

ARTÍCULO

IMPLICACIONES DEL CARÁCTER DIAGNÓSTICO FORMATIVO RECONOCIDAS EN LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Recepción: 29-11-2022 | Aceptación: 11-01-2023

JULIETH ALEXANDRA MARTÍNEZ CASTIBLANCO
YESID FERNANDO PARADA MORENO

Vol. 3, Nº 1, 2023

Implicaciones del carácter diagnóstico formativo reconocidas en la rúbrica de evaluación de las competencias docentes

Julieth Alexandra Martínez Castiblanco¹, Yesid Fernando Parada Moreno².

¹ Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: jamartinezcl@educacionbogota.edu.co Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3482-2048>

² Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: yparada@educacionbogota.edu.co Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0854-338X>

Resumen

En Colombia, la evaluación docente de competencias tiene como objetivo realizar un balance respecto a la puesta en práctica de las “competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal” (Decreto Ley 1278, 2002, art. 35), dicha evaluación desde el año 2015 acoge al modelo denominado con carácter diagnóstico formativa (ECDF). En respuesta al modelo, se contextualizan los fundamentos teóricos, al igual que los instrumentos y procesos, orientándolos a “identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes” (Resolución 22453, 2016, art. 6).

En dicho contexto, en el presente artículo se establece como propósito determinar las implicaciones de carácter diagnóstico y

formativo que describen los docentes de aula frente a la rúbrica aplicada en la práctica educativa y pedagógica de la evaluación por competencias. En la investigación cualitativa con enfoque fenomenológico y alcance descriptivo, se realizaron 15 entrevistas individuales, 1 entrevista grupal y el análisis documental de 11 reportes de resultados estudiados mediante la triangulación intermétodos con el apoyo del software MAXQDA. Los resultados muestran la tensión e inestabilidad percibida por los docentes al vincular el carácter diagnóstico y el formativo. Concluyendo, en el reconocimiento docente del carácter diagnóstico en habilidades propias de la planeación, un progresivo conocimiento del contexto institucional y como el factor formativo de mayor relevancia la retroalimentación.

Palabras claves: Rúbrica - Evaluación del desempeño docente – Evaluación por

competencias – Evaluación diagnóstico-formativa (ECDF).

Abstract

In Colombia, the teacher's evaluation of competencies aims to make a balance regarding the implementation of the “achievement and action competencies; help and service skills; influence competencies; leadership and management skills; cognitive skills; and competencies of personal efficacy” (Decree Law 1278, 2002, art. 35), said evaluation since 2015 welcomes the model called with a formative diagnostic character (ECDF). In response to the model, the theoretical foundations are recontextualized, as well as the instruments and processes, guiding them to "identify as a whole the conditions, the successes and the needs in which the work of teachers is carried out" (Resolution 22453, 2016, art. 6).

In this context, the purpose of this article is to determine the implications of a diagnostic and formative nature that classroom teachers describe in relation to the rubric applied in the educational and pedagogical practice of evaluation by competencies. In the qualitative research with a phenomenological approach and descriptive scope, fifteen individual interviews, one group interview and the

documentary analysis of 11 reports of results studied through intermethod triangulation with the support of the MAXQDA software were carried out. The results show the tension and instability perceived by teachers when linking the diagnostic and formative character. Concluding, in the teaching recognition of the diagnostic character in planning skills, a progressive knowledge of the institutional context and feedback as the most relevant formative factor.

Keywords: Rubric – Teacher performance evaluation - Competency evaluation - Diagnostic-formative evaluation (ECDF).

Introducción

El modelo educativo basado en competencias toma rápido auge en los países europeos, en donde surge el término de competencias básicas, del cual parten las competencias generales y específicas. En un contexto más actualizado se plantean las competencias personales y laborales hasta llegar a los nuevos modelos que se enmarcan en competencias metacognitivas. En dicho sentido, Roa (2017) expone que las profesiones se caracterizan por contar con una función social determinada y un grupo de conocimientos específicos que en conjunto hacen que las carreras profesionales sean

dinámicas y requieran de constante evolución en sus competencias y en consecuencia en los desempeños. La docencia no se aleja de esta realidad, el estatus laboral del maestro exige una renovación constante de su desarrollo profesional a través de la revisión de sus capacidades, conocimientos y prácticas de enseñanza, aspectos acuñados en la idoneidad del maestro y expresados mediante sus prácticas (Roa, 2017).

Al modelo de enseñanza por competencias se le suma la evaluación del desempeño docente, que desde las nuevas corrientes educativas se inclina por la comprensión colaborativa de situaciones únicas y particulares que se presentan en las instituciones y han generado políticas globales y gubernamentales que incluyen la creación de sistemas de evaluación docente para reconocer fortalezas y cómo mejorar la calidad de la educación. La estructuración de sistemas de evaluación, desde el aspecto formal incluyen métodos e instrumentos y desde una mirada de mayor impacto, están relacionados con el mecanismo de evaluación de la institución, como parte de la formación profesional, para ascenso en el escalafón docente o con fines de incremento salarial.

