



# Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria

## Diseño de un instrumento de Autoevaluación para maestros y maestras de Chile

Carolina Quirós Domínguez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



Facultad de Pedagogía

Doctorado en Educación y Sociedad

**COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Diseño de un instrumento de Autoevaluación  
para maestros y maestras de Chile**

Tesis Doctoral

Autora: Carolina Quirós Domínguez

Director: Dr. Antoni Sans Martín

Barcelona, abril de 2013



A mis padres, Orlando y Lucía,  
por su amor incondicional  
y por enseñarnos a esforzarnos  
por lograr nuestros sueños.

A mi hermana Claudia,  
por su fuerza y apoyo  
durante toda mi vida.

A mi marido José Manuel y  
nuestro hijo Alejandro,  
el mejor regalo que tenía  
Barcelona para mí.

A René, mi tío-hermano,  
por su lucha y porque  
la vida siempre regala  
nuevas oportunidades.

A Chile, mi Ítaca.



## AGRADECIMIENTOS

*Cada persona que pasa por nuestra vida es única.  
Siempre deja un poco de sí y se lleva un poco de nosotros.  
Habrá los que se llevarán mucho, pero no habrá de los que no nos dejarán nada.  
Esta es la prueba evidente de que dos almas no se encuentran por casualidad.  
(Jorge Luís Borges)*

La realización de esta tesis no habría sido posible sin la colaboración de personas e instituciones que han facilitado este proceso en distintos momentos de su desarrollo. Espero poder recordarles a todos(as) y desde ya pido disculpas si alguien se me queda en el tintero, supongo que la emoción que siento al escribir estas líneas puede jugarme una mala pasada.

Muchísimas gracias...

A mi director, el Dr. Antoni Sans Martín, por su apoyo en todo momento, su confianza en mis capacidades y su comprensión ante mi empecinamiento de centrar esta tesis en el profesorado de Chile, con las dificultades prácticas que esto implicaba. Sus certeros consejos y su disponibilidad permanente, pese a sus múltiples responsabilidades, hicieron que me sintiera acompañada y guiada durante toda la realización de este trabajo.

A los profesores y profesoras que colaboraron en esta investigación, entregando sus opiniones, aportes y tiempo y a la Asesora Técnica Arquimed, que lo hizo posible con sus gestiones y contactos a lo largo del país.

A mis profesores(as) del Programa de Doctorado en Evaluación y Acreditación de Programas Educativos del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, quienes con sus conocimientos y experiencias me hicieron confirmar desde las primeras clases que había elegido correctamente el lugar para formarme.

A la Universidad de Barcelona, por otorgarme la beca APIF (ayuda para personal investigador en formación), que me permitió dedicarme con tranquilidad a la realización de esta tesis y de desarrollarme personal y profesionalmente.

Al Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona, el cual me apoyó, inicialmente en la realización de una beca de colaboración y posteriormente en la postulación a la beca pre doctoral; trabajar allí ha sido una experiencia fundamental para mi formación como investigadora.

A mis compañeros(as) de la sección de recerca del ICE, por el trabajo y los buenos momentos compartidos: a Lissette, por sus conversaciones y buena disposición; a Francesc, por sus sabias sugerencias y su saber estar; a Isidora, por su alegría y su colaboración; y especialmente, a Ana María, porque hemos compartido todo este proceso y nos hemos acompañado en el desafío de integrarnos en este país, gracias amiga por tu cariño y tus consejos.

Y muchísimas gracias a mi familia y amigas...

A mis padres, por su amor infinito, que les permite aceptar con generosidad la lejanía y disfrutar de nuestro tiempo juntos con alegría y sin reproches por la distancia; gracias papitos, si existe una forma superior de amor, sin duda es la suya.

A mi hermana, porque toda esta aventura no hubiese comenzado si no es porque ella vino a Barcelona hace ya muchos años; Aflu querida, todo sería más difícil si tú no estuvieras cerca apoyándome y enseñándome a vivir lejos de casa.

A mi marido y compañero José Manuel, por su amor inmenso y por impulsarme en mis sueños y desafíos. Jose, conocerte y formar una familia juntos ha sido lo mejor de mi aventura catalana, gracias por tu apoyo en todo momento.

A mi hijo Alejandro, lo más lindo que me ha dado la vida, su alegría y cariño son el mejor antídoto contra el cansancio y la nostalgia. Gracias Alex por tu comprensión cuando mamá tenía que trabajar, eres un niño dulce y bueno y sé que la vida te tiene preparadas muchas cosas bonitas.

A mis amigas de Chile, por su ánimo y cariño a la distancia y por disfrutar al máximo los momentos juntas. Gracias Andrea, Isabel, Mariela, Mónica, Paulina, Sandra, Vero; todas son mujeres maravillosas y han sido un apoyo fundamental a lo largo de mi historia.

A Ingrid, mi amiga catalana, que con su sabiduría inocente ha sido un pilar trascendental para la realización de mi tesis y mi integración en esta tierra. Paloma, gracias por tu amistad, es uno de los tesoros más lindos que tengo.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

#### CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1	Justificación de la investigación.....	21
1.2	Planteamiento de la investigación.....	23
1.3	Objetivos de investigación.....	26
1.4	Estructura de la investigación.....	26

### SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

#### CAPÍTULO II. COMPETENCIAS DOCENTES

2.1	Modelo de Competencias Profesionales.....	33
2.2	Competencias Profesionales Docentes: Conceptualización.....	43
2.3	El aporte de los expertos: propuestas sobre competencias docentes.....	45
2.4	Planteamientos internacionales: experiencias en contextos diversos.....	52

#### CAPÍTULO III. COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1	Revisión de propuestas sobre Competencias Evaluativas.....	63
3.2	Revisión de estándares sobre Competencias Evaluativas.....	67
3.3	Síntesis sobre Competencias Evaluativas Docentes.....	72

#### CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN EDUCATIVA

4.1	Concepto de Evaluación.....	77
4.2	Evolución histórica de la evaluación.....	79
4.3	Ámbitos de la evaluación.....	89

#### CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

5.1	Funciones de la Evaluación.....	95
5.2	Tipos de juicios evaluativos.....	100
5.3	Temporalización de la evaluación.....	102



5.4	Agentes evaluativos.....	103
5.5	El proceso evaluativo.....	107
5.6	Nuevas tendencias en Evaluación Educativa.....	109
5.7	La evaluación alternativa.....	115

**CAPÍTULO VI. TÉCNICAS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA  
EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LOS(AS) ESTUDIANTES**

6.1	Clasificaciones de autores(as) y propuesta.....	121
6.2	Técnica e instrumentos de Observación.....	125
6.3	Técnicas, instrumentos y estrategias de Prueba.....	129
6.4	Técnicas e instrumentos de Informe.....	156

**CAPÍTULO VII. AUTOEVALUACIÓN DOCENTE**

7.1	Características principales.....	165
7.2	Modelos y técnicas.....	168
7.3	Sugerencias de realización.....	171
7.4	La práctica reflexiva.....	174

**TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO VIII. MARCO CONTEXTUAL**

8.1	Algunos datos sobre Chile.....	183
8.2	La educación en Chile.....	184
8.3	El profesorado escolar chileno.....	188

**CAPÍTULO IX. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO**

9.1	Enfoque metodológico.....	197
9.2	Método de investigación.....	199
9.3	Fase de recogida de información cualitativa.....	205
9.3.1	Estrategia de recogida de información: los grupos de discusión.....	205
9.3.2	Muestra cualitativa de participantes.....	207
9.3.3	Procedimiento de análisis de la información cualitativa.....	209
9.3.4	Criterios de rigor para la fase cualitativa.....	212

9.4	Fase de recogida de información cuantitativa.....	216
9.4.1	Estrategia de recogida de información: el cuestionario.....	217
9.4.2	Proceso construcción del cuestionario.....	218
9.4.3	Muestra cuantitativa de participantes.....	227
9.4.4	Criterios de rigor para la fase cuantitativa.....	239

## CAPÍTULO X. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

10.1	Presentación y análisis de la información de la fase cualitativa.....	243
10.1.1	Análisis de los grupos de discusión.....	243
10.1.2	Análisis por categorías establecidas previamente.....	243
10.1.3	Análisis por categorías emergentes.....	254
10.1.4	Reflexión respecto del análisis de los grupos de discusión.....	259
10.1.5	Síntesis de la información de los grupos de discusión.....	260
10.2	Presentación y análisis de la información de la fase cuantitativa.....	262
10.2.1	Análisis general de los resultados del cuestionario.....	263
10.2.2	Comparación de resultados según variables socio demográficas.....	266
10.2.3	Análisis de los resultados por tipo de competencia.....	269
10.2.4	Análisis de correlaciones entre los tipos de competencia.....	287
10.2.5	Síntesis de los resultados de la aplicación del cuestionario.....	287

## CUARTA PARTE: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

### CAPÍTULO XI. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

11.1	Conclusiones en relación al Primer Objetivos de la investigación.....	295
11.2	Conclusiones en relación al Segundo Objetivo de la investigación.....	297
11.3	Conclusiones en relación al Tercer Objetivo de la investigación.....	300

### CAPÍTULO XII. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

12.1	Limitaciones de la investigación.....	317
12.2	Prospectiva o propuestas de futuro.....	319

BIBLIOGRAFÍA.....	323
-------------------	-----

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N°1: Definiciones del término Competencia.....	34
Cuadro N°2: Definiciones de Competencia según diversos autores(as).....	36
Cuadro N°3: Tipos de competencia según Le Boterf.....	40
Cuadro N°4: Tipos de competencia según Bunk.....	40
Cuadro N°5: Tipos de competencia según Proyecto Tuning.....	41
Cuadro N° 6: Tipos de Competencias según Echeverría.....	41
Cuadro N°7: Esquema de Competencia de acción profesional de Echeverría.....	41
Cuadro N°8: Deberes del profesor según Scriven.....	46
Cuadro N°9: Diez competencias para enseñar según Perrenoud.....	47
Cuadro N°10: Dominios del Marco para la Enseñanza de Danielson.....	49
Cuadro N°11: Marco para la enseñanza de Danielson.....	50
Cuadro N°12: Lo que los maestros deben saber y ser capaz de hacer.....	52
Cuadro N°13: Estándares para maestros(as) de Educación Primaria NBPTS.....	53
Cuadro N°14: Competencias Específicas comunes a todos los maestros.....	55
Cuadro N°15: Estándares Profesionales para los maestros en Inglaterra.....	56
Cuadro N°16: Marco para la Buena Enseñanza de Chile.....	60
Cuadro N°17: Criterios sobre evaluación de las propuestas de autores(as).....	64
Cuadro N°18: Criterios sobre evaluación de las propuestas de países.....	65
Cuadro N°19: Estándares para la Profesión Docente de California, E.E.U.U.....	67
Cuadro N°20: Estándares de Enseñanza de Nueva York, E.E.U.U.....	70
Cuadro N°21: Temas sobre evaluación abordados en propuestas revisadas.....	73
Cuadro N°22: Definiciones de evaluación educativa.....	77
Cuadro N°23: Concepto de Evaluación Educativa.....	78
Cuadro N°24: Modelo conductista – eficientista.....	86
Cuadro N°25: Modelo Humanístico.....	86
Cuadro N°26: Modelo Holístico.....	87
Cuadro N°27: Tipos de evaluación.....	106
Cuadro N°28: Etapas del proceso de evaluación de los aprendizajes.....	107
Cuadro N°29: La evaluación a la luz de las actuales concepciones de aprend.....	110
Cuadro N°30: Características de la evaluación formativa y formadora.....	113
Cuadro N°31: La evaluación tradicional contrastada con la participativa.....	114
Cuadro N°32: Comparación entre evaluación tradicional y alternativa.....	117
Cuadro N°33: Comparación entre Evaluación tradicional y auténtica.....	118
Cuadro N°34: Técnicas de obtención de información.....	122
Cuadro N°35: Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación.....	122

Cuadro N°36: Técnicas e instrumentos de evaluación.....	122
Cuadro N°37: Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación.....	123
Cuadro N°38: Propuesta de clasificación de técnicas e instrumentos.....	124
Cuadro N°39: Recomendaciones para el proceso de observación.....	125
Cuadro N°40: Sugerencias para hacer registros anecdóticos.....	126
Cuadro N°41: Pasos para elaborar listas de cotejo.....	127
Cuadro N°42: Pasos para construir una escala.....	128
Cuadro N°43: Tipos de prueba.....	129
Cuadro N°44: Cinco mandamientos generales para la escritura de ítems.....	131
Cuadro N°45: Sugerencias para la escritura de ítems de respuesta breve.....	134
Cuadro N°46: Sugerencias para la escritura de ítems de ensayo.....	135
Cuadro N°47: Sugerencias para puntuar preguntas de ensayo.....	136
Cuadro N°48: Comparación entre preguntas de ensayo y breves.....	137
Cuadro N°49: Pasos para la elaboración de pruebas escritas.....	138
Cuadro N°50: Sugerencias para la realización de interrogaciones orales.....	139
Cuadro N°51: Aspectos a evaluar en la exposición de un tema.....	140
Cuadro N°52: Criterios para diseñar tareas de pruebas de ejecución.....	144
Cuadro N°53: Sugerencias para evaluar desempeños y/o competencias.....	145
Cuadro N°54: Componentes del portafolios.....	147
Cuadro N°55: Ingredientes clave para el uso de portafolios.....	148
Cuadro N°56: Recomendaciones para la elaboración de proyectos.....	151
Cuadro N°57: Componentes del mapa conceptual.....	152
Cuadro N°58: Recomendaciones para elaborar mapas conceptuales.....	152
Cuadro N°59: Componentes de una rúbrica.....	154
Cuadro N°60: Reglas para crear rúbricas centradas enfocadas a la habilidad.....	155
Cuadro N°61: Seis pasos básicos en la construcción de un cuestionario.....	157
Cuadro N°62: Principios que orientadores del proceso de autoevaluación.....	171
Cuadro N°63: Aspectos del profesor(a) que favorecen la autoevaluación.....	172
Cuadro N°64: Aspectos de la escuela que favorecen la autoevaluación.....	173
Cuadro N°65: Diez beneficios de una práctica reflexiva.....	177
Cuadro N°66: Principales paradigmas de investigación.....	198
Cuadro N°67: Comparación de Métodos de Investigación.....	199
Cuadro N°68: Ventajas del enfoque mixto.....	200
Cuadro N°69: Diseño mixto exploratorio.....	203
Cuadro N°70: Esquema del proceso metodológico de investigación.....	204
Cuadro N°71: Esquema del proceso de análisis de los grupos de discusión.....	209
Cuadro N°72: Categorías de análisis utilizadas con el profesorado.....	211

Cuadro N°73: Categorías de análisis utilizadas con monitores.....	211
Cuadro N°74: Criterios de rigor para la investigación cualitativa.....	213
Cuadro N°75: Fases en la elaboración de un cuestionario.....	218
Cuadro N°76: Expertos(as) participantes en la validación del cuestionario.....	222
Cuadro N°77: Categorías de evaluación.....	224
Cuadro N°78: Ítems Competencia Técnica (saber).....	224
Cuadro N°79: Ítems Competencia Metodológica (saber hacer).....	225
Cuadro N°80: Ítems Competencia Participativa (saber estar).....	225
Cuadro N°81: Ítems Competencia Personal (ser).....	226
Cuadro N°82: Aspectos destacados de las competencias evaluativas.....	260
Cuadro N°83: Aspectos destacados sobre evaluación docente.....	261
Cuadro N°84: Aspectos relevantes sobre la realidad del profesorado chileno.....	261

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1: Niveles educativos de Chile.....	184
Tabla N°2: Dependencia de las escuelas en Chile.....	185
Tabla N°3: Distribución del profesorado en Chile por niveles educativos.....	188
Tabla N°4: Distribución del profesorado en Chile según dependencia.....	189
Tabla N°5: Distribución del profesorado en Chile según rango de edad.....	189
Tabla N°6: Distribución del profesorado en Chile según años de servicio.....	189
Tabla N°7: Tiempo de trabajo del profesorado en Chile.....	191
Tabla N°8: Instrumentos del sistema de evaluación docente de Chile.....	192
Tabla N°9: Distribución del profesorado de Educación B. según dependencia.....	194
Tabla N°10: Descripción de la muestra según región geográfica de Chile.....	229
Tabla N°11: Descripción de la muestra según tipo de centro.....	230
Tabla N°12: Descripción de la muestra según sexo.....	231
Tabla N°13: Descripción de la muestra según edad.....	231
Tabla N°14: Descripción de la muestra según institución formadora.....	232
Tabla N°15: Descripción de la muestra según año de titulación.....	233
Tabla N°16: Descripción de la muestra según realización de postgrado.....	233
Tabla N°17: Descripción de la muestra según años de experiencia.....	234
Tabla N°18: Descripción de la muestra según años de trabajo en la escuela.....	235
Tabla N°19: Descripción de la muestra según cursos de evaluación.....	236
Tabla N°20: Descripción de la muestra según desempeño de cargo directivo.....	236
Tabla N°21: Valores asignados a las categorías de evaluación.....	262

Tabla N°22: Comparación de medias según dependencia de la escuela.....	264
Tabla N°23: Comparación de medias según sexo del profesorado.....	266
Tabla N°24: Comparación de medias según rango de edad.....	267
Tabla N°25: Comparación de medias según año de titulación.....	268
Tabla N°26: Comparación de medias según tipo de institución.....	270
Tabla N°27: Comparación de medias según estudios de postítulo.....	271
Tabla N°28: Comparación de medias según años de experiencia.....	273
Tabla N°29: Comparación de medias según años de trabajo en la escuela.....	274
Tabla N°30: Comparación de medias según cursos de evaluación.....	276
Tabla N°31: Comparación de medias según desempeño de cargo directivo.....	277
Tabla N°32: Resultados en ítems de la Competencia Técnica.....	280
Tabla N°33: Resultados en ítems de la Competencia Metodológica.....	282
Tabla N°34: Resultados en ítems de la Competencia Participativa.....	284
Tabla N°35: Resultados en ítems de la Competencia Personal.....	286
Tabla N°36: Correlación entre los tipos de competencia.....	287

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N°1: Porcentaje de casos por nivel de desempeño.....	193
Gráfico N°2: Descripción de la muestra según región geográfica.....	229
Gráfico N°3: Descripción de la muestra según tipo de centro.....	230
Gráfico N°4: Descripción de la muestra según sexo.....	231
Gráfico N°5: Descripción de la muestra según edad.....	232
Gráfico N°6: Descripción de la muestra según tipo de institución.....	232
Gráfico N°7: Descripción de la muestra según año de titulación.....	233
Gráfico N°8: Descripción de la muestra según realización de postgrado.....	234
Gráfico N°9: Descripción de la muestra según años de experiencia.....	234
Gráfico N°10: Descripción de la muestra según años en la escuela.....	235
Gráfico N°11: Descripción de la muestra según cursos de evaluación.....	236
Gráfico N°12: Descripción de la muestra según cargo directivo.....	236
Gráfico N°13: Comparación de medias por competencia según dependencia.....	265
Gráfico N°14: Comparación de medias por competencia según sexo.....	267
Gráfico N°15: Comparación de medias por competencia según edad.....	268
Gráfico N°16: Comparación de medias por competencia según año titulación.....	269
Gráfico N°17: Comparación de medias por competencia según institución.....	270
Gráfico N°18: Comparación de medias por competencia según postgrados.....	272

Gráfico N°19: Comparación de media por competencia según años experiencia.....	273
Gráfico N°20: Comparación de medias por competencia según años en escuela.....	275
Gráfico N°21: Comparación de medias por competencia según cursos evaluación...	276
Gráfico N°22: Comparación de medias por competencia según cargo directivo.....	278
Gráfico N°23: Media del cuestionario en la Competencia Técnica.....	279
Gráfico N°24: Media del cuestionario en la Competencia Metodológica.....	281
Gráfico N°25: Media de cuestionario en la Competencia Participativa.....	283
Gráfico N°26: Media del cuestionario en la Competencia Personal.....	285

**ANEXOS** (en CD adjunto)

Anexo N° 1: Grupo de discusión profesorado

Anexo N°2: Grupo de discusión monitores

Anexo N°3: Cuestionario de Competencias Evaluativas

Anexo N°4: Orientaciones para la aplicación del cuestionario

Anexo N°5: Matriz de datos (SPSS)

Aquel que desee convertirse en maestro del hombre,  
debe empezar por enseñarse a sí mismo  
antes de enseñar a los demás;  
y debe enseñar primero con el ejemplo  
antes de que lo haga verbalmente.  
Pues aquel que se enseña a sí mismo  
y rectifica sus propios procedimientos,  
merece más respeto y estimación  
que el que enseña y corrige a otros,  
eximiéndose a él mismo.

(Khalil Gibran)





PRIMERA PARTE

---

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN



## 1.1 Justificación de la investigación

Esta tesis se enmarca en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y se centra en el tema de las Competencias Evaluativas del profesorado de Educación Primaria.

El contexto para el que fue diseñado este estudio es el sistema educativo de Chile, coincidiendo con un momento histórico de cuestionamientos al modelo imperante desde hace más de cuarenta años en ese país y que ha tenido como consecuencia que la gran mayoría de los niños y niñas<sup>1</sup> no tenga acceso a una educación de calidad, privilegio reservado a unos pocos.

Dentro de los nuevos planteamientos que están surgiendo actualmente en Chile, la labor de los educadores ha sido un gran foco de atención, fundamentalmente porque el desarrollo profesional del profesorado escolar ha sido descuidado en los últimos años, lo que ha derivado en una baja valoración social de este rol y una culpabilización al colectivo docente de los problemas detectados por diversas evaluaciones en los aprendizajes de los estudiantes chilenos.

Como señalan Barber y Mourshed (2007), “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”, pero no es posible culpar a los maestros de los resultados de todo un sistema, sino responsabilizarse como sociedad de la importancia que tienen como colectivo encargado, junto con las familias, de la tarea de educar a las futuras generaciones.

Una preocupación central de la educación chilena en estos momentos es contar con profesorado con una excelente preparación para cumplir su tarea de la mejor forma posible, por lo que el tema del desarrollo de las competencias profesionales del profesorado es fundamental. Esto ha llevado a que desde el año 2011 se estén proponiendo diversos lineamientos que pretenden ayudar a mejorar la formación inicial y continua de los educadores y diseñar una carrera docente de excelencia, con la finalidad de conseguir una educación más equitativa y justa para todos los niños y jóvenes de Chile.

---

<sup>1</sup> En adelante y para facilitar la lectura, cuando hablemos de niños, nos referiremos también a las niñas, cuando digamos profesores, incluiremos también a las profesoras, cuando digamos padres, nos referiremos también a las madres, etc. Esto no significa en ningún caso que no se tiene en cuenta la perspectiva de género, sino, muy por el contrario, valoramos por igual los aportes de hombres y mujeres.

El desarrollo y la mejora de las competencias docentes son fundamentales para la mejora de todo sistema educativo, como destaca Escudero (2006): “el que los profesores mejoren sistemáticamente su competencia, termina siendo la operación más eficiente para el sistema y, probablemente, la menos traumática” (p.295). Las competencias evaluativas son parte de las competencias profesionales docentes y su importancia radica en que la evaluación es un factor fundamental que permite constatar cómo aprenden los estudiantes e informar así a las familias, las instituciones y la sociedad sobre el proceso educativo, de manera de poder reconocer sus fortalezas y ayudar a superar sus debilidades.

Como educadora escolar y docente universitaria he vivenciado la necesidad y utilidad de poder implementar procesos evaluativos adecuados a las características y necesidades de los niños, pero en ocasiones comprobé, con cierta frustración, que las ideas y estrategias que a veces proponían los libros especializados no eran tan innovadoras como esperaba o no eran pertinentes para la realidad educativa en la que me desempeñaba. Surgió entonces la inquietud por la evaluación, por buscar nuevas opciones que nos ayudaran, a mí y a mis colegas, a mejorar nuestras prácticas, tanto en la escuela como en la educación superior.

La necesidad de investigar sobre la evaluación de los aprendizajes fue la consecuencia lógica de mi interés en el tema y en profundizar mis estudios, junto con el deseo de aportar a la educación de Chile, vinculando la investigación al trabajo de la escuela, intentando tender puentes entre estos dos mundos, a veces distanciados, como sostiene Muñoz-Repiso (2005):

La investigación educativa y la práctica docente viven casi en mundos separados, sin generar entre ellas la sinergia que sería de esperar. Se ve con cierto desconsuelo cómo se malgastan energías en ambos lados por la falta de diálogo, porque es evidente que muchos de los problemas que se plantean los profesores ya están resueltos a nivel teórico y que la investigación resultaría mucho más relevante si partiera de un acercamiento a quienes están en los centros escolares (p.2).

Con los antecedentes antes señalados, comenzó a delinarse esta investigación sobre las Competencias Evaluativas del profesorado, que pretende ser una modesta contribución al desarrollo de la profesión docente y a la mejora de las prácticas educativas en las escuelas, invitando a los maestros y de educación primaria a reflexionar en torno a sus saberes respecto a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

## 1.2 Planteamiento de la investigación

Es una verdad aceptada universalmente que la educación es un factor fundamental para el desarrollo humano y que mejorando su calidad se incrementará en el futuro la calidad de vida de las personas y de las sociedades en general. El mundo cambia constantemente y la educación debería acompañar este cambio, procurando satisfacer las nuevas necesidades que surjan y adaptarse a las distintas realidades y contextos.

Como consecuencia del desarrollo, aunque lamentablemente no llegue a todas las personas, el mundo educativo en general requiere que el profesorado esté preparado para enfrentar los nuevos desafíos que impone la modernidad, tales como ayudar a los niños y jóvenes a adaptarse a los cambios, aceptar la incertidumbre y estar preparados para ser ciudadanos conscientes y artífices de su vida y la de la sociedad en su conjunto.

Teniendo en cuenta todas las demandas que tienen y tendrán las nuevas generaciones, es indispensable que las escuelas y los maestros estemos preparados para satisfacerlas lo mejor posible y ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos que se les presenten a lo largo de su existencia y de los distintos roles que deban asumir a medida que ésta transcurra. Para ello, es fundamental que podamos avanzar y evolucionar como docentes, desarrollando habilidades que nos permitan realizar una buena labor pedagógica.

