudiantes aprendan sobre enseñanza mientras enseñan.

La evaluación para su certificación y desempeño profesional está estandarizada; la de mayor aplicación en 48 estados, es la de la serie Praxis, ofrecida por el *Educational Testing Service* (ETS). Este examen tiene tres versiones:

- PRAXIS I:** Habilidades preprofesionales que miden lectura, escritura y matemáticas.
- PRAXIS II:** Evaluación de área que mide conocimientos de contenidos por materia y habilidades iniciales de enseñanza de la materia.
- PRAXIS III:** Evaluación de desempeño profesoral que incluye observaciones de clase, revisión de documentos elaborados por el profesor y presentación de entrevistas estructuradas.

En cuanto a los perfiles y las competencias, se puede afirmar que existe cierta homogeneidad entre los estados. El *National Accreditation of Teacher Education* (NCATE) recoge en gran medida sus convergencias y plantea cuatro competencias transversales para el maestro: el estudiante y su aprendizaje, la práctica de la enseñanza, la responsabilidad profesional y el conocimiento de contenidos. Un trabajo reciente de Martin Carnoy (2009), experto en formación de maestros de la Universidad de Stanford, identificó las siguientes competencias comunes a la mayoría de los programas de formación inicial de maestros en los Estados Unidos: compromiso y apoyo con el aprendizaje de los alumnos, planeación de la enseñanza y diseño de experiencias de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, desarrollo profesional como educador, hacer comprensibles los conocimientos y creación y sostenibilidad de ambientes efectivos de aprendizajes.

1.5.4 OCDE.

En relación con los programas de formación de maestros, en América Latina no se puede hablar de un modelo o propuesta única o de un único nivel

de formación, ya que esta se da tanto en institutos como en universidades. No obstante, su duración es similar a la observada en América Latina, Australia y Estados Unidos (de dos a cuatro años con articulaciones a los posgrados). Al igual que Chile, los países miembros de la OCDE plantean atributos medibles que se alinean de manera importante con la totalidad de las propuestas objeto del presente análisis. Estas son: sensibilidad a la diversidad de los alumnos, dominio de la materia de su trabajo, dominio de la evaluación, autonomía profesional y rendición de cuentas, formación permanente en el centro de trabajo, mejora del autoestima de sus estudiantes, uso de las TIC para la enseñanza y trabajo con padres de familia y comunidad.

A partir de las fuentes bibliográficas revisadas para establecer sistemas de evaluación de los egresados de los programas de formación inicial o de su desempeño, se logró establecer que prevalecen los sistemas de certificación profesional para el reclutamiento, que obedecen más a criterios relacionados con condiciones laborales. Todas las instituciones de educación superior de los países adscritos a la OCDE que ofrecen programas de formación inicial cuentan con una amplia y establecida cultura de autoevaluación y supervisión de las prácticas docentes.

A manera de conclusión, y como se puede observar en la tabla 2, existe una convergencia importante en los sistemas educativos analizados, en donde se observa aquello que los maestros deben saber y estar en capacidad de hacer en los diversos contextos educativos donde realizan su práctica.

Tabla 2. Resumen de competencias del maestro

NCATE (EUA)	AUSTRALIA	CARNOY (EUA)	ARGENTINA	CHILE	OCDE	ASCOFADE
<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante y el aprendizaje. • Práctica de la enseñanza. • Responsabilidad profesional. • Conocimiento de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber quiénes son los estudiantes y cómo aprenden. • Planear y desarrollar una enseñanza eficaz. • Evaluar, retroalimentar e informar sobre el aprendizaje de los estudiantes. • Comprometerse con el desarrollo profesional. • Conocer el contenido y cómo enseñarlo. • Crear y mantener ambientes de aprendizaje de apoyo. • Vincularse profesionalmente con otros colegas, padres y comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso y apoyo con el aprendizaje de sus alumnos. • Planeación de la enseñanza y diseño de experiencias de aprendizaje para sus alumnos. • Evaluación del aprendizaje de los estudiantes. • Desarrollo profesional como educador. • Hacer comprensibles los objetos de conocimiento. • Creación y sostenibilidad de ambientes efectivos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar el proceso de enseñanza del aprendizaje. • Programar, planificar y producir actividades, materiales y entornos de instrucción. • Evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje. • Preparación del acto de enseñar. • Enseñar como tal. • Trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad a la diversidad de sus alumnos. • Dominio de su materia de trabajo. • Dominio de la evaluación. • Autonomía profesional y rendición de cuentas. • Formación permanente en el centro de trabajo. • Mejora de la autoestima de sus estudiantes. • Uso de TIC para la enseñanza. • Trabajo con padres de familia y comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis. • Saber enseñar el énfasis. • Saber organizar, desarrollar y dirigir situaciones y ambientes de aprendizaje. • Saber evaluar. • Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula. • Saber articular la práctica pedagógica a los contextos.