En Colombia, la evaluación docente tiene como objetivo realizar un balance de la puesta en práctica de las “competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal” (Decreto Ley 1278, 2002, art. 35); fue puesta en práctica a partir del año 2009 e históricamente ha pasado por dos etapas en las que se ha modificado su metodología y condiciones. Durante la primera etapa comprendida entre los años 2010 y 2014 los docentes fueron sometidos, en igualdad de condiciones, a una prueba escrita para valorar el nivel de desarrollo de las competencias disciplinares y pedagógicas logradas en ejercicio de la docencia. En el año 2015 se propone una nueva metodología denominada evaluación de carácter diagnóstico formativo (ECDF), que se desarrolla a través de la presentación de una videograbación de la práctica educativa, didáctica y pedagógica, un ejercicio de autoevaluación, la evaluación de desempeño anual y una encuesta a estudiantes.

A través del modelo ECDF establecido en Colombia, se da un nuevo contexto a los fundamentos teóricos, al igual que los instrumentos y mecanismos; este modelo de

evaluación en primer lugar está “orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes” (Resolución 22453, 2016, art. 6), y en segundo lugar a “incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa y pedagógica” (Resolución 22453, 2016, art. 6). En consecuencia, la evaluación de competencias tiene un doble carácter, el diagnóstico y el formativo, es evidente que un diagnóstico objetivo es sinónimo de resultados coherentes, por ejemplo, Urbano (2008) relaciona el sesgo del diagnóstico con un evaluador alejado de predisposiciones, de intereses particulares, de propósitos encaminados e influencias económicas y políticas. Un evaluado que se encuentre parcializado por motivaciones individuales o presiones internas o externas y finalmente, una situación que haya sido reensayada o que simule las condiciones para optimizar resultados deseables y predisposiciones por eventos anteriores que hayan producido frustración.

En lo relacionado con el carácter formativo, si bien en Colombia se creó el Programa Nacional de Formación de Educadores que incluye los lineamientos políticos sobre la formación docente y en el cual se plantean objetivos centrados en: el reconocimiento de

la importancia de la formación permanente, valoración de la cualificación personal y profesional, incorporación de competencias de inclusión, revisión de la relación entre presupuesto, calidad educativa y formación docente, entre otros, (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, 2013); la inquietud ahora apunta a establecer la relación entre los resultados de la evaluación por competencias y dichos lineamientos.

Uniendo los fundamentos de la evaluación de competencias, se encuentra en primer lugar un proceso evaluativo del desempeño docente que basado en la teoría de evaluación docente por competencias, se desarrolla a través del enfoque diagnóstico formativo y cuyo eje central es el video de una práctica de aula; en segundo lugar, que los resultados del proceso, se muestran en términos cuantitativos de aprobación y cualitativos según niveles de desempeño; finalmente, que dichos elementos carecen de un estudio descriptivo e interpretativo vinculante. En consecuencia, se plantea como objetivo del estudio determinar las implicaciones de carácter diagnóstico y formativo que describen los docentes de aula frente a la rúbrica aplicada en la práctica educativa y pedagógica de la evaluación por

competencias, que en principio favorezca el entendimiento docente de la misma en procura de una mejor concurrencia con el desempeño de los estudiantes.

Antecedentes

Las políticas educativas relacionadas con el desempeño docente y la correspondiente forma de evaluación han recibido una fuerte inversión e intervención en países con sistemas educativos fuertemente consolidados (Cuevas & Moreno, 2016). Estudios como el adelantado por Vaillant (2016) muestra elementos de evolución en los modelos de evaluación que consideran el perfil del educador, la experiencia docente, instrumentos y metodología, prácticas en el aula y reflexión en torno al desempeño.

En la mayoría de los sistemas Latinoamericanos durante las dos últimas décadas se ha pasado de una evaluación sumativa centrada en la acumulación de pruebas a modelos de evaluación por estándares o competencias encaminadas a la evaluación formativa. Avalos (2000) reconoce que la evaluación docente trae consigo ventajas como mejorar la calidad en la práctica docente y en consecuencia mayor equidad, desarrollo y progreso; a pesar de ello, en los países de América Latina este proceso

presenta dificultades relacionadas con la resistencia a ser evaluado y la relación coherente entre los resultados de la evaluación del maestro y los resultados de los estudiantes en las diferentes pruebas estandarizadas. En adición, Sánchez & Corte (2015) enuncian particularmente la inequidad salarial que se ha venido generando por la forma como los gobiernos utilizan la evaluación para frenar los ascensos y en consecuencia la mejoría en los ingresos; por otra parte, las implicaciones han llegado a afectar la salud del maestro, aumentando los niveles de estrés y ansiedad. Además de los ajustes en las dimensiones política y metodológica los sistemas de evaluación del docente en América Latina se han concentrado en la construcción del perfil profesional del maestro mediante el establecimiento de una serie de habilidades, destrezas, actitudes y competencias; que sumados al conocimiento, son requisito para dar respuesta a las problemáticas de la escuela (Gálvez & Milla, 2018). Además de las anteriores dimensiones también se consolidan los sentidos ideológico y teórico, que para la región resultan de origen foráneo y de rápida adaptación a las necesidades de cada país. En consecuencia, la evaluación docente en Latinoamérica ha tenido efectos contradictorios, según Gálvez & Milla (2018) pueden tener su origen en el amplio margen

interpretativo de los conceptos y a la carencia de procesos realmente sólidos y objetivos.

