

# Evaluación docente: imaginarios y percepciones de los educadores en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá<sup>1</sup>

Jorge Alexander Ortiz-Bernal<sup>2\*</sup>

Uniminuto, Colombia

Andrés Orlando Gutiérrez-Zapata<sup>3</sup>

Uniminuto, Colombia

Mariana Serrano-Monroy<sup>4</sup>

Uniminuto, Colombia

\*Autor de correspondencia: [jorge.ortiz@uniminuto.edu](mailto:jorge.ortiz@uniminuto.edu)

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

Ortiz-Bernal, J., Gutiérrez-Zapata, A. y Serrano-Monroy, M. (2022). Evaluación docente: imaginarios y percepciones de los educadores en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 29-42. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061103>

**Recibido:** octubre, 11 de 2021

**Revisado:** mayo, 15 de 2022

**Aceptado:** junio, 15 de 2022

**Resumen:** El presente trabajo es un ejercicio derivado de una investigación de carácter nacional que buscó indagar sobre los imaginarios y las percepciones que tienen los

<sup>1</sup> Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación denominado "La evaluación diagnóstica de carácter formativo: una mirada crítica desde sus actores" avalado y financiado por el Grupo de Investigación GIUVD de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.

<sup>2</sup> Doctor en Educación, Universidad La Salle de Costa Rica. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3906-5269>. E-mail: [jorge.ortiz@uniminuto.edu](mailto:jorge.ortiz@uniminuto.edu), Bogotá, Colombia.

<sup>3</sup> Magister en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2807-8144>. E-mail: [andresgutierrez14@gmail.com](mailto:andresgutierrez14@gmail.com), Bogotá, Colombia.

<sup>4</sup> Magister en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Experiencia en el sector educativo privado y público. Participación en diferentes semilleros de investigación. Experiencia en el desarrollo e implementación de adecuaciones curriculares, como atención educativa en estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6359-350X>. E-mail: [mserranopsi@gmail.com](mailto:mserranopsi@gmail.com). Bogotá, Colombia

docentes del sector magisterial oficial en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa -ECDF- luego de cinco años de su implementación. El artículo se aborda específicamente desde la perspectiva que tienen los docentes de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá frente a la evaluación docente. Para tal fin, se realizó un estudio de carácter cualitativo, de tipo evaluativo descriptivo, donde se tomó una muestra no probabilística de 171 docentes del sector oficial adscritos al Decreto 1278/02 pertenecientes a las entidades territoriales y secretarías de educación de los departamentos en mención. Esta investigación produjo un acercamiento con educadores de contextos urbanos y rurales con el propósito de promover espacios de reflexión pedagógica. A partir de los hallazgos de la investigación, producto del trabajo de campo, se planteó si la -ECDF- permite mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, y, en consecuencia, incide en la mejora de la calidad de la educación. De lo que resulta un espacio para analizar y valorar la pertinencia de esta prueba y la noción que tienen los educadores sobre la misma.

**Palabras clave:** evaluación del docente, práctica pedagógica, retroalimentación (Tesaurus); desempeño, instrumentos y percepciones (Palabras clave sugeridas por los autores).

### **Teacher evaluation: myths and perceptions of educators in the departments of Cundinamarca and Boyacá**

**Abstract:** This article is an exercise derived from a national research that sought to investigate the myths and perceptions that teachers in the public sector have in relation to the Formative Diagnostic Evaluation -ECDF- after five years of its implementation. Thus, this article is specifically addressed from the view that teachers who work in the departments of Cundinamarca and Boyacá have regarding teacher evaluation. To this end, a qualitative study was carried out, a descriptive evaluative one. Then, a non-probabilistic sample was taken from 171 teachers from the public sector assigned to Decree 1278/02 who belongs to the territorial entities and secretaries of education in Cundinamarca and Boyacá. This research produced an approach with educators from urban and rural contexts with the purpose of promoting spaces for pedagogical reflection. Based on the findings obtained from the fieldwork, it is considered if the -ECDF- improves the pedagogical practices in the classroom, and, consequently, affects the improvement of the quality of education. Finally, the results of this research enabled a space to analyze and assess the relevance of this test and the concept that educators have about it.

**Keywords:** teacher evaluation, pedagogical practice, feedback (Thesaurus); performance, instruments and perceptions (Keywords suggested by the authors).

### **Avaliação dos professores: imaginários e percepções dos educadores nos departamentos de Cundinamarca e Boyacá**

**Resumo:** Este trabalho é um exercício derivado de um projeto de pesquisa nacional que procurou investigar sobre os imaginários e percepções dos professores do magistério oficial em relação à Avaliação de Carácter Diagnóstico Formativa -ECDF- cinco anos após sua implementação. O artigo é abordado especificamente da perspectiva dos professores dos departamentos de Cundinamarca e Boyacá no que diz respeito à avaliação dos professores. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo, de tipo avaliativo e descritivo, no qual foi colhida uma amostra não-probabilística de 171 professores do setor oficial sob o Decreto 1278/02, pertencentes às entidades territoriais e secretarias de educação dos departamentos em questão. Esta pesquisa produziu uma abordagem com educadores de contextos urbanos e rurais com o objetivo de

promover espaços de reflexão pedagógica. Com base nos resultados da pesquisa de campo, propõe-se se a -ECDF- permite a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula e, conseqüentemente, tem um impacto na melhoria da qualidade da educação. O resultado é um espaço para analisar e avaliar a relevância deste teste e a noção que os educadores têm sobre ele.