Los profesores debemos ser capaces de revisar nuestra tarea, como diría Schön (1998), “en” la práctica y “desde” la práctica, reflexionando y descubriendo nuestras fortalezas y debilidades, de manera de encontrar las estrategias adecuadas que nos permitan mejorar cada día la tarea docente. Desde las nuevas perspectivas, debemos desarrollar nuestras competencias profesionales, aquellos conocimientos, tanto, teóricos como prácticos, y actitudes, tanto personales como sociales, que contribuyan a guiar de la mejor forma posible a los niños y jóvenes en su proceso de aprendizaje.

Un componente fundamental de las competencias que el profesorado debería ser capaz de “movilizar” o desarrollar son las Competencias Evaluativas, es decir, aquellas que permiten la conducción de un proceso evaluativo de calidad. Este proceso evaluativo de calidad es, a grandes rasgos, una evaluación bien planificada,



rigurosa, oportuna, que favorezca el aprendizaje y que informe claramente, tanto a los estudiantes como a sus familias de los procesos educativos y sus resultados.

Principalmente en el nivel universitario, existen variados estudios y propuestas respecto de cuáles son las competencias docentes necesarias para llevar a cabo una labor formativa exitosa y algunos, específicamente, se centran en cómo realizar una adecuada evaluación de los estudiantes. Por otra parte, en el nivel de educación escolar, ya sea primaria o secundaria, se han realizado aproximaciones a cuáles son los conocimientos y/o habilidades que debería tener un profesor para enseñar de manera óptima a sus alumnos, pero no existen muchos trabajos que profundicen mayormente en las competencias específicamente evaluativas que éstos deberían poseer; una experiencia de este tipo es la realizada por Zhang y Burri – Stock (2003), quienes realizaron un estudio en relación a las prácticas en evaluación de los maestros de escuela de distintas áreas y niveles educativos en un estado del sudeste de Estados Unidos, realidad totalmente diferente a la chilena, en la que se centra esta investigación.

El presente trabajo pretende hacer una pequeña contribución a la educación de Chile, intentando identificar cuáles son las competencias que debería tener un docente de educación básica (primaria) en la actualidad, específicamente en el ámbito evaluativo, entendiendo éste como un componente esencial del proceso educativo y que debería estar presente en todo su desarrollo. Para esto, se propone utilizar la autoevaluación de los educadores, confiando en que la reflexión y auto observación de su propia labor es la forma más efectiva y comprometida para promover la mejora de su acción pedagógica.

Para guiar el proceso de auto evaluación del profesorado en torno a sus competencias evaluativas, se plantea el diseño, validación y aplicación de un instrumento evaluativo que permita a los maestros focalizarse en diversos aspectos que, en conjunto, forman las competencias evaluativas deseables para el profesorado de educación primaria. La construcción de este instrumento se llevó a cabo en base a la consulta de la bibliografía actualizada en el tema y los aportes entregados por profesorado chileno, de acuerdo a sus conocimientos y experiencia.

Este estudio valora especialmente la importancia de contar con la visión de los maestros de Chile, ya que son ellos quienes mejor pueden informar sobre su práctica y sus competencias profesionales; sus aportes son fundamentales para la investigación educativa, como destaca Murillo (2006):

Es imprescindible revalorizar los saberes de los docentes. Los años de experiencia, el tener que enfrentarse diariamente a nuevas dificultades y tener que dar respuesta a ellas de forma satisfactoria, hace que el conocimiento adquirido por los profesores y profesoras se constituya como una fuente de información que debe ser valorada. De esta forma, es necesario un nuevo enfoque investigativo que recupere esos saberes y los considere como una imprescindible fuente de conocimientos que debe ser utilizada por la investigación si quiere mejorar su calidad y pertinencia (p.50).

En síntesis, este trabajo intentará responder algunas interrogantes, las cuales se intentarán responder como se señala a continuación:

*1ª interrogante: ¿Cuáles son las competencias evaluativas que debería desarrollar el profesorado de educación primaria para evaluar adecuadamente a sus estudiantes?*

Esta pregunta se responderá revisando la bibliografía actualizada sobre el tema y consultando a los maestros y maestras que se desempeñan en las aulas de Chile.

*2ª interrogante: ¿Cómo constatar que los maestros poseen esas competencias?*

Esta pregunta se responderá diseñando, validando y aplicando un instrumento de autoevaluación de las competencias evaluativas para el profesorado de primaria.

*3ª interrogante: ¿Para qué serán útiles los resultados que se obtengan?*

La información que se recoja fruto de la aplicación del instrumento evaluativo permitirá hacer un diagnóstico de las competencias evaluativas del profesorado chileno, el que constituirá un aporte para el diseño de programas de formación inicial y continua de los maestros.

Así, a partir de los cuestionamientos antes señalados, surgen los objetivos que pretende alcanzar este trabajo:

## **1.2 Objetivos de investigación**

1. Identificar cuáles son las Competencias Evaluativas que el profesorado de Educación Primaria de Chile debería desarrollar para realizar un adecuado proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.
2. Diseñar un instrumento de Autoevaluación de las Competencias Evaluativas Docentes en un marco actualizado, que facilite la reflexión en torno a las prácticas educativas del profesorado.
3. Diagnosticar la percepción del profesorado de Educación Primaria de Chile sobre sus propias competencias evaluativas.

## **1.3 Estructura de la investigación**

Esta investigación se divide en cuatro partes: la Presentación, el Marco Teórico, el Estudio Empírico y las Reflexiones Finales, cada una de las cuales está formada por capítulos que desarrollan temas específicos.

La primera parte, ya presentada, introduce el estudio y sus características fundamentales.

La segunda parte está constituida por el Marco Teórico o conceptual que guiará este trabajo, basado en la revisión bibliográfica realizada en diversos tipos de fuentes de referencia. Este apartado, a su vez, está integrado por cinco capítulos, los que se describen a continuación:

El capítulo II desarrolla el tema de las Competencias Docentes, comenzando por el modelo de competencias profesionales, para luego presentar la conceptualización básica sobre competencias docentes y las propuestas en torno a éstas últimas planteadas por diversos(as) especialistas y sistemas educativos.

El capítulo III se centra en las Competencias Evaluativas, revisando y sintetizando las distintas propuestas analizadas en el capítulo anterior.

El capítulo IV trata sobre la Evaluación Educativa, comenzando por presentar su conceptualización fundamental, para posteriormente describir su evolución histórica los distintos ámbitos en los que puede llevarse a cabo.

El capítulo V se focaliza en la Evaluación de los Aprendizajes, presentando los distintos tipos en los que puede clasificarse, describiendo el proceso evaluativo y describiendo las nuevas tendencias evaluativas.

El capítulo VI se centra en un aspecto fundamental de la evaluación de los aprendizajes: las Técnicas e Instrumentos que puede utilizar el profesorado para recoger información, sus principales características y algunas recomendaciones para su elaboración.

El capítulo VII trata sobre la Autoevaluación Docente, describiendo sus características principales, modelos y sugerencias de realización, para finalmente desarrollar el tema de la práctica reflexiva.

La tercera parte de este trabajo está formada por tres capítulos:

El capítulo VIII se refiere al Marco Contextual, señalando inicialmente algunos datos generales sobre Chile, para posteriormente describir las características fundamentales de la educación y la situación del profesorado escolar en ese país.

El capítulo IX explica el Diseño y Desarrollo del Estudio Empírico propiamente tal, describiendo el enfoque metodológico, el método de investigación y las dos fases en las que se divide la investigación: cualitativa y cuantitativa.

El capítulo X consiste en la Presentación y el Análisis de los resultados obtenidos, describiendo inicialmente la información de la fase cualitativa y posteriormente la de la etapa cuantitativa.

La cuarta parte de este trabajo sintetiza las Reflexiones Finales de la investigación, comenzando por las conclusiones, para luego señalar las limitaciones y la prospectiva del estudio.

Finalmente, se presenta la Bibliografía consultada para realizar este estudio.



## SEGUNDA PARTE

---

### MARCO TEÓRICO



## CAPÍTULO II.

### COMPETENCIAS DOCENTES





## 2.1 El modelo de competencias

En las tres últimas décadas, y con mayor énfasis desde 1990 en adelante, se ha desarrollado a nivel mundial el tema de las competencias, tanto a nivel profesional como educativo. Este enfoque surge inicialmente como respuesta a la necesidad de contar con una fuerza de trabajo calificada que pudiese abordar adecuadamente los desafíos del crecimiento y el desarrollo de algunos países.

Un poco más tarde que el movimiento antes descrito, se ha trabajado en los últimos años en un enfoque de competencias a nivel educativo, es decir, dedicado a determinar, favorecer y evaluar la adquisición de ciertas habilidades importantes en las nuevas generaciones de niños y jóvenes, promoviendo que las instituciones educativas contribuyan a desarrollarlas en sus estudiantes.

El presente trabajo se circunscribe dentro de las competencias de tipo laboral o profesional, pero, antes de adentrarnos en este tema, comenzaremos por definir el concepto de competencia, evitando así posibles confusiones que pueden tener lugar al abordar esta temática.

### - *Concepto de Competencia*

El concepto de Competencia es difícil de definir, principalmente debido a que es un término en constante evolución y en permanente construcción por parte de diferentes áreas del conocimiento y profesionales dedicados a la tarea. Como señala Tejada (1999, p.2):

No es fácil acotar el concepto de competencia, cuando una somera revisión de la literatura sobre este campo, además de evidenciar los continuos esfuerzos dedicados a esta tarea y los diferentes vaivenes habidos en su concreción desde lo psicológico, pedagógico, laboral, social, etc., indican que este término es unívoco.

El término Competencia es polisémico, es decir, tiene distintos significados. En castellano, etimológicamente el origen del término competencia está en el verbo latino “competere” (encontrarse, ir al encuentro de algo).

Existen dos verbos en el idioma castellano que provienen del mismo verbo latino antes mencionado, “competir” y “competer”, los cuales tienen diferencias sustanciales en su significado: así como el primero se relaciona con la pertenencia o

incumbencia, el segundo hace referencia a la pugna o disputa. Ambos verbos originan el sustantivo “competencia”, lo cual puede llevar a más de una confusión al referirse a este concepto.

Con la intención de hacer un análisis comparativo de las diversas definiciones de competencia y el origen de algunas confusiones, Tejada (1999, p.3) presenta un cuadro en que muestra el significado para los términos: competir, competer, competencia y competente según distintos diccionarios de la lengua castellana.

Se presenta a continuación el cuadro antes mencionado:

Definiciones del término Competencia	
Fuente	Competencia
Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (RAE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa.</li> <li>- Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener una misma cosa.</li> <li>- Incumbencia</li> <li>- Aptitud, idoneidad.</li> <li>- Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.</li> </ul>
Diccionario ideoconstructivo (Martín Alonso)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disputa, contienda, lucha, rivalidad, discusión, disensión, pleito, oposición, pendencia, riña,</li> <li>- Obligación, incumbencia, jurisdicción, autoridad, concurrencia..</li> <li>- Aptitud, habilidad, capacidad, idoneidad, disposición, suficiencia</li> </ul>
Diccionario de Sinónimos castellanos (Grates)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rivalidad, competición, lucha, contienda.</li> <li>- Aptitud, capacidad, idoneidad, suficiencia, habilidad, disposición.</li> <li>- Incumbencia, obligación, jurisdicción.</li> <li>- Autoridad, potestad.</li> </ul>
Gran Diccionario Enciclopédico Durvan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disputa, contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa.</li> <li>- Rivalidad.</li> <li>- Incumbencia.</li> <li>- Aptitud, idoneidad.</li> <li>- Atribución legítima a una juez o una autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.</li> </ul>
Gran Enciclopedia Larousse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disputa o contienda entre dos o más sobre alguna cosa.</li> <li>- Rivalidad, oposición entre dos o más personas.</li> <li>- Incumbencia.</li> <li>- Aptitud, idoneidad.</li> </ul>

Cuadro N°1: Definiciones del término Competencia (Tejada, 1999)

*- La Competencia laboral o profesional*

El concepto de competencia en el ámbito profesional es atribuido a David McClelland, quien en los años 70 realizó investigaciones dedicadas a identificar las variables que permitiesen explicar el desempeño laboral. Uno de sus principales aportes fue demostrar que los tests y pruebas que tradicionalmente se utilizaban para predecir el éxito en el trabajo eran insuficientes.

McClelland confeccionó un perfil con las características de diferentes niveles de rendimiento que podían tener los trabajadores(as), a partir una serie de observaciones y entrevistas. Resultó novedoso en ese momento que la descripción que hizo se centrara fundamentalmente en comportamientos de las personas más que en descripciones de tareas, como se hacía tradicionalmente.

Algunos países, como Inglaterra, fueron precursores en la aplicación del enfoque de competencia laboral o profesional en los años 80, ya que “lo vieron como una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación” (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p.21).

Un problema detectado en la época fue que existía poca relación entre la formación académica y la realidad laboral, ya que se valoraba más la adquisición de conocimientos que la capacidad de aplicarlos en contextos laborales. Esto último hizo necesario crear un sistema que pudiese reconocer efectivamente las características del desempeño de las personas en su trabajo y no únicamente los conocimientos adquiridos.

Posteriormente surgieron experiencias en otros países, como Estados Unidos, donde las demandas de los trabajadores originaron revisiones de las políticas y prácticas laborales, lo que contribuyó al desarrollo del enfoque de competencia laboral.

En su concepto actual, las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de hacer o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.

Las competencias representan una combinación de atributos, con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma.

Se han elaborado múltiples definiciones de competencia tanto de especialistas en la materia como de instituciones; unas acentúan los atributos o características personales de quienes las poseen, otras el desempeño en función de resultados exitosos. Se presentan a continuación, en un cuadro, algunas de estas definiciones:

Definiciones de Competencia según diversos autores(as)	
Autor	Definición
Bunk (1994)	Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización de trabajo.
Gonzci y Athanasou (1996)	Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas.
Mertens (1996)	Capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.
Levy Leboyer (1997)	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en determinada situación.
Le Boterf (2001)	Una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.
Vargas, Casanova y Montanaro (2001)	Capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone.
Echeverría (2005)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes, complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, para actuar con eficiencia y eficacia ante las situaciones profesionales.
Gather (2010)	Capacidad de movilizar un conjunto de recursos -saberes, saber hacer, esquemas de evaluación y de acción, instrumentos, actitudes-para hacer frente de una manera eficaz a situaciones complejas e inéditas.

*Cuadro N°2: Definiciones de Competencia según diversos autores(as).*

Al revisar las distintas definiciones, se pueden deducir algunos elementos esenciales de las competencias:

- Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
- Están relacionadas con ejecuciones que producen resultados exitosos; se manifiestan en la acción, por lo que algunos autores las llaman Competencias de Acción Profesional (CAP).
- Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
- Adquieren relevancia en el contexto en el que se desarrollan, por lo que están directamente relacionadas con la realidad en la que se ponen en práctica.
- Se desarrollan a través de la experiencia, por lo que no basta la formación para adquirirlas o mejorarlas, sino que requieren de la aplicación de lo aprendido.

Tejada (1999) sostiene que poseer ciertas capacidades no implica ser competente, ya que “la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos” (p.7).

Una vez que se han logrado ciertos acuerdos terminológicos en torno a las competencias, han de seguir los relativos a los conceptos, ya que, como sostiene Valverde, «a medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia» (2001, p. 23).

#### - *Enfoques en la conceptualización de las competencias*

Gonzci (1996) plantea que existen tres grandes tendencias para tipificar las competencias, las cuales implicar diversos procesos cuales se derivan diferentes procesos de diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias:

##### \* *La competencia a través de las tareas desempeñadas*

Esta tendencia considera que el desempeño competente es aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de un listado de tareas concretas que la persona debe desarrollar.

Para determinar cuáles son las competencias que conforman un determinado trabajo o profesión, este enfoque utiliza metodologías de análisis funcional, es decir, identifica las tareas como “competencias” y a las más específicas las denomina “sub competencias”.

Las principales críticas a este modelo se fundamentan en el hecho de que, como fija su atención en las tareas en forma separada, se pierde la visión global de la ocupación y las relaciones e interacciones entre las distintas tareas, que son lo que da el sentido general al trabajo en cuestión.

Echeverría (2005) sostiene que es un enfoque un tanto reduccionista, porque, además de perder de vista la concepción global de la profesión, “en su estado puro infravalora el trabajo en equipo y tampoco contempla la toma de decisiones o el juicio aplicado a la resolución de problemas” (p.20).

Pese a las críticas, este modelo es muy utilizado porque permite elaborar con cierta facilidad currículos de formación, convirtiendo las distintas tareas en objetivos de aprendizaje.

*\* La competencia en términos de atributos personales*

Este enfoque se centra en considerar las competencias como características de las personas que afectan positivamente su desempeño profesional; estos atributos son definidos generalmente de forma genérica, lo que permite su aplicación en contextos diversos.

El origen de este enfoque se sitúa en los resultados de las investigaciones de McClelland en la década de los setenta, las cuales buscaban identificar variables explicativas del buen ejercicio profesional. Ejemplos de estas competencias podrían ser: liderazgo, trabajo en equipo o pensamiento crítico.

Bajo esta perspectiva, la competencia laboral está definida no solo en el ámbito de lo que la persona sabe hacer y puede hacer, sino también en el campo de lo que quiere hacer (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p.22)

Como esta tendencia no se centra en las especificidades de la tarea o el puesto de trabajo, sino en las características de la persona, se han definido también como competencias clave o transversales, al suponer que las personas las tienen y aplican independientemente de la tarea o trabajo que desempeñen.

La ventaja de este enfoque radica en que el enunciado general de la competencia es relativamente fácil de comprender, lo que al mismo tiempo es una debilidad del modelo, ya que su falta de especificación dificulta la aplicación en situaciones de trabajo concretas.

*\* La competencia desde un enfoque holístico*

Este enfoque combina las dos aproximaciones anteriores y plantea la competencia desde una visión más amplia e integrada:

Se asume que la realidad a analizar es, por encima de todo, una estructura cuyos elementos se encuentran funcionalmente correlacionados entre sí, por lo que al abordar los mismos se ha de poner mayor énfasis en sus relaciones que en su disposición (Echeverría, 2002, p.16).

La visión holística de las competencias considera tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que le permiten a la persona un desempeño exitoso. También considera el contexto en el cual se lleva a cabo el trabajo y permite integrar la ética y los valores como parte del concepto de competencia laboral.

En este sentido, la competencia laboral implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas y clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc. (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p.28).

Este enfoque entiende la competencia como una interacción dinámica entre conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados de acuerdo al contexto en que se encuentre la persona, por lo que valora su capacidad para aplicar lo aprendido en la experiencia.

Al considerar las competencias en forma holística, su descripción y evaluación presentan mayor complejidad que en los enfoques anteriormente presentados, lo que constituye una de las principales críticas a esta concepción.

El presente trabajo optará por este último enfoque de competencias, por considerarlo el más completo e integral y se presentan a continuación algunos modelos inspirados en esta tendencia, creados por diversos autores.

#### *- Modelos de Competencia Profesional*

Existen distintas visiones del modelo de competencias, que indican de diversas formas cómo definir las y clasificarlas. Se presentan a continuación las visiones más difundidas y utilizadas mundialmente para trabajar las competencias.

#### *\* Modelo de Le Boterf (1991)*

Este autor francés, especialista en las competencias y su desarrollo para la formación y en el mundo laboral, sostiene que existen dos tipos de competencia, los que se describen en el siguiente cuadro:



Tipos de Competencia según Le Boterf	
Tipo	Definición
Competencia técnica	Se refiere a los saberes (“saber”) como conjunto de conocimientos generales o especializados (tanto teóricos como técnicos) y a las técnicas (“saber-hacer”), como manejo de métodos y técnicas específicas del trabajo.
Competencia social	Se refiere a las motivaciones, los valores, la capacidad de relación con otras personas, en contextos tanto sociales como laborales.

*Cuadro N°3: Tipos de competencia según Le Boterf (1991)*

Según este autor, “tener competencias, es disponer de los recursos necesarios para actuar con competencia. En efecto, puede ocurrir que una persona tenga muchas competencias y no sea competente, es decir, no saber combinarlas y movilizarlas dentro de una situación laboral” (Le Boterf, 2007, p. 46)

*\* Modelo de Bunk (1994)*

El catedrático alemán, dedicado a estudios sobre el trabajo y el desarrollo del personal, define cuatro tipos de competencia y sostiene que “la integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la competencia de acción, que en rigor es indivisible” (Bunk, 1994, p.10). En el siguiente cuadro se definen los tipos de competencia según este autor:

Tipos de Competencia según Bunk	
Tipo	Definición
Competencia Técnica	Se refiere al dominio como experto las tareas y contenidos de un ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño.
Competencia Metodológica	Implica la capacidad de reacción para saber aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrando vías de solución y transfiriendo adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
Competencia Social	Se refiere a saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
Competencia Participativa	Implica saber participar en la organización del puesto y del entorno de trabajo, siendo capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades.

*Cuadro N°4: Tipos de competencia según Bunk (1994)*

Bunk (1994) destaca la importancia de que las competencias se desarrollen en forma continua, ya que, según él, “el proceso de transmisión necesario para la integración de las competencias comienza el primer día de la formación profesional y, en tiempos caracterizados por el cambio, finaliza hasta llegar a la jubilación” (p.14).

\* *Modelo del Proyecto Tuning (2003)*

La Comunidad Europea, en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha creado el Proyecto Tuning, destinado a desarrollar un sistema ordenado y comprensible de titulaciones que permita la transferencia de créditos y favorezca la movilidad de los estudiantes y los trabajadores dentro del continente, contando con una formación universitaria de calidad.

El Proyecto *Tuning*, para la convergencia de la Educación Superior Europea, asume el Modelo de Competencias para diseñar los Perfiles Profesionales que se compartirán en Europa, definiendo competencias de dos tipos: genéricas (o transversales) y específicas para cada titulación.

El siguiente cuadro muestra cómo se definen los tipos de competencias propuestas por este proyecto:

Tipos de Competencia según Proyecto Tuning	
Tipo	Definición
Competencias Genéricas o Transversales	Atributos que debe tener un graduado universitario con independencia de su titulación. En ellas se pueden recoger aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral. Ejemplos: Capacidad de análisis y síntesis, Habilidades en las relaciones interpersonales.
Competencias Específicas	Atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad y deben ser definidas por la experiencia propia de la titulación. Se dividen en dos grandes grupos: aquellas relacionadas con la formación disciplinar que deben adquirir los graduados (competencias disciplinares y académicas) y las relacionadas con la formación profesional que deben poseer los futuros graduados (competencias profesionales).

*Cuadro N°5: Tipos de competencia según Proyecto Tuning*

\* *Modelo de Echeverría (2005)*

Este autor, catedrático de la Universidad de Barcelona con gran trayectoria en el estudio de las competencias profesionales, define cuatro tipos de competencias y a su vez las agrupa en dos categorías: el “saber” está constituido por las competencias técnica y metodológica y el “sabor” lo conforman las competencias participativa y personal.

El autor señalado define los tipos de competencia que propone desarrollar, como muestra el siguiente cuadro:

Tipos de Competencias según Echeverría		
	Tipo	Definición
SABER	Competencia Técnica (Saber)	Implica poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
	Competencia Metodológica (Saber hacer)	Se refiere a saber aplicar los conocimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
SABOR	Competencia Participativa (Saber estar)	Implica estar predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.
	Competencia Personal (Ser)	Se refiere a tener una imagen realista de sí mismo, actuar de acuerdo a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Cuadro N° 6: Tipos de Competencias según Echeverría (2005)

La propuesta de Echeverría se puede graficar en el cuadro a continuación:



Cuadro N°7: Esquema de Competencia de acción profesional de Echeverría (2005)

Para el presente trabajo, la más adecuada es la propuesta de Echeverría, ya que incorpora los aportes de diversos autores y al mismo tiempo plantea una visión muy bien definida de las competencias, sus diversos tipos y su complementación mutua para llegar a formar la competencia de acción profesional, que es aquella en la que pretendemos basar este trabajo. Será el enfoque de Echeverría el que se utilizará para realizar más adelante la propuesta en relación a las competencias evaluativas del profesorado que pretende plantear esta investigación.

Antes de desarrollar el tema de las competencias evaluativas, se abordarán las competencias profesionales docentes en términos generales, para posteriormente poder focalizar en los aspectos relativos a la evaluación.

## 2.2 Competencias Profesionales Docentes: conceptualización

Para comenzar, como señala Tejada (2009), “necesitamos ubicarnos en el amplio campo conceptual de las competencias, que en la última década ha gozado de gran efervescencia y que necesita posicionamientos prácticos y teóricos”, (p.1)

Entonces, para iniciar el desarrollo este tema, confirmaremos la concepción de “competencia” que este estudio considera, ya que la abundante literatura al respecto nos puede llevar a confusiones:

Competencia de acción profesional: Conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes, complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, para actuar con eficiencia y eficacia ante las situaciones profesionales (Echeverría, 2005).

Considerando también que la palabra “docente” puede abarcar a diferentes profesiones y niveles educativos, precisaremos que, para efectos del presente trabajo, se nombrarán indistintamente los términos docente, profesor, maestro o educador para referirnos aquellas personas que desarrollan su labor educativa en un centro escolar y que han tenido formación pedagógica universitaria o de nivel superior para desempeñarse como tales.

Habiendo aclarado los componentes fundamentales del tema a desarrollar, podemos entrar de lleno en las Competencias Docentes, coincidiendo con numerosos autores en que este concepto ha ganado aceptación paulatinamente a nivel mundial, constituyendo un aporte creciente a la mejora de los sistemas educativos, particularmente en lo que constituye un elemento esencial, como es el profesorado.

Las competencias docentes han transformado la formación de los docentes, su inducción a la profesión, su desarrollo profesional continuo y la evaluación de su práctica. Esta transformación ha operado a través de una mayor conciencia de lo que constituye una buena práctica y de la manera que esta práctica puede cultivarse y garantizarse (Danielson, 2011, p. 5)

Como diversos estudios lo confirman, entre los distintos elementos que componen un sistema educativo, la calidad de la enseñanza es un factor determinante para promover el aprendizaje de los estudiantes, lo que constituye la misión fundamental de la escuela. Aunque coincidimos en que hay otros aspectos intervinientes en el logro de esta meta, tales como el curriculum, al acceso a los

recursos o la gestión escolar, entre otros, la importancia de la labor docente es incuestionable.

