

ARJEAD

ARTÍCULO

Consecuencias de la Rúbrica Empleada para Evaluar
Competencias Docentes en Educación Básica en Bogotá
Colombia

*Consequences of the Rubric used to Evaluate Teaching
Competencies in Basic Education in Bogotá Colombia*

Julieth Alexandra Martínez Castiblanco
Yesid Fernando Parada Moreno

Recepción: 17-02-2022 | Aceptación: 21-02-2022

Recepción: 17-02-2022 | Aceptación: 21-02-2022

Consecuencias de la Rúbrica Empleada para Evaluar Competencias Docentes en Educación Básica en Bogotá Colombia

Consequences of the Rubric used to Evaluate Teaching Competencies in Basic Education in Bogotá Colombia

Julieth Alexandra Martínez Castiblanco ¹, Yesid Fernando Parada Moreno ²

¹ Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: jamartinezc1@educacionbogota.edu.com

² Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: yparada@educacionbogota.edu.com

Resumen

El sistema educativo colombiano en los niveles de preescolar, básica y media se ha transformado alrededor de requerimientos globalizantes observables en el establecimiento de políticas educativas centradas entre otros aspectos, en evaluar el desempeño del docente. Así pues, los maestros pertenecientes al estatuto Docente 1278, a partir del año 2015 son evaluados mediante el Enfoque de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), cuyo eje es la autograbación de una clase. Conforme a ello, surge como objetivo general de esta investigación interpretar desde la retrospectiva docente las consecuencias de la aplicación de la rúbrica empleada para evaluar la práctica educativa en docentes de básica de la ciudad de Bogotá - Colombia. La investigación cualitativa, alcance descriptivo, bajo método fenomenológico interpretativo da uso a la triangulación intermétodos y al

análisis de los fragmentos discursivos con el apoyo del software MAXQDA, evidenciando resultados relacionados con la aplicación de la rúbrica como la tendencia tradicional del enfoque, asimetría y desarticulación entre los caracteres diagnóstico y formativo del modelo y bajo impacto en la mejora de las prácticas educativas. En conclusión, los maestros reconocen el instrumento de evaluación consecuencias positivas por caracterizar condiciones previas de los contextos e identificar las fallas y fortalezas. A su vez, implicaciones desfavorables al no existir un proceso continuo y formativo que impacte eficientemente en el desempeño de las competencias, al estar limitado con factores como el tiempo o el presupuesto y en aras de resultados exitosos se desdibujan las dinámicas del ambiente escolar y se generan una alta tensión emocional.

Palabras clave: Rúbrica, competencias do-

centes, evaluación del desempeño, evaluación por competencias, evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF)

Abstract

The Colombian educational system at preschool, elementary and middle school levels has been transformed around globalizing requirements observable in the establishment of educational policies focused, among other aspects, on evaluating teacher performance. Thus, teachers belonging to the Teaching Statute 1278, as of 2015 are evaluated through the formative diagnostic character approach (ECDF), whose axis is the self-recording of a class. Accordingly, the general objective of this research is to interpret the consequences of the application of the rubric used to evaluate the educational practice of elementary school teachers in the city of Bogota - Colombia from the teacher's retrospective. The qualitative research, descriptive scope, under interpretative phenomenological method makes use of inter-method triangulation and analysis of discursive fragments with the support of MAXQDA software, showing results related to the application of the rubric as the traditional tendency of the approach, asymmetry and disarticulation between the diagnostic and formative characters of the model and low impact on the improvement of educational practices. In conclusion, teachers recognize positive consequences of the evaluation instrument for characterizing previous conditions of the contexts and identifying failures and strengths. At the same time, unfavorable implications are unfavorable because there is no continuous and formative process that impacts efficiently on the performance of competencies, since it is limited by factors such as time or budget,

and for the sake of successful results, the dynamics of the school environment are blurred and a high emotional tension is generated.

Keywords: Rubric, teaching competencies, performance evaluation, competency-based evaluation, formative diagnostic evaluation (ECDF)

Introducción

El movimiento de evaluación del desempeño docente como herramienta para mejorar la calidad educativa surge en Europa y se extiende rápidamente a finales del siglo XX en América Latina gracias a la influencia de organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dichas organizaciones, han generado un nuevo paradigma en el ámbito educativo bajo las denominadas Reformas Educativas Globales (REG), que con la aplicación del modelo denominado por Flórez (2016) neogerencial, son el marco de acción de las cinco evaluaciones relacionadas con la carrera docente que existen actualmente en Colombia. Se establecen entonces, la evaluación SABER-PRO en las universidades para los docentes en formación; la evaluación de selección de méritos para el ingreso a la carrera docente en el sector oficial; la evaluación del periodo de prueba mediante la cual se verifican las competencias específicas y niveles de desempeño de los docentes que aprueban el concurso de selección por méritos; la evaluación anual de desempeño y la evaluación de competencias, ésta última relacionada con el ascenso o reubicación en el escalafón.