**Palavras-chave:** avaliação do professor, prática pedagógica, retroalimentação (Tesouro); desempenho, instrumentos e percepções (Palavras-chave sugeridas pelos autores).

## Introducción

El estudio presenta los hallazgos, análisis y resultados adelantados en el marco de la investigación denominada *"Imaginario y percepciones de los docentes adscritos al estatuto 1278 de 2002, en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo -ECDF-*". Los resultados dan cuenta de la información suministrada por los docentes de nueve (9) entidades territoriales (Secretarías de Educación) adscritas a los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, región que para el presente estudio se denominó Zona Centro.

El propósito del estudio se centró en valorar los imaginarios y percepciones (*aciertos y desaciertos*) que tienen los diferentes actores del sistema educativo oficial sobre la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa -ECDF-, luego de cinco años de su implementación. A nivel metodológico, la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo con una perspectiva de carácter evaluativo descriptivo, para lo cual, se aplicaron dos instrumentos con el objeto de conocer y valorar dichas percepciones. El primero, y más importante por su estructura, consistió en un cuestionario que se trabajó vía online; una vez depuradas las respuestas, se determinó una muestra de 171 educadores. Igualmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer las apreciaciones de directivos docentes, de los representantes de las Secretarías de Educación y del gremio sindical que reúne a los profesores del magisterio en la zona.

La evaluación docente es una práctica que ha cobrado gran relevancia en los últimos años y que está, de acuerdo con estudios internacionales, asociada a la calidad de la educación. Una buena evaluación está determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación efectiva (Guzmán, 2018). La evaluación docente debe tener como propósito fundamental, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional (Morales y Pérez, 2021). Para Lozano (2008), una evaluación que contribuya al desarrollo profesional del profesor es aquella que cualifica la práctica y favorece el desarrollo, en la que éste hace un trabajo específico en el aula, a la vez que realiza un trabajo colectivo que propicia mejoras en la institución y en la comunidad educativa.

En el mismo sentido, Ronquillo et al. (2016) resaltan las ventajas de la evaluación, cuando mencionan que permite al educador mantener un buen funcionamiento de su actividad, mientras mejora la calidad de su labor. Para otros autores, la evaluación profesoral no contribuye al mejoramiento de la enseñanza, ya que la consideran como una herramienta de control. Tal como lo afirma Rodríguez (2008, como se citó en Rueda, 2014) la evaluación supone un carácter individualista carente de procesos que la integren, consoliden y signifiquen como una evaluación efectiva. Su punto de vista se torna distinto; cuestionan el vínculo y la eficiencia de este tipo de procesos con la mejora de la calidad de la educación.

La evaluación docente en Colombia tiene un realce importante con la expedición del Decreto 1278 del año 2002, normatividad que modificó la forma de ascenso y reubicación en el escalafón docente. El decreto estableció que los docentes que se encontraran laborando en propiedad o en período de prueba, a partir de la expedición

de este acto administrativo serían sujetos de evaluación de desempeño anual, de igual manera, definió que, para el ascenso al escalafón, los docentes deberían presentar una evaluación por competencias con el propósito de valorar sus capacidades pedagógicas, de comportamiento y desempeño en su área de conocimiento.

A partir del año 2015, la evaluación por competencias cambió y la nueva prueba se centró en el ejercicio de la práctica pedagógica de los docentes en el aula. Así se inicia la implementación de la ECDF, la evaluación se direccionó a los educadores que no habían logrado obtener la puntuación necesaria para el ascenso o la reubicación en años anteriores, esta primera cohorte de la ECDF finalizó en el año 2016. En términos de mejora se considera que la ECDF es una evaluación cualitativa que pretende que las acciones pedagógicas lideradas por los docentes dentro y fuera de las aulas incidan en la calidad educativa del servicio que se presta.

La ECDF se ocupa de dar cuenta de los saberes asociados a la práctica pedagógica que garantizan un ejercicio de enseñanza de calidad. Al respecto, Vera y Rodríguez (2007) mencionan que la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces funciona en el alcance de la re-profesionalización docente, a través de la cual, se logra evidenciar las capacidades, habilidades, conocimientos y destrezas del maestro para estructurar sus clases y atender a las necesidades de sus estudiantes bajo la noción de calidad.

Es importante mencionar que, en Colombia, la evaluación docente se debe abordar desde el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que establece que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Desde esta perspectiva, la evaluación del ejercicio docente y su incidencia en la calidad del proceso educativo resulta justificada desde la carta magna.