Fuente: Compilado por ASCOFADE (2011)

2. LAS COMPETENCIAS

La comunidad académica en educación construyó, desde finales de la década de los noventa, los núcleos del saber pedagógico básicos y fundamentales que orientan la formación de los maestros². Los núcleos —la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales y educativas— mantienen adecuada coherencia con la concepción de competencias que se formularon en 2003 y 2011. La coherencia se expresa, entre otros aspectos, en las relaciones entre sujetos perfectibles, que se congregan en torno a saberes y disciplinas que se enseñan de acuerdo con su estructura y su naturaleza, así como su despliegue en diferentes contextos.

En 2003 se formularon las primeras especificaciones con base en seis competencias comunes e interconectadas que orientaban la formulación de las propuestas curriculares de los programas de formación inicial en las facultades de educación para su consecuente evaluación a través de las pruebas ECAES.

2.1 Competencias comunes.

- **Saber qué es, cómo se procesa y para qué son los conocimientos objeto de la práctica educativa.** Esta competencia se asocia con los saberes específicos propios de los campos de
- **Saber enseñar los conocimientos objeto de la práctica educativa.** Esta competencia hace referencia a la organización de los saberes específicos como proyectos sociales y culturales de apropiación en las instituciones educativas y en otros espacios no formales. Se trata de transformar los saberes y prácticas propias de los conocimientos en saberes y prácticas enseñables, tal y como lo plantea Chevallard (1992), al acuñar el concepto de transposición didáctica, que hace referencia al proceso de transformación del saber sabio al saber escolar.
- **Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.** Esta competencia hace referencia a la gestión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es decir, a la capacidad para concebir,

conocimiento que se enseñan, sus disciplinas y relaciones interdisciplinarias, sus principios teóricos y conceptuales, sus procedimientos y valores, para determinar su racionalidad y sus implicaciones sociales. Se requiere, entonces, el conocimiento necesario del campo científico y la orientación de los objetos de conocimiento, los cuales deben ser preparados para ser enseñados y aprendidos por los estudiantes. Para esto, es preciso que se entienda la naturaleza académica de las disciplinas (su epistemología, su historicidad y sus relaciones con la cultura) a la luz de los lineamientos y estándares curriculares vigentes.

² Es importante señalar que ASCOFADE participó en la formulación de la Ley General de Educación en la cual se reconoce al maestro como profesional de la educación y la pedagogía como saber fundante. Este proceso permitió la reforma de las facultades de educación y la construcción de la normatividad sobre los núcleos del saber pedagógico referida en el Decreto 272 del MEN (1998).

diseñar y crear espacios y actividades, recursos y procedimientos que permitan a los estudiantes, desde sus procesos de desarrollo, diferencias culturales y cognitivas, estilos y ritmos particulares de aprendizaje, establecer relaciones con los conocimientos, de manera que su apropiación sea efectiva, perdurable y aplicable en el marco de las competencias que se establecen para tal fin. Actualmente, para el desarrollo de esta competencia, es fundamental que el docente reconozca y haga uso de las tecnologías de la información y la comunicación como mediadores para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Saber evaluar las enseñanzas, los aprendizajes y el currículo.** Esta competencia implica hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos formativos con miras a favorecer la cultura de la autorregulación en los sujetos de la escuela (docentes y estudiantes), así como construir alternativas que promuevan la reflexión sobre los modos de valorar las experiencias de enseñanza, de aprendizaje y de las prácticas pedagógicas, organizativas y administrativas que apoyan las actividades académicas en los contextos escolares.
- **Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula.** Esta competencia busca identificar y resolver problemas educativos, escolares e institucionales que respondan a las necesidades del contexto; favorece el encuentro de la teoría y la práctica en los proyectos educativos y, por tanto, la creación de saber, su articulación con el saber hacer, con el ser y con el fomento de espacios de investigación.
- **Saber contextualizar la práctica pedagógica.** Esta competencia busca relacionar la práctica pedagógica con la cultura institucional, administrativa y política de la institución educativa,