Establecidos los cinco tipos de evaluación del desempeño docente en Colombia mediante el Decreto Ley 1278 de 2002 se reglamentan el concepto, los tipos, los objetivos, los principios y los alcances de la evaluación realizada a docentes y directivos docentes que se desempeñan en instituciones de carácter público en los niveles de preescolar, básica y media. Además, se expone como una de las finalidades del proceso evaluativo el constatar que en el ejercicio de las funciones los docentes “mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo” (Decreto Ley 1278, Art 26, 2002). Se observa también, la puesta en práctica de la evaluación de competencias que desde el año 2015 se fundamenta en el Enfoque con Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) y que se ejecuta mediante la presentación de un video en el que se registra la actividad del aula, un ejercicio de autoevaluación, el promedio de las evaluaciones de desempeño y una encuesta a estudiantes.

En la ECDF está establecida la rúbrica como el principal instrumento de evaluación del video, dicha matriz de valoración cuenta con un enfoque cualitativo y mide criterios de contexto, reflexión, planeación, praxis pedagógica y ambiente de aula. El reporte de resultados de la rúbrica se presenta en porcentajes y con descriptores de los pares evaluadores, es de señalar, que aunque la evaluación se supere con más del 80%, el número de docentes que la aprueban se condiciona al presupuesto establecido por la nación para el ascenso y reubicación salarial. De ahí, surge una de las dificultades del proceso cuyo fundamento teórico se centra en el diagnóstico frente al desempeño en el aula y la formación del maestro, pero que en lo

práctico tiene un trasfondo político y económico que influye directamente sobre criterios como la neutralidad o la justicia, lo que en última instancia ha generado un descontento en el gremio docente por la falta de equidad y el sometimiento del sistema educativo a políticas globalizas.

Así mismo, los resultados de la evaluación de competencias se presentan en informes estadísticos con aspectos como el número total de docentes inscritos en el proceso y el desempeño en la prueba en términos porcentuales de aprobación y reprobación, entre otros. Se evidencia que, los informes carecen de un estudio real y crítico de las implicaciones que tienen los resultados con carácter diagnóstico formativo sobre la formación y el desarrollo de las competencias del docente. Surge entonces, la necesidad de comprender bajo un pensamiento holístico la perspectiva del maestro, en relación con los efectos del proceso de evaluación de competencias del docente en Colombia y en particular de los componentes de la rúbrica, por ser el instrumento esencial para la descripción de las situaciones del aula y para el establecimiento de acciones concretas frente a la formación docente.

En razón, se plantea como objetivo central interpretar desde la retrospectiva docente las consecuencias de la aplicación de la rúbrica empleada para evaluar la práctica educativa en la evaluación de competencias de los docentes de aula de educación preescolar y básica de la ciudad de Bogotá, mediante la triangulación intermétodos. De tal forma que se ofrezca una oportunidad para que los maestros se beneficien al brindarles nuevos criterios que les permitan potenciar el pensamiento crítico mediante la realización de cuestionamientos

que los faculten a leer analíticamente su proceso de evaluación. De igual forma, se pueda trascender en la reflexión de las políticas educativas nacionales, al presentar una alternativa de solución a la problemática de desvirtualización de la evaluación del desempeño por medio de la identificación de causales multifactoriales.

Método

La investigación de corte cualitativo, diseño fenomenológico y alcance descriptivo interpretativo considera el conocimiento obtenido a través de las experiencias de retrospectión, percepción y opinión de los docentes como realidades de los sujetos que permiten realizar una descripción contextual holística. En adición, partiendo de la información recopilada se generan inferencias y establecen patrones que ayudan a la comprensión del fenómeno y que desembocan en aplicaciones prácticas que se manifiestan en la transformación de la realidad (Cedeño, 2001).

La población homogenea y finita se constituyó implementando el muestreo por conveniencia y teniendo presente el criterio de inclusión. Por

tanto, se incorporaron al estudio 24 docentes participantes en alguna de las tres cohortes de la evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF) desarrolladas la uno 2014-2015, la dos 2016-2017 y la tres en 2018-2019, concentrando el escenario en 15 Instituciones Educativas del sector oficial de nueve localidades de la ciudad de Bogotá (Tabla 1). A la par, en la fase inicial, se consolidó la entrevista semiestructurada desarrollada a partir de un instrumento sometido a validación por expertos cuantificando la validez de contenido del acuerdo de los jueces mediante el estadístico V de Aiken y la realización de una prueba piloto para verificar su ajuste a las condiciones de espacio, tiempo, simplicidad, impacto sobre el entrevistado y corroborar su utilidad (Mediavilla & García, 2013). La entrevista individual semiestructurada se realizó a 15 docentes y una versión ajustada del instrumento se utilizó en el grupo focal con nueve docentes. Adicionalmente los maestros participantes suministraron las once rúbricas de resultados de la evaluación para el análisis documental.