Independientemente del contexto educativo en el que se desenvuelva, cada día los profesores y profesoras de todo el mundo emprenden diversas acciones educativas y si se espera que los estudiantes aprendan de la mejor forma posible, deben darse ciertas condiciones:

Estas acciones requieren de una profunda comprensión de los contenidos, un exhaustivo conocimiento de los estudiantes y un amplio repertorio de estrategias pedagógicas. Altos niveles de aprendizaje de los estudiantes requieren altos niveles de habilidades docentes (Danielson, 2011, p. 6)

Las competencias docentes han tenido una evolución histórica que se inició hace cientos de años, definiendo los atributos personales deseables en los maestros, tales como una buena apariencia, un vestuario adecuado, un comportamiento moralmente intachable y otros aspectos por el estilo que poco tenían que ver con sus aptitudes y acciones pedagógicas.

Posteriormente, a comienzos de la década de 1980, el enfoque general antes señalado fue reemplazado por una perspectiva más sistemática, siendo pionera en este enfoque la educadora Madeline Hunter en Estados Unidos, quien, como indica Danielson (2011), “sostuvo que la docencia es una profesión y que, al igual que las demás profesiones, se basa en un cuerpo de conocimientos coherente” (p. 6).

Actualmente, los intentos por definir una buena docencia se han multiplicado a nivel mundial, tanto para diseñar la formación inicial y continua del profesorado como para desarrollar procesos de evaluación de su desempeño. Si bien algunos sistemas educativos recién se inician en estas propuestas, hay otros que llevan más de veinte años en esta tarea, cometiendo aciertos y errores, proceso del cual aquellos que comienzan pueden aprender, replicando sus aspectos positivos y adaptándolos a su realidad.

Dada la complejidad del trabajo que desempeñan los maestros en los distintos niveles educativos, no es sencillo determinar cuáles deberían ser sus competencias profesionales, ya que éstas implican una combinación de saberes, pero hay acuerdo en que este enfoque ha cambiado la visión del quehacer docente y ha iniciado una búsqueda por definir, con mayor o menor especificación, cuáles deberían ser sus competencias para realizar una buena labor educativa.

Partiendo de la base de que el profesorado puede desempeñarse en diferentes contextos educativos, por lo que es difícil hacer generalizaciones extrapolables a todas las realidades, diversos especialistas e instituciones han intentado determinar cuáles son las competencias que los (as) educadores deberían movilizar o demostrar en su práctica educativa.

Revisaremos a continuación las propuestas de connotados(as) autores(as) del ámbito educativo en relación a las competencias los (as) profesores (as) y profesoras debería tener para realizar adecuadamente su labor.

### **2.3 El aporte de los expertos: propuestas sobre competencias docentes**

Diversos(as) autores(as) han planteado propuestas en torno a las competencias que el profesorado debería desarrollar, algunas de las cuales se sintetizarán a continuación:

- *Michael Scriven (1994): Deberes del profesor (Duties of the teacher)*

Este reconocido autor estadounidense, investigador del Evaluation Center de la Universidad de Western Michigan, centro pionero en el área evaluativa, definió las funciones que debería desarrollar un profesor en su trabajo docente.

El autor señala que no importa demasiado el estilo de enseñanza o lo que diga la investigación pedagógica actual, con tal de que se produzca la adquisición exitosa de conocimientos, habilidades y actitudes valiosos en las áreas de las que los maestros son responsables.

Si bien Scriven no definió estas funciones en términos de competencias, su trabajo es un referente al intentar determinar las tareas necesarias para llevar a cabo un buen trabajo educativo. El siguiente cuadro muestra las funciones que según Scriven deberían poseer los maestros:

Deberes del profesor según Scriven	
Función	Contenido
Conocimiento de la materia	A. En su campo de trabajo B. En los temas transversales del curriculum
Competencias Instruccionales	A. Capacidades comunicativas B. Habilidades de gestión: *a. Gestión de la clase *b. Gestión del progreso individual del estudiante *c. Gestión de las emergencias C. Habilidades de diseño y desarrollo del proceso: *a. Planificación del curso *b. Selección y creación de materiales *c. Utilización de los recursos disponibles *d. Evaluación del proceso, la enseñanza, los materiales y el curriculum.
Competencias Evaluativas	A. Conocimiento sobre los tipos de evaluación de los estudiantes. B. Habilidades de construcción y administración de instrumentos. C. Práctica en clasificación, valoración y puntuación: *a. En el proceso *b. En los resultados o el producto D. Conocimiento sobre registros e informes del rendimiento de los estudiantes: *a. Conocimiento de las opciones y obligaciones de presentación de informes de rendimiento. *b. Proceso de información adecuado (a estudiantes, administradores, padres y otras personas autorizadas).
Profesionalidad	A. Ética profesional B. Actitud profesional C. Desarrollo profesional D. Servicio a la profesión (alguno de las siguientes): *a. Conocimiento acerca de la profesión. *b. Ayuda a los docentes noveles y colegas. *c. Trabajo para las organizaciones profesionales. *d. Investigación para la enseñanza. E. Conocimiento de las funciones. F. Conocimiento sobre la escuela y su comunidad.

Cuadro N°8: Deberes del profesor según Scriven (1994)

- Philippe Perrenoud (2004): *Las diez nuevas competencias para enseñar*

Este sociólogo suizo y profesor de la Universidad de Ginebra, publica en 2004 esta obra, tomando como guía un referencial de competencias para la formación continua del profesorado, en cuya elaboración participó activamente y que contó con el aporte de diversos colectivos del ámbito educativo de su país.

El propósito de esta selección de competencias es mirar hacia el futuro de la profesión docente, entendiendo que es una realidad cambiante, como describe el autor:

(...) mi propósito es dar a conocer competencias profesionales favoreciendo las que surgen actualmente, haré hincapié en lo que cambia y, por consiguiente, en las competencias que representan un horizonte, más que una experiencia consolidada (Perrenoud, 2004, p. 8).

Las competencias descritas por Perrenoud son de dos tipos: las “competencias de referencia” o “familias de competencias”, y las “competencias más específicas para trabajar”, como él mismo las señala, donde analiza con mayor detalle lo que a su juicio debería constituir lo fundamental del trabajo docente. En el cuadro siguiente se presenta la propuesta de Perrenoud sobre las competencias docentes:

Diez nuevas competencias para enseñar según Perrenoud	
Competencia	Competencias específicas
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li> <li>- Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</li> <li>- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.</li> <li>- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</li> <li>- Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</li> </ul>
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</li> <li>- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</li> <li>- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</li> <li>- Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</li> <li>- Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li> </ul>
3. Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase.</li> <li>- Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.</li> <li>- Practicar en apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</li> <li>- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</li> </ul>
4. Implicar a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el deseo de aprender, explicitar, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación del niño.</li> <li>- Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y acuerdos.</li> <li>- Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta”.</li> <li>- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</li> </ul>

(Continúa en la página siguiente)



Competencia	Competencias específicas
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</li> <li>- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</li> <li>- Formar y renovar un equipo pedagógico.</li> <li>- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</li> <li>- Hacer frente a crisis o problemas entre personas.</li> </ul>
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar, negociar un proyecto institucional.</li> <li>- Administrar los recursos de la escuela.</li> <li>- Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</li> <li>- Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</li> </ul>
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> <li>- Dirigir las reuniones.</li> <li>- Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.</li> </ul>
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar los programas de edición de documentos.</li> <li>- Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</li> <li>- Comunicar a distancia a través de la telemática.</li> <li>- Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</li> </ul>
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.</li> <li>- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</li> <li>- Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</li> <li>- Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</li> <li>- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</li> </ul>
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber explicitar sus prácticas.</li> <li>- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.</li> <li>- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</li> <li>- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</li> <li>- Aceptar y participar en la formación de los compañeros.</li> </ul>

*Cuadro N°9: Diez competencias para enseñar según Perrenoud (2004)*

- *Charlotte Danielson (1996, 2007): Marco para la enseñanza*

La educadora estadounidense Charlotte Danielson identifica los aspectos fundamentales de las responsabilidades del profesorado, para lo que propone una serie de competencias que los docentes deben desarrollar para realizar su labor educativa de forma óptima. Su trabajo está basado en los resultados de estudios empíricos, identificando aquellos aspectos que han demostrado promover la mejora del aprendizaje en los estudiantes. Según su autora, el Marco para la Enseñanza está diseñado para servir como:

“un mapa de ruta para guiar a los maestros principiantes a través de sus experiencias iniciales en las aulas, una estructura para ayudar a que los profesionales experimentados se vuelvan más eficaces y un medio para focalizar las iniciativas de mejoramiento” (Danielson, 2007)

El marco del trabajo profesional docente propuesto por Danielson es un referente para la evaluación y la formación del profesorado en Estados Unidos, siendo utilizado por diversas instituciones y departamentos de educación de varios estados.

Algunos países de Latinoamérica se han basado en este trabajo para diseñar sus propios marcos, componentes fundamentales de los sistemas de evaluación de desempeño docente que comienzan a implementarse en la región.

El Marco para la Enseñanza de Danielson está formado por cuatro dominios, los que posteriormente se especifican en componentes, los que se describen en el cuadro siguiente:

Dominios del Marco para la Enseñanza de Danielson	
Dominio	Descripción
1. Planificación y preparación	Sus componentes se refieren a cómo el profesor organiza los contenidos para el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza.
2. Ambiente del aula	Los componentes de este dominio se relacionan con las interacciones no instruccionales que ocurren en la sala de clases.
3. Instrucción	Estos componentes constituyen lo esencial de la enseñanza, genera la participación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.
4. Responsabilidades profesionales	Los componentes de este dominio representan la amplia gama de responsabilidades del profesor fuera de la sala de clases.

*Cuadro N° 10: Dominios del Marco para la Enseñanza de Danielson (2007)*

Cada componente o criterio tiene cuatro niveles de desempeño (insatisfactorio, básico, competente y distinguido) que describen las diversas opciones de evidencia.

Danielson destaca la utilidad de su marco para la supervisión y la evaluación del profesorado, pero agrega que también se puede utilizar para contribuir a los procedimientos de autoevaluación y tutoría, para ayudar al debate profesional y para sugerir posibles áreas de perfeccionamiento.

El siguiente cuadro muestra los dominios y sus respectivos componentes propuestos por Danielson:

Marco para la enseñanza de Danielson (2007)

Dominio	Componentes
1. Planificación y preparación	<p>1a: Demostrar conocimiento de los contenidos y de pedagogía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de los contenidos</li> <li>- Conocimiento de los aprendizajes previos (pre requisitos)</li> <li>- Conocimiento de pedagogía relacionada a los contenidos</li> </ul> <p>1b: Demostrar conocimiento de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las características de la edad de su grupo</li> <li>- Conocimiento de sus diversos estilos de aprendizaje</li> <li>- Conocimiento de sus habilidades y conocimientos</li> <li>- Conocimiento de sus intereses y su herencia cultural</li> </ul> <p>1c: Seleccionar los objetivos de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valiosos</li> <li>- Claros</li> <li>- Adecuados para diversos estudiantes</li> <li>- Equilibrados</li> </ul> <p>1d: Demostrar conocimiento de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos de enseñanza</li> <li>- Recursos de aprendizaje</li> </ul> <p>1e: Diseñar una enseñanza coherente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de aprendizaje</li> <li>- Materiales y recursos de enseñanza</li> <li>- Grupos de enseñanza</li> <li>- Estructura de lecciones y unidades</li> </ul> <p>1f: Evaluar el aprendizaje de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Congruencia con los objetivos de enseñanza</li> <li>- Criterios y estándares</li> <li>- Uso para la planificación</li> </ul>
2. Ambiente del aula	<p>2 a: Crear un ambiente de respeto y compenetración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción del profesor con los estudiantes</li> <li>- Interacción entre estudiantes</li> </ul> <p>2b: Establecer una cultura propicia para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia del contenido</li> <li>- Orgullo del estudiante por su trabajo</li> <li>- Expectativas de aprendizaje y logro</li> </ul> <p>2c: Gestionar los procedimientos del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión de los grupos de enseñanza</li> <li>- Gestión de transiciones</li> <li>- Gestión de materiales y suministros</li> <li>- Rendimiento de tareas no instruccionales</li> <li>- Supervisión de voluntarios y para profesionales</li> </ul> <p>2d: Gestionar el comportamiento de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas</li> <li>- Monitoreo del comportamiento de los estudiantes</li> <li>- Respuesta al mal comportamiento de estudiantes</li> </ul> <p>2e: Organizar el espacio físico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguridad y cuidado del mobiliario</li> <li>- Accesibilidad al aprendizaje y uso de recursos físicos</li> </ul>

(Continua en la página siguiente)

Dominio	Componentes
3. Instrucción	3a: Comunicar con claridad y precisión <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrucciones y procedimientos</li> <li>- Lenguaje oral y escrito</li> </ul> 3b: Usar técnicas de interrogación y debate <ul style="list-style-type: none"> <li>- Calidad de las preguntas</li> <li>- Técnicas de debate</li> <li>- Participación de los estudiantes</li> </ul> 3c: Comprometer a los estudiantes con su aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de los contenidos</li> <li>- Actividades y tareas</li> <li>- Agrupación de los estudiantes</li> <li>- Materiales de instrucción y recursos</li> <li>- Estructura y ritmo</li> </ul> 3d: Entregar retroalimentación a los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> <li>- De calidad: precisa, relevante, constructiva y específica</li> <li>- Oportuna</li> </ul> 3e: Demostrar flexibilidad y receptividad <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste de la lección</li> <li>- Receptividad con los estudiantes</li> <li>- Persistencia</li> </ul>
4. Responsabilidades Profesionales	4a: Reflexionar sobre la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisión</li> <li>- Uso en la enseñanza en el futuro</li> </ul> 4b: Mantener registros rigurosos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalización de las tareas de los estudiantes</li> <li>- Progreso de los estudiantes en el aprendizaje</li> <li>- Registros anecdóticos</li> </ul> 4c: Comunicarse con las familias <ul style="list-style-type: none"> <li>- Información sobre el programa de enseñanza</li> <li>- Información individual de los estudiantes</li> <li>- Compromiso de las familias el programa de enseñanza</li> </ul> 4d: Contribución a los proyectos de la escuela y el distrito <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones con colegas</li> <li>- Servicio a la escuela</li> <li>- Participación en proyectos de la escuela y el distrito</li> </ul> 4e: Crecimiento y desarrollo profesional <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora del conocimiento de los contenidos y de las habilidades pedagógicas</li> <li>- Servicio a la profesión</li> </ul> 4f: Demostrar profesionalismo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Servicio a los estudiantes</li> <li>- Promoción</li> <li>- Toma de decisiones</li> </ul>

Cuadro N°11: Marco para la enseñanza de Danielson (2007)

A continuación se revisarán las propuestas de algunos países con diversas realidades educativas y propósitos en relación a las competencias que los docentes deberían desarrollar y en lo posible demostrar en su trabajo.

En los casos en que el nivel de especificación es mayor, se optará por aquellas formulaciones de competencias dirigidas a la Educación Primaria o Básica, ya que este es el nivel educativo en el que se enfocará este estudio.

## 2.4 Planteamientos internacionales: experiencias en contextos diversos

### - Estados Unidos: La Rendición de cuentas ante todo

En 1983, la preocupación pública sobre el estado de la educación estadounidense se acentuó fuertemente por la emisión de un informe federal titulado Una nación en riesgo. Según indicaban los resultados en evaluaciones internacionales, la calidad de la educación en ese país era considerablemente menor que en varias naciones europeas y asiáticas, por lo que surgió una serie de iniciativas de reforma que afectó a la comunidad educativa.

El National Board for Professional Teaching Standards (Marco nacional de estándares profesionales para el profesorado) fue creado en 1987 después de un importante foro sobre la Educación (Carnegie Forum) y se planteó cómo contar con el mejor personal docente para el siglo XXI. Para esto, se entregaron cinco proposiciones fundamentales que intentan abarcar las distintas competencias docentes.

Los estándares fueron elaborados por un comité de educadores destacados(as) que son ampliamente representativos de exitosos profesionales en su campo. Si bien la mayoría de cada comisión se compone de maestros, otros miembros pueden incluir a expertos en desarrollo infantil, la formación del profesorado y las disciplinas pertinentes (What Teachers Should Know and Be Able to Do, 2001, p.1).

Lo que los maestros deben saber y ser capaz de hacer
Proposición 1: Los maestros están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje
Proposición 2: Los profesores conocen las materias que enseñan y cómo enseñar estos temas a los estudiantes.
Proposición 3: Los maestros son responsables de administrar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes.
Proposición 4: Los profesores piensan sistemáticamente sobre su práctica y aprender de la experiencia.
Proposición 5: Los profesores son miembros de comunidades de aprendizaje.

Cuadro N° 12: Lo que los maestros deben saber y ser capaz de hacer (2001)

Cada una de las proposiciones realizadas se describió en términos generales, intentando explicar brevemente qué deberían hacer los maestros.

A partir del desarrollo sostenido de este marco nacional (NBPTS), con el transcurso del tiempo y el trabajo de diversas personas, se comenzó a proponer una serie de estándares de desempeño diferenciados por especialidades y niveles, que tiene la finalidad de contribuir al desarrollo profesional de los maestros y de acreditar la

calidad del profesorado que decide someterse a una evaluación de certificación que entrega la institución.

Para el caso concreto de los profesores y profesoras de Educación Primaria (Middle Childhood), en los cuales se enfocará este trabajo, el NBPTS ha propuesto once estándares, “cada uno de los cuales describe una importante faceta de una buena enseñanza; ellos a menudo se dan simultáneamente en una buena práctica educativa integrada” (NBPTS Middle Childhood Standards, 2001, p.5).

Estándares para maestros de Educación Primaria General NBPTS (2005)	
Standard	Los buenos(as) maestros...
I. Conocimiento de los estudiantes	Se basan en su conocimiento sobre el desarrollo del niño y en sus relaciones con los estudiantes para comprender sus habilidades, intereses, aspiraciones y valores.
II. Conocimiento del contenido y del plan de estudios	Se basan en su conocimiento de la materia y del plan de estudios para tomar decisiones acertadas acerca de lo que es importante de aprender para los estudiantes.
III. Ambiente de aprendizaje	Establecen una comunidad educativa cuidadosa, inclusiva, estimulante y segura, donde los estudiantes puedan tomar riesgos intelectuales, practicar la democracia, y trabajar de forma colaborativa e independientemente.
IV. Respeto a la diversidad	Ayudan a los estudiantes a aprender a respetar y apreciar las diferencias individuales y grupales.
V. Recursos de instrucción	Crean, evalúan, seleccionan y adaptan una rica y variada gama de materiales y aprovechan otros recursos como el personal de la escuela, los miembros de la comunidad y los estudiantes para apoyar el aprendizaje.
VI. Aplicaciones significativas del conocimiento	Involucran a los estudiantes en el aprendizaje de las disciplinas y les ayudan a entender cómo los temas que estudian pueden ser utilizados para explorar cuestiones importantes en sus vidas y el mundo que les rodea.
VII. Múltiples vías de acceso a los conocimientos	Proporcionan a los estudiantes múltiples vías necesarias para aprender los conceptos centrales de cada materia escolar, explorar temas importantes y transversales entre materias y construir su conocimiento.
VIII. Evaluación	Identifican las fortalezas y debilidades de los diferentes métodos de evaluación, basan su enseñanza en una evaluación del proceso y estimulan a los estudiantes a monitorear su propio aprendizaje.
IX. Participación de la Familia	Establecen relaciones positivas e interactivas con las familias, mientras participan en la educación de sus hijos.
X. Reflexión	Regularmente analizan, evalúan, reflexionan y fortalecen la eficacia y la calidad de su práctica.
XI. Contribuciones a la profesión	Trabajan con colegas para mejorar las escuelas y para avanzar en el conocimiento y la práctica en su campo.

Cuadro N° 13: Estándares para maestros de Educación Primaria General NBPTS (2005)

- *Europa: Diversidad de propuestas e intenciones: España e Inglaterra*

La Comunidad Europea concordó desde los inicios del Pacto de Bolonia trabajar en forma conjunta en la búsqueda de puntos en común que contribuyeran a la homologación de titulaciones y a la movilidad de las personas dentro del continente. Para esto, la Europa comunitaria optó por definir competencias genéricas y específicas por áreas de conocimiento para plantear perfiles profesionales que orientaran a las instituciones de educación superior en la formación de sus estudiantes.

A nivel escolar, cada sistema educativo ha optado por plantearse sus propios desafíos, asumiendo la diversidad de contextos educativos que conviven dentro de Europa, pero con el interés común en lograr la calidad en la educación de todos los países, lo cual está directamente relacionado con mejorar la formación y el desarrollo de sus maestros.

Existe en la Comunidad Europea un interés creciente en aunar criterios de formación y desarrollo profesional del profesorado, pero lograr estos acuerdos es una meta de largo plazo y de momento persisten grandes diferencias en la calidad de la enseñanza y la educación en general en los distintos países.

Revisaremos a continuación dos planteamientos distintos en torno a las competencias docentes: España e Inglaterra.

- *España: Competencias deseables para todos los maestros/(as)*

En España, con el fin de lograr la “Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior”, se realizó un estudio específico para conocer tanto la opinión de los profesionales sobre los perfiles y competencias profesionales, como las sugerencias relativas a los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora de la estructura actual de las titulaciones de Maestro; cuarenta y cuatro universidades colaboraron en el diseño de las titulaciones de Magisterio.

Para la elaboración de este trabajo se consideró la opinión de los profesionales (maestros, directores e inspectores), junto con la opinión de la Administración Educativa y las de las organizaciones sindicales y profesionales de renovación pedagógica. Se llegaron a determinar una serie de competencias, las que se indican en el siguiente cuadro:

Competencias Específicas comunes a todos los maestros (ANECA)	
Saber	<p>1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza- aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)</p> <p>2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.</p> <p>3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.</p>
Saber hacer	<p>4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.</p> <p>6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.</p> <p>7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.</p> <p>8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educ</p> <p>9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas.</p> <p>10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, garantizando el bienestar de los alumnos.</p> <p>12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.</p> <p>13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.</p> <p>14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.</p> <p>15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.</p>
Saber estar	<p>16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.</p> <p>17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.</p> <p>18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.</p> <p>19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.</p>
Ser	<p>20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.</p> <p>21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.</p> <p>22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.</p> <p>23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.</p>

Cuadro N° 14: Competencias Específicas comunes a todos los maestros (ANECA, 2005)



- *Inglaterra: Competencias para todos(as) los maestros*

En Inglaterra se instauró en el año 2007 un sistema de acreditación para asegurar la calidad del desempeño del personal escolar, dentro del cual están los profesores y profesoras de enseñanza primaria.

Los estándares profesionales son declaraciones de los atributos de un profesor, su conocimiento profesional y habilidades profesionales. Ellas proporcionan con claridad las expectativas en cada etapa de su carrera (Professional Standards for Teachers in England, 2007).

El marco de los estándares se estructura en tres secciones interrelacionadas que abarcan: Atributos profesionales, Conocimientos y Comprensión profesionales y Competencias profesionales.

Cabe señalar que en esta propuesta de estándares se establecieron cuatro distintos niveles de desempeño, definiendo algunas competencias para todos los maestros y otras en categorías: profesionales que se inician en su labor, profesionales excelentes y profesionales avanzados. Se presenta a continuación un cuadro con los estándares antes descritos:

Estándares Profesionales para los maestros en Inglaterra	
Atributos Profesionales	Q1 Tener altas expectativas de los niños y jóvenes, comprometiéndose para asegurar que puedan alcanzar su potencial educativo completo y de establecer relaciones justas, respetuosas, constructivas, de apoyo y de confianza con ellos. Q2 Demostrar los valores, actitudes y el comportamiento positivos que esperan de los niños y los jóvenes. Q3 (A) Ser conscientes de los deberes profesionales de los docentes y el marco legal en el que trabajan. (B) Conocer las políticas y prácticas del lugar de trabajo y compartir la responsabilidad colectiva para su aplicación Q4 Comunicarse efectivamente con los niños, jóvenes, colegas, y padres. Q5 Reconocer y respetar la contribución que los colegas y los padres y cuidadores pueden hacer al desarrollo, el bienestar y la mejora de los niveles de logro de los niños y los jóvenes. Q6 Tener un compromiso de colaboración y de trabajo cooperativo. Q7 (A) Reflexionar y mejorar su práctica, y tomar la responsabilidad de identificar y satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional. (B) Determinar las prioridades para su desarrollo profesional inicial en el contexto de la inducción. Q8 Tener un enfoque creativo y crítica constructiva hacia la innovación, estar preparados para adaptar su práctica donde los beneficios y mejoras identificadas. Q9 Aceptar consejos y comentarios y estar abierto al entrenamiento y el asesoramiento.

(Continúa en la página siguiente)

Conocimiento  
y  
comprensión  
profesionales

Q10 Tener conocimiento y comprensión de una gama de la enseñanza, el aprendizaje y manejo del comportamiento y saber cómo utilizarlos y adaptarlos, incluida la forma de personalizar el aprendizaje y ofrecer oportunidades para todos los estudiantes a alcanzar su potencial.

Q11 Conocer los requisitos y modalidades de evaluación de las asignaturas o áreas curriculares que están capacitados para enseñar, incluidas las relativas a los exámenes públicos y las calificaciones.

Q12 Conocer una serie de enfoques para la evaluación, incluyendo la importancia de la evaluación formativa.

Q13 Saber cómo utilizar la información estadística local y nacional para evaluar la eficacia de su enseñanza, para supervisar el progreso de sus alumnos y elevar los niveles de logro.

Q14 Tener un conocimiento seguro y comprensión de sus temas/áreas del currículo y la pedagogía relacionadas para que puedan enseñar de manera efectiva en todo el rango de edad y la capacidad de los que son entrenados.

Q15 Conocer y comprender los planes de estudio y los marcos pertinentes legales y no legales, incluso los proporcionados en las estrategias nacionales, para sus asignaturas o áreas curriculares, y otras iniciativas pertinentes aplicables a la franja de edad y la capacidad para la que se han formado.

Q16 Superar las pruebas de competencias profesionales en el cálculo, la alfabetización y la información y las comunicaciones (TIC).

Q17 Saber cómo utilizar las competencias de alfabetización, cálculo y las TIC para apoyar su enseñanza y una mayor actividad profesional.

Q18 Entender cómo los niños y los jóvenes se desarrollan y que el progreso y el bienestar de los alumnos se ven afectados por una serie de influencias en el desarrollo, social, religiosa, étnica, cultural y lingüística.