en concordancia con la política normativa educativa nacional. Bajo esta perspectiva, se pretende que el docente vincule su identidad profesional con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el contexto para afrontar las situaciones de su profesión dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales, como también elementos de orden personal, como cualidades e intereses, que puedan influir en el desarrollo de la profesión docente.

Estas competencias se enmarcan dentro del reconocimiento de la profesión del docente como práctica social, cultural e intelectual; en cuanto a este reconocimiento, se le demanda orientar la formación de las personas y potenciar el desarrollo sociocultural de las comunidades. Dicho en palabras de Morin (2001), enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento, garantizar un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana y la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano. Por tanto, *saber hacer en contexto* es un sistema complejo que implica poner en acción los saberes anteriormente señalados, que definen el conocimiento profesional de profesor.

En el 2010, de acuerdo con el análisis de los resultados de las pruebas ECAES, la comprensión crítica de la realidad educativa colombiana, los avances de la investigación sobre el tema, la certeza de que la profesión del maestro, tanto en la actualidad, como en el futuro inmediato, no pueden circunscribirse únicamente a la pedagogía, pues esta solo contempla un dominio del conocimiento profesional del profesor, relacionado con la educabilidad de los ciudadanos. En consecuencia, para el desarrollo de la estructura del módulo, mediante la metodología del DCE, se agruparon las seis competencias propuestas en un modelo que analiza la profesionalidad del docente en procedimientos ceñidos a evidencias.

Para efectos de los módulos de Educación, se definen las siguientes tres competencias comunes e interconectadas para valorar a los docentes en formación, las cuales mantienen su vigencia con los desarrollos en materia de formación inicial de maestros en el ámbito internacional, y con los documentos de política pública formulados por el MEN en los años 2013 y 2014 (MEN, 2013). La agrupación en tres competencias obedece a los tres campos fundamentales y estructurantes del conocimiento profesional del futuro profesor, los cuales se vinculan desde los componentes teóricos y prácticos en los dominios de: formar (que está en función de la educabilidad), enseñar (que está en función de la enseñabilidad) y evaluar (que propende por valorar como mecanismo necesario los procesos de mejoramiento que se puedan establecer). A continuación se definen las tres competencias.

- **Enseñar:** Competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.
- **Formar:** Competencia para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad.
- **Evaluar:** Competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.

Estas tres competencias genéricas son transversales y se vinculan directamente con el currículo que integra la formación profesional de los docentes. Por esto, dan cuenta no solo de la especificidad de las seis competencias definidas anteriormente, sino del ejercicio del docente en relación con las ciencias, la tecnología y la sociedad. Estos procesos se despliegan en diversos ámbitos de alta significación en su práctica pedagógica, ya que los docentes

despliegan su papel como sujetos políticos para construir relaciones en el marco de la lectura de contextos y en el ejercicio sistemático de pensar su práctica de manera vinculante con la sociedad.

2.2 Evaluación de competencias.

Es necesario señalar la importancia de realizar una prueba bajo la metodología del DCE, con el propósito de implementar políticas y planes de mejora para el sistema educativo colombiano. Sin embargo, dada la complejidad que implica el acto educativo, se advierte sobre las limitaciones que tiene una prueba de opción múltiple para dar cuenta de manera integral de las competencias de los docentes, especialmente, en lo que se refiere a la evidencia de relaciones teoría-práctica. Así las cosas, esta prueba ha de constituirse sobre un criterio importante para dar cuenta de los efectos de las propuestas curriculares de formación de docentes en el país. A partir de la interpretación de sus resultados, se deben aunar voluntades entre los organismos gubernamentales, las comunidades académicas en educación, las instituciones educativas y la sociedad civil para avanzar en la consolidación de un sistema de evaluación que logre leer y orientar las propuestas de formación de profesores en Colombia, lo cual, en suma, ha de contribuir con el desarrollo cultural, social, político y económico de la nación.