Tabla 1
Caracterización docentes participantes la investigación

Entrevistas Individuales						
Localidad	Institución educativa	Sexo	Nivel en el que se desempeña	Área de desempeño	Nivel Educativo	Cohorte de partición en la ECDF
Engativá	Colegio Garces Navas	Mujer	Media vocacional	Humanidades	Maestría	1-2
Usme	Los Tejares IED	Hombre	Básica primaria	Ciencias naturales	Maestría	2-3
Usme	Orlando Fals Borda	Mujer	Básica secundaria	Ciencias sociales	Maestría	1-2-3
Kennedy	Colegio Class IED	Mujer	Básica secundaria y Media vocacional	Inglés	Maestría	1-2-3
Engativá	Miguel Antonio Caro	Hombre	Básica secundaria	Ciencias sociales	Maestría	2
Engativá	Colegio Garces Navas	Mujer	Preescolar	Dimensiones de la educación inicial	Maestría	2-3

San Cristóbal	IED Atenas	Mujer	Básica secundaria y Media vocacional	Humanidades	Maestría	1-3
Bosa	Colegio Fernando Mazuera Villegas	Mujer	Básica secundaria	Media vocacional	Maestría	2-3
Usaquén	Institución Educativa Distrital Agustín Fernández	Mujer	Transición	Dimensiones de la educación inicial	Maestría	2-3
Kennedy	Colegio Villa Rica IED	Mujer	Básica secundaria y Media vocacional	Química	Maestría	2-3
San Cristóbal	Entre Nubes Sur	Hombre	Básica primaria	Tecnología	Maestría	3
Fontibón	La Felicidad	Mujer	Básica primaria	Campo de pensamiento científica y tecnológico	Maestría	2-3
Bosa	Institución Educativa Brasília	Mujer	Básica secundaria	Español	Maestría	2
Ciudad Bolívar	Colegio Rural Pasquilla	Hombre	Básica primaria	Educación física	Maestría	2-3
Puente Aranda	IED Julio Garavito Armero	Mujer	Básica primaria	Matemáticas	Maestría	1-3
GRUPO FOCAL						
Kennedy	Colegio Villa Rica IED	5 mujeres 4 hombres	Básica primaria, básica secundaria y media vocacional	Humanidades, Ciencias naturales, Educación física-Ética y Religión	Maestría	1-2-3

Nota: Estudio consecuencias frente a la rúbrica empleada en la evaluación de competencias docentes en educación básica en Bogotá - Colombia

En la fase de ejecución y consolidación de los datos se obtuvieron los consentimientos informados que incluyeron la exposición de las siguientes consideraciones éticas expuestas por Ulin & Tolley (2005) y Noreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo (2012): potenciales riesgos y beneficios, participación voluntaria, garantías de la confidencialidad, anonimato, procedimientos de recolección de datos y fines de los resultados. La recolección transcripción y codificación de la información que como primera aproximación a los datos posibilitó clasificarlos, compararlos y relacionarlos (Díaz, 2009). En la etapa de cierre y prospección se desarrollaron los procesos de categorización con el apoyo de la herramienta MAXQDA 2020 ejecuta-

da para enfocar datos, reconocer y registrar similitudes, clasificar en grupos y establecer relaciones atendiendo en forma jerárquica a las categorías de análisis. Asimismo, como una forma de asegurar la mayor objetividad posible en los resultados se llevó a cabo la triangulación (Díaz, 2009) con los resultados obtenidos en las entrevistas individuales, el grupo focal y el análisis documental de los reportes de resultados de la evaluación docente. Posteriormente, mediante el análisis del discurso (AD) se estudiaron las representaciones discursivas de las entrevistas y reportes de resultados para establecer la interrelación transversal que se tiene en torno a las categorías de análisis (Say-

ago, 2014). El análisis incluyó una fase de codificación de categorías, contrastación de los resultados con la base conceptual y referencial, además de un reagrupamiento de los datos etiquetados para definir relaciones. El proceso se puede resumir en “etiquetamiento-desagregación-reagregación” (Sayago, 2014, p.6). En la última etapa de la fase de cierre se establecieron las conclusiones, realizó un ejercicio de autoevaluación a través de la matriz FODA, para finalmente generar recomendaciones.

Resultados

Reconociendo de los Docentes del Modelo de Evaluación por Competencias en la Rúbrica

En las enrevistas individuales los maestros aceptan que la rúbrica sustenta fundamentos del enfoque desde tres factores: el primero relacionado con los aspectos a evaluar, el segundo con la presencia de los fundamentos del modelo tanto en la rúbrica como en su proceso de implementación y el tercero con los principios de la evaluación. Dentro de las evidencias que con mayor claridad se reconocen en la rúbrica, independiente del nivel en el que se desempeña el maestro, están: el contexto, la planeación, el ambiente de aula, las herramientas didácticas y la praxis. Aun así, se observa mayor percepción a dar alta relevancia a las competencias vinculadas con el conocimiento del contexto institucional y la praxis. Un punto considerado en la autorreflexión de los docentes tiene que ver con la forma de acogida del modelo de competencias y de la evaluación por competencias en la educación colombiana en todos los niveles educativos por ser una exigencia extraída de modelos foráneos que ha relegado la construcción de competencias propias y ajustadas a las realidades educativas del país. Acerca de la coherencia entre el modelo

