
LA EVALUACIÓN CON RÚBRICAS EN EL DESEMPEÑO POR COMPETENCIAS PROFESIONALES

RAÚL GPE. GÓMEZ PATIÑO / VERÓNICA TABLAS LÓPEZ / MARCO ANTONIO LÓPEZ LÓPEZ

RESUMEN:

Se presenta un conjunto de doce competencias profesionales para la función docente en el nivel preescolar y una propuesta de evaluación a partir de rúbricas. En el desempeño de la docencia siempre existen pautas de acercamiento o alejamiento de lo expresado en las competencias; por ello, las rúbricas se ubican en cuatro niveles dentro de un continuo: *desempeño ejemplar*, *desempeño maduro*, *desempeño en desarrollo* y *desempeño incipiente*. En cada competencia, se registran los aspectos o características que se requieren mejorar. En cuanto a las rúbricas establecidas, se caracterizan por tener la potencialidad de utilizarse como una autoevaluación y contrastarla con la evaluación que otros agentes educativos efectúen. Las rúbricas se plantean como avances en un proceso dinámico, llevan a la reflexión de las circunstancias que influyen en el desempeño y de los escenarios en que se manifiestan estas prácticas.

PALABRAS CLAVE: nivel preescolar, evaluación, autoevaluación, competencias, rúbricas.

INTRODUCCIÓN

Desde la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 ha sido evidente la necesidad de establecer, consensuar y funcionar con base en competencias profesionales para la docencia, de manera que se pueda reconocer cuáles ya se tienen en el repertorio, qué habría de fortalecerse para avanzar constantemente hacia la mejora y qué otras habrá necesidad de adquirir y desarrollar. Para hablar de competencias en la docencia es imprescindible lograr un acuerdo conceptual pues, salta a la vista que parten de una infinidad de categorías para establecerlas y organizarlas: hay personales, para la vida, laborales, de referencia, profesionales, básicas, digitales, transversales, para la

formación continua, instrumentales, conductuales, técnicas, específicas, genéricas, mínimas y para la convivencia, entre otras (Chávez, 1998; Perrenoud, 2004).

Esto requiere, también, de una forma de evaluar que permita superar las limitaciones de los instrumentos que se orientan más en conocer los resultados que el proceso. Según Pérez (en Gimeno, 1994) los caminos que han seguido los maestros para reflexionar acerca de su labor educativa han proporcionado información poco significativa pues, los instrumentos y estrategias que utilizan presentan algunas limitaciones como: la reducción del análisis sólo a conductas observables y a la pobreza conceptual en los instrumentos de observación y autoevaluación que comúnmente caracterizan las listas de cotejo para verificar qué se hizo y que no durante la planeación, la intervención y la evaluación.

Para apoyar a las educadoras en la identificación y reflexión de cómo están transformando su experiencia de “educar”, en este trabajo se establecen las competencias profesionales que requieren desarrollar y mejorar.

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

Las educadoras desempeñan múltiples y diversas acciones para manejar la complejidad en el aula, como lo haría un práctico reflexivo (Shön, 1992) abriendo la posibilidad de darle otro sentido a la intervención para lo cual, necesita de condiciones apropiadas para revisar y analizar continuamente sus constructos, sus creencias y las decisiones que toma, pues: “las educadoras son profesionales -no improvisadas- (...) la labor de la educadora no sólo es complicada, sino que además puede ser muy estresante y agotadora (...) con frecuencia continúa su jornada en casa, pues hay que prever algunos materiales para trabajar con los niños al día siguiente” (Mondragón, 2005).

Si se pretende lograr un mayor protagonismo de la educadora en su proceso de formación, es importante que conozca cuáles son las competencias de la función docente del nivel preescolar y qué necesita para desempeñarse en su labor, desde una posición personal, independiente, pues: “Las competencias son

construcciones y reconstrucciones continuas de cada individuo en su comunidad, y requieren el compromiso participativo en las interacciones que forman a la persona en procesos no lineales, tomando actitudes positivas para un saber determinado que involucra, por supuesto, la voluntad” (Gómez, 2005).

OBJETIVO

Presentar las competencias profesionales de las educadoras y una rúbrica para la autoevaluación y evaluación de cada una de las mismas. En un momento posterior, se llevará a cabo un seguimiento para conocer las experiencias que se obtengan de la utilización de las rúbricas como un recurso para apoyar a las educadoras en el conocimiento, reflexión y mejora de sus competencias.