## Metodología

Como ya se indicó, la metodología empleada fue de carácter cualitativo con algunos rasgos cuantitativos. Esto permitió comprender los imaginarios y percepciones que tienen los docentes en relación con la ECDF. La investigación se abordó desde una perspectiva holística de carácter evaluativo- descriptivo, en tanto, que este tipo de estudio se concibe como un proceso riguroso y sistemático de recogida y análisis de información que permite establecer acciones de mejora y brindar recomendaciones para la toma de decisiones; igualmente, como lo plantea Lozano (2020) se limita a la búsqueda de la información acerca del estado actual del fenómeno del estudio dado que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

La investigación se realizó por medio de técnicas de recolección de información vía online. Se diseñaron dos instrumentos, un cuestionario y una entrevista semiestructurada; cada uno fue validado por expertos, la confiabilidad de las preguntas del cuestionario osciló entre 0.8 a 1.0 de acuerdo con el Alfa Cronbach, lo que permitió determinar una confiabilidad alta. Una vez depuradas las respuestas se configuró una muestra de 171 docentes de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá asociados al estatuto 1278/02, el instrumento estuvo habilitado durante 30 días. En cuanto a la entrevista, esta se orientó a audiencias específicas, entre las cuales se destacan, funcionarios de Secretarías de Educación, algunos directivos docentes y líderes sindicales. La entrevista se asume como “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar con el propósito de recabar datos” (Díaz et al., 2013, p.162). Este ejercicio permitió comprender algunas percepciones, tanto de orden político como ideológico, presentes en el marco de los procesos de evaluación docente.

Para el estudio se definió un diseño muestral probabilístico de carácter intencional, lo que permitió, a través de las características de los participantes, delimitar y perfeccionar la muestra para garantizar así la veracidad y la validez de la información suministrada por los encuestados.

El proceso de organización de la información se realizó a través de la definición de categorías y de codificación de datos, posteriormente, se adelantó el análisis de la información para lo cual se utilizó la técnica de triangulación, contrastando las respuestas de los docentes a la luz de los referentes teóricos. Igualmente, se acudió a Nvivo para el procesamiento de información cualitativa y a tablas dinámicas de Excel para el tratamiento de la información cuantitativa. El tratamiento y el procesamiento de los resultados están dados desde la perspectiva de valorar las percepciones e imaginarios de los docentes en relación con la prueba.

## Resultados

Para una interpretación correcta de los resultados en relación con los objetivos de la investigación, la información se presenta atendiendo a las siguientes categorías: *1-caracterización de la muestra; 2-experiencia en relación con la evaluación de carácter diagnóstico formativo; 3-resultados obtenidos en la prueba; 4-estructura de la prueba; 5-instrumentos de evaluación de la ECDF; 6-alcances de la evaluación; 7-percepción emocional en relación con la prueba.*

### Caracterización. ¿Quiénes son los docentes del estudio?

En primera instancia, se presenta una descripción de los docentes participantes en el estudio (171), quienes pertenecen a nueve entidades territoriales certificadas de 68 municipios de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá.

Del 100% de los docentes que participaron, el 78,95% se encuentran adscritos a la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Los restantes, es decir, el 21,5%, corresponden a las demás entidades territoriales. Por otra parte, se destacan una participación importante de docentes de los municipios de Suesca, Guaduas y Soacha. Por lo que, Suesca aporta el 8,19 % de las respuestas analizadas, mientras que Guaduas y Soacha contribuyen con un 7,01 % cada uno (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
 Entidades territoriales participantes en Zona Centro (Boyacá y Cundinamarca)

Departamento	Entidad Territorial / Secretaría de Educación	Cantidad de municipios participantes	Cantidad de colegios que participaron	Cantidad de respuestas	Frecuencia
Cundinamarca	Cundinamarca				
	Facatativá				
	Funza				
	Fusagasugá	62	100	162	94%
	Mosquera				
	Soacha				
Boyacá	Zipaquirá				
	Boyacá	6	8	9	6%
	Duitama				

Se logra determinar que el 55% de la muestra se encuentra vinculada a establecimientos educativos de carácter urbano, mientras que el 45% pertenecen a establecimientos de tipo rural, lo que coincide con los datos publicados por el DANE (2020), para el departamento de Cundinamarca, y que indica que el 65,24% de los profesores labora en el sector urbano y el 34,76% en sedes de tipo rural. Para el caso del departamento de Boyacá, los datos del DANE indican que la distribución es de un 68% y un 31,9% respectivamente.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica, se identifica una participación amplia del género femenino, con una representación del 61%. El género masculino, por su parte, llega al 39%, lo que indica la prevalencia de la mujer en el escenario educativo de los departamentos consultados. Sobre la incidencia de las maestras en el marco educacional Álvarez y Barreto (2013) manifiestan que la docencia ha permitido a las mujeres salir a la luz desde el quehacer de la práctica pedagógica, trascendiendo así las fronteras impuestas por los esquemas tradicionales. En cuanto al promedio de edad, el 57,9% se encuentra entre los 31 y los 40 años, por otra parte, el 4.1% poseen una edad superior a los 50 años. El restante 38 % responde a docentes cuyas edades están entre los 25-30 y 41-49 años. En este sentido, es importante señalar que el magisterio colombiano vive actualmente un recambio generacional de sus profesores, situación que obedece a la progresiva jubilación de los docentes del Decreto 2277 de 1979.