de evaluación por competencias y la rúbrica, se encuentra concordancia entre el planteamiento teórico del modelo y el planteamiento teórico de la rúbrica. No obstante, existen puntos de disparidad en el balance de seguimiento de los desempeños al abordar los procesos de implementación. Intervienen elementos de disyunción entre lo teórico y lo práctico variables como el tiempo, descontextualización del evaluador frente a las vivencias específicas, el ambiente de simulación creado para realizar la grabación de la práctica educativa y la polarización entre las competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares. En el grupo focal se muestran posturas favorables al modelo de evaluación por competencias en las que se reconoce la toma de evidencias, la observación de la praxis, la planeación, el desarrollo de habilidades y las respuestas asertivas que median la relación docente estudiante, como los elementos incluidos dentro de los componentes y criterios presentados en el instrumento. Posiciones contrapuestas, reconocen que una evaluación por competencias debe ser flexible en estructura, que acoja las particularidades, que sea adaptable a una realidad y dinámica; elementos que no son de fácil visualización en la rúbrica. No obstante, aparece una postura en la que se plantea que el tiempo debe convertirse en un reto asumido por el maestro aplicando sus competencias organizacionales; lo anterior se puede evidenciar en los siguientes fragmentos extraídos de las intervenciones de los participantes:

“Pues el objetivo de la prueba es mirar como los maestros de Colombia nos estamos desempeñando en el aula y principalmente se basa en cuatro aspectos, que son el contexto escolar en el cual se desempeña el maestro y de ahí parte pues la planeación que el docente haga para llevar acabo su práctica pedagógica teniendo en cuenta el ambiente de aula en el cual día tras día se desempeña” (Docente básica secundaria)

“Hay una situación con las competencias, que son extraídas de modelos Europeos e impuestas, por eso siento que están permeadas de situaciones no reales. Nosotros no somos constructores de nuestras propias competencias sino son personas que están detrás de un escritorio y no conocen nuestra realidad” (Docente transición)

Los documentos de los reportes de resultados dejan ver que en la estructura del instrumento hay 4 criterios, 8 componentes y 21 aspectos a evaluar, además existe un descriptor individual que materializa el desempeño particular del docente. En lo concerniente a los indicadores de desempeño hay una escala con cuatro niveles: avanzado, satisfactorio, mínimo e inferior. Cada aspecto, se acompaña de un indicador de desempeño propuesto con el objetivo de apoyar “al carácter formativo de la evaluación, debido a que aportan información para el desarrollo de un diagnóstico” (Decreto 1657 de 2016). Respecto al fundamento normativo expuesto en la Resolución MEN 093317 de 2016 se consideran capacidades funcionales como planear, ejecutar, evaluar y articular. Mientras que en el ámbito de las competencias comportamentales se miden criterios de responsabilidad, iniciativa, habilidades profesionales y aptitudes. La rúbrica evidencia que dichos aspectos se centran en las competencias funcionales, aspecto considerado a través de software MAXQDA 2020 con el que se muestra alta frecuencia en los conceptos de estrategias, aula, propósito, comunicación, práctica,

“La rúbrica está planteada pretende medir la capacidad que tiene el docente para ejercer su quehacer pedagógico de una manera efectiva. Lo que considero es que el problema radica es que el tiempo para poder hacer la medición es muy corto”

(Docente Básica secundaria)

“el tiempo que se exige no necesariamente debería ser un limitante. Exige ser concretos con un tema sencillo que permita visualizar nuestro quehacer diario. También dar buen uso a la didáctica, a los recursos y tener una organización curricular bien estructurada”. (Grupo focal. Participante 4)

proceso y disciplina. Con menor proporción el instrumento atiende aspectos como metodología, PEI, ambiente de aula, contexto y comunidad.

Factores de la Rúbrica Vinculantes entre los Caracteres Diagnóstico y Formativo

En este aspecto, el software MAXQDA 2020 muestra una baja frecuencia de docentes que reconocen que en la rúbrica de evaluación y los resultados existan criterios que expongan claramente los dos enfoques. Por el contrario, las descripciones que cuestionan la falta de relación entre los fundamentos resultan más frecuentes al exponer aspectos políticos como la negativa influencia gubernamental en el manejo y control social, aspectos procedimentales acerca de la manipulación del ejercicio por la actuación de los estudiantes frente a la cámara, como acción que influencia fuertemente sus comportamientos y cambia el actuar. Además, señalan que los aspectos teóricos dejan ver la falta de un método evaluativo realmente fundamentado y que balanceé ecuánimemente los dos modelos, los maestros observan lo diagnóstico, pero desconocen lo formativo. Se encuentra también, opiniones contrarias en el aspecto metodológico,

al poner en duda si los maestros más competentes resultan ser los mejores evaluados o si los mejores maestros son aquellos que se acogen fielmente a los estándares de la rúbrica.

En la discusión grupal, se genera el cuestionamiento respecto al poco impacto que ha tenido la ECDF a nivel colectivo y hacia el estado de la educación en Colombia después de 10 años de su implementación. Hecho explicado por acciones como la relación del proceso con el factor presu-

“al gobierno no le interesa ese diagnóstico efectivo de esos contexto porque más maestros tendrían mejores resultados en dichas pruebas. Es una estrategia de engaño para la población, para ciertos niveles o estratos sociales” (Docente básica primaria).

“En la rúbrica la parte diagnóstica es muy válida y se encuentra, se puede ver como se desempeña el maestro y como está el uso de los recursos institucionales. En la parte formativa no tanto, se pierde porque los conceptos se emiten desde lógicas diferente a los contextos del docente. Apostar que sea un proceso que retroalimente con un antes, un después y unos avances no creo que se presente”. (Docente básica primaria).