A la par de la consolidación de los factores conceptuales, en cada país se han fortalecido las instancias de participación, los mecanismos operativos de ejecución y se ha creado una amplia variedad de instrumentos de evaluación del desempeño, entre los que se destacan los exámenes de conocimiento, las rúbricas de valoración y el seguimiento mediante la observación directa e indirecta (Gálvez & Milla, 2018). Es en este aspecto procedimental en el que se encuentra otro elemento de congruencia en América Latina, referido a la participación en la formulación de acuerdos entre el gremio docente mediado por el movimiento sindical y las entidades gubernamentales, principalmente por los conflictos de interés vinculados con las consecuencias aplicables. Adicionalmente, existen posturas divergentes relacionados a la concreción con los resultados de los estudiantes, en lo referente, Schulmeyer (2002) atañe al ambiente de resistencia política y laboral a la rápida necesidad de adaptación y de ajustes que pasa por encima del análisis contextual e integral.

A nivel nacional, en dirección a los acuerdos establecidos entre la OCDE y Colombia en

materia educativa, a partir de 1994 se promulga la Ley General de Educación en la que se incluye un capítulo dedicado a la evaluación de la educación e incorporando al desempeño profesional docente como criterio de seguimiento. Asimismo, desde junio de 2002 los docentes al servicio de la educación pública son regidos por un nuevo estatuto profesional y por consiguiente, actualmente en el país existen dos reglamentos que regulan la profesión docente en los niveles de preescolar, básica y media, el Decreto 2277 de 1979 para los docentes vinculados a la carrera antes del año 2004 y el Decreto Ley 1278 de 2002 que normatiza a los maestros vinculados desde el año 2005, sobre éstos últimos se establecieron las reglas, criterios y condiciones para la evaluación docente. Lozano (2008), al analizar la evaluación docente en el país, describe que el proceso regulado entre la reforma del año 1994 y la contrarreforma del año 2002 surge como resultado de la rápida necesidad de ajuste a las condiciones prioritariamente económicas de la modernidad.

En una combinación con las políticas educativas y normativas, se produce el primer enfoque sistemático y continuo de evaluación, que contempla el seguimiento al desempeño en las competencias disciplinares,

comportamentales y pedagógicas, medibles mediante una prueba escrita aplicada anualmente entre los años 2010 y 2014. En este aspecto, Amaya (2011) describe la evaluación como una estrategia para cuantificar resultados y para reducir el presupuesto educativo al ejercer mayor control sobre las mejoras salariales al disminuir el número de docentes que alcanzan ascensos en el escalafón nacional. Conjetura coherente con los resultados que muestran un porcentaje promedio de aprobación de la prueba cercano al 20%, y que terminan presentándola como una evaluación de control que no propende por el mejoramiento ni la formación docente (Camargo, 2019).

La evaluación de competencias a través de la prueba escrita suscita fuertes controversias, primero por estar estructurada en lo que Amaya (2011) denomina estándares de perfección, con los que se pretende medir la respuesta de los maestros, particularmente en las competencias comportamentales, con casos y hechos lejanos de las realidades de la escuela. En segundo lugar, por su índole teórico que se aleja del reconocimiento de las buenas prácticas del docente y en tercer lugar por su resultado cuantitativo que resulta ser impactante para el docente en su individualidad, pero poco observable en el

sistema educativo. El segundo enfoque de evaluación del desempeño por competencias surge en el año 2015, se habla de la evaluación con carácter diagnóstico formativo (ECDF) que, desde un modelo cualitativo, participativo, reflexivo y pluralista, recopila la observación de una práctica de aula registrada mediante un video de clase, la evaluación de los estudiantes, la evaluación de desempeño generada por el directivo docente y la autoevaluación. En estas instancias, el modelo de evaluación apunta directamente a consolidar del sistema de la calidad educativa al “ofrecer un diagnóstico y retroalimentación específica sobre los aspectos que debe fortalecer el educador para el mejoramiento de su práctica” (Decreto 1657 de 2016).

En el nuevo enfoque evaluativo se observa un completo giro teórico y metodológico al incorporar elementos contextuales mediante el seguimiento asincrónico de la práctica de aula *in situ*, principios de hetero y coevaluación con los aportes de los estudiantes y de los directivos docentes, un componente autoformativo gracias a la autoevaluación y un factor de integralidad al implicar en el proceso como par evaluador a los mismos docentes (Rodríguez & Zapata, 2016). Relativo a los fundamentos teóricos,

se mantiene el modelo de evaluación de competencias, pero con ajustes hacia la construcción teórica y práctica de un enfoque diagnóstico formativo en el que se reconozcan debilidades y fortalezas, se permita una retroalimentación y se proyecte una acción social (Rodríguez & Zapata, 2016).

Metodología

La metodología investigativa incorporó elementos de sistematización que mediante estrategias y procedimientos adecuadamente estructurados son la base para abordar y dar respuesta al problema. La investigación cualitativa con enfoque fenomenológico reúne las tres características presentadas por Fernández, Baptista y Hernández (2014), en primer lugar, se origina desde el contexto particular de la evaluación del desempeño docente en Colombia. En segundo lugar, por el procedimiento establecido para la recolección de datos se ajusta a criterios de flexibilidad y finalmente posee un carácter descriptivo al centrarse en la comprensión de las consecuencias observables del instrumento implementado para evaluar la práctica pedagógica y didáctica mediante el video presentado por los docentes en el que se muestra una grabación de las acciones

desarrolladas en el marco del ejercicio de la labor docente.