En relación con la formación académica, el 83% de los educadores consultados son licenciados en educación en diversas áreas disciplinares, 13% corresponde a profesionales no licenciados y el 4 % restante no reportó información. En cuanto a los profesionales no licenciados, se destacan ingenieros de sistemas, comunicadores sociales, profesionales en lenguas modernas, microbiólogos, químicos, ingenieros en general, abogados, entre otras. A nivel posgradual, se identifica que cerca del 75% de los docentes cuenta con estudios de posgrado. El 59% posee título de maestría, el 15%, especialización y el 1%, estudios doctorales, lo que permite destacar el alto nivel de cualificación de los profesores del magisterio.

Bajo el supuesto de que la calidad de la formación del maestro influye en la mejora de la prestación del servicio de educación, Rodríguez (2017) ofrece a la capacitación de los educadores un valor importante, pues le permite adquirir herramientas para dar solución a los retos que debe enfrentar en el día a día. Por tal razón, el profesor debe ejercer su labor contemplando el conocimiento de lo que sabe, de saber qué enseñar y debe saber enseñarlo. Todo, bajo el marco de prácticas educativas de calidad acordes con las necesidades de sus alumnos.

En cuanto al grado de escalafón en el que se ubicaban los docentes antes de presentar la ECDF, se pudo establecer que el 5% se encontraba en grado 1, que corresponde a los normalistas superiores o tecnólogos en educación. El 62%, es decir, licenciados o profesionales en otras áreas, con o sin estudios de posgrado, se ubican en el grado 2; y grado 3 están los educadores con maestría o doctorado que, para los docentes de la zona, corresponde al 33% del total de la muestra. Al respecto, es importante señalar que después de 19 años de implementación del Decreto 1278 de 2002, tan solo una tercera parte de los docentes consultados han logrado llegar al máximo grado posible (grado 3); hallazgo que permite inferir que alcanzar el ascenso en el marco de esta nueva normatividad es un proceso complejo y bastante exigente.

### ***Experiencia de los docentes con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo***

Al indagar a los maestros y maestras por la presentación de la ECDF se identifica que el 78,9% manifiestan haber participado mínimo una vez en la prueba. El 21,1% restante expresa no haber presentado la evaluación en ninguna de sus tres cohortes. Algunos de los docentes enuncian que el motivo de su no participación obedece a la fecha de su nombramiento, pues al momento del desarrollo de la convocatoria del concurso de ascenso no cumplían con los requisitos establecidos en el artículo 2.4.1.4.1.3 del Decreto 1075 de 2015, subrogado por el Decreto 1657 de 2016.

En relación con los docentes que han presentado la prueba, se pudo determinar que el 32,23% la ha presentado una vez, el 45,45% lo ha hecho en dos ocasiones y el 22,31% han participado en las tres cohortes. Lo que deja en evidencia que el 68,6% de los maestros participantes en la ECDF han tenido la necesidad de presentarse en más de una ocasión, situación que deja en evidencia la dificultad a la que se ven enfrentados los profesores del sector público para transitar en la carrera docente. Sobre los docentes que presentaron la evaluación, al consultar si habían superado la prueba de manera directa, el 53 % respondió afirmativamente; cifra significativa si se tiene en cuenta que una de las dificultades existentes en la carrera docente es el proceso de ascenso y reubicación en el escalafón.

### **Resultados obtenidos en la prueba**

Al consultar por el nivel de satisfacción frente a los resultados de la prueba, se puede establecer que hay cierta resistencia e inconformismo. Mientras que el 39% expresa estar satisfechos, cerca del 60% indican no estar de acuerdo con los resultados. Esta situación guarda relación con los reclamos presentados por el 43% de los docentes que presentaron la evaluación y que decidieron realizar algún tipo de reclamación ante el ICFES, institución responsable de adelantar la evaluación.

En la tabla 2 se muestra la clasificación del tipo de reclamo adelantado por los profesores. Esa misma tabla expone aquellos elementos de la prueba que generan dudas o incertidumbres en torno al proceso y su valoración; el criterio que más dudas suscitó fue el de la valoración de pares, el cual representa el 38 % de las reclamaciones. Además, cabe resaltar que, los pares evaluadores son docentes que, en su mayoría, cuentan con estudios de posgrado y con las capacidades y cualidades idóneas para realizar la evaluación, no obstante, lo anterior no garantiza un pleno conocimiento en relación con los instrumentos utilizados para evaluar la prueba y garantizar su objetividad.

**Tabla 2**  
*Motivo reclamaciones*

Motivo de la reclamación	Porcentaje	Frecuencia
Referente al video	17%	9
Evaluación de los pares	38%	20
Puntaje global de la prueba	32%	17
Autoevaluación	13%	7
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>53</b>

La evaluación y retroalimentación emitida por los pares desde la perspectiva de la evaluación debe ser eminentemente formativa, en tanto, los resultados de la prueba deben hacer posible el descubrimiento de lo que necesitan los docentes, mejorar en su práctica pedagógica. Es importante considerar que, los procesos de evaluación que tienen propósitos formativos buscan identificar los elementos de la práctica que pueden ser objeto de mejora; este tipo de procesos se utilizan para realizar diagnósticos de desempeño, elaborar trayectos formativos, identificar necesidades de asesoría, facilitar la autoevaluación y promover la reflexión. Por eso, es crucial realizar una retroalimentación oportuna que permita generar en los participantes un trasfondo significativo que ocasione el crecimiento profesional. Para Gajardo y Ulloa (2016), la retroalimentación es un proceso que ayuda a mejorar la práctica docente, pues genera un estado de reflexión sobre las acciones pedagógicas implementadas, las cuales, al ser objeto de un juicio crítico, pueden ser ajustadas con intención de mejorar.