Al hablar del reporte de resultados considerando el carácter diagnóstico formativo de la rúbrica implementada en la evaluación, se encuentran en el documento como aspectos a señalar el nivel de desempeño y las observaciones de los pares evaluadores. En el primero, de forma concreta se establece un diagnóstico en el rendimiento observado al medir cada nivel de desempeño respecto al aspecto evaluado con descriptores cualitativos como: suficiencia, apropiación, apropiación inicial y con pocas estrategias. A la par, el indicador relaciona el diagnóstico con la variable formativa mediante descriptores de recomendaciones que incluyen la implementación, la incorporación,

puestal, el desgaste emocional y motivacional del docente. Además de la falta de una estructuración coherente en el proceso diagnóstico y formativo en el que se incluyan pasos de ajuste-mejoramiento y la disposición de cursos formativos para aquellos docentes con los puntajes más bajos al ofrecer una verdadera formación a los docentes con mayores requerimientos. Una demostración de las anteriores afirmaciones se presenta a continuación:

“existen muchas variables que están influyendo en la evaluación que generan mucho desgaste emocional e impacto familiar porque afecta la calidad de vida del docentes. Se siente cansancio y agotamiento, ver que algunos avanzan y otros no, resulta punitivo. (Grupo focal. Part. 2)

“En la lógica y sentido de la formación una vez se identifican las falencias deberían plantearse y exigirse en los cursos. Pero como estamos hablando de recursos se cambian las reglas. De forma lógica los maestro con puntajes bajos deberían tener acceso directo a los cursos formativos, pero al contrario son excluidos”. (Grupo focal. Part. 2)

la articulación o la exploración de estrategias. A pesar del establecimiento de los dos enfoques, las recomendaciones formativas resultan poco concretas para los niveles satisfactorio, mínimo e inferior y no está presente en el nivel avanzado.

Impacto de los resultados presentados en la rúbrica en la práctica docente

Los docentes evidencian dos grupos de impactos, los que consideran que la retroalimentación favorece la formación y son percibidos como positivos, al mencionar que el proceso genera autorreflexión, autocompromiso, identificación de desaciertos para corregirlos y permite recordar e incorporar aspectos importantes de las clases que

en ocasiones se descuidan como el planteamiento de objetivos, el aprovechamiento del tiempo en el aula o la realización de un cierre de clase. Desde un punto de vista desfavorable, se visualiza la rúbrica como un instrumento con un elevado número de ítems, poniendo en cuestión la relación entre su cumplimiento y seguimiento versus el tiempo de ejecución y de revisión en la evaluación. Los docentes exponen que la rúbrica se convierte en un listado de verificación complejo y muy específico en sus requerimientos, situación que ha traído como efecto el desarrollo de clases rígidas, pre ensayadas, lejanas de exponer las verdaderas dinámicas del aula y el real desempeño del docente. También, se encuentra que, por el manejo de factores porcentuales, a veces desconocidos por los maestros, se le da mayor relevancia al factor cuantitativo, preponderando lo sumativo sobre lo formativo.

Existen también, una alta frecuencia de maestros que manifiesta la ausencia de una reper-

cusión de la evaluación del docente sobre el sistema educativo colombiano al considerar que se presenta falta de coherencia entre las observaciones ofrecidas por los evaluadores y lo realizado por el docente en la práctica pedagógica o los puntos de contradicción entre el nivel de desempeño y las anotaciones específicas que se le realizan entorno al mismo. Los maestros, reconocen el fuerte impacto emocional que crea la metodología de evaluación mediante la grabación de una clase, por producir emociones negativas como el miedo intenso, nerviosismo, ansiedad e inseguridad. A lo anterior, se suman algunas anotaciones expuestas en las rúbricas de resultados, en las que se utiliza un lenguaje descalificante que se siente más como una crítica destructiva de la actividad y que termina causando afectación emocional referida a la desmotivación y frustración. Algunas de las mencionadas implicaciones se observan en los siguientes fragmentos de las entrevistas:

“hay aspectos que lo llevan a uno a autoevaluarse e identificar fallas que uno no es consciente de que las hace, como involucrar más a la familia o si las estrategias para las clase son adecuadas o la forma de cumplir los propósitos con lo que yo requiero para que los estudiantes aprendan” (Docente básica secundaria y media)

“Desde el corazón a mí no me han servido las retroalimentaciones, de hecho aunque he pasado las evaluaciones, pareciera que las retroalimentaciones dijeran que he perdido” (Docente preescolar)

“al ver cada criterio evaluado me ha hecho reflexionar, después de las evaluaciones he tenido mayor interés porque mi práctica sea mejor como compromiso personal y no para la evaluación” (Docente básica secundaria y media)

“Por ejemplo en la dos evaluaciones que me he presentado a la hora de revisar la rúbrica de resultados se observan contradicciones entre las observaciones existen criterios en los que ellos mismo se contradicen. No solo me paso a mí sino a muchos docentes” (Docente Básica secundaria)