En coherencia con el paradigma, enfoque y alcance, como instrumentos de recolección de la información se implementaron la entrevista semiestructurada, al grupo focal y al estudio documental, que como herramientas de investigación permiten reconocer diversidad y heterogeneidad al caracterizar una población (Jansen, 2013). La elaboración de la entrevista se realizó ajustando el procedimiento establecido por Díaz, Torruco, Uri, Martínez & Varela (2013) y la validación mediante jueces o expertos, adaptado al método de validación de contenido y fiabilidad expuesta por Toro, Jiménez, Palao y Sainz (2008), en el que se incluye la remisión multidisciplinar a 3 jueces o expertos, considerados especialistas cualificados (Fernández, Baptista & Hernández, 2014)

Acerca de los participantes, atendiendo al criterio de inclusión de presentación en la evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF) cohortes 2018-2019; 2016-2017 ó 2014-2015, se implementó el muestreo teniendo en cuenta la disponibilidad según acceso. En consecuencia, la población de estudio a la que se aplicó la entrevista

semiestructurada individual se conformó por 15 docentes de los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media de siete de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá, la muestra de población homogénea se estableció mediante la estrategia de recolección de la información por conveniencia y bola de nieve hasta un número máximo de entrevistados según punto de saturación. La segunda parte, o de entrevista grupal se desarrolló mediante la interacción de nueve docentes una institución educativa distrital de la localidad de Kennedy cuya finalidad del método es compartir y discutir las experiencias individuales, para que posibilite desde la interacción social, la reflexión y la diversidad de análisis (Bonilla & Escobar, 2017). Finalmente se estudiaron 11 rúbricas de reporte de resultados suministradas por los mismos docentes.

En el desarrollo operacional de la investigación se ejecutaron tres etapas: la fase inicial que contempló la estructuración conceptual, la validación y confiabilidad del instrumento de recolección de la información, el establecimiento de la población de estudio y los acuerdos previos para ejecutar el trabajo de campo. La segunda fase, correspondió a la ejecución, consolidación de datos obtenidos

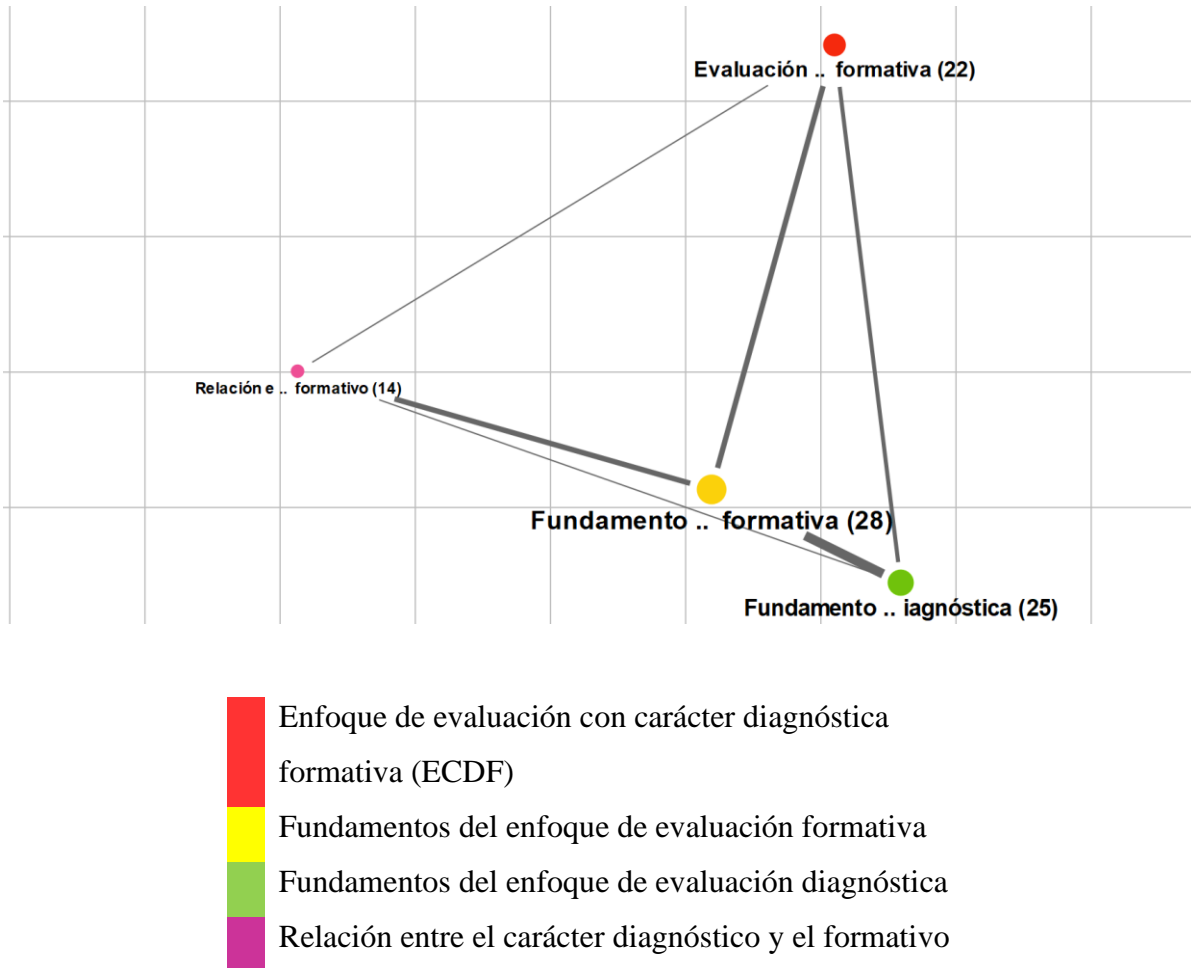
de tres diferentes fuentes, se implementa la triangulación intermétodos y análisis de los datos con el apoyo del software MAXQDA. Finalmente, se planteó en la etapa de cierre los análisis, además de la discusión de resultados, la retroalimentación y la prospectiva.