### **Los imaginarios y percepciones sobre la estructura de la prueba y los instrumentos**

En cuanto a la estructura de la prueba, se identifica que un 43,85% de los educadores refieren un total desacuerdo con los criterios definidos en la evaluación, consideran que no dan cuenta de los dominios pedagógicos del profesor en el aula; además, manifiestan que su estructura no permite que el educador muestre el panorama que influye en el proceso de aprendizaje. Al evaluar la ECDF la experticia de los maestros en el aula, el 58,53% menciona estar en total desacuerdo con que la prueba sea eminentemente formativa y que proporcione retroalimentación del proceso vivido.

En cuanto a los instrumentos que se utilizan en para la prueba (vídeo, entrevista a estudiantes, evaluación del desempeño anual, entre otros), al indagar a los docentes si "la ECDF es una prueba basada en evidencias", el 70,11% expresó estar en desacuerdo, el 17,89% se mantuvo neutral y el 13,01% manifestó estar de acuerdo. Al respecto, es importante resaltar que los docentes consideran que al ser la ECDF una prueba basada en evidencias y de tipo cualitativo, los resultados de esta no corresponden ni dan cuenta de la realidad del aula. Parafraseando a Huerta (2018), la evaluación centrada en evidencias proporciona una articulación entre la planificación y la ejecución de un proceso. En eso consiste una evaluación auténtica, basada en evidencias observables y medibles.

En cuanto a la afirmación "los instrumentos definidos para la prueba permiten dar cuenta de la práctica pedagógica del docente", el 69,11% manifestó estar en desacuerdo; situación que preocupa si se considera la práctica pedagógica como un elemento fundamental en el proceso de formación. Este ejercicio es donde el educador expone todas las habilidades adquiridas desde el conocimiento, la experiencia y la vocación. Por lo mismo, se consultó a los profesores si el video permite evidenciar las particularidades de la práctica pedagógica en el aula, el 21,95% considera que lo permite, mientras que el 78,05% estima que no es así. El porcentaje superior demuestra que, para los docentes, la prueba no es confiable en lo relativo a este criterio.

A la afirmación "la prueba permite evidenciar claramente el contexto en que usted realiza su ejercicio educativo", el 69,92% de los maestros contestaron estar en desacuerdo. Lo que pone de manifiesto que la prueba desconoce las particularidades contextuales de los Establecimientos Educativos que influyen en los procesos de aprendizaje. Otro aspecto significativo, que no cuenta con la aprobación por parte de un número importante de maestros, es el referente a la realidad educativa de las instituciones donde laboran; para los docentes, el contexto es un elemento fundamental de los procesos educativos, el cual permite describir las realidades que superan el aula de clase. Para Aarón (2016) comprender cada aspecto relacionado con el contexto genera, en el evaluador, una noción clara sobre los individuos y los entornos que inciden en el proceso. Así pasa a valorarse la influencia de este en el desarrollo de la práctica docente.

### **Los imaginarios y percepciones sobre los alcances de la evaluación. ¿La evaluación cumple sus objetivos formativos?**

Se espera que los alcances que genera la aplicación de la prueba sean realmente satisfactorios y garanticen una mejora continua en la calidad de la educación, para Murillo (2007), los alcances de estos procesos amplían el acceso a la profesión docente. Además, posibilitan y promueven a las instituciones formadoras ir más allá de la simple adaptación a la realidad, pues la prueba fomenta nuevas proposiciones para que recojan saberes, experiencias y prácticas de los planteles educativos, así, alcanzar nuevas formulaciones que enriquezcan el saber pedagógico. En relación con esto, se logró evidenciar que el 57,72% de los docentes está en total desacuerdo con que la evaluación está estructurada para que los profesores puedan crecer a nivel profesional en el marco de la carrera docente.

Asociada al criterio anterior, el cuestionamiento de "si la prueba conlleva a reflexionar sobre la pertinencia del ejercicio pedagógico que llevará a cabo el docente con los

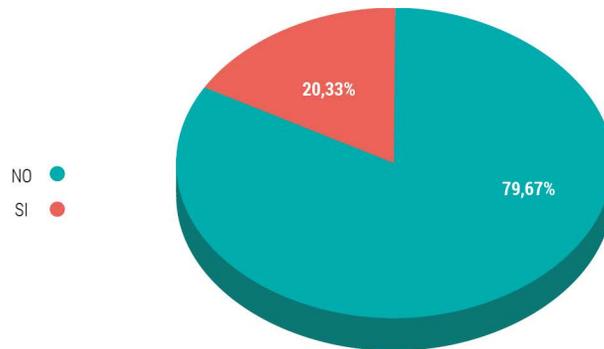
estudiantes", se identifica que la gran mayoría de docentes coinciden estar totalmente de acuerdo con esta premisa.