Q19 Saber cómo hacer atención personalizada efectiva para aquellos a quienes enseñan, incluyendo aquellos para quienes el Inglés es un idioma adicional o que tienen necesidades educativas especiales o discapacidades, y cómo tener en cuenta en la práctica la diversidad y promover la igualdad y la inclusión en su enseñanza.

Q20 Conocer y comprender el papel de los colegas con responsabilidades específicas, incluidos los que tienen la responsabilidad de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad y otras necesidades individuales de aprendizaje.

Q21 (A) Ser conscientes de los requisitos legales, las políticas y directrices nacionales vigentes sobre la protección y la promoción del bienestar de los niños y los jóvenes.

(B) Conocer cómo identificar y apoyar a los niños y los jóvenes, cuyo progreso, desarrollo o bienestar se ve afectado por los cambios o dificultades en sus circunstancias personales, y cuando derivarlos a colegas especialistas.

(Continúa en la página siguiente)

Competencias profesionales

- Q22 Plan para la progresión en todo el rango de edad y la capacidad de que se han formado, el diseño eficaz de secuencias de aprendizaje en clases y a través de una serie de estrategias de enseñanza.
- Q23 Diseño de oportunidades para que los alumnos desarrollen su alfabetización, el cálculo y las TIC.
- Q24 Plan de tareas u otro trabajo fuera de clase para mantener el progreso de los alumnos y ampliar y consolidar su aprendizaje
- Q25 Enseñar lecciones y secuencias de clases en todo el rango de edad y la capacidad de que se han formado en las que:
- (A) Utilizar una gama de estrategias de enseñanza y los recursos, incluyendo el e-aprendizaje, teniendo en cuenta la práctica de la diversidad y promover la igualdad y la inclusión.
- (B) Aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes, desarrollando conceptos y procesos, y permitiendo a los estudiantes para aplicar los nuevos conocimientos, la comprensión y las competencias y lograr los objetivos de aprendizaje.
- (C) Adaptar su lenguaje a los alumnos, introduciendo nuevas ideas y conceptos con claridad, y utilizando explicaciones, preguntas, debates y puestas en común con eficacia.
- (D) Demostrar la capacidad de gestionar el aprendizaje de los individuos, grupos y clases enteras, modificando su enseñanza para adaptarse al momento de la clase.
- Q26 (A) Hacer un uso efectivo de una serie de estrategias de evaluación, monitoreo y registro.
- (B) Evaluar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos a fin de establecer objetivos desafiantes de aprendizaje.
- Q27 Proporcionar información oportuna, precisa y constructiva a los alumnos sobre sus logros, progreso y áreas para su desarrollo.
- Q28 Apoyo y guía de los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje, identificar los progresos que han hecho y determinar sus nuevas necesidades de aprendizaje.
- Q29 Evaluar el impacto de su enseñanza sobre el progreso de todos los educandos, y modificar su planificación y práctica en el aula cuando sea necesario.
- Q30 Establecer un entorno de aprendizaje seguro y útil para el aprendizaje e identificar las oportunidades para que los alumnos aprendan en contextos fuera de la escuela.
- Q31 Establecer un marco claro para la disciplina en el aula para manejar la conducta de los alumnos de manera constructiva y promover su auto-control y la independencia.
- Q32 Trabajo como miembro del equipo e identificar las oportunidades para trabajar con colegas, compartir el desarrollo de la práctica efectiva con ellos.
- Q33 Asegurarse de que los colegas que trabajan con ellos participen adecuadamente en fomentar el aprendizaje y entender los roles que se espera que cumplan.

Cuadro N°15: Estándares Profesionales para los maestros en Inglaterra (2007)

- *Chile: Marco para la Buena Enseñanza*

Por otra parte, en Chile, país en el que se desarrolla este trabajo, se creó en el año 2003 el llamado Marco para la Buena Enseñanza (MBE), formando parte de un sistema nacional de evaluación docente. Este marco se basa con bastante coincidencia en el Marco para la Enseñanza propuesto por Charlotte Danielson en 1996.

El Ministerio de Educación de Chile, define así el propósito del Marco para la Buena Enseñanza:

El Marco busca representar los principales aspectos de las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que ocurren en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos (MINEDUC, 2003).

Esta propuesta reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de competencias por parte de los docentes.

El MBE, graduado por niveles de calidad del desempeño, pretende planificar y ofrecer al profesorado oportunidades de corrección, enriquecimiento o superación de sus prácticas.

La propuesta no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un "itinerario" capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional" (MINEDUC, 2007, p.7).

El MBE está organizado en cuatro Dominios o dimensiones, las cuales a su vez están constituidas por una serie de criterios que pretenden describir esa competencia.

En el siguiente cuadro se presentan los dominios e indicadores que componen esta propuesta, no incluyendo los criterios descriptivos, dada su extensión, los que sí serán considerados al enfocarnos en las competencias específicamente evaluativas.

Marco para la Buena Enseñanza de Chile	
Dominio	Indicadores
A: Preparación de la Enseñanza	<p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>
B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	<p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	<p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>
D: Responsabilidades profesionales	<p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>

Cuadro N° 16: Marco para la Buena Enseñanza de Chile (2007)

Habiendo realizado una revisión de los planteamientos de algunos autores y organizaciones en torno a las competencias que debería tener un docente para ejercer adecuadamente su labor, cabe señalar que cada propuesta contiene aportes valiosos e importantes de tener en cuenta a la hora de hablar de competencias docentes. No se optará por una de ellas porque todas en su conjunto permitirán abordar con mayor profundidad el tema fundamental de esta investigación: las competencias evaluativas del profesorado.

A continuación esta revisión teórica se enfocará en un tipo específico de competencia, las competencias evaluativas, o, dicho de otra manera, aquellas competencias que le permiten al profesor evaluar a sus estudiantes de la mejor forma posible.

### CAPÍTULO III.

## COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO DE PRIMARIA



### **3.1 Revisión de propuestas sobre competencias evaluativas docentes**

Después de revisar las diversas propuestas de autores(as) y organismos de distintos países en torno a las competencias deseables en el profesorado, el presente trabajo se centrará en dos temas:

- Primero, en aquellos aspectos que se relacionan específicamente con las competencias evaluativas, es decir, con aquellos conocimientos, habilidades o actitudes que favorecen el llevar a cabo un buen proceso de evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas.
- Segundo, se considerarán también aquellos aspectos que se relacionan con la valoración de la propia práctica evaluativa, dado que la capacidad de reflexión en torno a las competencias es fundamental para promover la mejora de la docencia.

Sintetizando los aportes de los planteamientos consultados, todos, en mayor o menor medida, hacen referencia a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y a la autoevaluación docente. Como se puede observar, en las propuestas de los autores(as), en algunos casos (particularmente el de Scriven y Danielson) hay una mayor profundización y detalle sobre las competencias evaluativas, mientras en otros no se desarrollan significativamente, aunque las mencionan de alguna forma.

En cuanto a las propuestas de evaluación planteadas por los países estudiados, se observa una mayor presencia de criterios relativos a la evaluación de los estudiantes en los Estándares profesionales para los maestros de Inglaterra y Chile, en los que se observa un mayor énfasis y precisión sobre los aspectos evaluativos que el profesorado debería ser capaz de manejar.

En los cuadros siguientes se presenta una síntesis de los criterios relativos a las competencias evaluativas incluidos en los distintos planteamientos revisados, incorporando también los aspectos más específicos en torno a los temas que interesan a este estudio que algunas propuestas realizaron.



Criterios sobre evaluación presentes en las propuestas de diversos(as) autores(as)		
Autor	Área o Dominio	Criterio o Estándar
Michael Scriven (1994)	Competencias Instruccionales	*b. Gestión del progreso individual del estudiante *d. Evaluación del proceso, la enseñanza, los materiales y el curriculum.
	Competencias Evaluativas	A. Conocimiento sobre los tipos de evaluación de los estudiantes. B. Habilidades de construcción y administración de instrumentos. C. Práctica en calificación, valoración y puntuación: *a. En el proceso *b. En los resultados o el producto D. Conocimiento sobre registros e informes del rendimiento de los estudiantes: *a. Conocimiento de las opciones y obligaciones de presentación de informes de rendimiento. *b. Proceso de información adecuado (a estudiantes, administradores, padres y otras personas autorizadas).
Philippe Perrenoud (2004)	Gestionar la progresión de los aprendizajes	- Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
Charlotte Danielson (1996, 2007)	Planificación y preparación	1f. Diseño de la evaluación de los estudiantes: - Es congruente con los resultados de la enseñanza. - Los criterios y estándares son claros y los estudiantes contribuyen a desarrollarlos. - Desarrolla estrategias de evaluación formativa. - Usa los resultados de la evaluación para planificar la enseñanza.
	Instrucción	3d. Uso de la evaluación en la enseñanza - Los estudiantes están conscientes de los criterios y estándares de rendimiento con los que se evalúa su trabajo (y en lo posible contribuyen a desarrollarlos). - Supervisa activa y sistemáticamente el aprendizaje de los estudiantes. - Entrega retroalimentación oportuna, precisa y consistente a los estudiantes. - Los estudiantes frecuentemente evalúan y monitorean su propio trabajo, de acuerdo a los criterios y estándares de rendimiento.
	Responsabilidades profesionales	4 <sup>a</sup> . Reflexión sobre la enseñanza - Hace una evaluación precisa de la eficacia de su práctica y de los resultados educativos. - Hace sugerencias específicas para mejorar su enseñanza en el futuro. 4b. Mantención de registros rigurosos - Tiene un sistema eficaz para registrar la información del progreso en el aprendizaje, la finalización de las tareas y de las actividades no instruccionales de los estudiantes y ellos participan en la recogida de datos. 4c Comunicación con las familias - Informa regularmente a las familias sobre el progreso de los estudiantes, respetando las normas culturales y estando disponible para responder sus inquietudes.

Cuadro N° 17: Criterios sobre evaluación presentes en las propuestas de diversos(as) autores(as)

Criterios sobre evaluación presentes en las propuestas de diversos países		
País	Área/Dominio	Criterio/Estándar
Estados Unidos  Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional (2001)	Evaluación	Identifican las fortalezas y debilidades de los diferentes métodos de evaluación, basan su enseñanza en una evaluación del proceso y estimulan a los estudiantes a monitorear su propio aprendizaje: - Utilizan una variedad de métodos de evaluación. - Centran la evaluación en la capacidad de los estudiantes para el pensamiento crítico y la comprensión en profundidad.
	Reflexión	Regularmente analizan, evalúan, reflexionan y fortalecen la eficacia y la calidad de su práctica: - Evalúan los resultados y buscan obtener retroalimentación sistemática sobre su enseñanza a partir de una variedad de fuentes. - Están abiertos(as) a nuevas ideas y a refinar continuamente su práctica.
España  Libro Blanco de las titulaciones de Magisterio (2005)	Saber hacer	12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación. 14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.
	Saber ser	23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.
Chile  Marco para la buena enseñanza, (2003)	Preparación de la enseñanza	A.5 Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido. A.5.1 Los criterios de evaluación que utiliza son coherentes con los objetivos de aprendizaje. A.5.2 Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados. A.5.3 Conoce diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña. A.5.4 Las estrategias de evaluación ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.
	Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	C.6 Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. C.6.1 Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. C.6.2 Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje. C.6.3 Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

(Continúa en la página siguiente)

País	Área/Dominio	Criterio/Estándar
Chile (cont.)	Responsabilidades profesionales	<p>D.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D.1.1 Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.</p> <p>D.1.2 Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>D.1.3 Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.</p> <p>D.4 Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D.4.2 Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos(as).</p>
Inglaterra Estándares profesionales para los maestros (2007)	Conocimiento y comprensión profesionales	<p>Q7 (A) Reflexionar y mejorar su práctica, y tomar la responsabilidad de identificar y satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional.</p> <p>Q11 Conocer los requisitos y modalidades de evaluación de las asignaturas o áreas curriculares que están capacitados para enseñar, incluidas las relativas a los exámenes públicos y las calificaciones.</p> <p>Q12 Conocer una serie de enfoques para la evaluación, incluyendo la importancia de la evaluación formativa.</p> <p>Q13 Saber cómo utilizar la información estadística local y nacional para evaluar la eficacia de su enseñanza, para supervisar el progreso de sus alumnos y elevar los niveles de logro.</p>
	Competencias profesionales	<p>Q26 (A) Hacer un uso efectivo de una serie de estrategias de evaluación, monitoreo y registro.</p> <p>(B) Evaluar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos a fin de establecer objetivos desafiantes de aprendizaje.</p> <p>Q27 Proporcionar información oportuna, precisa y constructiva a los alumnos sobre sus logros, progreso y áreas para su desarrollo.</p> <p>Q28 Apoyar y guiar a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje, identificar los progresos que han hecho y determinar sus nuevas necesidades de aprendizaje.</p> <p>Q29 Evaluar el impacto de su enseñanza sobre el progreso de todos los educandos, y modificar su planificación y práctica en el aula cuando sea necesario.</p>

Cuadro N° 18: Criterios sobre evaluación presentes en las propuestas de diversos países

### 3.2 Revisión de estándares sobre competencias evaluativas

Dado que esta investigación está enfocada a las Competencias Evaluativas, se optó por revisar otros estándares o criterios de desempeño docente, de diversas procedencias, con el fin de encontrar alguno que diera mayor énfasis a la evaluación de los estudiantes. Después de una exhaustiva revisión y la traducción de distintas propuestas, la mayoría en lengua inglesa, se escogieron aquellas que presentan con más detalle los aspectos relativos a las competencias que el profesorado debería desarrollar para llevar a cabo un buen proceso evaluativo de sus estudiantes.

En Estados Unidos, país pionero en el estudio de la evaluación en distintos ámbitos y en el desarrollo de estándares de desempeño docente, cuenta con una serie de planteamientos respecto al tema. La diversidad encontrada se debe a que, al ser una nación que delega en los gobiernos estatales muchas responsabilidades educativas, prácticamente cada estado tiene una propuesta de estándares distinta, con el fin de evaluar al profesorado con diversos propósitos.

Se presenta a continuación el trabajo realizado en el estado de California, seleccionada por el detalle con el que desarrolla las competencias evaluativas de los maestros en el estándar dedicado a este tema y por el énfasis que hace en la reflexión del profesorado sobre su enseñanza, planteando preguntas al respecto. La selección corresponde específicamente a los aspectos evaluativos.

Estándares para la Profesión Docente del Estado de California, E.E.U.U. (2009)  
(California Standards for the Teaching Profession / CSTP)

#### Estándar 5: Evaluación de estudiantes para el Aprendizaje

Los profesores y profesoras:

- Conocen y aplican los propósitos, características y usos de los diferentes tipos de evaluaciones.
- Recogen y analizan los datos de una variedad de fuentes de evaluación y utilizar esos datos para informar la instrucción.
- Revisan los datos, tanto de forma individual y con sus colegas, para monitorear el aprendizaje del estudiante.
- Utilizan los datos de evaluación para establecer metas de aprendizaje y planificar, diferenciar y modificar la instrucción.
- Involucran a todos los estudiantes en la autoevaluación, la fijación de metas y el seguimiento de los avances.
- Utilizan las tecnologías disponibles para ayudar en la evaluación, análisis, aprendizaje y comunicación de los estudiantes.
- Comparten la información de la evaluación de manera oportuna y comprensible con los estudiantes y sus familias.

(Continúa en la página siguiente)

Indicadores	Para su desarrollo como maestros, pueden preguntarse: "¿Cómo puedo hacer ..." o "¿Por qué debo hacer ..."
5.1 Aplicar con conocimiento los propósitos, características y usos de los diferentes tipos de evaluaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conocimientos de los diferentes tipos de instrumentos evaluativos y sus usos, beneficios y limitaciones - que sirven en informar sobre el proceso de enseñanza.</li> <li>- Seleccionar las estrategias e instrumentos de evaluación apropiados para los resultados del aprendizaje que valoran.</li> <li>- Usar mi conocimiento de los conceptos de evaluación tales como la validez, fiabilidad, y el sesgo para elegir las evaluaciones adecuadas para mis alumnos?</li> <li>- Diseñar las prácticas graduadas basadas en múltiples fuentes de información y que reflejen el aprendizaje del estudiante.</li> </ul>
5.2 Recopilar y analizar los datos de la evaluación provenientes de una variedad de fuentes para informar la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener un registro continuo y exhaustivo de los logros individuales y de grupo.</li> <li>- Seleccionar, diseñar y utilizar herramientas de evaluación adecuadas para lo que se está evaluando.</li> <li>- Recopilar, seleccionar y reflexionar sobre las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Trabajar con las familias para reunir información acerca de todos los estudiantes y su aprendizaje.</li> <li>- Usar las pruebas estandarizadas, las herramientas de diagnóstico y las evaluaciones del desarrollo para comprender el progreso del estudiante.</li> <li>- Utilizar una serie de estrategias de evaluación para aplicar y supervisar los estudiantes individualizada los objetivos de aprendizaje (incluyendo las metas del IEP).</li> <li>- Evaluar el comportamiento de los estudiantes para apoyar el aprendizaje</li> <li>- Interpretar los datos sobre como una evaluación se califica y qué resultados informar.</li> </ul>
5.3 Revisar los datos, tanto de forma individual y como con sus colegas, para monitorear el aprendizaje del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar los datos de la evaluación de los estudiantes con sus colegas.</li> <li>- Utilizar los resultados de la evaluación de para monitorear mi enseñanza y la planificación.</li> <li>- Utilizar la información de la evaluación para determinar cuándo y cómo volver a contenidos que ya han sido enseñados.</li> <li>- Usar los datos de la evaluación para eliminar las diferencias entre el potencial de los estudiantes y su rendimiento.</li> <li>- Usar los resultados de la evaluación para planificar la instrucción para apoyar a los estudiantes.</li> </ul>
5.4 Usar los datos de evaluación para establecer metas de aprendizaje y planificar, diferenciar y modificar la instrucción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basarse en los datos de la evaluación para apoyar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.</li> <li>- Examinar y revisar con los estudiantes los objetivos de aprendizaje a través del tiempo.</li> <li>- Garantizar que los objetivos de aprendizaje de los estudiantes reflejan los conceptos clave de la materia, habilidades y aplicaciones.</li> <li>- Usar las evaluaciones informales para ajustar la instrucción durante la enseñanza.</li> <li>- Usar múltiples fuentes de evaluación para medir el progreso del estudiante y revisar los planes de enseñanza.</li> <li>- Trabajar los objetivos y planes basándose en la diversidad de necesidades de mis alumnos.</li> <li>- Utilizar los datos de la evaluación para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con necesidades especiales.</li> </ul>

(Continua en la página siguiente)

<p>5.5 Involucrar a todos los estudiantes en la autoevaluación, establecimiento de metas y seguimiento de los avances para hacer de la evaluación parte integral del proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer de la evaluación un proceso interactivo entre el profesor y el estudiante.</li> <li>- Modelar estrategias de auto-evaluación para todos los estudiantes.</li> <li>- Desarrollar y utilizar herramientas y guías que ayuden a todos los alumnos evaluar su trabajo y monitorear sus metas de aprendizaje.</li> <li>- Ofrecer oportunidades a todos los estudiantes a participar en la discusión entre pares y la reflexión de su trabajo.</li> <li>- Dar oportunidades a todos los estudiantes para demostrar y reflexionar sobre su aprendizaje dentro y fuera del aula.</li> </ul>
<p>5.6 Usar las tecnologías disponibles para ayudar en la evaluación, análisis y comunicación del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizarse y seleccionar los recursos tecnológicos que apoyen las prácticas de evaluación.</li> <li>- Utilizar la tecnología para analizar el aprendizaje del estudiante e retroalimentar la enseñanza.</li> <li>- Utilizar los recursos tecnológicos apropiados para informar sobre su aprendizaje a los estudiantes los estudiantes y sus familias.</li> </ul>
<p>5.7 Usar información de la evaluación compartiéndola de manera oportuna y comprensible con los estudiantes y sus familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar información a todos los estudiantes sobre su progreso mientras se dedican a las actividades de aprendizaje.</li> <li>- Iniciar un contacto regular y oportuno con las familias y los proveedores de recursos sobre el progreso de los estudiantes.</li> <li>- Comunicar los resultados de la evaluación a las familias de manera que sean respetuosos y comprensibles.</li> <li>- Orientar a las familias con las formas de utilizar la información de la evaluación en el hogar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>

**Estándar 6: Desarrollarse como un educador profesional**

Los profesores y profesoras:

- Reflexionan sobre su práctica docente para apoyar el aprendizaje del estudiante.

Indicadores	Para su desarrollo como maestros, pueden preguntarse: "¿Cómo puedo hacer ..." o "¿Por qué debo hacer ..."
<p>6.1 Reflexión sobre la práctica docente para apoyar el aprendizaje del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar en el tiempo mi crecimiento como profesor.</li> <li>- Aprender acerca de la enseñanza mientras observo e interactúo con mis estudiantes.</li> <li>- Reflexionar sobre mis éxitos y dilemas de enseñanza para mejorar mi práctica.</li> <li>- Analizar mi enseñanza para entender lo que contribuye al aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Formular planes de desarrollo profesional que se basen en mi reflexión y análisis.</li> <li>- Desarrollar el conocimiento de los posibles sesgos que pueden influir en mi enseñanza o afectar el aprendizaje de los estudiante.</li> </ul>

*Cuadro N°19: Estándares para la Profesión Docente del Estado de California, E.E.U.U. (2009)*

Otro aporte interesante en relación a las competencias evaluativas que el profesorado debería desarrollar lo hace, también en Estados Unidos, el estado de Nueva York. Se ha seleccionado esta propuesta debido a que contiene un estándar especialmente dedicado a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con un alto nivel de especificación respecto de las competencias que los educadores deberían tener para realizar una enseñanza afectiva. Además, en el estándar dedicado al crecimiento profesional, se refiere al tema de la reflexión docente, aspecto importante para este trabajo

Tanto los estándares del estado de Nueva York, como lo del de California, dada sus versiones actualizadas y descripciones rigurosas de la práctica docente exitosa, sirven como base a otros estados y a diversas instituciones educativas para crear sus propias propuestas en relación a las competencias del profesorado.

Se presenta a continuación el estándar enfocado a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes:

Estándares de Enseñanza del Estado de Nueva York, E.E.U.U. (The New York State Teaching Standards)	
Estándar V: Evaluación para el Aprendizaje Estudiantil	
Los maestros utilizan múltiples medidas para evaluar y documentar el crecimiento de los estudiantes, evaluar la eficacia educativa, y modificar la instrucción.	
Elementos	Indicadores de rendimiento
V.1 Los maestros diseñan, seleccionan y utilizan una amplia gama de herramientas y procesos de evaluación para medir el aprendizaje y el documento de los estudiantes y el crecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Utilizan una adecuada evaluación de diagnóstico y de proceso para establecer metas de aprendizaje e informar la instrucción.</li> <li>b. Utilizan la evaluación formativa para informar la enseñanza y el aprendizaje.</li> <li>c. Utilizan la evaluación sumativa para medir y registrar el rendimiento estudiantil.</li> <li>d. Diseñan evaluaciones de que se alinean con los objetivos curriculares y de instrucción.</li> <li>e. Diseñan y seleccionan evaluaciones que determinen con precisión el dominio de habilidades y conocimientos del estudiante.</li> <li>f. Usan múltiples medidas y formatos, incluyendo la tecnología disponible, para evaluar y documentar el desempeño estudiantil.</li> <li>g. Implementan las adecuaciones en la evaluación que se requieran.</li> </ul>
V.2 Los maestros entienden, analizan, interpretan y utilizan los datos de la evaluación para supervisar el progreso del estudiante y para planificar y diferenciar la instrucción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Analizan los datos con precisión.</li> <li>b. Brindan retroalimentación oportuna a los estudiantes para comprometerles en la auto-reflexión y la auto-mejora.</li> <li>c. Utilizan los datos de evaluación para establecer los objetivos y diseñar y diferenciar la instrucción.</li> <li>d. Comprometen a los estudiantes(as) a participar en la auto-evaluación de sus metas de aprendizaje, estrategias y resultados.</li> </ul>

(Continúa en la página siguiente)

Elementos	Indicadores de rendimiento
V.3: Los maestros comunican información acerca de los diversos componentes del sistema de evaluación.	a. Proporcionan acceso a la información sobre las evaluaciones de los estudiantes. b. Proporcionan información e interpretaciones adecuadas de los diversos datos de la evaluación.
V.4 Los profesores reflexionan y evalúan la eficacia de su sistema integral de evaluación, para hacer ajustes y planificar la enseñanza en consecuencia.	a. Demuestran un entendimiento de las medidas de evaluación, calificación y procedimientos. b. Desarrollan un plan para su sistema global de evaluación. c. Utilizan sus planificaciones y los datos de la evaluación para ajustar las prácticas de enseñanza y evaluación.
V.5 Los maestros preparan a los estudiantes para entender el formato y las instrucciones de las evaluaciones utilizadas y los criterios por los que los alumnos serán evaluados(as).	a. Comunican los propósitos de la evaluación que utilizan. b. Preparan a los estudiantes(as) para las demandas de los formatos de evaluación en particular, y ofrecen adecuaciones apropiadas, incluidas las condiciones de evaluación, para los estudiantes con necesidades excepcionales de aprendizaje. c. Articulan los criterios de evaluación a los estudiantes y proporcionan parámetros para el éxito. d. Equipan a los estudiantes con habilidades y estrategias de evaluación. e. Practican varios formatos de evaluación usando curriculum auténtico.
<b>Estándar VII: Crecimiento Profesional</b>	
Los maestros establecen metas informadas y luchan por el desarrollo profesional continuo.	
Elementos	Indicadores de rendimiento
VII.1 Los profesores reflexionan sobre su práctica para mejorar la eficacia de la instrucción y guiar su crecimiento profesional.	a. Examinan y analizan las evidencias formales e informales de aprendizaje de los estudiantes. b. Reconocen el efecto de sus experiencias previas y los posibles sesgos en su práctica. c. Utilizan la información obtenida para identificar fortalezas y debilidades personales y planificar su crecimiento profesional.

*Cuadro N°20: Estándares de Enseñanza del Estado de Nueva York, E.E.U.U. (2011)*

Como se puede deducir al analizar los distintos planteamientos revisados, la mayoría coincide en cuáles son los aspectos importantes de considerar al determinar las competencias evaluativas del profesorado, con algunos matices, pero básicamente concordando en las competencias esenciales que un(a) maestro debería tener para poder evaluar a sus estudiantes apropiadamente y para poder revisar y valorar su propia práctica.