Resultados

En cuanto a la forma como los maestros identifican el carácter diagnóstico de la evaluación y sus implicaciones en lo formativo, enfoque específico del sistema de evaluación del docente en Colombia, se muestran 22 fragmentos discursivos. De dichos apartes, el Software MAXQDA 2020 muestra la correlación similar de frecuencia de los fragmentos bien sean de aceptación o rechazo, en relación con los fundamentos del enfoque de evaluación diagnóstica y el enfoque de evaluación formativa, como se muestra en la figura 1. A la par, se evidencia un menor reconocimiento a la relación entre los dos enfoques y en las líneas de conexión que arroja la periodicidad de encuentros de fragmentos en las diferentes categorías, se observa una disminución en la coherencia y en la forma como se vincula el carácter diagnóstico y el formativo.

Figura 1

Red de frecuencia y relación de códigos de la evaluación con carácter diagnóstica formativa (ECDF).



Para los docentes el enfoque de evaluación diagnóstico formativo que se observa en la rúbrica se enmarca en componentes como la contextualización, la planeación, la retroalimentación y los cursos de formación. Aun cuando, la percepción más frecuente da cuenta de un modelo que, aunque con dificultades procedimentales, se concentra más en generar un diagnóstico atendiendo a

niveles de desempeño caracterizados en la rúbrica que a un proceso de corrección de desaciertos propios de la formación. Al referirse a las características propias de la evaluación diagnóstica existe un punto de confusión en relación con el propósito de esta, para algunos maestros el diagnóstico es identificado en acciones que aproximan al evaluador a la realidad de la escuela y el

conocimiento de los estudiantes, mientras que otros acogen la anterior idea, pero suman a su argumento los niveles de desempeño como indicadores del estado de implementación de las competencias. Esta falta de claridad posiblemente tenga su origen en la limitada información teórica de trasposición entre la evaluación diagnóstica de los aprendizajes y el enfoque diagnóstico desde la perspectiva de seguimiento del desempeño del docente.

El segundo aspecto, reconocido por los docentes, hace referencia a cuatro de los fundamentos conceptuales que sustenta el modelo de evaluación diagnóstica. Por un lado, los maestros hablan de la retroalimentación como la base comunicativa mediante la cual el par evaluador emite juicios frente a la puesta en práctica de las competencias del docente. A la par, desde la misma retroalimentación y atendiendo a los momentos de preparación de la práctica educativa y pedagógica, se logran reconocer algunas de las condiciones previas que caracterizan los diversos contextos e identificar las fallas y fortalezas propias del quehacer de cada maestro. Finalmente, en la etapa de autoevaluación y en el cierre de la clase se reconoce el principio de autorreflexión sobre las acciones en retrospectiva y prospectiva.

Es de señalar que, aunque los docentes reconocen aspectos de forma y fondo propias del enfoque diagnóstico, existen segmentos del discurso que refutan dicho enfoque por ser sumativo, masificador, carente de valor preventivo dado el formalismo procedimental que convierte a la evaluación en una acción coyuntural. En adición, los maestros también manifiestan que se aleja del carácter permanente, porque no muestra un proceso continuo y evolutivo del desarrollo de las competencias. Asimismo, los análisis que se puedan generar como resultado de las retroalimentaciones se ven limitados por factores como el tiempo y la falta de un conocimiento próximo de las diversas realidades y dinámicas que se presentan en los diferentes entornos escolares.

Ahora bien, en la información ofrecida por el grupo se establece sobre si diagnosticar un desempeño es un proceso exclusivo de recolección de datos, como se hace efectivamente con la rúbrica. O sí, diagnosticar implica utilizar esos descubrimientos para emitir un análisis integral del desempeño del maestro, evento no considerado en la ECDF. Por otro lado, también se manifiesta la falta de claridad en el instrumento para identificar los elementos

utilizados en el diagnóstico, lo que ha generado en los maestros una confusión en el propósito de este. Por ejemplo, algunos docentes ubican lo diagnóstico en la contextualización y caracterización inicial y

otros en los descriptores. Observaciones presentes en los siguientes extractos de las entrevistas:

<p>“De pronto en lo que más sobresale en la evaluación diagnostica se relaciona con el reconocimiento del contexto económico y social de los estudiantes” (Docente básica primaria)</p> <p>“La evaluación diagnóstica pretende observar las capacidades que el docente posee para su práctica, en la rúbrica para evaluar el video si pueden versen reflejados en muchos aspectos en cada uno de los componentes y que cada uno refleja en mayor o menor medida lo que se está evaluando” (Docente básica secundaria)</p>	<p>“Cuando a mí me hablan de diagnóstico lo relaciono con un conocimiento previo para iniciar un proceso, dentro de ese diagnóstico yo miraría que al preparar mi clase y preparar mi práctica estoy haciendo un diagnóstico sobre que tanto se de mis estudiantes, para poder avanzar en la clase. Lo identifico en la introducción del video y en mi testimonio de la planeación” (Docente Básica primaria)</p>
---	---