En consecuencia, se considera oportuno y necesario reiterar la importancia de la evaluación formativa para entender los procesos de transformación en busca de la autorregulación, y también la evaluación masiva para establecer criterios de comparabilidad con finalidades normativas y políticas. En tal sentido, ambas evaluaciones, la formativa y la masiva, aportan elementos fundamentales para la interpretación y análisis sobre la calidad de la educación y las consecuentes propuestas de mejoramiento. Estos elementos son fundamentales a la hora de pensar el papel que tienen las instituciones de educación superior en la formación de docentes.

3. DISEÑO DE LA PRUEBA

Las especificaciones de los tres módulos se desarrollaron usando la metodología del DCE (Icfes, 2018), que incluye el dominio que determina aquello que va a ser evaluado (las competencias básicas a las cuales debe responder un egresado del área de educación en un módulo específico), la definición de afirmaciones (expresión general de lo que se quiere evaluar), evidencias (conductas observables del evaluado mediante las cuales se constata lo que se plantea en la afirmación) y tareas (acciones que debe realizar el evaluado para responder una pregunta).

3.1 Competencias.

A continuación se describen las tres competencias que serán objeto de evaluación con las afirmaciones

que expresan lo que se espera se evidencie para cada una de estas en la prueba.

3.1.1 Enseñar.

Dominios de la competencia:

- Conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares;
- Planear la enseñanza;
- Desarrollar la clase;
- Reflexionar sobre los propósitos de la práctica docente.

Tabla 3. Afirmaciones y evidencias del módulo enseñar

Afirmación	Evidencias
1. Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.	1.1 Conoce la naturaleza de la disciplina que enseña para re-contextualizarla en el acto educativo. 1.2 Conoce la didáctica de la disciplina que enseña para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.
2. Diseña proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.	2.1 Establece objetivos de enseñanza para planear la clase. 2.2 Diseña mallas curriculares para organizar secuencias de enseñanza en el plan de estudios. 2.3 Planifica estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
3. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.	3.1 Relaciona las actitudes, prácticas y experiencias de los estudiantes para el desarrollo de su clase. 3.2 Tiene en cuenta los desarrollos cognitivos de los estudiantes en las actividades de enseñanza. 3.3 Utiliza dispositivos y procedimientos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. 3.4 Pone en práctica estrategias para el manejo de la clase.

3.1.2 Formar.

Dominios de la competencia:

- Promover el desarrollo de sus estudiantes;
- Promover el desarrollo profesional del maestro;
- Promover el desarrollo de la comunidad educativa.

Tabla 4. Afirmaciones y evidencias del módulo formar

Afirmación	Evidencias
1. Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes.	1.1 Valora y tiene en cuenta la diversidad cultural y cognitiva de la comunidad educativa para planificar sus actividades de formación. 1.2 Reconoce y aprovecha situaciones positivas y negativas de interacción social de los estudiantes para consolidar su formación personal y social.
2. Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes.	2.1 Tiene en cuenta el carácter educable de los estudiantes para favorecer su formación. 2.2 Formula estrategias de formación para intervenir en los procesos de socialización de la comunidad educativa. 2.3 Toma como referente la política pública, nacional, regional y local para favorecer la formación ciudadana.
3. Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca un mejoramiento continuo.	3.1 Establece procesos reflexivos sobre su práctica para constituirlos como ejercicio intelectual e investigativo. 3.2 Utiliza los resultados de la sistematización de su práctica para diseñar estrategias para su cualificación.
4. Vincula sus prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.	4.1 Utiliza principios de la política pública nacional, regional y local para potenciar desarrollos de las comunidades educativas. 4.2 Participa en la construcción de un Proyecto Educativo Institucional acorde con las condiciones del contexto. 4.2 Promueve relaciones con padres y acudientes para vincularlos en procesos de formación colectivos.

3.1.3 Evaluar.

Dominios de la competencia:

- Seguimiento a los procesos;
- Toma de decisiones para el mejoramiento;
- Procesos de autorregulación.