Todas las propuestas analizadas consideran los aspectos evaluativos como componente fundamental de las competencias docentes, aunque algunas de ellas aparentemente le asignan una mayor importancia, ya que contienen dominios o estándares específicamente orientados a este ámbito educativo.



### **3.3 Síntesis de Competencias Evaluativas en las propuestas revisadas**

Como se señaló anteriormente, esta investigación optará por seguir el modelo propuesto de Echeverría (2005), ya que incorpora los aportes de diversos(as) autores(as) y al mismo tiempo plantea una visión muy bien definida de las competencias, sus diversos tipos y su complementación mutua para llegar a formar la competencia de acción profesional, que es aquella en la que pretendemos basar este trabajo. Una virtud fundamental de este modelo es que enfoca las competencias profesionales en forma integradora, incorporando aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo cual favorece, respecto de la evaluación, una visión holística que considera esta área de las competencias docentes como un conjunto de saberes, habilidades y actitudes y no, como habitualmente ocurre, como un aspecto meramente técnico y casi mecánico de los quehaceres de los educadores.

Siguiendo el modelo de competencias de Echeverría, se presenta una breve definición de los distintos tipos de competencias evaluativas (técnica, metodológica, participativa o personal) según los cuales se clasificarán los distintos criterios planteados en las distintas propuestas revisadas.

#### *Competencia Técnica (saber)*

Se refiere a los conocimientos especializados del quehacer profesional, en este caso, en relación a la pedagogía, en términos generales y la evaluación (en términos específicos).

#### *Competencia Metodológica (saber hacer)*

Se refiere a saber aplicar los conocimientos a las tareas propias de la evaluación, transfiriéndolos a situaciones nuevas y encontrando soluciones adecuadas para las diversas situaciones.

#### *Competencia Participativa (saber estar)*

Implica estar predispuesto al entendimiento interpersonal, comunicándose asertivamente y cooperando con los estudiantes, las familias y los colegas para compartir, guiar e informar sobre la evaluación.

### *Competencia Personal (ser)*

Se refiere a tener una imagen realista de sí mismo, demostrando capacidad de reflexión y buscando las alternativas más adecuadas para mejorar su práctica evaluativa.

Las distintas propuestas revisadas en el apartado anterior integran variados aspectos relativos a la evaluación del aprendizaje considerados como importantes de desarrollar por los maestros para llevar a cabo un proceso evaluativo adecuado.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza los aportes relativos a las competencias evaluativas señalados en los planteamientos de autores y sistemas educativos estudiados.

Criterios relativos a las competencias evaluativas planteados en propuestas revisadas	
Competencia Técnica (saber)	Competencia Metodológica (saber hacer)
<ul style="list-style-type: none"><li>- Tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa)</li><li>- Métodos evaluativos diversos</li><li>- Estrategias evaluativas variadas</li><li>- Instrumentos evaluativos y características</li><li>- Requisitos de evaluación</li><li>- Marco curricular</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Seleccionar, diseñar y usar variedad de estrategias evaluativas</li><li>- Utilizar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa</li><li>- Construir instrumentos de evaluación</li><li>- Utilizar variedad de instrumentos evaluativos</li><li>- Evaluar de acuerdo a objetivos</li><li>- Evaluar de acuerdo a estándares o criterios</li><li>- Recoger información de diversas fuentes</li><li>- Usar la evaluación para planificar</li><li>- Adecuar la planificación según resultados</li><li>- Interpretar y utilizar información estadística</li><li>- Calificar, asignar puntajes</li><li>- Supervisar proceso de aprendizaje</li><li>- Registrar progresos, tareas, logros</li><li>- Promover la autoevaluación en estudiantes</li><li>- Promover la coevaluación entre estudiantes</li><li>- Utilizar recursos tecnológicos para evaluar</li></ul>
Competencia Participativa (saber estar)	Competencia Personal (ser)
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicar criterios de evaluación</li><li>- Proponer criterios con los estudiantes</li><li>- Retroalimentar oportunamente a estudiantes</li><li>- Orientar en el proceso a las familias</li><li>- Informar resultados a las familias</li><li>- Retroalimentar escuela sobre aprendizajes</li><li>- Compartir y analizar datos con colegas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autoevaluar la propia enseñanza</li><li>- Reflexionar sobre la práctica</li><li>- Solicitar retroalimentación sobre su práctica</li><li>- Abrirse a nuevas ideas sobre enseñanza</li><li>- Identificar sus fortalezas y debilidades</li></ul>

*Cuadro N°21: Criterios relativos a las competencias evaluativas planteados en propuestas revisadas*

Como se puede observar en el cuadro anterior, las propuestas analizadas contienen criterios relacionados con los aspectos evaluativos, pero al clasificarlas por competencias se evidencia una clara mayoría de criterios de tipo metodológico. Una posible explicación a esta distribución de indicadores es que la evaluación es un área eminentemente práctica, en la que, más que contar con ciertos conocimientos, se requiere de la capacidad de saber diseñar, utilizar, aplicar, etc. diversas técnicas o estrategias, por lo que al definir las competencias docentes esta disciplina se demuestra especialmente en aspectos procedimentales.

En el siguiente capítulo, se abordará el tema de la Evaluación Educativa en términos generales, de manera de clarificar algunos conceptos básicos en los que esta investigación se sustenta.

CAPÍTULO IV.

EVALUACIÓN EDUCATIVA



## 4.1 Concepto de Evaluación Educativa

En su acepción general, el Diccionario de la Real Academia Española define el término Evaluación como: “Valorar, señalar el valor de una cosa”.

Al referirnos específicamente al concepto de Evaluación educativa, existen diferentes definiciones, casi tantas como autores(as) se dedican a esta área, todas ellas intentando conceptualizar esta importante tarea educativa. En el siguiente cuadro se presentan las definiciones de autores(as) destacados(as):

Definiciones de evaluación educativa	
Autor(a)	Definición de Evaluación
R. Tyler (1950)	“El proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”.
L. J. Cronbach (1963)	“La recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”.
Noizet y Caverni (1978)	“Acto por medio del cual en relación a un evento, un individuo o un objeto, se emite un juicio refiriéndose a uno o muchos criterios” (p.13).
J. Popham (1980)	“La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos” (p.16).
M. Scriven (1981)	“Cualquier tipo de afirmación sobre el valor, mérito o valor de algo” (p.3).
J.M. De Ketele (1984)	“Examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con la finalidad de tomar una decisión” (p.17).
D. Nevo (1995)	“Acto de recogida de información sistemática sobre la naturaleza y calidad de los objetos educativos” (p.11).
Stufflebeam y Shinkfield (1995)	“Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p.183).
T.D. Tenbrinck (1997)	“Evaluar es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicio que a su vez se utilizarán para tomar decisiones” (p.19).
J. Mateo (2000)	“Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa. Este proceso deberá ir necesariamente asociado a otro de toma de decisiones encaminado a la mejora u optimización del objeto, sujeto o intervención evaluada (p.21).
Pérez Juste, R. (2006)	“Es la valoración, a partir de criterios y de referencias pre especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (p.33).
M. A. Casanova (2007)	“Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio respecto de ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada” (p.61)

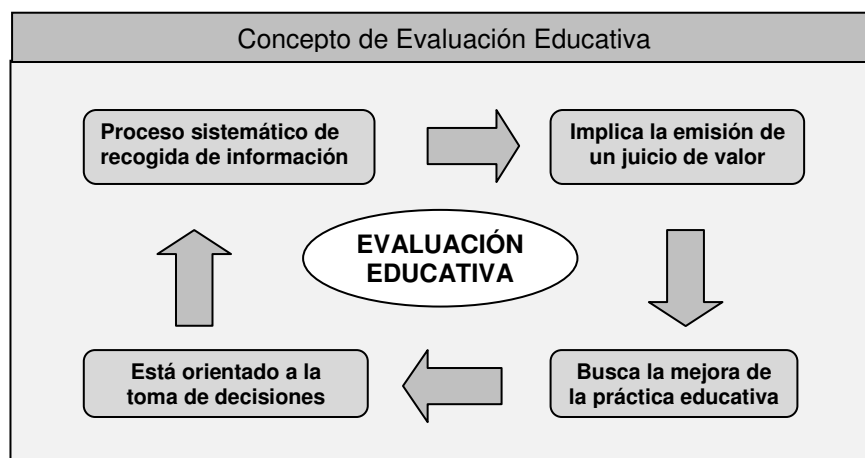
Cuadro N°22: Definiciones de evaluación educativa

En su evolución histórica, el concepto de evaluación ha tenido modificaciones y se han enfatizado diversos aspectos, pero haciendo una revisión retrospectiva, se puede constatar que existen similitudes y coincidencias entre los especialistas.

Teniendo en cuenta las definiciones de los autores antes mencionados y de otros no incluidos que se refieren al tema y dada la variedad de planteamientos en torno al concepto de Evaluación, la mayoría coincide en que es:

- *Un proceso sistemático de recogida de información:* Los diversos autores(as) citados(as), especialmente en las definiciones correspondientes a las últimas dos décadas, concuerdan en que el proceso evaluativo debe ser planificado, organizado y riguroso.
- *Implica un juicio de valor:* Entre las definiciones revisadas, existe casi unanimidad en señalar que la evaluación debiera llegar a emitir un juicio de valor basado en el análisis de la información recogida previamente. Algunos incluyen la necesidad de tener criterios de referencia que orienten esta valoración.
- *Está orientado a la toma de decisiones:* Los especialistas consultados coinciden mayoritariamente (en especial en las conceptualizaciones más recientes) en que el proceso evaluativo debiera ser útil para ayudar a decidir acciones a seguir.
- *Busca la mejora de la práctica educativa:* Los autores citados pertenecientes la última generación concuerdan en que la evaluación está (o debería estar) dirigida a perfeccionar el proceso educativo desarrollado.

El siguiente cuadro sintetiza los componentes del concepto de evaluación:



Cuadro N°23: Concepto de Evaluación Educativa

## 4.2 La evolución histórica de la evaluación educativa

La evaluación, como toda actividad humana, ha seguido un proceso histórico que ha buscado satisfacer las necesidades de la sociedad, según sus características en diversos períodos de tiempo. Conocer cómo ha evolucionado históricamente este campo de estudio es fundamental para poder entenderlo en profundidad, como señalan Stufflebeam y Shinkfield (1987):

Ninguna introducción a la evaluación entendida como una práctica profesional estará completa sino se presta la debida atención a la evolución histórica del tema (...) A menos que los miembros de una profesión elaboren y sostengan una perspectiva histórica sobre su trabajo, probablemente seguirán tendiendo siempre una concepción limitada de su función social, sin poder estimular la innovación ni contribuir ella (p.32).

Realizaremos a continuación un breve recorrido por las distintas etapas que ha recorrido la evaluación educativa, para lo cual recurriremos a la descripción realizada por Guba y Lincoln (1989), en la que sostienen que esta disciplina ha tenido cuatro “generaciones”, las cuales también ha sido descritas por Mateo (2000) y Escudero (2003):

### - *Primera generación: generación de la medida*

Este período se caracterizó por utilizar indistintamente los conceptos de evaluación y medición, como sinónimos referidos a lo mismo: recogida de datos cuantitativos para determinar las diferencias de rendimiento entre los estudiantes.

En un primer estadio, la evaluación se entendía como una medición valorada hasta el punto de utilizarse en forma perfectamente intercambiable los vocablos de medición y evaluación educativa (Mateo 2000, p. 24)

En la segunda mitad del siglo XIX, los trabajos de R. Fetcher, psicólogo alemán dedicado al campo de la psicología experimental en un comienzo y posteriormente del estudio de las diferencias individuales (de donde surgiría la psicometría), constituyeron el inicio del uso de la medida en las ciencias humanas.

La expresión “test mental” fue acuñada por F. Galton, científico inglés, quien intentaba hacer una clasificación de las personas a partir de una inteligencia promedio, con la intención de poder compararlos y examinarlos. Para analizar los datos que obtenía en su laboratorio, utilizó métodos estadísticos y fue el primero en aplicar los



conceptos de: curva normal, media, mediana, varianza y correlación de datos de datos psicopedagógicos.

Los métodos estadísticos empleados por Galton ayudaron al matemático inglés K. Pearson a desarrollar sus métodos estadísticos para estudiar las diferencias individuales, estableciendo el coeficiente de correlación múltiple estableciendo las bases de la estadística multivariada. Los estudios de Galton se extendieron también a otros países a otros países como Alemania, (el psiquiatra E. Kreaepelin crea un laboratorio psicológico en el que se realizaron mediciones de los tiempos de reacción de la memoria, la percepción, la discriminación y la fatiga); Estados Unidos (el psicólogo J. McKeen Cattell realizó pruebas mentales y físicas en la Universidad de Columbia) y Francia (el pedagogo y psicólogo A. Binet elabora y publica junto a T. Simon una escala métrica de la inteligencia en 1905).

En la investigación pedagógica, debido a que los test psicofísicos y las pruebas de laboratorio no eran tan adecuados para estudiar los problemas educativos, ni los test mentales cubrían las áreas del rendimiento escolar, se hizo necesario crear tests escolares y escalas de comprobación de los conocimientos.

El pedagogo estadounidense J.M. Rice, es considerado el padre de la pedagogía experimental e iniciador de la medición en pedagogía, pero este campo de estudio se estableció originalmente con los trabajos de R. L. Thorndike, psicólogo norteamericano, quien con la publicación en 1904 de Introduction to the theory of mental and social measurement es considerado precursor de la Psicología Educativa.

A partir de los estudios de Rice, se desarrollaron en la segunda década del siglo XX una serie de escalas de medición (de redacción, de cálculo aritmético, de ortografía, etc.) y más adelante, en 1923, escalas de rendimiento que contribuyeron a definir en gran medida la medición educativa actual.

El desarrollo de los tests de rendimiento tuvo su principal escenario en Estados Unidos, donde diversos programas estatales y nacionales se reunieron y crearon en 1947 el Educational Testing Service, organismo encargado desde ese momento de la creación de gran parte de las pruebas de rendimiento de diversas instituciones educativas de ese país.

Como señala Mateo (2000), el momento histórico, marcado por la primera (1914-1918) y la segunda guerra mundial (1939-1945), influyó de forma determinante en el desarrollo de la evaluación educativa:

Las dos guerras mundiales estimularon considerablemente el movimiento en pro de la creación de tests de todo tipo al servicio de la comunidad. Pero el fervor por el testing decreció a partir de 1950, e incluso surgieron algunos movimientos que se mostraron hipercríticos con dichas prácticas (p.26).

- *Segunda generación: Perspectiva dinámica de la evaluación*

Hasta este momento, la evaluación educativa se había centrado fundamentalmente en emitir juicios sobre el rendimiento de los estudiantes en forma individual, teniendo con referente la norma del grupo.

El profesor de la Universidad de Ohio (Estados Unidos), R.W. Tyler, realiza y publica un estudio sobre el rendimiento de los estudiantes de educación secundaria llamado "Eight year study of secondary education" (1933 – 1941), donde analiza y relaciona los currículum secundario y universitario. Posteriormente, en 1950 el educador publica "Basic principles of curriculum and instruction", libro considerado "best seller" en la época y que se ha reimpresso en 36 ediciones, siendo un referente hasta la actualidad en el campo de la pedagogía.

El postulado principal de Tyler es proponer que el currículum se organice en objetivos y que en base a estos se planifique pedagógicamente, lo que facilitaría la determinación de contenidos, estrategias y recursos y, fundamentalmente, realizar el proceso de evaluación de los estudiantes.

R. W. Tyler otorgó a la evaluación un papel dinámico, aumentando su alcance: ya no es sólo una medición individual, sino también una herramienta que permite evaluar programas educativos, informando sobre su eficacia y contribuyendo así a la mejora del currículum, el profesorado y el proceso educativo en general.

Esta evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos (...) (Escudero, 2003, p.15)

Existe una etapa determinante en el desarrollo de la evaluación educativa, la década de los años 60, durante la cual aparecieron importantes autores(as) y propuestas que ampliaron los alcances y funciones de este campo:

- *El desarrollo de la evaluación en la década de 1960*

En 1957 ocurre un hecho que afecta profundamente la sociedad estadounidense le hace desencantarse de su sistema educativo: la URSS lanza al espacio su primer satélite, el Sputnik, lo que les hace cuestionarse porqué los rusos los habían adelantado en la carrera espacial. Este fue un duro golpe para una sociedad que se consideraba a sí misma como la más adelantada, superior al resto en todos los ámbitos y particularmente en el educativo.

Se había aceptado como axioma que el sistema educativo había sido el motor del progreso económico y social, y que la escuela constituía el instrumento más eficaz para promover las metas de la democracia. Si tradicionalmente se le reconocía este papel relevante en los éxitos del país, también era lógico que se le hiciera responsable de los fracasos (Mateo 2000, p. 28)

A partir de este fracaso de la sociedad estadounidense surgieron diversas acciones destinadas a mejorar su sistema educativo: revisión y propuestas de planes curriculares, programas de estudio, proyectos innovadores, todos centrados en mejorar la calidad de la educación del país. A diferencia de lo usual en Estados Unidos, donde las autoridades estatales tenían bastante autonomía en sus decisiones en el campo educativo, en 1965 se aprobó la ley Elementary and Secondary Act, que pretendía normar a nivel nacional y facultar al gobierno federal para intervenir y subvencionar las iniciativas locales.

El contexto histórico mundial nuevamente afectó, como es esperable, el campo de la evaluación educativa, la que debió hacerse cargo de nuevas tareas:

Junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza los finales años sesenta, y, sobre todo, la década de los setenta. Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores, se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar. A finales de los años sesenta, y como consecuencia de lo anterior, entra en escena un nuevo movimiento, la era de la «Accountability» (Escudero 2003, p. 17)

Este movimiento, denominado “Accountability” o de rendición de cuentas, impulsado también por los profesionales de la educación, buscaba que la sociedad en conjunto tomara conciencia de que era necesario que el personal docente y sus directivos rindieran cuenta de su trabajo y cómo habían utilizado los fondos públicos para lograr los objetivos planteados.

Como indica Mateo (2000), fruto de estas nuevas necesidades de la evaluación, se inició a continuación una etapa de reflexión y se publicaron numerosos artículos teóricos respecto al tema:

Se pretendía clarificar la multidimensionalidad a la que se enfrentaba el proceso evaluativo. Estas reflexiones y conceptualizaciones teóricas enriquecieron el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación (p.28).

Durante esta etapa destacaron dos trabajos que influyeron de forma determinante en el desarrollo de la evaluación: el artículo de L. J. Cronbach (1963), "Course improvement through evaluation", y el de M. Scriven (1967), "The methodology of evaluation".

Cronbach (1963), psicólogo educacional estadounidense, analiza el concepto, las funciones y la metodología de la evaluación, de las cuales Escudero (2003, p.18) deduce y sintetiza lo siguiente:

- Asocia el concepto de evaluación a la toma de decisiones, las que pueden ser en relación a los programas, los estudiantes, el profesorado o el sistema.
- Plantea que la evaluación debe usarse para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, así es más útil que al valorar un producto ya concluido.
- Cuestiona la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo, defendiendo así el uso de criterios de referencia absolutos.
- Cuestiona los estudios a gran escala, defendiendo los estudios más analíticos, donde los programas pueden ser analizados con mayor profundidad.
- Las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento, sino que deben utilizarse otros instrumentos, como cuestionarios, entrevistas, observación, etc.

Scriven (1967), académico de origen inglés que ha desarrollado su carrera principalmente en Estados Unidos, hizo distinciones conceptuales que ampliaron enormemente el campo de la evaluación y clarificaron su papel. Mateo (2000, p. 29) y Escudero (2003, p. 18) destacan sus aportes más significativos:

- Establece la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica (que debe seguir siempre el mismo proceso) y las funciones de la evaluación (las cuales pueden ser variadas).
- Señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa (proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de

mejorarlo); y la sumativa (proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad).

- Crítica al énfasis que la evaluación daba a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido.
- Distingue entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza (en la evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo y en la evaluación extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce).
- Adopta una posición contraria a Cronbach, defendiendo el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación.

Otro autor relevante de este período es el psicólogo educacional estadounidense R. Glaser, quien hace un importante aporte al desarrollo de la evaluación, enfatizando ya no sólo el establecimiento de objetivos, sino poniendo atención a la forma en que puede ser comprobado su logro. Glaser distingue entre la evaluación con referencia a la norma (norm - referenced o NR) y la referida al criterio (criterion – referenced o CR).

#### - Tercera generación: *Eclosión de modelos evaluativos*

Durante los años setenta hubo una proliferación de toda clase de modelos evaluativos que expresaban la mirada del proceso evaluativo de cada autor que los proponía. Se trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica.

Guba y Lincoln (1982) hablan de más de cuarenta modelos evaluativos propuestos en estos años, por eso Mateo (2000) define esta etapa como de “eclosión” (floreamiento) de modelos. Ambos autores clasifican esta diversidad de planteamientos en dos grupos: los de corte fundamentalmente cuantitativo y los de orientación más cualitativa.

En los modelos de tipo cuantitativo destacan, entre otras, las propuestas de Suchman y Stake (ambas surgidas en 1967), Provus (1971) y Hammond (1983).

Escudero (2003) plantea que en este período se observan dos niveles de actuación en los modelos evaluativos surgidos:

Un nivel podemos calificarlo como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnos y profesores. El otro nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o

«programa» educativo. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

El principal exponente de la tendencia a asociar la evaluación a la toma de decisiones fue D.H. Stufflebeam, quien junto a sus colaboradores propone en 1971 el modelo CIPP (siglas que señalan las etapas de la evaluación que plantean: contexto, input, proceso y producto), probablemente, como sostiene Mateo (2000): “el modelo más conocido y utilizado en la actualidad” (p.30).

El enfoque evaluativo de corte cuantitativo o de base más bien racional – positivista, ha recibido diversas críticas, las cuales Mateo (2000) sintetiza:

- Sólo se consideran los propósitos del grupo en el poder.
- Los métodos utilizados son monistas y dogmáticos.
- Los comportamientos observables son reducidos a indicadores que no reflejan su complejidad y riqueza.
- Plantean una visión teórica de la realidad.

En cuanto a los modelos cualitativos (planteados en su mayoría como “alternativa” a la lógica más positivista), destacan los trabajos de Scriven (1973) y Stake (1975) (quienes inicialmente se adscribían a los modelos cuantitativos), Eisner (1975) y de Parlett y Hamilton (1976).

Los modelos surgidos en la tercera etapa de la evaluación corresponden a un período de profesionalización de esta disciplina que tuvo lugar en las décadas de 1970 y 1980 y durante el cual, junto con la aparición de una gran variedad de autores(as) y propuestas, “consolidó la evaluación como un ámbito de específico de investigación: la investigación evaluativa” (Mateo 2000, p. 34).

Fruto del desarrollo de la evaluación, en el período señalado aparecen muchas nuevas revistas especializadas como Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Evaluation, Evaluation Review, etc., se fundan asociaciones científicas relacionadas con el desarrollo de la evaluación y las universidades empiezan a ofrecer cursos y programas de investigación evaluativa, tanto en los niveles de postgrado como en la formación pedagógica inicial.

Otro hito importante para el desarrollo de la evaluación educativa ocurrido en esta generación es la creación, en 1975, del Joint Committee on Standards for

evaluation, en la Universidad de Ohio, Estados Unidos. Este organismo se dedica al estudio y desarrollo de la evaluación y su sede actual está en Universidad de Iowa.

Uno de los fundadores y presidente por varios años del Joint Committee es Daniel Stufflebeam, creador del modelo CIPP, precursor de importantes asociaciones promotoras de la evaluación educativa y autor de numerosas y valiosas publicaciones sobre el tema. Sus aportes al desarrollo de la evaluación educativa y la investigación evaluativa son un referente indiscutido en este campo de estudio.

Castillo y Gento (1995, p.33) ofrecen una clasificación de «métodos de evaluación» dentro de cada uno de los paradigmas científicos, que ellos denominan conductivista -eficientistas, humanísticos y holísticos (mixtos). Una síntesis de estas clasificaciones se presenta en los siguientes cuadros:

Modelo conductista - eficiente				
Método/autor	Finalidad	Paradigma	Contenido evaluación	Rol evaluador
Consecución objetivos Tyler (1940)	Medición logro objetivos	Cuantitativo	Resultados	Técnico externo
CIPP Stufflebeam (1967)	Información para toma decisiones	Mixto	C (contexto) I (input) P (proceso) P (producto)	Técnico externo
Countenance (Figura) Stake (1967)	Valoración resultados y proceso	Mixto	Antecedentes, transacciones, resultados	Técnico externo
CSE Alkin (1969)	Información para determinar decisiones	Mixto	Centrados en logros de necesidades	Técnico externo
Planificación educativa Cronbach (1982)	Valoración proceso y producto	Mixto	U (unidades) T (tratamiento) O (operaciones)	Técnico externo

Cuadro N°24: Modelo conductista – eficiente (Castillo y Gento, 1995)

Modelo Humanístico				
Método/autor	Finalidad	Paradigma	Contenido evaluación	Rol evaluador
Atención al cliente Scriven (1973)	Análisis de necesidades del cliente	Mixto	Todos los efectos del programa	Evaluador externo de nec. del cliente
Contraposición Owens (1973), Wolf (1974)	Opiniones para decisión consensuada	Mixto	Cualquier aspecto del programa	Árbitro externo del debate
Crítica artística Eisner (1981)	Interpretación crítica de la acción educativa	Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto</li> <li>• Procesos emergente</li> <li>• Relaciones proceso</li> <li>• Impacto en contexto</li> </ul>	Provocador externo de interpretaciones

Cuadro N°25: Modelo Humanístico (Castillo y Gento, 1995)

Modelo Holístico				
Método/autor	Finalidad	Paradigma	Contenido evaluación	Rol evaluador
Evaluación respondente Stake (1976)	Valoración de respuesta a necesidades de participantes	Cualitativo	Resultado de debate total sobre programa	Promotor externo de interpretación de implicados
Evaluación holística McDonald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla	Cualitativo	Elementos que configuran la acción educativa	Promotor externo de la interpretación de implicados
Evaluación iluminativa Parlett y Hamilton(1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa	Cualitativo	Sistema de enseñanza y me-dio de aprendizaje	Promotor externo de la interpretación de implicados

*Cuadro Nº26: Modelo Holístico (Castillo y Gento, 1995)*

*- La cuarta generación: la penúltima etapa histórica*

A finales de 1980, Guba y Lincoln (1989), plantean un modelo evaluativo alternativo a todo lo realizado previamente, intentando superar las deficiencias de las tres generaciones anteriores, tales como una visión muy técnica de la evaluación, una escasa atención a la diversidad de valores y un excesivo apego al paradigma positivista.