Lo anterior es un factor importante que trasciende la finalidad de la prueba, porque permite reflexionar sobre su propia práctica mediante la evaluación planteada. Todo ello apunta a que el docente tome una postura que le haga pensar de manera crítica y analítica, la forma en la que adelanta sus procesos pedagógicos. En la misma línea, esta investigación indagó sobre las debilidades y fortalezas que, a consideración de los educadores, se destacan.

En relación con el alcance de la prueba, se identifica que esta no proyecta las innovaciones pedagógicas que los docentes utilizan en sus procesos de enseñanza, igualmente, la evaluación al ser una prueba de carácter formativo carece de un ejercicio de retroalimentación efectiva que no genera un proceso reflexivo sobre la práctica pedagógica. Una retroalimentación limitada en sus comentarios y apreciaciones genera en los docentes desconfianza y falta de credibilidad. Por lo demás, cabe mencionar que, no se logran evidenciar fortalezas significativas en el proceso.

Al indagar a los maestros por la continuidad de la prueba, un porcentaje importante de maestros expresa NO estar de acuerdo con la evaluación al contemplar que la prueba no cumple con una de sus finalidades, a saber, generar cierto carácter formativo en los evaluados; la investigación demuestra que los docentes pierden el interés al no obtener una adecuada retroalimentación que realmente contribuya a su práctica y carrera docente. Lo anterior plantea la incógnita sobre si realmente la prueba contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas y, por ende, a la calidad de la educación.

**Figura 1**  
Continuidad de la aplicación de la ECDF



### **Percepción emocional de la prueba. La prueba como la causa de emociones negativas**

En este apartado se indagó por las emociones que experimentan los docentes de la zona en relación con lo que genera la presentación de la ECDF. Las emociones de referencia fueron alegría, ansiedad, temor, rabia, estrés, angustia, presión, confianza, inseguridad, placer, tristeza, frustración, serenidad y preocupación. Estas emociones son de gran valor, porque influyen de manera directa en la aplicación de la prueba, generando un posible impacto en los resultados.

Es evidente que estas tienen una incidencia significativa en el desarrollo de cualquier actividad a la que se vea confrontado un individuo. En este sentido, es importante indicar que una emoción, de acuerdo con Nieto y Delgado (2006), es entendida como un fenómeno complejo que viene determinado fundamentalmente por el desarrollo de un conjunto de cambios fisiológicos, de conductas y experiencias subjetivas y evaluativas. Es decir, la emoción es información íntima que responde a una reacción. Así las cosas, al indagar a los docentes por lo que habían sentido o experimentado al

momento de presentar la prueba, entre las emociones más recurrentes se encontró el estrés, que estuvo presente en un 70% de los encuestados; la ansiedad, en un 69%; la angustia, en un 60%; y, la preocupación en el 56%; son emociones que dejan en evidencia la carga negativa que genera la prueba en los educadores. Para clarificar los resultados anteriores, se destaca lo enunciado por McConnell (2019), a saber, las emociones influyen en los procesos cognitivos y motivacionales de los sujetos. Se expone en la literatura que son factores influyentes en el desempeño y aprendizaje porque están vinculados con el proceso de recursos cognitivos, la utilización de estrategias de aprendizaje, memoria de retención y recuperación, los procesos de autorregulación, el interés y motivación.

## Discusión

Desde la premisa enmarcada en las contribuciones que realiza la ECDF para mejorar la práctica docente, se expone que la retroalimentación es un ejercicio fundamental para dicho logro, pues permite identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en el desarrollo de esta labor. Para Muñoz et al. (2016) la práctica reflexiva es vital en la gestión de espacios que se desarrollan de manera colectiva, cooperativa y planificada, con el fin de generar cambios en las prácticas docentes. Es decir, la retroalimentación es fundamental en la transformación del quehacer pedagógico. Desde los resultados obtenidos en el análisis del proceso de retroalimentación que la prueba brinda a los educadores, se observa una marcada debilidad en este aspecto; para un grupo significativo de docentes este ejercicio no se realizó de manera correcta. De lo que se establece que, participar en este proceso no mejora ni la calidad de la práctica pedagógica, ni la eficiencia.

Referente a la formación de los docentes, autores como Alliaud (2014) mencionan que los maestros deben estar preparados para todo tipo de retos en pro de ejercer actos de enseñanza bien desarrollados; esas actividades asocian la calidad educativa con el nivel de capacitación de los educadores, lo que es importante en la búsqueda por la mejora educativa. Sin embargo, hay ciertas dificultades en la formación de los maestros en el país. De Zubiría (2014) tensiona la relación entre la calidad de los procesos en el aula y la formación de los docentes, en específico, para él, algunos programas de formación profesional ni incitan a la reflexión crítica, ni ofrecen herramientas que modifiquen o mejoren las prácticas pedagógicas del aula.

Otros elementos para considerar son aquellos que generan malestar para el desarrollo de la prueba, pero que, desde la percepción de los docentes, no son tenidos en cuenta al momento de valorar el video. Estos elementos, tales como las condiciones del aula, los recursos tecnológicos y didácticos con los que disponen los establecimientos educativos y la actitud de los estudiantes al momento de grabar el video, incide directamente en el resultado final.