Tabla 5. Afirmaciones y evidencias del módulo evaluar

Afirmación	Evidencias
1. Conoce diversas alternativas para evaluar.	<ul style="list-style-type: none">1.1 Utiliza la evaluación para hacer seguimiento a los procesos educativos.1.2 Define colectivamente criterios e instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de enseñanza y de aprendizaje.1.3 Define prácticas flexibles en las formas de evaluar.
2. Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.	<ul style="list-style-type: none">2.1 Analiza y utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el currículo y las actividades de enseñanza y de aprendizaje.2.2 Comunica los resultados de la evaluación para mejorar procesos académicos y administrativos de la escuela.
3. Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.	<ul style="list-style-type: none">3.1 Utiliza los resultados de la evaluación para favorecer la autorregulación de los individuos.3.2 Reconoce la evaluación como elemento para establecer la calidad del sistema educativo.

3.2 Características de la prueba.

La prueba se diseña con preguntas de selección múltiple con única respuesta, en las cuales se presentan el enunciado y cuatro opciones de

respuesta (A, B, C, D), en donde solo una de estas es correcta y válida respecto a la situación planteada.

3.3 Estructura de prueba.

3.3.1 Enseñar.

Tabla 6. Estructura del Módulo enseñar en porcentajes por afirmación

Afirmación	Porcentaje de preguntas por afirmación
1. Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.	33,3 %
2. Diseña proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.	33,3 %
3. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.	33,3 %

3.3.2 Formar.

Tabla 7. Estructura del Módulo formar en porcentajes por afirmación

Afirmación	Porcentaje de preguntas por afirmación
1. Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes.	25 %
2. Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes.	25 %
3. Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca mejoramiento continuo.	25 %
4. Vincula sus prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.	25 %

3.3.3 Evaluar.

Tabla 8. Estructura del Módulo evaluar en porcentajes por afirmación

Afirmación	Porcentaje de preguntas por afirmación
1. Conoce diversas alternativas para evaluar.	33,3 %
2. Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.	33,3 %
3. Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.	33,3 %



REFERENCIAS

- Carnoy, M. (2009). *What is the role of good teaching in better student performance*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Efectividad del Desempeño Docente. México, octubre 8 y 9, 2009. PPREAL, FLACSO y USAID.
- Chevallard, Y. (1992). *Transposición Didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE.
- Consejo Nacional de Acreditación. (1998). *Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y Especialización en Educación*. Bogotá, D. C.: Sistema Nacional de Acreditación.
- Icfes, (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Bogotá: Icfes. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas>.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 3963 de 2009: Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial*, 14 de octubre de 2009 n.º 47.502. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas.
- Salinas, M. & Forero, F. (2004). *Marco general de la profesión del maestro. La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias*. Bogotá, D. C.: ASCOFADE.
- Vaillant, D. (2005). El caso de Australia. *GTD-PREAL Boletín N.º 11*. Uruguay: Universidad ORT Uruguay.

Bibliografía complementaria

- American Association of Colleges for Teacher Education. (2010). *The Clinical Preparation of Teachers, A Policy Brief*. Washington, D. C.: Recuperado de <http://aacte.org/index.php?/Research-Policy/Clinical-Preparation/>
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: ampliación enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Darling-Hammond, L., y Ducommun, Ch. (2010). *Recognizing and Developing Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do*. Recuperado de <http://www.nea.org/assets/docs/HE/Effective Teaching - Linda Darling-Hammond.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Estrategia MEN-ASCOFADE: Formación de formadores en estándares de competencias básicas y ciudadanas*. Bogotá, D. C.: MEN.

_____. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que lo estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Revolución Educativa. Colombia aprende. Bogotá, D. C.: MEN.

_____. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (versión preliminar - mayo 5 de 2014)*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Universidad de Ginebra. Recuperado de http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1485/mod_resource/content/1/Construir%20las%20competencias,%20es%20darle%20la%20espalda%20a%20los%20saberes,%20Perrenoud,%20Philippe.pdf

The Australian Council for Educational Research (ACER). (2001). *Graduate Skills Assessment: Summary Report*. Canberra: Higher Education Division. Department of Education, Training and Youth Affairs.



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