Como se ha descrito, la rúbrica en su estructura presenta elementos del modelo de evaluación por competencias y del enfoque diagnóstico formativo. Pero, a la hora de generarse el reporte de resultados se muestra la falta de relación entre los diferentes aspectos y una serie de incoherencias en el componente de desempeño del docente. Dichos argumentos evidencian en los reportes de resulta-

dos la ausencia de consistencia en dos aspectos: entre los niveles de desempeño y entre los desempeños evaluados en contraste con las reflexiones pedagógicas de los pares evaluadores. Muestras de la observación, en los siguientes ejemplos (Tabla 2), de apartes extraídos de las rúbricas con los resultados recibidas por los docentes:

Tabla 2
Contradicciones o inconsistencias evidenciadas en la rúbrica de reporte resultados entregada a los docentes de la ECDF

Evidenciadas en la Rúbrica de Reporte de Resultados Entregada a los Docentes de la ECDF	
En los descriptores de desempeño del docente se evidencian contradicciones entre las observaciones relacionadas con un grupo similar de competencias y el nivel de desempeño.	
Desempeño Avanzado: “Existen normas de comportamiento y convivencia, para ello el docente favorece su cumplimiento en el aula mediante diversas estrategias tales como generar con los estudiantes acuerdos de clase para garantizar una adecuada convivencia” (Rúbrica 1, P. 4: 2267)	Desempeño Inferior: “En pocas ocasiones existe un clima de aula en el que hay un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica”. (Rúbrica 1, P. 4: 1041)
Contradiccion entre el descriptor de desemepeño del docente y la observación del par evaluador:	
Desempeño Mínimo: El docente: -No es consistente en el trato respetuoso con sus estudiantes y, algunas veces, es indiferente frente al comportamiento de estos”. (Rúbrica 6, P. 5: 341)	Observación del par Evaluador: “Estimada docente, se resalta el buen ambiente que hay en el aula, su disposición y compromiso con los estudiantes...” (Rúbrica 6, P. 5: 2245)

Nota: Estudio consecuencias frente a la rúbrica empleada en la evaluación de competencias docentes en educación básica en Bogotá - Colombia

Discusión y Conclusión

En relación con la categoría competencias del docente, los hallazgos dejaron ver que los maestros reconocen en la rúbrica de evaluación y en el proceso en general los principios teóricos de este enfoque al referirlos con el desempeño, las evidencias y la praxis. Demostrándose lo manifestado por Flores, Gatica, Sánchez & Martínez (2017) niveles de medición en relación

con la observación de la puesta en práctica de las habilidades específicas de la labor docente. A la par, se identifica acciones permanentes de necesaria medición, como planear, ejecutar, resolver e innovar (Canquiz & Maldonado, 2016). Es de resaltar en este punto, la alta relevancia que los maestros otorgan a las competencias relacionadas con el manejo de los recursos, de los conocimientos disciplinares, de la didáctica y de la comunicación. Dichas habilidades que responden a las compe-

tencias tradicionales, para Canquiz & Maldonado (2016) actualmente se consideran solo como instrumentos que se deben potencializar para el desarrollo de las nuevas y más complejas competencias exigidas por la contemporaneidad.

La ideología de un enfoque de competencias teórico tradicional es acogida por los docentes al enmarcar el modelo colombiano dentro de la pérdida de la singularidad, en la estandarización, la fragmentación del conocimiento y en la medición de funciones específicas. Factores, que entran en contraposición con lo expuesto por García (2008) respecto al manejo de competencias amplias, flexibles, ajustables y cambiantes; necesariamente requeridas por los docentes del siglo XXI. García (2008), ratifica que la sociedad del conocimiento exige de un docente gestor de aprendizajes, versátil al integrar y articular información, además de disponer de habilidades de autoformación permanente. Otro punto de reflexión en el enfoque colombiano y por ende en la forma como éste impacta el instrumento de evaluación, tiene que ver con el desafío que en materia de evaluación por competencias se presenta actualmente en Europa, para Marín (2017) la problemática radica en la carencia del modelo que genere cambios que respondan a las necesidades institucionales, posiblemente porque en aras de la masificación productiva se atenta contra el pensamiento individual reflexivo.

Unas competencias docentes y un instrumento de evaluación que promuevan las capacidades individuales resultarían un punto de fortaleza en lo que Marín (2017) considera un reto prioritario de injerencia impactante sobre ámbitos sociales y culturales. Para los docentes el enfoque de evaluación diagnóstico formativo se concentra más en

generar un diagnóstico atendiendo a niveles de desempeño que a un proceso de corrección de desaciertos propios de la formación. Procesos como mejorar, corregir, reajustar o perfeccionar expuestos por Martell & Moreno (2016) no son visibles para todos los docentes, específicamente porque los cursos de formación son excluyentes. Además, aunque se reconoce lo considerado por Sánchez & Escobar (2015) que el proceso diagnóstico hace parte fundamental de la evaluación formativa al ser la base de orientación y planeación, el punto de articulación entre el carácter diagnóstico y formativo no resulta muy explícito al no tenerse presente en los cursos de formación el diagnóstico individual visualizado en la rúbrica de resultados.