En consideración del propósito de determinar las implicaciones de la evaluación formativa, se encuentran consecuencias positivas para el docente desde tres aspectos. La rúbrica de resultados retroalimenta el proceso mediante el seguimiento al desempeño de cada uno de los componentes evaluados y a través de las observaciones presentadas por los pares evaluadores. Del mismo modo, la rúbrica es vista como una herramienta adecuadamente

estructurada, de tal forma que, si se ejecuta en su totalidad, se convierte en un factor de orientación para desarrollar una sobresaliente práctica educativa. En el mismo sentido se encuentran los cursos de formación que ofrecen al docente la posibilidad de mejorar sus conocimientos y habilidades puntualmente en el componente pedagógico y didáctico.

Alusivo a las posturas desfavorables, la manera como la rúbrica y el proceso de ECDF acatan los fundamentos conceptuales del modelo de evaluación formativa, los maestros cuestionan los principios de integralidad, continuidad, identificación de desaciertos y retroalimentación respetuosa que posibilite mejorar. Respecto a la continuidad e integralidad, debido a que se limita a la recopilación de evidencias de una práctica pedagógica y didáctica de no más de 50 minutos, no permite dar seguimiento al proceso ni a la identificación del estado de avances.

En adición, los maestros reconocen que un ejercicio de evaluación de tan alto volumen

de participantes suele ser complejo, sin embargo, la mayoría de las observaciones son repetidas. Los docentes no reconocen en la rúbrica de resultados las observaciones específicas del par evaluador en lo relacionado a las acciones de su propio desempeño, ni las evidencias que soportan dichas observaciones. A la par, con frecuencia los entrevistados reportan identificar incoherencias entre la retroalimentación del desempeño individual y el nivel de desempeño. A continuación se presentan algunos fragmentos discursivos que dan cuenta de las implicaciones determinadas por los docentes:

<p>“la misma rúbrica me lleva a un proceso formativo en la medida en que me está diciendo que debo tener presente para planear un clase, porque es una guía que permite reconocer que la clase debe tener un inicio, un desarrollo, un ¿qué? o un ¿para qué? o el ¿cómo?, si se es cociente y se está analizando se ve el proceso personal” (Docente básica primaria)</p> <p>“En lo formativo considero muy valioso el proceso de retroalimentación de los pares evaluadores, es un ideal que como grupo de docentes podamos sentarnos a reflexionar y dar</p>	<p>“en la evaluación diagnostica se toma la información y analiza para una retroalimentación, en realidad la retroalimentación es realmente muy pobre, muchas veces repetitiva” (Docente básica secundaria)</p> <p>“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</p>
--	---

<p>nuestros conceptos sobre nuestras propias prácticas” (Docente básica primaria)</p>	<p>formativos, pero al contrario son excluidos” (Grupo focal. Part. 2)</p>
---	--

Por otra parte, los docentes expresan que algunas de las observaciones cuentan con un lenguaje descalificador y poco formativo frente al manejo de las competencias del maestro. En dicho sentido, los maestros no consideran que la ECDF ofrezca elementos orientadores que inviten al diálogo formativo para la co-creación de estrategias de mejoramiento. Además de lo anterior, el

factor que más se cuestiona se relaciona con el carácter excluyente que adquiere la ECDF al permitir la participación en los cursos de formación de un grupo cada vez más reducido de maestros. Ejemplo de los hallazgos se presentan a continuación en los fragmentos de las entrevistas y el reporte de resultados:

<p>“Respecto a lo formativo no se está hablando de un proceso que genere aprendizajes y transformación de las prácticas porque se queda en la aprobación o reprobación, en últimas recae en lo sumativo”. (Grupo focal. Part. 9)</p> <p>“yo no sentí que fuese formativa, encontré cosas ilógicas como descriptores que mencionan “no planea la clase” cuando la preparación de la práctica se realiza con los estudiantes durante dos semanas” (Docente básica primaria)</p> <p>-“No es consistente en el trato respetuoso con sus estudiantes y, algunas veces, es indiferente frente al comportamiento de estos”. -</p>	<p>“para mí no es ni diagnóstica ni formativa resulta siendo punitiva porque termina en apelativos como asciende o no asciende” (Docente básica secundaria)</p> <p>“en la evaluación diagnóstica se toma la información y analiza para una retroalimentación, en realidad la retroalimentación es realmente muy pobre, muchas veces repetitiva” (Docente básica secundaria)</p> <p>“En pocas ocasiones existe un clima de aula en el que hay un ambiente de respeto y</p>
--	---

(RÚBRICA 4, P. 8: 229)	comunicación asertiva y dialógica”. (RÚBRICA 1, P. 4: 1041)
------------------------	--

Desde la óptica del grupo focal, existe una mayor concordancia de opiniones en las que se deja expreso la carencia fuerte de un elemento formativo y el desequilibrio en relación con lo diagnóstico. Factores como la falta de coherencia entre las observaciones, la limitación de la formación a una reflexión del par evaluador o la realización excluyente y desarticulada de cursos, han desvirtuado el proceso evaluativo. Es de señalar, que, aunque los docentes manifiestan que mediante la retroalimentación de la rúbrica se ha generado autoanálisis y autorreflexión no existe un camino claro de progreso en lo formativo. Tal es el caso, de docentes que han realizado los ajustes solicitados en los resultados o que han realizado una formación posgradual, pero no logran aprobar la evaluación.