PROCEDIMIENTO

Entre los referentes conceptuales que se vincularon para definir las competencias de las educadoras, se encuentra la aproximación ofrecida en el PEP 2004 que explica: “Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (p. 22). Se trata de un referente con el cual están familiarizados los que trabajan en educación preescolar además, coincide y comparte el significado que se encuentra en otras aproximaciones (INEM, 1995; Chávez, 1998; Mertens, 1998; Gómez, 2005; Perrenoud, 2004; Plan de estudios de Secundaria, 2006). En este trabajo se entenderá por competencia profesional de la función docente en el nivel preescolar:

Un conjunto de disposiciones actitudinales, cognitivas, metacognitivas, habilidades y de conocimientos que una persona domina y moviliza de manera integral en el desempeño de su función en el nivel preescolar.

El dominio, integración y movilización de las actitudes, de los procesos cognitivos, metacognitivos, las habilidades, así como los conocimientos, conformarán respectiva y simultáneamente el ser, el pensar, el hacer y el saber

del profesional en situaciones laborales diversas y demandantes. Sin embargo, las competencias no se reducen a la actitud, al saber y saber hacer que es lo adquirido en los momentos de formación o preparación pues, como señala Tejada (2005): “poseer estos recursos no significa ser competente. La competencia reside en la *movilización misma de los recursos*”. Al respecto Mertens (1998) apunta: “en el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación ‘formal’, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia” (p. 47). Pasar del saber a la acción es una reconstrucción, es un proceso con valor añadido: “Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer” (INEM, 1995).

Por otra parte, es importante considerar en la definición de competencias profesionales, el contexto donde se ponen en juego y que por lo común influye en su desarrollo. Entendemos por contexto el entorno físico, social, histórico, cultural que caracteriza a los jardines de niños. Para los propósitos de la definición de competencias, basta por ahora señalar que se trata de un contexto cambiante, con nuevos planteamientos y exigencias para todos los que participan de alguna forma en el nivel preescolar. Por tanto, las competencias que se proponen a continuación tenderán a evolucionar en el sentido de cambiar y/o desarrollarse y para ello requieren de procesos adecuados para su seguimiento y evaluación.

COMPETENCIAS EN LA FUNCIÓN DOCENTE

- 1) Construye e implementa planes de trabajo innovadores respetando y atendiendo a la diversidad cultural, lingüística, estilos de aprendizaje y conocimientos previos.

-
- 2) Aprovecha, ocupa y administra en forma eficiente el tiempo, los materiales didácticos y espacios con los que cuenta, facilitando el aprendizaje de los alumnos.
 - 3) Genera en el grupo de niños un ambiente de trabajo cordial, participativo y cooperativo donde se promueven las interacciones y el aprendizaje significativo.
 - 4) Reflexiona y evalúa constantemente los efectos de su intervención educativa, adecuando y mejorando las estrategias de la enseñanza para el aprendizaje.
 - 5) Evalúa sistemáticamente las competencias, lo que saben y hacen los niños en diversas situaciones, constatando los avances que van manifestando durante el proceso educativo para alcanzar los propósitos fundamentales.
 - 6) Articula el trabajo colaborativo con formas de comunicación respetuosas y tolerantes, que fortalezcan proyectos de innovación y el mejoramiento educativo del plantel.
 - 7) Genera en los padres y madres de familia, un interés para participar e involucrarse en las acciones pedagógicas organizadas por la escuela, fomentando la comunicación entre escuela y padres.
 - 8) Fortalece su formación continua y superación profesional, transfiriendo al contexto escolar los nuevos conocimientos para mejorar la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los niños.
 - 9) Obtiene los conocimientos fundamentales de una segunda lengua (inglés) para realizar prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, tanto en México como en otros países.
 - 10) Utiliza las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo profesional, llevando a cabo aplicaciones en el grupo escolar, enriqueciendo el proceso de aprendizaje de los niños.

-
- 11) Actúa en concordancia con el compromiso ético propio del profesional de la educación, para mejorar plenamente el trabajo docente y del entorno social.
 - 12) Manifiesta dominio y aplica plenamente la perspectiva curricular y el programa vigente, integrando contenidos y apoyos didácticos.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Asumiendo que el profesional continuará realizando su función, es importante conocer el resultado de su desempeño y de esta forma, ofrecer mejores procesos de formación en el contexto de trabajo. Al respecto Le Boterf (1995) señala: “si la competencia es indisociable de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias” (en Tejada, 2005. p. 16).