En algunos casos puede traer dificultades no haberlos tenido en cuenta, por eso, la evaluación docente se torna inequitativa. En efecto, hay una desventaja entre ciertos docentes que cuentan con aulas que tienen recursos, frente a los que no. Para autores como Hernández (2017) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), articuladas a los modelos en pedagogía, son valiosas para los nuevos procesos de aprendizaje, contribuyendo a la adquisición de competencias que fomentan el desarrollo del país.

Con lo anterior, se plantea que la prueba no es justa al evaluar a los docentes bajo las mismas condiciones sin contemplar la ausencia de recursos clave como son los tecnológicos. Para Murillo e Hidalgo (2016) la evaluación justa es aquella que ofrece un proceso equitativo, en donde se valora, se apoya y se confía en el desarrollo profesional y personal de los educadores, propiciándoles las herramientas necesarias para la ejecución y posterior retroalimentación.

Analizando las condiciones tecnológicas de las IE oficiales, se logra determinar que estas no se encuentran preparadas para brindar una educación vinculante con los nuevos esquemas pedagógicos que se fundamentan en el uso y dominio de las TIC. Con ello, se evidencia la desventaja que existe entre la formación que reciben los estudiantes en este tipo de instituciones, con respecto a aquellos que se capacitan en establecimientos que sí cuentan con estos recursos. Con lo anterior, queda expuesta las garantías ofrecidas a los educadores del país para realizar actos educativos de calidad; situación que contribuye al aumento de las brechas entre las clases sociales del país. Para autores como López et al. (2006), una educación de calidad puede resultar liberadora y tener un efecto de justicia dentro de las estructuras sociales, pues tiene el poder de igualar las oportunidades y contribuir a cerrar las crecientes brechas que se enmarcan en la actualidad. Al respecto, Puryear (2000) menciona que se debe focalizar la inversión de los recursos públicos en primaria y secundaria, dado que la mayoría de los pobres se encuentran concentrados en escuelas que no logran progresar en el área educativa. Con esto, mientras en Colombia no se realicen este tipo de esfuerzos, no se podrá hablar de calidad educativa en el sector oficial.

## Conclusiones

Considerando que la ECDF surge es un proceso acordado entre el MEN, el ICFES y FECODE para evaluar la labor de los maestros y propiciar el ascenso y la reubicación de aquellos que cumplan con los parámetros establecidos en la prueba, se llega a la conclusión que la ECDF ha generado un cambio en el proceso evaluativo profesoral en el país.

Los resultados muestran que el 53% lograron ascender desde que se implementó esta prueba, cifra significativa, si se considera que en la evaluación por competencias (prueba escrita) el porcentaje era muy inferior. Sobre esto mismo, Gallego y Vázquez (2015) exponen que entre los años 2010 y 2013 un 73% de maestros no lograron el puntaje necesario para el ascenso. Además, un 80% no obtuvo la puntuación requerida para la reubicación. En consecuencia, se logra identificar que, si bien los maestros no están de acuerdo con la ECDF, es evidente que con esta metodología de evaluación se presenta mayor probabilidad de lograr el ascenso, pues, tal como lo expone FECODE en el boletín de noticias No 541 del 3 de febrero del 2018, en los 14 años de implementación de la evaluación por competencias “antigua evaluación para el ascenso” lograron ascender 58 mil maestros, mientras que, en comparación con los 2 años de implementación de la ECDF a la fecha de publicación de dicho boletín, ascendieron 54 mil educadores.

Desde la óptica de los maestros participantes, los instrumentos (video, encuesta, entrevista y evaluación de desempeño anual) que utiliza la ECDF no dan cuenta de la práctica pedagógica. Esta afirmación se sustenta en los hallazgos, en los que el 69% de los educadores expresan esta circunstancia. Con lo anterior, se afirma que existe un inconformismo generalizado por parte de los profesores con respecto a la estructura de la prueba; estos consideran que no contiene los elementos necesarios para valorar de manera efectiva la labor del maestro en el aula de clase.

En cuanto a las condiciones tecnológicas en las que se encuentran las instituciones educativas de la zona, se infiere que, no son las idóneas para el desarrollo de la prueba. Lo anterior está justificado en la percepción del 59% de los maestros que manifiestan que en su lugar de trabajo no se cuenta con recursos tecnológicos para el desarrollo de su práctica profesional; ello los coloca en una posición de desventaja en comparación con los educadores que se encuentran en instituciones que sí cuenta con estos elementos. Conforme a lo expuesto, se podría afirmar que la ECDF no es imparcial, debido a que en sus criterios de evaluación no se tienen en cuenta este tipo de situaciones que son de suma importancia para el ejercicio evaluativo en la prueba y para el desempeño de los educadores.

De igual modo, otras condiciones importantes del proceso que influyen en el desarrollo de la prueba son los factores externos que se pueden ver reflejados en la aplicación de la ECDF; los mismos son componentes ajenos que no son medidos en la valoración. La prueba debería considerar la importancia de brindar un tratamiento especial a docentes en instituciones del sector rural, frente a los que se encuentran en una institución con sede urbana, en vista que intervienen diferentes procesos en su aplicación de la ECDF; no solamente por los instrumentos o material que tienen para realizar la prueba, sino las diferentes realidades y contextos.