Discusión y Conclusiones

En lo relativo al impacto de la rúbrica como instrumento de evaluación de la práctica de aula y sus implicaciones diagnósticas formativas, los resultados dejan ver que los docentes reconocen en todos los aspectos del instrumento elementos teóricos que se ajustan a los fundamentos diagnóstico y

formativo, aunque exista inclinación metodológica y procedimental a la estandarización y el tecnicismo. De manera similar al caso Colombiano, Ruiz, Jiménez y Díaz (2019) reconocen, al estudiar las convergencias de la evaluación del desempeño docente en Chile y México, que una de las principales debilidades sobre evaluar al maestro radica preponderar los factores técnicos, la implementación de instrumentos, el desconocimiento de los factores que influyen sobre la práctica docente y en consecuencia no ofrecer aportes integrales significativos de orden formativo profesional.

Acerca de los componentes estructurales que se ajustan a un carácter diagnóstico formativo, los docentes identifican los criterios de evaluación, los descriptores y una escala de valoración, factores propios de toda rúbrica citados por Fraile, Pardo & Panadero (2016). No obstante, los maestros pierden la confiabilidad en el instrumento por la falta de claridad respecto a la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Acerca de esto, Urzua, Cossio, Pezoa & Gómez (2020) encuentran similitudes en la prevalencia de la

dimensión cuantitativa en evaluación del desempeño del maestro en por lo menos cinco países de Latinoamérica, estableciendo que la relación coherente entre lo valorativo y descriptivo en ajuste con un el modelo teórico es el principal reto para dar validez a los instrumentos aplicados en la evaluación formativa.

Hernández, Tobón y Guerrero, (2016) desde una visión más contemporánea de la rúbrica como instrumentos de evaluación, exponen su actual enfoque hacia el constructivismo social por abordar un proceso evaluativo integral, tendiente a la formación del individuo y a atender los requerimientos sociales con elementos de metacognición y pensamiento complejo. **Elementos que no son reconocidos por los docentes y que en contraste se invisibilizan en el instrumento de reporte de resultados, ya que, propician ideologías de desconfianza en las capacidades del maestro al presentar descriptores encabezados con frases como: “está mal”, “no es consistente”, “no plantea” o “no propone”. En consecuencia, aunque los maestros ajusten sus prácticas a las sugerencias de los evaluadores y de la rúbrica, se encuentran con resultados contrapuestos y desfavorables. Se requiere entonces afrontar el reto de diseñar e implementar instrumentos**

de orden metacognitivo que potencialicen el aprendizaje autónomo (Urzua, Cossio, Pezoa & Gómez, 2020)

Además de una retroalimentación positiva, los instrumentos propios de la evaluación formativa contemplan el trabajo colaborativo como el pilar del ejercicio de coevaluación y heteroevaluación, aspectos concordantes con el carácter perfectible de toda rúbrica propuesto por Arévalo, Castro y Leguía (2020). Postura, que no es contemplada por los docentes en las etapas del proceso ni en el instrumento de evaluación, salvo en algunos casos que por iniciativa los maestros forman equipos de trabajo focalizados temporalmente solo en la planeación de la práctica de aula. Se puede observar entonces, como efecto de la falta del corte colaborativo, que no se fomenta una cultura de evaluación centrada en el intercambio de experiencias (González, Garza & León, 2017).

A sí mismo, desde lo diagnóstico formativo para los docentes la presentación de un video autograbado de una práctica pedagógica y didáctica, independiente del instrumento que sea aplicado para su evaluación, termina con la pérdida del objetivo fundamental de formación al generar inseguridad, miedo, estrés y ansiedad. Sobre esto, Cuevas (2017)

reconoce en representaciones sociales como: el miedo, la imposición, el rechazo, el castigo o la desconfianza, formas de pensamiento colectivo de los maestros que hacen de la evaluación del desempeño una barrera para mejorar la práctica docente. Se hace necesario, una revisión y ajustes al método de evaluación para modificar el pensamiento colectivo negativo de los docentes al calificar el proceso como punitivo, mediante mecanismos proactivos que prevean y aprovechen los errores como elementos formativos y con un monitoreo interactivo (Urzua, Cossio, Pezoa & Gómez, 2020).

En otro orden de ideas, son variados los ejemplos evidenciados por los maestros y reflejados en el reporte de resultados en los que se muestran incoherencias entre los factores evaluados y los niveles de desempeño o entre los desempeños y reflexiones pedagógicas de los pares evaluadores. Punto explicable en alguna medida, por Cohen y Goldhaber (2016) al dejar ver que los evaluadores son la principal fuente de error a la hora de observar una práctica de aula y aplicar una rúbrica. En este punto, Galaz, Jiménez & Díaz (2019), presentan coincidencias entre los modelos de evaluación del desempeño docente en México y Chile, comparable a Colombia, al soportar

el seguimiento del desempeño del docente en factores externos y a lineamientos estandarizados de origen globalizador.