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta el individuo al proceso de su trabajo y requiere contar con instrumentos que permitan la evaluación de las mismas en la situación donde se manifiestan, que promuevan un ejercicio de autoevaluación y de co-evaluación entre los participantes del proceso formativo, que promueva la capacidad de autorregulación y reflexión sobre el propio aprendizaje, como sugiere una evaluación de tipo auténtica (Archbald y Newman, 1988; Airasian, 2001).

Cooper (1999) propone el uso de rúbricas que se definen como una escala graduada y continua para evaluar el desempeño con base en la integración de un amplio rango de criterios que pueden ser cualitativos y/o cuantitativos. Éste tipo de evaluación puede encauzar a que los maestros maximicen sus capacidades autorreguladoras durante el proceso de su aprendizaje (Birenbaum y Dochy, 2000).

Szpyrka y Smith (2007) opinan que la elaboración de las rúbricas es un proceso en continuo movimiento y cambio, inicia por la descripción clara del modelo de desempeño a evaluar. Sugieren hacer enunciados que se relacionen y se identifiquen como componentes cognitivos y de desempeño. También se puntualiza que: “Es importante enfatizar que la evaluación de competencias siempre se refiere a comportamientos y que debe existir una coherencia muy clara entre los comportamientos que se evalúan y el desempeño que se ha descrito como estándar o el esperado” (Programa Educación-Gestión Escolar Fundación Chile, 2006).

El presente trabajo presenta rúbricas para evaluar de manera auténtica el desempeño de las educadoras. Contempla dos elementos, uno referente a las competencias profesionales de las docentes y el otro organizado con distintos niveles de ejecución descritos cualitativamente, permitiendo ubicar acciones con base en la competencia para determinar las brechas entre este desempeño y el estándar requerido por la institución, denominado como el *avance esperado* en la competencia.

Tomando en cuenta que en la rúbrica no existe lo correcto o incorrecto ya que todas las opciones tienen el potencial de dar información y apertura hacia la mejora; se establecieron los siguientes niveles de desempeño: *desempeño ejemplar*, caracterizado por una realización óptima, alta, permanente, recurrente, sistemática, plena, integral, abarcativa; *desempeño maduro*, que se observa en un desempeño imprescindible, considerable, claro, adecuado, razonable, coherente, sustancial; *desempeño en desarrollo*, que se puede identificar cuando se manifiesta de forma elemental, suficiente para cumplir, con poca sistematicidad y suficiencia, y *desempeño incipiente*, cuando la competencia demuestra una realización superficial, escasa, inestable, irregular, inconclusa, mínima, asistemática, confusa.

En el anexo de este trabajo, se ejemplifica una competencia de las educadoras y la rúbrica para su autoevaluación y evaluación.

CONCLUSIONES

En la construcción de las competencias se tomaron elementos metodológicos, experiencias del personal y los aportes de la investigación educativa. Están consideradas para enriquecerse con la experiencia de su uso cotidiano, son abarcativas, no se crearon como una lista inmensa y poco práctica, incluyen características relacionadas con la mismas, permiten enfocarse en lo primordial sin fragmentarlas, son flexibles aún cuando no son neutras, se relacionan con rúbricas que facilitan su comprensión, engloban conocimientos, habilidades y actitudes, presentan desafíos y se redactaron de tal manera que se pueden incluir otras características, producto de necesidades y particularidades personales, de un colectivo y del contexto.

Evaluar con rubricas obliga a detenerse a revisar lo hecho y reflexionar sobre las circunstancias y situaciones que influyeron en el desempeño por competencias. Pues, una de las dificultades que caracteriza la implementación de un nuevo currículo es la falta de espacios para realizar: “una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones fragmentadas” (Díaz-Barriga, A. 2006:16).

Finalmente, en esta lógica, las rúbricas que evalúan el proceso para ser competentes, posibilitan contrastar una autoevaluación con la evaluación que otras personas efectúan, promueven el diálogo y la reflexión, plantean elementos y significados comunes en el desempeño y los avances relacionados con las competencias, posibilitan identificar áreas de fortaleza, establecer compromisos explícitos, así como determinar los problemas y barreras que habría que superar o que requieren mayor atención.

BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, P. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications*. Cap. 1. The classroom as an assessment environment, pp. 1-26. Boston: McGraw Hill.
- Archbald y Newman (1988). “Beyond standardized testing”, en: Calfee, R. y Hierbert, E. *Classroom assessment of reading. Handbook of Reading Research*. volume II. (1991), Nueva York: Barr, R; Kamil, M.; Mosenthal, P. & Pearson, P. (Eds).

-
- Birenbaum, M. y Dochy, F. J. (2000). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Chávez, U. (1998). *Las competencias en la educación para el trabajo*. Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. México, DF.
- Cooper, J. M. (1999). "Portafolios", cap. 10, p.p. 326-341, en *Classroom Teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin.
- Díaz-Barriga, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. (1994). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gómez, R., I. (2005). "Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas", *Educación y Educadores*, vol (8), en: biblioteca.unisabana.edu.co/revistas/index.php/eye/rt/metadata/304/406 - 8k -
- INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional, Madrid.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. En: <http://iide.ens.uabc.mx>
- Mondragón, P. G. (2005). *El trabajo de la educadora. ¿es simplemente cuidar niños?* En: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/44/laeducadora.htm>
- Perrenoud, P. (2004). "Introducción", pp. 7-16, en *Diez nuevas competencias para enseñar*. Col. Biblioteca del Aula, núm.196, Barcelona: Graó.
- Programa Educación-Gestión Escolar Fundación Chile (2006). En: www.gestionescolar.cl
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós, cap. 1 y 2.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan de Estudios de Secundaria*. México: SEP.
- Szpyrka, D. y Smith, E. (1995). "Developing a rubric. Florida's Statewide Systemic Initiative", en <http://www.cotf.edu/ete/teacher/rubrics.html>
- Tejada, J. (2005). "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2) e <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.

ANEXO. EJEMPLO DE COMPETENCIA Y RÚBRICA

COMPETENCIA	DESEMPEÑO EJEMPLAR	DESEMPEÑO MADURO	DESEMPEÑO EN DESARROLLO	DESEMPEÑO INCIPIENTE	¿QUÉ SE REQUIERE MEJORAR?
<p>Aprovecha, ocupa y administra en forma eficiente el tiempo, los materiales didácticos y espacios con los que cuenta, facilitando el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Realiza una intervención sistemática donde dedica y aprovecha todo el tiempo de la jornada para trabajar las competencias. De manera permanente y óptima aprovecha, utiliza y diversifica los materiales con los que cuenta en el aula, el plantel y la comunidad, para facilitar los aprendizajes. Realiza continuamente acciones para que los niños conozcan y actúen con plena libertad, motiva al grupo para crear reglas que permitan su uso óptimo, haciendo énfasis en que los materiales necesitan de cuidados. Aprovecha todos los espacios del salón y del plantel para atender los intereses e inquietudes de los niños y mantenerlos recurrentemente motivados.</p>	<p>En su intervención educativa ocupa el tiempo de la jornada esencialmente para desarrollar las competencias, reconoce que a veces realiza otras actividades para cubrir el tiempo que le queda libre. Utiliza con frecuencia y de manera adecuada los materiales con los que cuenta para favorecer el aprendizaje. Promueve que los alumnos se interesen y aprendan las reglas y formas de utilizar adecuadamente los materiales. Utiliza algunos espacios del aula y del plantel para generar otras actividades que cubran las necesidades de los niños.</p>	<p>Organiza de manera inconsistente el tiempo de la jornada, trabajando pocas situaciones didácticas; preferentemente lleva a cabo actividades de rutina. Emplea sólo algunos materiales que tiene en su aula, aún cuando en el plantel existen otros, no ha logrado utilizarlos como una herramienta didáctica, regularmente tiende a ocupar los mismos. Crea únicamente las reglas elementales para usar y cuidar los materiales. No siempre aprovecha los espacios con los que cuenta, vuelve a las actividades rutinarias, los alumnos no mantienen el interés. No tiene un sentido claro del aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>El tiempo de la jornada lo dedica para llevar a cabo actividades aisladas y grupales sin tener claridad, ni intención del desarrollo continuo de la competencias. Algunos materiales se encuentran en mal estado, están desorganizados, no hay delimitación de espacios; muestra poca innovación al ocuparlos y con frecuencia se basa sólo en la utilización de crayolas. Las reglas y normas que establece son inconsistentes y confusas, no muestra interés para que sean respetadas. Únicamente desarrolla actividades dentro del aula y no siempre son del interés de los alumnos. Se le dificulta aprovechar los espacios del plantel.</p>	