El modelo planteado es denominado Evaluación Constructivista-Respondente, integrando así el enfoque respondente propuesto por Stake (1975) y el constructivismo. Este nuevo modelo implica un gran aporte para el enfoque de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, ya que releva la importancia del proceso evaluativo (no sólo de los resultados) e integra a todos(as) los participantes en la valoración y mejora de los distintos actores que intervienen en la educación, sean estos alumnos o profesores.

Si bien Guba y Lincoln (1989) finalizan con su propuesta la descripción de las generaciones por las que ha pasado la evaluación educativa, en una reciente publicación, J. Mateo (2011) propone la existencia de una quinta generación evaluativa, la cual incluiremos en la presente revisión de la evolución histórica de nuestro campo de estudio.



- *La quinta generación: La evaluación como generadora de valor*

Según Mateo (2011), en los tiempos actuales, la evaluación se mueve en una lógica nueva y diferente: tal como hemos revisado, inicialmente, la evaluación se centraba en medir los resultados educativos; posteriormente enfoca su atención en la rendición de cuentas, posición que agregaba al postulado anterior la implicación de toda la comunidad educativa en la responsabilidad de lograr la ansiada calidad de los procesos y resultados de la educación. Evaluar implicaba, o bien acreditar/certificar el valor de alguna cosa o bien orientar los procesos de toma de decisiones para la mejora del objeto evaluado, pero ha existido una evidente evolución en el desarrollo y los alcances de la evaluación.

Es la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación, entendida como proceso o acción estratégica que ya no se circunscribe a la gestión de la calidad, sino que es su principal factor generador (Mateo, 2011, p.178).

Como evidencia de los cambios en la evaluación, es ilustrativo atender a cómo los conceptos de aprendizaje y evaluación están cada día más relacionados; uno no se concibe sin el otro, se implican mutuamente; el papel de la evaluación respecto del aprendizaje ya no es solamente mejorarlo o certificarlo, sino garantizar que se produce con calidad y que la persona que aprende tome consciencia de su propio proceso y lo gestione adecuadamente. Surge así, señala Mateo (2011) una nueva visión evaluativa, superando antiguas clasificaciones y asumiendo que evaluación y aprendizaje forman parte del mismo proceso continuo.

Junto con lo anterior, es importante tener en cuenta que en esta última etapa la evaluación ha ampliado considerablemente su campo de acción, abarcando diversos ámbitos educativos en los que su aporte se ha vuelto fundamental.

En la actualidad, su ámbito de actuación se extiende más allá de los alumnos, y comprende la intervención educativa, el currículum, los centros, los docentes y un largo etcétera, hasta englobar el conjunto del sistema educativo (Mateo 2000, p.235).

Tal como señala Mateo, la evaluación puede actuar y contribuir en distintos ámbitos educativos, ya que permite obtener información que facilite tomar decisiones orientadas a la mejora de la educación en diversos contextos de trabajo y análisis. A continuación se hará una breve descripción de estos ámbitos en los que la evaluación puede aportar al desarrollo educativo.

### 4.3 Ámbitos de la Evaluación Educativa

La evaluación educativa tiene diversos ámbitos de acción, los cuales, descritos sintéticamente, son:

#### - *Evaluación de los sistemas educativos*

Este tipo de evaluación busca satisfacer la necesidad de información de los sistemas educativos respecto de su calidad, es decir, de determinar en qué medida son eficaces y logran las metas que se han propuesto.

Toda sociedad espera que sus escuelas sean exitosas y que su nivel educativo sea óptimo, por eso, en los últimos años se han desarrollado (especialmente en occidente) una serie de iniciativas, instituciones, organismos, reformas y programas que requieren ser valorados para determinar su continuidad o necesidades de mejora, por lo que este ámbito evaluativo es de gran relevancia para la educación.

#### - *Evaluación institucional*

Este ámbito se refiere fundamentalmente a la evaluación de las instituciones de educación superior y está orientado a la recogida de información sobre la calidad y la mejora continua de las universidades o centros de formación.

Si bien las instituciones de educación superior consolidadas son autónomas en su gestión, la sociedad requiere, además de evaluación continua para la mejora de su rol educativo y social, la rendición de cuentas respecto de la eficacia con que logra sus objetivos de desarrollo (en docencia e investigación) y la eficiencia con la que utiliza los recursos (humanos y materiales) de los que dispone.

#### - *Evaluación de centros*

Está enfocada a la valoración de la calidad de las escuelas o centros educativos, la cual es primordial para determinar la calidad del sistema educativo en su conjunto. Existen modelos de evaluación de centros externos (generalmente centralizados en el sistema, con énfasis en la rendición de cuentas) e internos (centrados en la escuela y con énfasis en la mejora) y los distintos sistemas implementan uno u otro o una combinación de ambos.

### - *Evaluación de programas*

Este ámbito evaluativo está dedicado a la valoración de los diversos y múltiples proyectos que se ponen en marcha en las instituciones educativas de distintos niveles y tiene por objetivo evaluar la calidad de sus procesos y/o resultados, para determinar así su continuidad, necesidades de mejora o finalización.

Existen variados modelos de evaluación de programas (unos más bien cuantitativo otros más cualitativos), los que proponen distintas etapas, énfasis y metodologías para determinar la calidad de los proyectos que evalúan. Gran parte de estas propuestas fueron descritas al referirnos a la evolución histórica de la evaluación, ya que el ámbito de la evaluación de programas constituye un amplio y prolífico campo de acción evaluativa que se encuentra en constante desarrollo.

### - *Evaluación del profesorado*

Está dirigida a la valoración del desempeño de los profesores, considerándolos como un factor determinante de la calidad de la educación que reciben los estudiantes en los distintos niveles formativos. Existe en la actualidad un alto nivel de acuerdo con la idea de que el éxito de los sistemas educativos depende en gran medida de la calidad de la enseñanza que imparten los profesores y profesoras en los distintos niveles educativos (Barber y Mourshed, 2007).

El profesorado no es responsable de las deficiencias o limitaciones que pueda tener un determinado sistema educativo, pero sí lo es de realizar un buen trabajo educativo, obviamente de acuerdo a su contexto y posibilidades reales de hacerlo.

La evaluación del desempeño profesional del profesorado surge como respuesta a la necesidad de saber si la enseñanza entregada por los educadores cumple con los requerimientos de una buena docencia, definición nada sencilla de realizar y que dependerá de las características, prioridades, motivaciones, fortalezas y debilidades de cada entorno educativo.

A nivel escolar, varios sistemas educativos han implementado sistemas de evaluación diseñados con propósitos diversos, siendo unos más bien formativos y otros más sumativos, pero al parecer lo más habitual en la actualidad es que se combinen ambas finalidades (UNESCO, 2007).

- *Evaluación de los aprendizajes*

Este ámbito evaluativo se enfoca en la valoración de los avances y logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso educativo en las distintas etapas y niveles.

Superada la confusión del término “evaluación” con el de “medición”, existe acuerdo en que evaluar los aprendizajes es mucho más que medir, calificar o poner nota, sino que es un proceso que constituye un componente esencial de la educación y que debe estar presente en forma continua, entregando información variada y adecuadamente analizada que permita saber cómo están aprendiendo los estudiantes y qué resultados van obteniendo a lo largo de su formación.

El presente trabajo parte de la base de que evaluar no significa únicamente medir los logros alcanzados por los estudiantes, sino que constituye un elemento pedagógico primordial y forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto, interesa fundamentalmente profundizar en las competencias docentes que podrían favorecer una adecuada realización de la tarea evaluativa.

Esta investigación se centra en la evaluación de los aprendizajes, intentando determinar cuáles son las competencias que debería poseer el profesorado para evaluar adecuadamente a sus alumnos y realizando un estudio diagnóstico al respecto, basándonos en la información entregada por los propios educadores.

En el siguiente capítulo se desarrollará con mayor profundidad este ámbito evaluativo, describiendo sus conceptos y componentes fundamentales.



CAPÍTULO V.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



La evaluación está presente en las prácticas educativas prácticamente desde sus inicios, intentando facilitar al profesorado la constatación de los aprendizajes logrados o no por sus estudiantes en distintos niveles y contextos.

Si bien anteriormente se han revisado diversas conceptualizaciones en torno a la evaluación educativa en general, en este apartado se profundizará en el ámbito específico de la evaluación del aprendizaje, como la define Casanova (2007):

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera de que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p.60).

Antes de continuar con el desarrollo de este tema, se aclararán algunos conceptos fundamentales relacionados con la evaluación y las distintas características que ésta puede tener:

### **5.1 Funciones de la evaluación: ¿Con qué finalidad se evalúa?**

Como se explicó en el capítulo anterior al hacer referencia a la evolución histórica de la evaluación, Scriven (1967) distinguió entre evaluación formativa y sumativa; posteriormente, se identificó la evaluación diagnóstica. Generalmente se tiende a separarlas, pero, como sostiene Mateo (2006), la evaluación puede adoptar indistintamente diversas funciones, íntimamente relacionadas:

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad adopta diversas funciones (diagnóstica, formativa, sumativa). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad, el momento de aplicación, la adecuación de acuerdo al objetivo perseguido y nuestra capacidad de utilizarla complementariamente (Mateo, 2006, p. 176).

Se definirán a continuación estas distintas funciones o intencionalidades de la evaluación:



## - *Evaluación Sumativa*

Es aquella que se focaliza en los resultados, siendo su finalidad determinar el valor de un producto final, sea este un objeto o un nivel de aprendizaje. Este tipo de evaluación busca “decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que rechazarlo” (Casanova, 2007, p.69); se aplica al final de un proceso y no pretende mejorarlo en el momento, por lo que no es el uso más adecuado para evaluar el desarrollo de procesos, sino para sus resultados finales.

La evaluación sumativa tiene por objeto establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar (Jorba y Sanmartí 2000, p.30).

La evaluación tiene una “función social”, ya que permite valorar los aprendizajes de los estudiantes al finalizar una etapa educativa y comprobar así si los alumnos responden a las exigencias del sistema educativo que los forma. Popham (2011) agrega a esta función la recopilación de información para verificar la calidad de la enseñanza:

La evaluación sumativa se realiza cuando los educadores recogen evidencia basada en pruebas para informar las decisiones acerca de las actividades de instrucción ya completadas, así como cuando se administran pruebas de rendición de cuentas para determinar la eficacia instruccional de las escuelas (p.271).

Cabe señalar que los distintos tipos de evaluación se diferencian fundamentalmente por los objetivos que persiguen más que por los instrumentos evaluativos que utilizan:

Un mismo instrumento puede ser útil para diferentes modalidades de evaluación, será la finalidad para la que se ha recogido y analizado la información la que determinará el tipo de evaluación que se ha llevado a cabo (Jorba y Sanmartí, 2000, p.30).

Si bien este trabajo considera la evaluación sumativa como primordial para constatar e informar sobre el aprendizaje de los estudiantes, interesa particularmente destacar la importancia, cada vez mayor, que adquiere la evaluación formativa.

## - Evaluación Formativa

En esta función, la evaluación se utiliza para valorar procesos, ya sean de enseñanza, aprendizaje o funcionamiento general y supone, como señala Casanova (2007), “la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata” (p.71).

Según define Airasian (2001), la evaluación formativa es “el proceso de recolectar, sintetizar e interpretar información con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes mientras la enseñanza se lleva a cabo” (p.421) y según Gronlund (2006) “pretende monitorear el progreso del estudiante durante la enseñanza, para identificar los éxitos y fallas de su aprendizaje y realizar los ajustes necesarios” (p.421).

Más recientemente, Popham (2011) define así la evaluación formativa:

Es un proceso planificado en el que las evidencias suscitadas por la evaluación respecto del estado de los estudiantes es utilizado por los profesores para ajustar durante la marcha sus procedimientos de instrucción o por los estudiantes para ajustar sus actuales estrategias de aprendizaje (p.270).

Como se puede deducir, la finalidad de la evaluación formativa es la mejora, por lo que la información que se recoge durante el proceso permite ir perfeccionándolo, incorporando variaciones o enfatizando aquellos aspectos más exitosos, de manera de que todos los estudiantes puedan aprender de la mejor forma posible.

Realizando una comparación entre ambas funciones, Popham (2011) señala:

En contraste con la evaluación sumativa, la evaluación formativa se centra en mejorar la forma en que enseñan los maestros enseñan algo y la manera de que los estudiantes están aprendiendo algo. La evaluación formativa tiene una medida del "mejor hacer", mientras que la evaluación sumativa intenta responder a la pregunta de la calidad instruccional (p. 271).

El valor del aporte de Scriven al identificar la evaluación formativa radica, según Mateo (2000), en la oportunidad del momento en que lo hizo, ya que era una época en la que la función sumativa era la primordial y este nuevo enfoque “permitió ampliar conceptualmente el sentido y significado de la evaluación” (p.37). Posteriormente, señala el autor antes citado, el sentido original de las dos funciones de la evaluación se ha desvirtuado, ya que se han convertido en dos tipos de evaluación que a menudo se

confrontan como excluyentes, cuando en realidad, según la finalidad con que se realiza, la evaluación puede tener variadas funciones y se complementan: “desconocer el valor formativo de la evaluación sumativa nos parece una incongruencia e ignorar la aportación sumativa de la evaluación formativa un error” (Mateo 2006, p. 176)

Por su parte, Casanova (2007), sostiene que al mejorar el proceso, deberían hacerlo también los resultados, por lo que las funciones sumativa y formativa están unidas y son igualmente necesarias, “no pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda; siempre el resultado es consecuencia de un proceso” (p. 73).

En la década de 1990 se formó una agrupación de investigadores de distintas universidades de Gran Bretaña dedicada a promover cambios profundos en la forma en que se evaluaba en las escuelas: The Assessment Reform Group (ARG). Esta iniciativa, vigente en la actualidad y referente en evaluación educativa, promovió una distinción clave entre “evaluación del aprendizaje” y “evaluación para el aprendizaje”, identificando la primera con la evaluación sumativa y la segunda con la formativa.

Si bien el ARG (2002) sostiene que tanto la evaluación sumativa como la formativa son necesarias e importantes de aplicar porque sus finalidades son distintas, esta organización promueve enfáticamente el uso de la evaluación “para” el aprendizaje, debido a que es la que ayuda a los estudiantes a la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje. Esta agrupación define la evaluación para el aprendizaje como el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para ser usadas por los estudiantes y sus profesores para saber dónde están los aprendices en su aprendizaje, dónde necesitan llegar y cómo hacerlo de la mejor manera posible. Para realizar esta importante tarea, se proponen diez principios:

La evaluación (formativa) para el aprendizaje debe:

1. Formar parte de una planificación eficaz de la enseñanza y del aprendizaje.
2. Centrarse en cómo los estudiantes aprenden.
3. Ser reconocida como parte central de las prácticas en el aula.
4. Ser considerada como una competencia clave para los maestros.
5. Ser sensible y constructiva, porque toda evaluación tiene un impacto emocional.
6. Tener en cuenta la importancia de la motivación del que aprende.
7. Promover el compromiso con el aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios con los que son evaluados.
8. Dar orientación constructiva sobre cómo mejorar (retroalimentación).

9. Desarrollar en los estudiantes las capacidades de autoevaluación, reflexión y autogestión.
10. Reconocer la amplia gama de logros de todos(as) los estudiantes.

Coincidiendo con la importancia que tiene la evaluación formativa para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, cabe señalar nuevas propuestas, como la de Mateo (2006), quien, dentro de su planteamiento de cambio de paradigma en la evaluación educativa, sugiere que los términos de evaluación formativa y sumativa deberían sean reconsiderados y se sitúen en el concepto más amplio de “evaluación continuada”. Este enfoque promueve que toda acción evaluativa debería ser formativa y ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin distinciones entre actividades de formación y evaluación.

Responde en definitiva a la necesidad de plantearse los procesos evaluativos como simbióticamente unidos a los procesos de aprendizaje, donde se atiende a la complejidad de estos desde una visión plural, multidimensional y comprensiva de la evaluación (Mateo, 2006, p.177).

#### - *Evaluación Diagnóstica*

Esta función de la evaluación se refiere a aquella que tiene como finalidad recoger información al comenzar los procesos, de manera de tomar decisiones en su inicio; es denominada también “evaluación predictiva” y según Jorba y Sanmartí (2000) “tiene por objetivo fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades” (p.25). Estos autores(as) plantean que cuando la información recogida se refiere a un grupo (curso) se denomina “prognosis” y cuando se refiere a cada alumno(a), “diagnosis”.

Una instancia en la que se usa esta función es para determinar las conductas de entrada o los aprendizajes previos de los estudiantes al iniciar un proceso educativo, etapa o unidad temática, de manera de poder realizar los ajustes necesarios a la planificación y adecuarla al contexto específico en el que se aplica.

La prognosis y la diagnosis del punto de partida de los estudiantes es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debería posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado. Esta adaptación es esencial si se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a iniciar

se sustente sobre bases sólidas, lo que ayudará a conseguir el éxito de este proceso (Jorba y Sanmartí, 2000, p.25)

Algunos autores coinciden en que la función diagnóstica es parte de la función formativa, pero en este trabajo se ha optado por diferenciarla, dada su importancia para los procesos educativos, especialmente al centrarse en la evaluación de los aprendizajes.

## **5.2 Tipos de juicios evaluativos: ¿Con qué referente se evalúa?**

Un aspecto fundamental de la evaluación es la emisión de juicios de valor, los cuales, como señalan Mateo y Martínez (2008), “se basan necesariamente en algún tipo de comparación y para ejercerla precisan del establecimiento previo de referentes, la evaluación moderna se sirve habitualmente de dos tipos de juicios: el normativo y el criterial” (p.153). Dependiendo del tipo de juicio que emita la evaluación, se habla de evaluación normativa y evaluación criterial.

Como se indicó anteriormente al revisar la evolución histórica de la evaluación, la distinción entre estos tipos de juicios evaluativos fue realizada por Glaser a fines de la década de 1960, constituyendo así un gran aporte al campo de la evaluación. A continuación se presenta una breve descripción de ambos tipos de juicios:

### *- Evaluación de referencia normativa (norm - referenced o NR)*

Este tipo de evaluación es la más utilizada, y consiste básicamente en que el desempeño de un(a) estudiante en una determinada prueba es comparado con el de otros(as) en la misma prueba, por lo que la “norma” es establecida por el grupo de estudiantes. Los grupos normativos se establecen generalmente a partir de características comunes, tales como la edad, el nivel, el género, la clase social, o la ubicación geográfica.

Mateo y Martínez (2008) señalan que las pruebas estandarizadas son las evaluaciones de referencia normativa más conocidas y las caracterizan así:

Sirven para identificar las personas de acuerdo a su variabilidad en alguna habilidad. Sin embargo, no aportan demasiada información respecto de la situación del sujeto en relación con los niveles de logro en algún contenido o capacidad del curriculum (p.153).

Las evaluaciones normativas permiten comparar el rendimiento de los estudiantes en un momento determinado, pero no miden sus conocimientos en términos absolutos. Las consecuencias más importantes de aplicar este tipo de pruebas son, según Mateo y Martínez (2008, p.154), las siguientes:

- La puntuación individual se interpreta en función de los rendimientos del grupo con el que mantiene una relación de pertenencia.
  - La puntuación permite la comparación entre los distintos individuos.
  - La puntuación ofrece una idea global de la realización del sujeto, pero no permite establecer acciones de mejora o de corrección respecto del propio individuo, del currículum o del proceso de enseñanza aprendizaje.
- *Evaluación de referencia criterial (criterion – referenced o CR)*

Este tipo de evaluación permite recoger información respecto del rendimiento o desempeño de un(a) estudiante de acuerdo a algún criterio o referente previamente establecido. Las pruebas diseñadas bajo este enfoque permiten determinar el nivel de logro de un(a) estudiante en relación a un objetivo educativo específico y lo que es o no capaz de hacer en un determinado contenido o habilidad.

Como sostienen Mateo y Martínez (2008) “señalan cambios en los niveles de logro de los aprendizajes a lo largo del tiempo en contraste con las pruebas normativas que sólo capturan información evaluativa sobre los aprendizajes en momentos específicos” (p. 154).

Las evaluaciones de referencia a criterios se centran en competencias específicas de las distintas áreas del currículum, lo que facilita recoger información diagnóstica individual y detallada y favorecer así el conocimiento más profundo de los estudiantes, su rendimiento y capacidades. Sus características más relevantes son sintetizadas por Mateo y Martínez (2008, p. 155):

- La interpretación de la ejecución individual se obtiene fundamentalmente por contraste respecto a algún criterio fijado previamente y aceptado como valioso.
- De la ejecución individual interesa la composición analítica (los componentes) del contenido objeto de evaluación y la especificación de los procesos implicados.
- Los resultados así obtenidos permitirán posteriormente la puesta en marcha de estrategias de mejora a nivel individual, curricular o institucional.
- La selección de los elementos que componen las pruebas se realiza sobre planteamientos de la validez de sus contenidos y no basada en distribuciones teórico-matemáticas.

### 5.3 La evaluación según su temporalización: ¿Cuándo se evalúa?

Según el momento en que se aplique, la evaluación puede ser inicial, procesual o final. A continuación se describirán brevemente estos tres tipos de valoración:

#### - *Evaluación inicial*

Es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluativo, por lo que permite detectar la situación de los estudiantes, tanto en forma individual como grupal al iniciar un nivel, etapa, tema o unidad. Este tipo de evaluación es primordial para que los maestros puedan adaptar su planificación a la realidad de sus alumnos y alumnas, realizando los ajustes necesarios para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje comience de forma óptima.

Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma con la función reguladora de la evaluación (Casanova, 2007, p.82).

#### - *Evaluación procesual*

Se caracteriza por estar presente durante todo el proceso educativo, valorando en forma continua el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del(a) profesor. Esto se realiza recogiendo información en forma sistemática y analizándola para emitir juicios que permitan tomar decisiones oportunas que ayuden a mejorar el proceso.

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos. Aparece un “error” que no usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje que ha puesto de manifiesto (Casanova, 2007, p. 83).

Utilizar la evaluación procesual facilita que todos(as) los estudiantes logren las metas planteadas, ya que, al recoger información de forma continua se puede actuar a tiempo para hacer las modificaciones correspondientes en caso que se requiera. Al mismo tiempo, la evaluación procesual permite mejorar la enseñanza, ya que ayuda a revisar las prácticas docentes y su eficacia para el proceso.

#### - *Evaluación final*

Esta evaluación es la que se realiza al terminar un proceso educativo, ya sea al final de un nivel, curso o unidad didáctica. Es una instancia de comprobación de resultados, aunque no necesariamente debe tener una función sumativa, sino que también puede ser formativa y servir para retroalimentar el proceso.

Los resultados de la evaluación final, según Casanova (2007), pueden interpretarse con tres referentes distintos: en relación con los objetivos y criterios de evaluación de la unidad o etapa; en relación con la evaluación inicial de cada alumno(a) y las posibilidades de aprendizaje estimadas y en relación con los resultados alcanzados por el grupo, comparándolo con otros del centro o de otros.

Si el profesor considera que no posee datos suficientes para valorar lo conseguido por sus alumnos, puede realizar un trabajo o prueba donde lo constate fehacientemente. Pero si dispone de bastante información como para valorar con seguridad los aprendizajes alcanzados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos recogidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente (Casanova, 2007, p.85).

#### **5.4 La evaluación según sus agentes: ¿Quién evalúa?**

Dependiendo de quién sea la persona que realice la evaluación, ésta puede ser denominada autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

#### - *Autoevaluación*

Este proceso se produce cuando la persona evalúa sus propias actuaciones, por lo que agente evaluador y el objeto evaluado coinciden. Específicamente en relación a la evaluación de los aprendizajes, “es la evaluación que hace el estudiante de su propia producción, atendiendo a unos criterios que se han negociado previamente” (Sanmartí, 2010, p.133).

La capacidad de autoevaluarse se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que es importante incentivar y generar instancias de autoevaluación en los estudiantes desde la infancia, adecuando el nivel de dificultad a la etapa y a la experiencia que tengan los niños y niñas.



Para que una persona pueda autoevaluarse es fundamental contar con criterios claros y precisos que le ayuden a guiar su proceso de reflexión, y, en lo posible, se debe procurar que el (la) evaluado(a) participe en la determinación de estos criterios. Sanmartí (2010) destaca la importancia de la autoevaluación y agrega otros elementos necesarios para que este procedimiento se lleve a cabo adecuadamente:

Lo más importante: aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación (p.53).

Casanova (2007) sostiene que la capacidad de valorar es un aprendizaje esperado para los estudiantes desde el nivel escolar, por lo que la forma de desarrollar esta habilidad es practicando en diferentes circunstancias y ámbitos y “una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad” (p.87).

Según Danielson (2007), los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje cuando se comprometen en la autoevaluación siguiendo criterios para el éxito y toman medidas para reducir las diferencias con éstos, mejorando así su desempeño.

#### - *Coevaluación*

Este proceso, llamado también evaluación de pares, consiste la emisión de un juicio evaluativo del trabajo o actuación de otra persona de mismo nivel que la persona evaluada. En evaluación de los aprendizajes, es la “evaluación recíproca entre los estudiantes, en la que aplican criterios cuyo significado se ha negociado previamente en el grupo-clase” (Sanmartí, 2010, p.133).

Sanmartí (2010) destaca como la coevaluación (al igual que la autoevaluación) ayudan al aprendizaje: “los alumnos aprenden mucho más cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros, que cuando es el profesor quien detecta las dificultades y propone cambios” (p.70).

La capacidad de trabajar en forma colaborativa es un aprendizaje fundamental y forma parte de las competencias deseables en todos(as) los estudiantes. A nivel evaluativo, la coevaluación constituye un gran aporte para el desarrollo de la autoregulación, ya que analizar el desempeño de otras personas contribuye a revisar el propio y por tanto, ayuda a la autoevaluación.

Cuando una persona examina otros trabajos no sólo identifica las incoherencias de éstos, sino que al mismo tiempo reconoce mejor las propias. Además, cuando se intercambian valoraciones entre iguales se tiende a leerlas con más atención e incluso se discuten si no se está de acuerdo, cosa que no se hace habitualmente con las opiniones expresadas por el profesorado (Sanmartí, 2010, p.71).