En atención a las anteriores implicaciones se releva la importancia de generar un instrumento que posibilite medir desempeños docentes que respondan a las competencias del siglo XXI. En relación, Vecchione (2020) rescata cuatro competencias fundamentales: transformación de la información mediante la investigación y la innovación, interdisciplinariedad mediada por habilidades de comunicación y socioemocionales; adaptación a los cambios para atender la diversidad, además de las necesidades contextuales y desempeño de dinamizador social entre lo teórico y lo práctico. Desde lo diagnóstico formativo, en el modelo actual colombiano de evaluación de competencias hay que priorizar las recomendaciones de **desarrollo integral del educador, la comprensión del papel profesional del maestro, un mayor seguimiento del proceso y una implementación de criterios que evalúen el trabajo colaborativo.**

En conclusión, la evaluación del desempeño docente mediante el enfoque diagnóstico formativo es un modelo propio del caso colombiano, que en sus orígenes fue

planteado como un proceso temporal en respuesta a la lucha gremial, sindical y estatal generada frente al descontento por el modelo de examen escrito. Estos orígenes, son la base del cuestionamiento de los maestros al observar el desequilibrio y la tensión existente entre los fundamentos diagnóstico y formativo, consecuencia que los maestros vinculan con aspectos políticos de manejo y control social.

Dentro del impacto del instrumento de evaluación sobre el quehacer de los docentes de aula, los maestros aceptan el desarrollo de habilidades propias de la planeación, un progresivo conocimiento del contexto institucional, además, que la rúbrica se convierte en la base para incorporar acciones novedosas que normalmente no se contemplan en el desarrollo de una clase. Un elemento adicional, a favor del instrumento tiene que ver con la retroalimentación como factor formativo que genera autorreflexión, autocompromiso, identificación de desaciertos para corregirlos y la incorporación de aspectos importantes de las clases que en ocasiones se descuidan. Al mismo tiempo, se presentan también maestros que reconocen que el proceso no ha impactado su labor por considerar que la rúbrica genera el desarrollo de prácticas de

aula denominadas por los docentes “libreteadas” al relacionarlas con una actuación y no una acción en la que se posibilita observar y utilizar como laboratorio de investigación las reales situaciones y dimensiones del aula y en consecuencia un efectivo desempeño del docente.

Referencias

- Arévalo, J., Castro, W. & Leguía, Z. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones de educación primaria del Perú. *Conrado*, 16 (73), 14-20. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200014&lng=es&tlng=en
- Bonilla, F., & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/957>
- Camargo, C. (2019). *Pertinencia de la evaluación de carácter diagnóstico formativa para los docentes del colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez*

- localidad de Suba*. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1573>
- Cohen, J. & Goldhaber, D. (2016). Construir una comprensión más completa de la evaluación docente utilizando observaciones en el aula. *Investigador Educativo*, 45 (6), 378-387. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X16659442>
- Cuevas, Y. (2017). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 486-501. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6972258>
- Fraille, J., Pardo, R. & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación* Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/51915/51790>
- Fernández, C., Baptista, P. & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/166/1/1646.pdf>
- Galaz, A., Jiménez, M. & Díaz, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100177&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gálvez, E. & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa*. 6(2), 407-429. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992018000200009&script=sci_abstract&tlng=en
- González, R., Garza, C. & Hernández, L. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un

- espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 24-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n3/1607-4041-redie-19-03-00024.pdf>
- Hernández, A. (2017). *La evaluación del desempeño docente desde las competencias cardinales*. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/574>
- Hernández, J., Tobón, S. & Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(6). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72. Recuperado de <http://publicaciones.unitec.edu.co/index.php/paradigmas/article/view/42>
- Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. *Actualidades pedagógicas*. (51), 133-148. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol11/iss51/9>
- Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 107-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6013075>
- Martínez, J. & Parada, F. Consecuencias de la Rúbrica Empleada Para Evaluar Competencias Docentes en Educación Básica en Bogotá Colombia. *Revista Arjead*. 2(1)., 89-106. Recuperado de: <https://uconline.mx/comunidadead/index.php/ead/edicion2>
- MAXQDA software (2020) [Software] (2020).
- 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 que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002". [3782]

doi:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Resolución 22453 (2, diciembre de 2016). " Por la cual se establecen las reglas y la estructura de actividades para el proceso de evaluación" Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-358693_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Decreto 1657 (21, octubre de 2016). " por el cual se modifica el Decreto número 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes" Recuperado de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30027051>

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, 2013.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ruiz, A., Jiménez, M., & Díaz, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles educativos, 41*(163), 156-176. Recuperado de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58935

Urbano, M. (2008). *El proceso de diagnóstico y sus elementos. Innovación y Experiencias Educativa.* Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/MANUELA_CORDOBA_URBANO01.pdf

Urzua, C., Cossio, M., Pezoa P. & Gómez G. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Revista Complutense de Educación.* Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/65512>

Roa, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso

- chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942017000100041&script=sci_abstract&tln_g=es
- Rodríguez, L. & Zapata, C. (2016). *La evaluación docente, una mirada crítica desde el análisis del discurso: aportes, tensiones y controversias*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20426>
- Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3092>
- Toro, E., Jiménez, M., Ortega, A. & Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de psicología del deporte*, 8(2), 39-58. Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/54281>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/674652>
- Vecchione, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/282>