Por último, una vez identificadas las emociones que los docentes experimentaron en el proceso de la evaluación, es relevante mencionar que son factores que, se asocian con el rendimiento académico, el ajuste psicológico y el desempeño laboral. Todo esto influye en la motivación de seguir en la carrera docente y afianzar los aspectos a mejorar para su calidad de procesos en el aula. De esta manera, los hallazgos encontrados nos permiten inferir que los educadores presentan una mayor cantidad de emociones negativas durante el desarrollo de la prueba.

### Referencias

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis Para enseñar. *Zona Próxima*, 25, 34-48. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504004.pdf>
- Álvarez, M. y Barreto, C. (2013). Mujeres y docencia. Una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Saber, Universidad De Oriente, Venezuela*, 25 (1), 104-110. <http://ve.scielo.org/pdf/saber/v25n1/art12.pdf>
- Arizmendi, A., y Saa-García, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 3(2), 60–75. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12320>
- Alliaud, A. (2014). Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898111.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 68. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020). En Boletín Técnico de educación formal /EDUC. 2020. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_20.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf)
- De Zubiría, J. (10 de diciembre de 2014). La evaluación de los docentes en Colombia. *Revista Semana*. <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-evaluacion-de-los-docentes-en-colombia/411775-3>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela- Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162-167. <http://www.riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/430>
- Federación Colombiana de Educadores -FECODE-. (3 de febrero de 2018). *Boletín Encuentro No 541*. FECODE. [http://fecode.edu.co/images/boletin\\_encuentro/Boletin%20Encuentro%202018/BOLETIN%20ENCUENTRO%20N\\_%20541.pdf](http://fecode.edu.co/images/boletin_encuentro/Boletin%20Encuentro%202018/BOLETIN%20ENCUENTRO%20N_%20541.pdf)
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente (N°7)*. LÍDERES EDUCATIVOS: centro de liderazgo para la mejora escolar. Universidad De Concepción. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/nt-7.pdf>

- Gallego, A. y Vásquez, O. (2015). Pruebas de ascenso y reubicación salarial en maestros. Un problema de dignificación de la labor docente Título. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 60-70. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/699/1226>
- Guzmán Marín, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Interamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5904762.pdf>
- Huerta, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 5(1), 159-171. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2018v5n1.0011>
- Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. *Actualidades pedagógicas*, (51), 133 - 148. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=ap>
- Lozano Medina, A. (2020). La evaluación docente en México: el caso de la educación media superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 67-77. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040706>
- López, N., D'lessandre, V. y Pla, J. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <https://www.academica.org/jesicalorenapla/25.pdf>
- Mcconnell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11 (21), 109-129. 10.22201/Cuaed.20074751e.2019.21.68217
- Ministerio de Educación Nacional.(14 de septiembre de 1979). Decreto Número 2277 de 1979.DIARIOOFICIAL 35374. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-103045\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-103045_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional.( 19 de junio de 2002). Decreto Número 1278 de 2002. DIARIO OFICIAL 44840. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional.( 26 de mayo de 2015). Decreto Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015. DIARIO OFICIAL 49523.<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Ministerio de Educación Nacional.( 21 de octubre de 2016). Decreto 1657 de 2016. DIARIOOFICIAL50033.<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/382070:Decreto-1657-de-octubre-21-de-2016>
- Morales-Soto, J. A., y Pérez-Trujillo, A. R. (2021). Experiencias de docentes evaluadores certificados en México. Reflexiones en torno a la evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 100-115. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050908>
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, (44), 77-91. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>

- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una Panorámica De América Y Europa*. Santiago De Chile: Unesco. [2ª Ed. Revisada]
- Murillo, J. & Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 9 (2), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5127733.pdf>
- Nieto, M. y Delgado, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Reme*, 9 (22). <http://reme.uji.es/articulos/numero22/revisio/num22revisio.pdf>
- Niño, L. S. (2001). *Las tendencias predominantes en la evaluación docente. Opciones Pedagógicas*, 24, 45-65
- Puryear, J. (2000). *La educación en América Latina. Retos y desafíos*. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. [https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion\\_AL\\_problemas\\_desafios\\_puryear.pdf](https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion_AL_problemas_desafios_puryear.pdf)
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Revista Ciencia Huasteca*, 5(9). <https://Www.Uaeh.Edu.Mx/Scige/Boletin/Huejutla/N9/E2.Html>
- Ronquillo, S., Moreira, C. y Verdesoto, O. (2016). La evaluación docente una propuesta para el cambio en la facultad de administración de la universidad ecuatoriana. *Revista Universidad Y Sociedad*, 8 (2), 125-131. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Rueda, M. (2014). Evaluación docente: La valoración de la labor de los maestros en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (6), 97 - 106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507434>
- Vera, J. y Rodríguez, C. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35), 1129-1151. <http://Www.Scielo.Org/Mx/Pdf/Rmie/V12n35/1405-6666-Rmie-12-35-1129.Pdf>