Al igual que la autoevaluación, la capacidad de hacer coevaluación se desarrolla con la práctica y utilizando criterios evaluativos claros que permitan a todos entender lo que se espera y ayudar a los compañeros(as) a mejorar su trabajo, dándoles retroalimentación de calidad.

La retroalimentación entregada por los compañeros(as) puede ser útil si a los estudiantes se les ha enseñado a dar sugerencias de manera constructiva. Bien usada, la evaluación de pares es extremadamente poderosa; los estudiantes respetan la opinión de sus pares (Danielson, 2007, p. 87).

Como señala la autora antes citada, para que la coevaluación y, por ende, la retroalimentación entregada entre los estudiantes sea beneficiosa, es importante aprender a realizarla adecuadamente: “Pero si no han aprendido a dar retroalimentación, puede no ser precisa y constructiva; si la evaluación de pares socava el sentido del valor del estudiante, no promueve el aprendizaje” (p.87).

#### - *Heteroevaluación*

En este caso el juicio evaluativo es emitido por una persona de distinto nivel (generalmente superior) respecto del trabajo o desempeño de otra de distinto nivel (usualmente inferior). Es la evaluación que habitualmente realizan los maestros a sus estudiantes y que se realiza con mayor frecuencia en las escuelas.

Es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, “injusto”, poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa (Casanova, 2007, p.89).

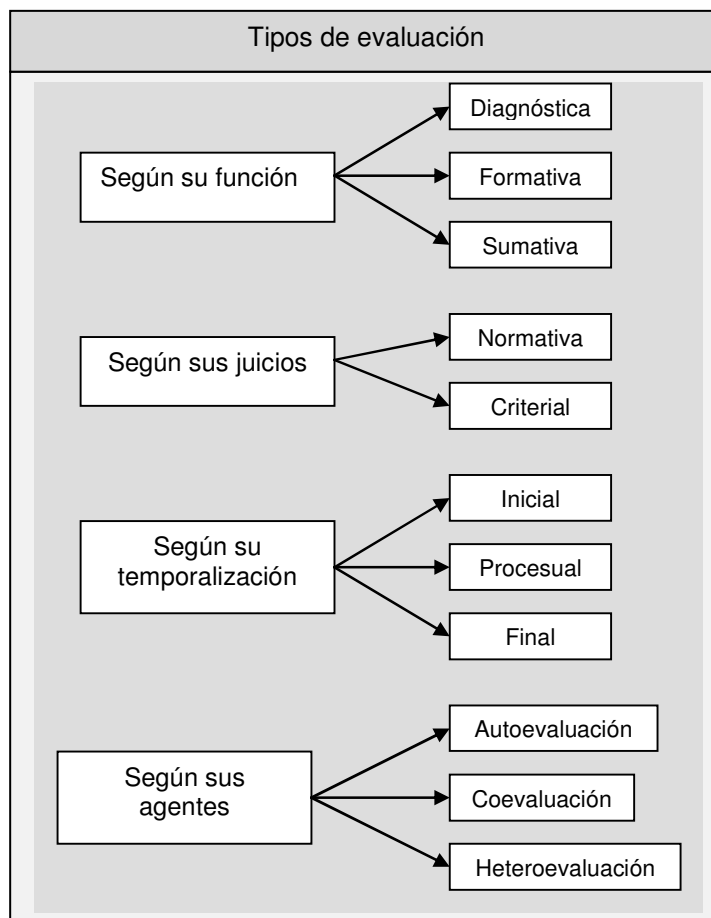
Tradicionalmente, la responsabilidad de la evaluación (y regulación) del aprendizaje ha sido del profesorado, quien conoce a sus estudiantes, sus debilidades y fortalezas y selecciona las estrategias más adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como sostiene Sanmartí (2010), esto no es suficiente:

A través de este modelo centrado en el profesor es imposible dar respuesta a todas las dificultades de todos los alumnos, ya que el docente no puede atender a la gran cantidad de obstáculos que encuentran los alumnos. Además, tal como se ha dicho, aunque fuera posible, no sería un buen método porque no favorecería el desarrollo de la autonomía del alumnado (p.70).

Las nuevas tendencias en evaluación proponen que, si bien el “experto” y principal responsable de la evaluación, es importante promover y considerar la opinión de todas las personas involucradas en el proceso.

La presente investigación se centrará principalmente en la heteroevaluación, debido a que la capacidad de llevarla a cabo adecuadamente es su principal objeto de estudio.

Una vez revisados brevemente los distintos tipos de evaluación más comúnmente utilizados, el siguiente cuadro sintetiza los diversos conceptos desarrollados:

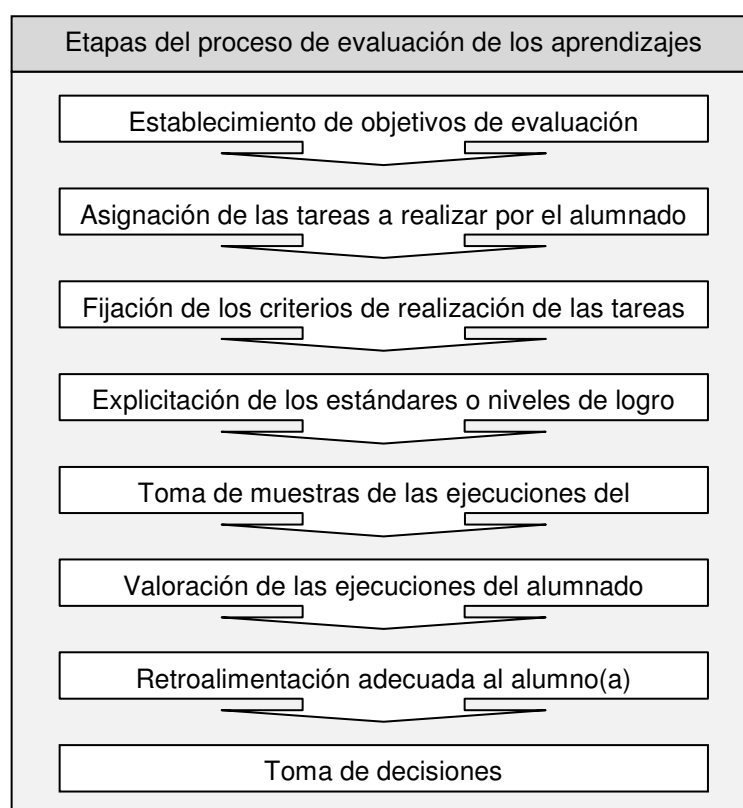


Cuadro N°27: Tipos de evaluación

## 5.5 El proceso evaluativo: etapas a seguir

Todo proceso está conformado por etapas o fases que favorecen su realización y repetición en el tiempo; el proceso de evaluación de los aprendizajes no está exento de esto, ya que también está constituido por una serie de pasos que permiten llevarlo a cabo adecuadamente.

Mateo y Martínez (2008) proponen guiarse por los planteamientos de Rodríguez Espinar (2000), quien sostiene que las etapas del proceso evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes son las que se muestran en el siguiente cuadro:



Cuadro N°28: Etapas del proceso de evaluación de los aprendizajes (Mateo y Martínez, 2008).

A continuación se describirán brevemente las etapas antes señaladas:

### - *Establecimiento de objetivos de evaluación*

Esta etapa consiste en la determinación de las finalidades al inicio del proceso evaluativo, pudiendo ser más o menos rígidos, dependiendo del enfoque que se utilice.

*- Asignación de las tareas a realizar por el alumnado*

Este momento crucial corresponde a establecer qué tareas concretas se solicitará a los estudiantes que realicen para recoger la información necesaria sobre su aprendizaje, pudiendo ser, según el enfoque, más o menos auténticas.

*- Fijación de los criterios de realización de las tareas*

En esta fase se determinan los criterios que definen qué aspectos de la tarea serán considerados para la evaluación, considerando que, a mayor cercanía con la realidad, mayor es la variedad de formas en las que una tarea pueda realizarse.

*- Explicitación de los estándares o niveles de logro*

Esta etapa consiste en establecer los niveles que determinarán que la tarea ha sido realizada adecuadamente, para lo que se requiere cierta experiencia para decidir qué es esperable o deseable en las tareas del alumnado.

*- Toma de muestras de las ejecuciones de los alumnos*

En este momento se seleccionan los procedimientos para recopilar la información de las tareas de los estudiantes, instancia de gran importancia, ya que las estrategias que se utilicen son determinantes para el proceso evaluativo.

*- Valoración de las ejecuciones de los alumnos*

Esta fase constituye el momento evaluativo propiamente tal, ya que consiste en la emisión de juicios valorativos respecto de las tareas llevadas a cabo por los estudiantes; estos juicios pueden ser referidos a normas o a criterios, dependiendo del enfoque que se utilice y pueden ser emitidos por el/la profesor y/o otros agentes.

*- Retroalimentación adecuada al alumno(a)*

Esta etapa consiste en informar lo más detallada y concretamente posible al estudiante sobre su proceso, ayudándolo a la toma de consciencia que favorezca la autorregulación de su aprendizaje.

## - Toma de decisiones

Este momento corresponde a determinar qué acciones se emprenderán para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el de enseñanza de los docentes y, si corresponde, la labor de la institución escolar.

Como se verá a continuación, existen diversas tendencias evaluativas, pero, independientemente del modelo que se utilice, es importante tener en cuenta las etapas del proceso de evaluación, ya que esto permite llevarlo a cabo de forma sistemática.

### **5.6 Nuevas tendencias en Evaluación Educativa: tiempo de cambios**

En la última década, se han producido cambios significativos en la evaluación educativa. Rosales (2000) sostiene que se ha producido una renovación conceptual en torno a este campo, con un “enriquecimiento de los ámbitos a los que se extiende la evaluación, de los criterios con los que se realizan juicios de valor y de las decisiones que se adoptan en relación con ellos” (p.13).

Específicamente en el campo de la evaluación de los aprendizajes, tal como afirma el autor antes mencionado, hace tiempo ya que la evaluación dejó de ser la mera constatación del nivel de los aprendizajes de los alumnos, aunque esta siga siendo una función fundamental de la tarea evaluativa. Es importante evaluar las competencias de diferente tipo y no sólo las conceptuales, es fundamental que la evaluación forme parte de todo el proceso educativo y no únicamente del producto final y para mejorar las competencias del profesorado es primordial que su tarea sea evaluada, al igual que otros componentes esenciales que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

Es necesario evaluar no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Es necesario conocer las características de los procesos y no sólo de los resultados. Por otra parte, la evaluación ha de abarcar además la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales. La actividad evaluadora ha de sobrepasar el estudio de lo manifiesto para prolongarse hasta la identificación de las causas. Sólo de esta manera será posible tomar medidas que puedan contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza (Rosales, 2000, p.13).

Bordas y Cabrera (2001) plantean que la evaluación de los aprendizajes tiene un papel relevante en el proceso educativo, ya que “condiciona de tal manera la dinámica

del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación” (p.25).

Las autoras antes citadas señalan que en las últimas décadas el concepto de evaluación se ha transformado profundamente, pero sostienen que, si bien en el contexto educativo se observan innovaciones en las estrategias y recursos didácticos, en el ámbito evaluativo estos cambios no son muy evidentes:

Así, podemos hallar en las aulas de centros educativos y de formación estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud? (Bordas y Cabrera, 2001, p.26).

Bordas y Cabrera (2001) plantean tres aspectos clave para entender los planteamientos actuales sobre evaluación de los aprendizajes:

- *La evaluación desde las teorías del aprendizaje:*

La evaluación ha de ser parte del contenido de aprendizaje y ser coherente con los postulados sobre la importancia del aprendizaje significativo y respetuoso de las características de los estudiantes, por lo que se deben tener en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizaje, experiencias previas, intereses, contextos, etc. El siguiente cuadro creado por Cabrera (2000) muestra sintéticamente cómo pueden incidir las actuales teorías del aprendizaje en la evaluación:

La evaluación del aprendizaje a la luz de las actuales concepciones sobre aprendizaje	
Teorías del aprendizaje	Implicaciones para la evaluación
El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover acciones evaluativas que pongan en juego la significatividad de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos, construcción de nuevos conocimientos.</li> <li>2. Evitar los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar.</li> <li>3. Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado.</li> <li>4. Utilizar una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos. Lo importante es contextualizar, es decir, variar tanto cuanto sea posible los marcos en los que se evalúa.</li> <li>5. Evaluar el mismo contenido con distintas técnicas: una actividad de evaluación es parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de relaciones del significado que explora, es previsible que el alumno disponga de otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación que se utiliza no logra alcanzar (Cont.)</li> </ol>

Teorías del aprendizaje	Implicaciones para la evaluación
Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir.</li> <li>2. Dar oportunidades para revisar y repensar.</li> <li>3. Proporcionar diferentes “tempus” de evaluación, si fuera necesario, negociándolo con el alumno o la alumna.</li> <li>4. Utilizar procedimientos que permitan al estudiante a aprender a construir su forma personal de realizar el aprendizaje, a manejar autónomicamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.</li> </ol>
Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan modelos y saben los criterios y estándares que se tendrán en cuenta.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover que el estudiante haga suyo los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos.</li> <li>2. Proporcionar una amplia gama de modelos de ejemplo sobre trabajos de los alumnos y discuta sus características.</li> <li>3. Hablar sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares de logro.</li> </ol>
Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender. Es importante saber manejar su propio proceso de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover la autoevaluación, que el estudiante piense acerca de cuánto aprende bien/mal, cómo establecer metas y por qué le gusta o no hacer ciertos trabajos.</li> <li>2. Estimular procesos de coevaluación entre el profesorado y el alumnado y entre estos entre sí.</li> </ol>
La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desarrollo de la persona	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atribuir los fracasos o las razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables.</li> <li>2. Establecer relaciones entre el esfuerzo y los resultados.</li> <li>3. Valorar el error como un paso necesario para el aprendizaje.</li> <li>4. Presentar en las evaluaciones situaciones lo más parecidas posible a la realidad y que tengan sentido para el discente y puedan tener futuras proyecciones.</li> <li>5. Incorporar de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan servir al estudiante para tomar conciencia de lo que han aprendido y de las dificultades o lagunas que todavía tiene.</li> </ol>
El aprendizaje tiene aspectos sociales. El trabajo en grupo es valioso.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Favorecer trabajos de evaluación en grupo.</li> <li>2. Organizar grupos heterogéneos para que el intercambio entre estudiantes sea más rico.</li> <li>3. Dar importancia tanto al producto como a los procesos de los grupos solicitando al estudiante su valoración.</li> <li>4. Facilitar que el estudiante asuma distintos papeles en las evaluaciones de grupo.</li> <li>5. Plantear la evaluación en grupo cuando la situación que se trata se asemeja a situaciones de la vida real.</li> </ol>

*Cuadro N°29: La evaluación del aprendizaje a la luz de las actuales concepciones sobre aprendizaje (Cabrera, 2000)*



- *La necesidad de evaluaciones metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”*

Los nuevos planteamientos educativos dan gran relevancia a la metacognición, la cual se define de la siguiente forma:

La metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un diálogo interno que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y porqué lo hacemos (Bordas y Cabrera, 2001, p.28).

La evaluación debe incentivar la metacognición en los estudiantes, favoreciendo el autoanálisis, la planificación de acciones evaluativas y la identificación de los propios estilos y ritmos de aprendizaje, junto con identificar las estrategias más adecuadas para su aprendizaje. Estrategias como la autoevaluación, el conocimiento previo de los criterios de evaluación y el aporte a la determinación de éstos, les ayudarán a los alumnos a revisar su proceso de aprendizaje en forma consciente y contribuirán a que desarrollen la capacidad de “aprender a aprender, autorregulando su propio proceso de aprendizaje.

- *La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente*

La educación debe adaptarse a los constantes cambios de la sociedad, contribuyendo a formar personas conscientes, con conocimientos variados y actualizados, pero también con valores y virtudes; la capacidad de evaluar y autoevaluarse es un aprendizaje fundamental para las futuras generaciones, y debe estar presente en toda la experiencia educativa. La evaluación deberá ser continuada, presente a lo largo de todo el proceso y en un constante proceso de retroalimentación a los estudiantes. Considerando lo anterior, la “nueva” evaluación debería:

- a. Substituir el concepto de momento por el de continuidad.
- b. Tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorezcan la formación, ya estén planificadas o no.
- c. Estar abierta a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso.
- d. Ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas, de modo que proporcione informaciones útiles no sólo de lo aprendido, sino de aquello que ha resultado más relevante (Bordas y Cabrera, 2001, p.30).

Las autoras citadas proponen un nuevo enfoque de la evaluación del aprendizaje, cuyas ideas principales son:

- *De la evaluación formativa a la evaluación formadora*

Actualmente existe claridad sobre las diferencias entre la evaluación sumativa y la formativa y es unánime el reconocimiento a esta última como parte fundamental del proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero, teniendo esto claro, “es preciso avanzar, caminar hacia una *evaluación formadora*, es decir, que arranque del mismo discente y que se fundamente en el autoaprendizaje” (Bordas y Cabrera, 2001, p.31).

La evaluación formadora, a diferencia de la formativa, debe partir desde el propio(a) estudiante, fundamentándose en el autoaprendizaje, lo que de cierta forma garantiza el éxito, ya que la motivación es interna y apoyada por la reflexión sobre los propios errores, a partir de los cuales se posibilita la mejora y el desarrollo de las capacidades. El siguiente cuadro creado por (Bordas y Cabrera, 2001) compara ambos tipos de evaluación:

Características de la evaluación formativa y de la evaluación formadora	
Evaluación formativa	Evaluación formadora
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervención docente</li> <li>- Iniciativa del docente</li> <li>- Surge del proceso de enseñanza</li> <li>- Proviene de fuera</li> <li>- Repercute en el cambio positivo “desde fuera”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parte del propio discente (docente orienta)</li> <li>- Iniciativa del discente</li> <li>- Surge de la reflexión del discente</li> <li>- Proviene de dentro</li> <li>- Repercute en el cambio positivo “desde dentro”</li> </ul>

Cuadro N°30: Características de la evaluación formativa y de la evaluación formadora (Cabrera y Bordas, 2001)

- *De la evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje*

La evaluación debe promover el aprendizaje de los estudiantes y no el control de éstos(as) por parte del maestro. Más allá de certificar o aprobar, el proceso evaluativo debe optimizar los aprendizajes y proporcionar información relevante que contribuya a su mejora.

Evaluar no es “demostrar” sino “perfeccionar” y “reflexionar”. La evaluación debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma consciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos (Bordas y Cabrera, 2001, p.32).

- De una evaluación técnica centrada en directrices estándar a una evaluación participativa y consensuada

La evaluación deber ser capaz de conciliar diferentes puntos de vista, de llegar a acuerdos entre maestros y estudiantes que contribuyan a la convivencia y al aprendizaje de todos(as). Más que técnicas aplicadas objetivamente, la evaluación debe procurar ser un proceso participativo.

El énfasis en la actualidad no es velar o buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el “poder” del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos, sino que hay que verla como una herramienta que estimula el “debate democrático” en el aula, el consenso debidamente razonado (Bordas y Cabrera, 2001, p.33).

El siguiente cuadro de las autoras antes citadas compara la evaluación en su concepción más tradicional con la evaluación participativa propuesta:

La evaluación tradicional contrastada con la evaluación participativa	
Evaluación tradicional	Evaluación participativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad profesional: “se hace para...”</li> <li>- El poder en el profesor</li> <li>- El profesor como evaluador legitima su función de enseñanza</li> <li>- Relaciones limitadas al sistema de evaluación</li> <li>- Evaluación centrada en los resultados</li> <li>- El alumno es pasivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad compartida: “se hace con...”</li> <li>- El poder emana del consenso</li> <li>- El alumno como evaluador aprende a conocer y dirigir su proceso de aprendizaje</li> <li>- Énfasis en la cooperación y la colaboración en el transcurso del proceso de aprendizaje</li> <li>- Evaluación centrada en los procesos</li> <li>- El alumno es activo y cooperativo en su evaluación</li> </ul>

Cuadro N°31: La evaluación tradicional contrastada con la evaluación participativa (Bordas y Cabrera, 2001)

Por su parte, Mateo y Martínez (2008) señalan en los últimos años se ha producido una serie de cambios en la evaluación de los aprendizajes, tales como:

- Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje; del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje.
- Cambios en los contenidos sujetos a evaluación, incorporando contenidos procedimentales y actitudinales.
- Cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes, ya no solamente es emitir juicios valorativos respecto del aprendizaje, sino para la mejora del estudiante y de la institución.

Los autores mencionados sostienen que existe un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes, cuya principal característica es la pluralidad, tanto de sus enfoques, como de sus contenidos, métodos, instrumentos, agentes, audiencias, etc. Con todos estos cambios, se demanda de partes de los (as) maestros y maestras la integración y el desarrollo de una serie de nuevas competencias docentes, como las señaladas previamente en este trabajo.

El enfoque evaluativo tradicional se centra fundamentalmente en recoger información cuantitativa proveniente en su mayoría de la aplicación de pruebas estandarizadas o construidas por los mismos(as) profesores. Este tipo de datos, si bien permite hacer comparaciones, no proporciona otras evidencias relevantes que pueden perfeccionar la emisión de juicios sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Mediante la aplicación de las estrategias y los instrumentos del enfoque tradicional no sabemos a ciencia cierta cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum, aún es más, el tipo de capacidades que ponen en juego no siempre están relacionadas con el tipo de conocimientos o habilidades que tienen verdadera significación en el mundo real (Mateo y Martínez, 2008, p.184).

Debido a lo anterior, han surgido movimientos dedicados a destacar la necesidad de utilizar métodos evaluativos que faciliten la observación lo más directa posible del desempeño y las competencias de los (as) estudiantes; estos nuevos planteamientos se conocen como “evaluación alternativa” o “evaluación de ejecuciones” (en inglés, performance assessment). Este nuevo enfoque evaluativo se fundamenta en una contundente base teórica que mantiene un discurso sólido y creciente pero aún con una práctica débil e incipiente.

## **5.7 La Evaluación Alternativa: una propuesta de renovación evaluativa**

La Evaluación Alternativa se fundamenta en el hecho de que el conocimiento que el/la estudiante puede evidenciar en las pruebas o exámenes tradicionales es limitado y que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que deberían ser evaluados en situaciones reales y significativas.

El enfoque alternativo plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, muy diferentes a las que han predominado en los sistemas educativos; se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que

en resultados e interesada en que sea el/la alumno(a) quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.

Es un enfoque “que intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (Ahumada, 2005, p.39). Con la Evaluación Alternativa se intenta mostrar “una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean” (Ahumada, 2005, p.40).

Esta nueva concepción evaluativa promueve las estrategias de auto y coevaluación, lo que inmediatamente hace diferencia con el enfoque hétero evaluativo predominante. La participación de los estudiantes es uno de los aspectos importantes de esta concepción, ya que los responsabiliza de su propio aprendizaje y ubica al docente en un rol de “mediador(a)” entre los conocimientos previos y los nuevos.

Diversos autores sostienen que los procedimientos de evaluación tradicionales no entregan evidencias con relación al rango completo de aprendizajes de los estudiantes y sólo se centran en aquellos aspectos que, a opinión del profesor constituyen lo importante de aprender.

Si bien no es posible descartar totalmente los tests y las pruebas, es necesario complementar su información con otros procedimientos y técnicas factibles de ser utilizadas en la recolección de evidencia y vivencias de aprendizaje.

La evaluación alternativa está destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, de aquí surge su función o propósito principal: ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. Se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada promover que el/la estudiante autorregule su propio aprendizaje.

Se presenta a continuación un cuadro que compara las características principales de los enfoques tradicional y alternativo, según Wolf y Reardon (1996), presentadas por Mateo y Martínez (2008).

Comparación entre evaluación tradicional y evaluación alternativa	
Evaluación Tradicional	Evaluación Alternativa
Utiliza las muestras siguientes: pruebas de selección múltiple, de apareamiento, pruebas de clase.	Utiliza las muestras siguientes: experimentos, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Hace un juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Hace un juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
Focaliza la evaluación fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con los otros alumnos.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los alumnos a la luz de sus propios aprendizajes.
Permite al evaluador presentar en conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Habilita al evaluador para crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
Tiende a ser generalizable.	Tiende a ser idiosincrática.
Provee la información evaluativa de tal manera que inhibe la acción curricular.	Provee la información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.
Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

*Cuadro N°32: Comparación entre evaluación tradicional y evaluación alternativa*

La evaluación alternativa ha sido también denominada “auténtica” o “de ejecución”, nombrándoselas indistintamente, como sinónimos, pero, según precisan Mateo y Martínez (2008), en 1992 Meyer señala que evaluación de ejecución (o alternativa) y auténtica no son lo mismo, ya que esta última tiene como requisito que los estudiantes ejecuten tareas de la vida real o lo más parecidas a éstas posible y por lo tanto estas pruebas no pueden ser diseñadas por los docentes. Por otra parte, las pruebas de ejecución o alternativas no tienen esta condición.

En definitiva, la evaluación basada en ejecuciones y la evaluación auténtica son modalidades dentro del denominado enfoque alternativo, dentro del que la evaluación de ejecución requiere que los estudiantes demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares y la evaluación auténtica se basa en la realización de tareas reales (Mateo y Martínez, 2008, p.186).

Ahumada (2005) presenta un cuadro que compara según diversos criterios la Evaluación Tradicional y la Evaluación Auténtica:

Comparación entre Evaluación Tradicional y Evaluación Auténtica		
Criterio	Evaluación Tradicional	Evaluación Auténtica
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza - aprendizaje
2. Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
3. Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al alumno(a) (heteroevaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. Análisis de los errores	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
8. Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
10. Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los(las) estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

*Cuadro N° 33: Comparación entre Evaluación Tradicional y Evaluación Auténtica (Ahumada, 2005).*

Este estudio no pretende en ningún caso declarar como “obsoleta” la evaluación de los aprendizajes en su concepción tradicional, sino promover la incorporación en las aulas del enfoque alternativo, de manera de enriquecer el proceso evaluativo y favorecer así el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Ya sea que se le denomine auténtica, de ejecución o alternativa, el presente trabajo intenta destacar su importancia y la necesidad de que, aunque sea paulatinamente, estos planteamientos evaluativos sean considerados como fundamentales de conocer, aprender y utilizar por parte del profesorado para evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

Un aspecto primordial de la evaluación educativa son los instrumentos, técnicas y estrategias que se utilizan para valorar los aprendizajes de los estudiantes, por lo que se dedicará el siguiente capítulo al desarrollo de este tema.