Uno de los pilares de la evaluación diagnóstica es el reconocimiento de las realidades (Sánchez & Escobar, 2015), se encuentra la falta de atención a fundamentos de la evaluación diagnóstica, como la ubicación temporo espacial pre y post del evento educativo, una identificación precisa de la realidad y una intervención eficaz y pertinente (Coello, 2010). También, se presentan retrospecciones que consideran al enfoque diagnóstico masificado por un instrumento estandarizado, factor que confirma lo enunciado por Sindhu, Daudpota, Badar, Bakhtyar, Baber & Nurunnabi (2019) sobre las dificultades propiciadas por procesos de evaluación que generan masiva información produciendo alta polaridad y poca reflexividad.

Siguiendo con las características de la evaluación diagnóstica, Ulloa y Gajardo (2018) hablan de la importancia de la información para determinar causas mediante una retroalimentación descriptiva en la que exista una base dialógica respecto a la práctica holística del docente y la ob-

servación del evaluador. En tal sentido, se encuentra que los maestros identifican como elemento de incoherencia con el carácter diagnóstico la inadecuada información que se produce o las posturas artificiales generadas por las clases pre-ensayadas o rigurosas frente al acatamiento estricto de la rúbrica. Para Sun, Levy, Cortés, Ramos & Rojas (2017), es claro que en los modelos de evaluación que consideran el monitoreo del maestro por observación de clase se presentan docentes que acogen posturas naturales, naturales ajustadas e instrumentalizadas.

En cuanto a los elementos propios de la evaluación formativa, Coello (2010) señala que uno de los propósitos fundamentales de la evaluación formativa es el reconocimiento de aciertos y errores para una toma de decisiones aplicables y eficientes. En contraste, son tres los elementos presentes en la rúbrica, primero la afectación emocional del maestro por la retroalimentación negativa, segundo la carencia de un proceso continuo y permanente y tercero carácter excluyente propiciado por los resultados. Al abordar el factor emocional del docente se producen reacciones adversas al carácter formativo de todo proceso de evaluación como la angustia, el miedo, el estrés o la pérdida de motivación. Autores como Sánchez & Corte (2015) establecen como una de las consecuencias de los diferentes modelos de evaluación de los docentes en América Latina el incremento en los problemas en la salud mental por sentimientos de culpa y de autorreponsabilidad del docente por la no aprobación de la evaluación. En complemento, Wei (2015) deja claro que la retroalimentación en la evaluación formativa debe ser motivadora, crítica y direccional hacia la construcción de mejores

prácticas.

Sobre la continuidad y permanencia de la evaluación formativa, Tantaleán, Vargas & López (2018) concluyen que este tipo de modelo debe estar caracterizado por el acompañamiento continuo en cada etapa del trabajo para generar estabilidad entre factores como actividades pedagógicas y eficiencia de los resultados al proyectarlos en el aprendizaje de los estudiantes. En añadidura, Sánchez & Escobar (2015) dan relevancia a los avances que se generan durante todo el proceso de la evaluación formativa por ser producto de la interacción con el evaluador, sobre los que exclusivamente se muestran en los resultados. El elemento más álgido del carácter formativo se relaciona con la condición excluyente que ha adquirido el enfoque a través de los resultados. Por ejemplo, al sancionar moral y económicamente a los docentes que no aprueban y a la destinación de cursos de formación a un porcentaje de docentes cada vez más reducido, que además, en sentido de lo práctico presentan mejores resultados por tanto menos requerimientos formativos. Se hace necesario entonces, la formulación de estrategias que realmente impacten al sistema educativo, al dar un uso concreto de los resultados estableciendo estrategias prácticas y concretas en cada uno de los factores que requieran ser atendidos (Arreola, 2019).

En lo relativo al impacto de la rúbrica como instrumento de evaluación de la práctica de aula y su efecto en la evaluación del desempeño del maestro existe alta inclinación a tópicos relacionados al contexto institucional, la planeación y los objetivos de la institución. En concordancia, el Informe Nacional de Resultados ECDF (2016) muestra que

un 58% de los maestros obtuvieron desempeño inferior en el componente de praxis pedagógica, en contraste con el 4% con desempeño inferior en el componente de planeación. Wei (2015) reconoce que una de las principales debilidades sobre evaluar las competencias del docente a través de la evaluación formativa se da en la comprensión inequívoca de los instrumentos y la falta de claridad del evaluado sobre los propósitos de medición de estos.

Para algunos docentes, la rúbrica reúne variados elementos que le confieren fortaleza conceptual, pero que a la vez la convierten en un instrumento muy complejo y riguroso en su implementación e interpretación, al respecto Barrón, Caro & Delgado (2018) relevan la necesidad de una información de calidad con miras a no impactar de forma negativa la percepción del docente sobre el ejercicio evaluativo. Posturas opuestas, encuentran en el instrumento una ruta concreta y estructurada a seguir cuya acogida con exactitud y precisión generan aprobación en los resultados. Respectivamente, Brown et al. (2015) manifiestan que una adecuada herramienta de evaluación repercute sobre la realización de prácticas evaluativas más reflexivas, aunque siempre se cuente con elementos de subjetividad poco controlables.

En adición a las carencias percibidas en la estructura del instrumento y las incoherencias identificadas en el reporte de resultados, se encuentra que el uso de la retroalimentación no es acorde con los fundamentos de la evaluación diagnóstico-formativa. Son tres las implicaciones observadas por los docentes: una retroalimentación negativa, la falta de estrategias colaborativas y el impacto emocional nocivo. Aspectos acordes con

las ideas manifestadas por Bonilla (2018) al referirse a la evaluación del docente en Colombia, en la que los instrumentos implementados propenden por la identificación de falencias y unos resultados generadores de sanciones, lo que en consecuencia ofrece un proceso administrativo carente de legitimidad en lo pedagógico y en lo didáctico. Se requiere entonces afrontar el reto de diseñar e implementar instrumentos de orden metacognitivo con los que se midan los impactos en el contexto, la resolución de problemas y cumplimiento de metas como indicadores de autoeficiencia (Hernández, Tobón & Guerrero, 2016).

Además, de una revisión y ajustes de la rúbrica para atender la recomendación de Martínez & Guevara (2018), modificar el pensamiento negativo colectivo que se asocia a la sanción y prevenir situaciones de afectación psicológica a través de planes de formación y perfeccionamiento docente.

Referencias

- Arreola, R. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43(2), 30-30. doi: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30898/38686>
- Barrón, R., Caro, R. & Delgado V. (2018) Percepción del sistema de información y percepción de la evaluación del desempeño docente en el nivel inicial de la UGEL Cajamarca. *REV. PERSPECTIVA* 19 (4), 2018: 440-451 - ISSN 1996-5389 doi:http://mail.upagu.edu.pe/files_ojs/journals/27/articles/603/submission/proof/603-133-2173-1-10-20190131.pdf
- Bonilla, M. (2018). *La evaluación anual de de-*

sempeño docente y las prácticas docentes: estudio de caso de la institución educativa distrital colegio Santa Bárbara (Bogotá, Colombia). [Tesis Maestría. Universidad Javeriana. Repositorio Universidad Javeriana] <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35308>

- Brown, L., Suh, J., Parsons, S., Parker, A. & Ramírez, E (2015). Documentar el crecimiento profesional de los candidatos a maestros a través de la evaluación del desempeño. *Revista de Investigación en Educación*, 25 (1), 35-47 doi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097994>
- Canquiz, L., & Maldonado, M. (2016). Evaluación de competencias docentes en el desarrollo de la práctica pedagógica. *Omnia*, 22(2). doi:<https://www.redalyc.org/pdf/737/73749821004.pdf>
- Cedeño, S. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1(1), 1-23. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/447/44710105.pdf>
- Coello, J. (2010). La evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. Maestría en Desarrollo Pedagógico, 1-6 doi: <http://fhfe.blogspot.com/2010/01/reporte-5-entrega-300110.html>
- Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66 doi: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>
- Flores, F., Gatica, F., Sánchez, M. & Martínez, A. (2017). Evolución de la evaluación del de-

sempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en educación médica*, 6(22), 96-103.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572017000200006

- Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia y Derecho*, 7(13), 309-332 doi:<http://190.143.117.169/ojs/index.php/derecho/article/view/131/188>
- García, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. doi: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- Hernández, J., Tobón, S. & Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(6). doi:<https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Martell, M. & Moreno, M. (2016). Consideraciones teóricas en torno al proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 88-97. doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300007
- Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 107-120 doi <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6013075>

- Martínez, G. & Guevara, A. (2018). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el desempeño docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 95-109. doi:<https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/251/374>
- MAXQDA software (2020) [Software] (2020).
- Mediavilla, L. & García, J. (2013). Diseño, creación y validación de una entrevista para obtener datos biográficos, de carácter deportivomilitar. *Journal of Sport y Health Research*, 5(2). doi:http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/full.pdf#page=35
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2, octubre 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”. [3782] doi: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Informe de resultados (2016-2017) de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. (2014). doi: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-244742_archivo_pdf_Informe_resultados_evaluacion_competencias.pdf
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (6, mayo 2006). “Por lo cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones Requisitos y Competencias para los cargos directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones”. doi: https://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-357013_recurso_1.pdf
- Noreña, A., Alcaraz N., Rojas, J. & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006
- Presidencia de la República de Colombia (21, octubre, 2016). Decreto 1657 Por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77882>
- Sánchez, M. & Corte, F. (2015). La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1233-1253. doi:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-6662015000400011&script=sci_abstract&tlng=pt
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2014000100001&script=sci_arttext
- Sindhu, I., Daudpota, S., Badar, K., Bakhtyar, M., Baber, J. & Nurunnabi, M. (2019). Minería de opinión basada en aspectos sobre la retroalimentación de los estudiantes para la evaluación del desempeño docente de los profesores. *Acceso IEEE*, 7, 108729-108741. doi: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8763969/>
- Tantaleán, L., Vargas, M. y López, O. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (33), 0001-11. <https://ddd.uab.cat/record/148412>
- Ulin, P., Robinson, E. y Tolley, E. (2005). *Investigación aplicada en salud pública: métodos cualitativos*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/729/9275316147.pdf>
- Wei, W. (2015). Using summative and formative assessments to evaluate EFL teachers' teaching performance. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 40(4), 611-623. doi:<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2014.939609>