CAPÍTULO VI.

TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y  
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN





## 6.1 Clasificaciones de autores(as) y propuesta

Las *técnicas de evaluación* son los diferentes medios para recolectar información, la cual, una vez analizada, permitirá emitir fundadamente un juicio de valor respecto del aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, un *instrumento* es el medio elaborado físicamente para registrar la información, cuyas características dependerán de la técnica o procedimiento que se utilice. Castillo y Cabrerizo (2006) hacen la siguiente distinción:

La técnica es un concepto más amplio; es una primera categorización que puede abarcar y utilizar varios instrumentos. Es el método operativo de carácter general que pone en juego distintos procedimientos para obtener la información necesaria sobre el aprendizaje logrado por los alumnos.

El instrumento, en cambio, es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica ejecutoriamente para recoger los datos de forma sistematizada y objetiva sobre algún aspecto claramente delimitado. El instrumento es el recurso necesario que se utiliza bajo una técnica concreta (Castillo y Cabrerizo, 2006, p. 167).

Algunos autores hablan también de *estrategias*, las cuales son procedimientos o metodologías que pueden utilizarse para recoger información. Mateo y Martínez (2008) las definen como: “procesos interactivos entre el investigador y el investigado. Las estrategias se adaptan a las circunstancias del contexto en que se utilizan” (p.98).

Existen diversas clasificaciones de técnicas para recoger la información, no considerándose una única como válida, sino que, mientras se expliciten claramente los criterios de agrupación, puede utilizarse la que se estime conveniente.

Se dispone de muchas clasificaciones sobre las técnicas evaluativas (...). A medida que han ido emergiendo nuevos campos de evaluación con entidad metodológica propia, (centros, programas, instituciones, profesorado, productos y sistemas educativos) también se han ido ampliando las estrategias evaluativas para recoger información (Cabrera 2011, p.112).

Se presentan a continuación las propuestas de distintos autores para clasificar las técnicas evaluativas:

Técnicas de obtención de información		
Instrumentos	Estrategias	Medios audiovisuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Test</li> <li>- Prueba objetiva</li> <li>- Escala</li> <li>- Cuestionario</li> <li>- Observación sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista</li> <li>- Observación participante</li> <li>- Análisis documental</li> <li>- Autobiografía</li> <li>- Historias de vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video</li> <li>- Film</li> <li>- Fotografía</li> <li>- Magnetofón</li> <li>- Diapositiva</li> </ul>

Cuadro N° 34: Técnicas de obtención de información (Del Rincón, 1995)

Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación	
Técnica	Instrumentos
1. Observación sistemática	1.1 Registro de incidentes significativos 1.2 Listas de cotejo o control 1.3 Escalas de calificación 1.4 Cuestionarios
2. Trabajos en clase	2.1 Cuadernos de clase 2.2 Debates, presentaciones, salidas a la pizarra, preguntas, etc. 2.3 Trabajos de los alumnos 2.4 Grabaciones en vídeo o audio 2.5 Cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje
3. Exámenes escritos	3.1 Preguntas de desarrollo de un tema 3.2 Preguntas de respuesta breve
4. Pruebas objetivas	4.1 De respuesta única y de completar 4.2 De verdadero-falso; si-no, etc. 4.3 De elección múltiple 4.4 De ordenación 4.5 De agrupación de parejas
5. Exámenes orales	5.1 Exposición de un tema 5.2 Exposición y debate 5.3 Entrevista

Cuadro N° 35: Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación (Castillo Arredondo, 1998)

Técnicas e instrumentos de evaluación	
Técnicas	Instrumentos
De observación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de categorías</li> <li>- Listas de control</li> <li>- Registro anecdótico</li> <li>- Diario de aula</li> </ul>
De interrogación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios</li> <li>- Exámenes</li> </ul>
Otras técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Test</li> <li>- Pruebas objetivas</li> </ul>

Cuadro N°36: Técnicas e instrumentos de evaluación (Castillo Arredondo, 2000)

Si bien las propuestas antes presentadas son bastante claras y recogen una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación, no todas se refieren directamente a la evaluación de los aprendizajes, que es el tema de interés del presente trabajo y además, se centran fundamentalmente en los procedimientos más bien tradicionales y no incorporan otras de tipo alternativo, cada día más promovidos y paulatinamente utilizados en las escuelas.

A continuación se muestra el planteamiento de Rodríguez Diéguez (1986), quien propone una clasificación exhaustiva de las técnicas e instrumentos evaluativos, centrándose en aquellos destinados a recoger información respecto del proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación
<i>I. Instrumentos y pruebas empleadas predominantemente en el área de los conocimientos</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pruebas de lápiz y papel               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 <i>Pruebas que requieren algún tipo de respuesta</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1.1 De base no estructurada</li> <li>1.1.2 De base semi estructurada</li> <li>1.1.3 De base estructurada</li> </ol> </li> <li>1.2 <i>Pruebas que requieren la selección de algún tipo de respuesta</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.2.1 Pruebas de alternativas constantes</li> <li>1.2.2 Pruebas de tres opciones</li> <li>1.2.3 Pruebas de opción múltiple</li> <li>1.2.4 Pruebas de asociación de pares</li> </ol> </li> <li>1.3 <i>Pruebas que requieren el ordenamiento de un contexto</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.3.1 Ordenamiento cronológico</li> <li>1.3.2 Ordenamiento lógico</li> <li>1.3.3 Otros tipos de ordenamiento</li> </ol> </li> <li>1.4 <i>Pruebas de preguntas múltiples con base común</i></li> </ol> </li> <li>2. Pruebas orales               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 <i>Desarrollo de un tema propuesto</i></li> <li>2.2 <i>Interrogatorio realizado por el profesor</i></li> <li>2.3 <i>Debate entre alumnos</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.3.1 Individual</li> <li>2.3.2 En grupos</li> </ol> </li> <li>2.4 <i>Entrevistas</i></li> <li>2.5 <i>"Ponencias" previamente preparadas por el profesor</i></li> </ol> </li> </ol>
<i>II. Instrumentos y técnicas que complementan datos sobre el rendimiento de los alumnos</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Técnicas de observación               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 <i>Listas de cotejo</i></li> <li>3.2 <i>Escalas de calificaciones</i></li> <li>3.3 <i>Registros de hechos significativos</i></li> </ol> </li> <li>4. Técnicas en las cuales el sujeto proporciona información de modo directo               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 <i>Cuestionarios</i></li> <li>4.2 <i>Inventarios</i></li> <li>4.3 <i>Entrevistas</i></li> </ol> </li> </ol>

Cuadro N°37: Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación (Rodríguez Diéguez, 1986)

La clasificación de Rodríguez Diéguez (1986) contempla gran cantidad de técnicas e instrumentos de evaluación, proponiendo además un cuarto nivel de especificación que no se incluye en la tabla anterior, dado su excesivo detalle. Como se puede observar, la propuesta considera algunas técnicas e instrumentos de tipo “alternativo”, en mayor cantidad que la presentada previamente, pero aún este tipo de técnica no es incorporada como indica la bibliografía actualizada en el tema, por lo que la presente investigación propone una clasificación propia, que se presenta a continuación:

Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje (Propuesta de clasificación)		
TÉCNICA	INSTRUMENTOS (qué utilizará el docente)	ESTRATEGIAS (qué se solicitará al estudiante)
Observación sistemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registros Anecdóticos</li> <li>- Listas de cotejo</li> <li>- Escalas de valoración, estimación o calificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamiento natural en el ambiente escolar.</li> </ul>
Comprobación o Prueba	<b>Pruebas escritas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De base estructurada con preguntas de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ordenación o jerarquización</li> <li>* Asociación o relación</li> <li>* Respuesta binaria</li> <li>* Selección simple</li> <li>* Selección múltiple</li> </ul> </li> <li>- De base no estructurada con preguntas de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Completación</li> <li>* Respuesta breve</li> <li>* Ensayo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ordenar</li> <li>* Relacionar</li> <li>* Seleccionar</li> </ul>
	<b>Pruebas orales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Listas de cotejo o comprobación</li> <li>- Escalas de valoración o estimación</li> <li>- Rúbricas o Matrices de valoración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de un tema</li> <li>- Interrogación</li> <li>- Debate</li> </ul>
	<b>Pruebas Estandarizadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Responder</li> </ul>
	<b>Pruebas de Ejecución o desempeño</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbricas o Matrices de valoración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de Portafolios</li> <li>- Resolución de problemas</li> <li>- Creación de mapas conceptuales</li> </ul>
Informe	<b>Autoinforme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario</li> <li>- Inventario</li> <li>- Diario o bitácora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder preguntas</li> <li>- Completar información</li> <li>- Redactar, registrar</li> </ul>
	<b>Interacción con otro(a)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista</li> </ul>	

TRADICIONALES

ALTERNATIVOS

Cuadro N°38: Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje (Propuesta de clasificación)

Habiendo definido la clasificación de procedimientos evaluativos que se propone y se utilizará en este trabajo, se presenta a continuación una descripción actualizada de las distintas técnicas e instrumentos de evaluación, incluyendo algunas sugerencias para su diseño y aplicación. La inclusión y desarrollo de este tema tiene como finalidad revisar aquellos aspectos importantes de desarrollar por los maestros y facilitar el posterior diseño del instrumento de autoevaluación de competencias evaluativas.

## 6.2 Técnicas e instrumentos de observación sistemática

La observación es una técnica de evaluación primordial para el proceso educativo, y se caracteriza por obtener información de los estudiantes, generalmente en situaciones cotidianas del quehacer escolar.

(...) se centra en la obtención de información sobre las conductas y los acontecimientos *normales* de los alumnos, entendiendo por conducta un amplio espectro de manifestaciones, actividades y situaciones que reflejan la forma de ser y de actuar de los alumnos a la que no es posible acceder a través de pruebas estandarizadas (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.177).

La observación es una técnica posible de ser utilizada con estudiantes de cualquier edad o etapa escolar y permite poner la atención en aspectos relativos a diferentes áreas del desarrollo, tales como la motriz, la afectiva, la social y la cognitiva.

La capacidad de observación es una habilidad factible de ser desarrollada por los maestros y requiere aprender a desenvolverse como observador, para lo que es necesario tener un profundo conocimiento de las características de sus alumnos y diseñar un proceso de recogida de información que permita centrarse en las conductas significativas para la evaluación.

Para que el proceso de observación sea eficaz y aporte realmente a la evaluación, Castillo y Cabrerizo (2006) sugieren recomendaciones:

Recomendaciones para el proceso de observación
- Plantearse qué aspectos se van a observar y qué instrumento de registro se utilizará.
- Describir lo observado con objetividad, evitando hacer interpretaciones apresuradas.
- Asegurarse de que la conducta a observar corresponde a lo que se quiere evaluar.
- Realizar más de una observación y en lo posible no muy distanciadas en el tiempo.
- Observar hechos relevantes y significativos (no es posible observar "todo").
- Observar en el ambiente natural, para que las conductas sean espontáneas.

Cuadro N°39: Recomendaciones para el proceso de observación (Castillo y Cabrerizo, 2006)

## *Instrumentos de observación*

### *- Registro anecdótico*

Consiste en registrar un hecho significativo protagonizado por un estudiante, describiendo la situación lo más objetivamente posible para luego hacer interpretaciones al respecto. Son de gran utilidad para la evaluación, como señalan Castillo y Cabrerizo (2006):

(...) presentan la ventaja de que la descripción detallada de la conducta de un alumno nos permite registrar hechos que en otras situaciones pasarían desapercibidos. Además, permiten obtener información de todas las áreas de desarrollo del alumno en una forma práctica y sencilla para el profesor (p.186).

La información que debería incluir este instrumento es:

- Nombre del observador(a)
- Nombre del observado(a)
- Fecha y hora de la observación.
- Lugar de observación.
- Contexto de observación.
- Descripción del hecho.
- Interpretación.

Los registros anecdóticos pueden ser planificados por el docente (cuando éste estima conveniente observar una determinada conducta o situación) o espontáneos (cuando un hecho llama su atención y decide registrarlo).

Tenbrink (2009) plantea algunas sugerencias para hacer registros anecdóticos, las que muestran en el siguiente cuadro:

Sugerencias para hacer registros anecdóticos
- Limitar cada anécdota a un incidente único y específico.
- Ser breve, pero incluir suficientes detalles para que sea significativo más tarde.
- Utilizar una terminología observable (como la que se usa al formular objetivos).
- Utilizar fragmentos (las frases no tienen que ser completas si se pueden entender).
- Preservar la secuencia (anotar las cosas en el orden en que sucedieron).
- Pensar visualmente (hacer una "fotografía mental" y describirla como para otro(a)).
- Citar frases significativas, utilizando comillas para identificarlas.
- Registrar incidentes tanto positivos como negativos.

*Cuadro N°40: Sugerencias para hacer registros anecdóticos*

- *Lista de Cotejo o Comprobación*

Consiste en un listado de conductas, características, aspectos, cualidades, habilidades, destrezas, etc. respecto de las cuales se pretende determinar su presencia o ausencia. Es de carácter descriptivo, ya que consigna lo que un alumno es capaz de hacer o demostrar en una situación de aprendizaje determinada.

Este instrumento es Dicotómico, ya que sólo contiene dos categorías de evaluación, tales como: si/no, lo hizo/no lo hizo, logrado/no logrado, etc. y, como señalan Castillo y Cabrerizo (2006), “se basa en una observación estructurada o sistemática: el profesor planifica con anterioridad qué aspectos de la conducta del alumno va a evaluar y los especifica dentro de la lista” (p.186).

Los autores antes citados destacan las ventajas que presenta utilizar la lista de cotejo o comprobación:

- Es de *fácil manejo* por parte del profesor, ya que sólo debe marcar las conductas adquiridas por el alumno.
- Permite *evaluar fácilmente* los objetivos o las pautas evolutivas, ya que a través de ellas se puede visualizar con mucha claridad qué conductas o aprendizajes se han adquirido y cuáles no.
- Permiten tener una visión del grupo de los estudiantes individualmente.

Tenbrink (2009) propone los siguientes pasos a seguir para construir un instrumento de este tipo:

Pasos para elaborar Listas de Cotejo
1. Especificar una realización o producto adecuado (relevante de evaluar)
2. Enumerar los comportamientos o características importantes
3. Añadir cualquier error común (posible de ser observado)
4. Ordenar la lista de comportamientos o características
5. Ofrecer un modo de utilizar la lista (cómo y dónde completarla)

*Cuadro N°41: Pasos para elaborar Listas de Cotejo (Tenbrink, 2009)*



- *Escala de valoración*

Llamada también “de estimación”, “de calificación”, o, más genéricamente, “de evaluación”, la escala es un instrumento similar a la lista de cotejo, pero que admite diversas categorías para consignar el nivel en el que se presenta una determinada conducta, habilidad o aprendizaje.

Este tipo de escalas constituyen un instrumento para registrar sistemáticamente las opiniones del profesor relativas al grado en que se presenta una cualidad o rasgo del alumnado, indicando el grado de intensidad o frecuencia con que se manifiesta mediante una calificación cualitativa o cuantitativa, de acuerdo a su criterio (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.187).

Los autores antes citados señalan que las características principales de las escalas son las siguientes:

- Se basan en una observación estructurada o sistemática en un formato previamente elaborado y con las conductas a observar ya estipuladas.
- Admiten categorías de evaluación, las cuales deben abarcar una gama de opciones de evaluación, desde niveles mínimos a máximos.
- Son más complejas que las listas de cotejo, ya que permiten una discriminación más precisa del maestro respecto de lo observado en sus alumnos.
- No incluyen comentarios ni interpretaciones del profesor y la interpretación se realiza después de un análisis posterior de la información.

Tenbrink (2009) sostiene que una escala bien diseñada permite centrarse en aspectos específicos y observables y evaluar a varios(as) estudiantes con un marco de referencia común, lo que favorece la objetividad y la fiabilidad de la observación. Este autor propone los siguientes pasos para construir una escala:

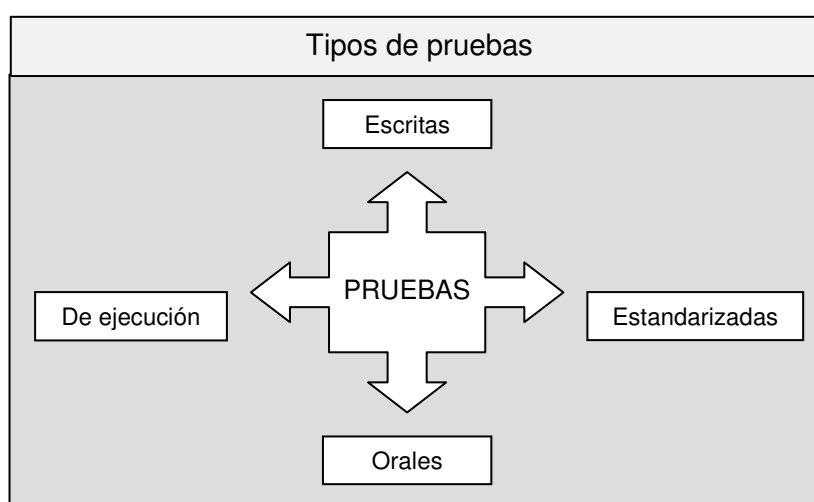
Pasos para construir una escala
1. Especificar un resultado de aprendizaje apropiado (sean conocimientos, procedimientos, productos o actitudes).
2. Enumerar las características importantes de cada resultado (decidir cuál es el logro más importante que se espera).
3. Definir una escala para cada característica (determinar las categorías o niveles de evaluación, las cuales pueden referirse a nivel de logro, frecuencia, cantidad, calidad, etc.).
4. Ordenar las escalas (organizar las conductas en forma lógica).
5. Escribir las instrucciones (explicar cómo se completará el instrumento).

*Cuadro N°42: Pasos para construir una escala (Tenbrink, 2009)*

### 6.3 Técnicas e instrumentos de prueba o comprobación

Las pruebas son consideradas la forma más tradicional y utilizada para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes, constituyendo un recurso fundamental para los maestros y maestras.

Este tipo de técnica tiene por finalidad recoger información acerca del aprendizaje logrado por los estudiantes; se pueden subdividir en escritas, orales, de ejecución y estandarizadas, siendo las primeras las utilizadas con mayor frecuencia por el profesorado escolar. El siguiente cuadro muestra la clasificación de las pruebas:



Cuadro N°43: Tipos de prueba

#### *Instrumentos de prueba o comprobación*

##### *- Pruebas escritas o exámenes*

Las pruebas escritas requieren que el/la estudiante redacte por escrito una respuesta y suelen subdividirse en dos grupos: las de base estructurada (u objetivas) y las de base no estructurada (de ensayo o desarrollo).

Son los mejores para obtener una medida de los logros cognoscitivos de los alumnos y cubren los resultados de aprendizaje especificados por los propios objetivos de instrucción del profesor (...). Se pueden aplicar en cualquier momento de la secuencia de instrucción (Tenbrink, 2009, p.145)

### *Pruebas de base estructurada*

Estas pruebas son llamadas comúnmente “objetivas” debido a que dadas sus características el grado de objetividad con que se corrigen es mayor, pero, como aclaran Mateo y Martínez (2008): “La denominación de objetivas hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento e interpretación de los datos, pero no indica que sean más objetivas desde el punto de vista de una mejor valoración del rendimiento del alumno (p.108).

Como se verá más adelante, existen diversas estrategias que pueden contribuir considerablemente a disminuir la subjetividad de la evaluación, independientemente del tipo de prueba que se elabore y aplique. Por esto, el presente trabajo propone nombrar este tipo de pruebas como “de base estructurada” o “de respuesta fija”.

Según Lukas y Santiago (2009), las pruebas de base estructurada son instrumentos que pretenden analizar el nivel de dominio que alcanzan los estudiantes en los objetivos específicos de las distintas áreas del curriculum; las describen de la siguiente manera: “Para estimar el nivel de aprendizaje de los alumnos, se utilizan una serie de preguntas claras y breves cuya respuesta exige la utilización mínima de palabras permitiendo la corrección objetiva” (p.229).

Las pruebas de base estructurada suelen ser elaboradas por el profesorado y son criticadas por no promover el desarrollo y la evaluación de habilidades cognitivas de orden superior (como las capacidades de análisis y síntesis), pero, como señalan Mateo y Martínez (2008), esta idea ha ido variando:

Los test de rendimiento solían estar asociados tradicionalmente a la evaluación de aprendizajes memorísticos, pero esta imagen ha ido cambiando desde que algunos autores han mostrado cómo se pueden elaborar pruebas objetivas que midan aspectos cognitivos más complejos como, por ejemplo, el pensamiento crítico (Mateo y Martínez 2008, p.103).

Este tipo de instrumento puede estar conformado por distintos tipos de preguntas (o ítems), las cuales deben ser elaboradas con la mayor precisión posible, de manera de favorecer la comprensión de los estudiantes y la calidad de la evaluación de sus aprendizajes. Phopam (2011) propone que el profesorado tenga en cuenta algunos “mandamientos” para realizar una adecuada elaboración de ítems en sus pruebas de base estructurada, lo que se presentan en el siguiente cuadro:

#### Cinco mandamientos generales para la escritura de ítems

- No dar instrucciones opacas (confusas) a los estudiantes respecto de cómo responder a los instrumentos de evaluación.
- No emplear enunciados ambiguos en los ítems de evaluación (es necesario ponerse en el lugar del/la estudiante).
- No dar pistas involuntarias a los estudiantes respecto de las respuestas correctas (mayor extensión, vocabulario diferente, inconcordancia en el texto, etc.)
- No utilizar sintaxis compleja al redactar los ítems (utilizar frases simples y directas).
- No utilizar vocabulario más avanzado que el requerido (utilizar vocabulario adecuado a quienes responderán la prueba).

*Cuadro N°44: Cinco mandamientos generales para la escritura de ítems (Popham, 2011)*

#### *Tipos de ítems (preguntas) de base estructurada*

A continuación se presenta una breve descripción de los distintos tipos de ítems y algunas sugerencias para su elaboración:

##### *\* Ordenación o jerarquización*

El ítem consiste en presentar una serie de elementos que el alumno(a) debe ordenar según un criterio dado previamente (cronológico, importancia, causal, funcional, etc.), poniendo un número o reordenando los enunciados. Es recomendable que tanto la instrucción como el criterio sean muy claros.

##### *\* Asociación o emparejamiento*

Se presenta información distribuida en dos columnas paralelas, que los estudiantes deben relacionar con un criterio dado (definición, característica, resultado, causa, cualidad, etc.). Se recomienda que el criterio sea claro y que una columna sea más larga que la otra, para que el estudiante pueda seleccionar sin recurrir al descarte.

##### *\* Respuesta binaria*

En este tipo de ítem se presentan afirmaciones frente a las cuales el alumno(a) debe señalar una de dos opciones. La más utilizada es la de verdadero o falso (en la que se determina si el enunciado es cierto o no), pero existen otras opciones como: SI/NO, correcto/ incorrecto, etc. Se recomienda evitar enunciados negativos (para no confundir) e incluir sólo un concepto en cada afirmación.

#### \* Selección simple

El ítem consiste en un enunciado seguido de varias posibles respuestas (alternativas), de las cuales sólo una es correcta (el resto son llamados distractores). Todas las posibles respuestas deben coincidir gramaticalmente con el enunciado (tiempo, género, persona) y los distractores deben ser similares en redacción y extensión a la clave acertada.

#### \* Selección múltiple

Se presenta un enunciado y luego una serie de alternativas de las cuales la respuesta correcta puede ser más de una, por lo que el estudiante debe elegir una o varias opciones. Este tipo de ítem es bastante sencillo de calificar, ya que basta con asignar un puntaje a cada pregunta y contabilizarlos al final, asignando la calificación correspondiente.

El uso ítems de respuesta fija ha sido bastante criticado, ante lo que Popham (2011) sostiene si el maestro se involucra significativamente en la de evaluación de sus estudiantes, “muy probablemente encontrará que los ítems este tipo serán de utilidad” (p.157), ya que se pueden utilizar para determinar el dominio de los estudiantes en amplios ámbitos de contenido, más que los de respuesta construida o de ensayo. El autor también señala que, si bien este tipo de ítem se considera apto para evaluar habilidades cognitivas de orden inferior, los maestros creativos pueden inventar ítems de este tipo que permitan evaluar capacidades más complejas.

Mateo (2000) sintetiza así las críticas a las pruebas de base estructurada:

- Artificialidad: Por favorecer la memorización de detalles triviales, por lo que se evalúan conocimientos artificiales.
- Selección versus construcción: La elección de alternativas refuerza más el pensamiento selectivo que la construcción del conocimiento.
- Adivinación y copia: El azar puede distorsionar la evaluación y las características de las preguntas facilitan la copia entre los estudiantes.
- Coste: La preparación y el diseño pueden ser costosos, ya que requieren de tiempo para su elaboración y de recursos para su reproducción.

Como señala Mateo (2000), “la mayoría de estas críticas son discutibles, en cualquier caso, gran parte de ellas puede ser atribuible a la incapacidad del constructor de pruebas para servirse convenientemente de sus innumerables posibilidades” (p.78).

Entre las ventajas de las pruebas de base estructurada, el autor antes citado destaca las siguientes:

- Son de fácil aplicación y corrección.
- Pueden abarcar amplios dominios de aprendizaje.
- La puntuación se ve menos alterada por factores extraños al proceso de corrección.
- Admiten múltiples análisis estadísticos de los resultados obtenidos.
- Facilitan el análisis de la información de estudiantes, grupos, objetivos, ítems, etc.
- Permiten la identificación y cuantificación de los logros obtenidos para orientar su refuerzo, afianzamiento o ampliación.
- Se pueden aplicar a gran cantidad de estudiantes y las veces que se necesite.

El presente trabajo considera las pruebas de base estructurada como un instrumento necesario de saber elaborar y aplicar por el profesorado, pero en combinación con otras técnicas e instrumentos de evaluación y en ningún caso como única estrategia de recogida de información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

#### *Pruebas de base no estructurada*

Este tipo de prueba escrita, llamadas también “de respuesta abierta” y requieren que el estudiante redacte por escrito una respuesta a la pregunta que se le realiza; son un instrumento muy utilizado para la evaluación de los aprendizajes.

Parece claro que es el medio más empleado por los docentes para evaluar a sus alumnos, quizá porque proporciona gran cantidad de información. Por un lado permite comprobar el grado de consecución de los objetivos y el dominio sobre los objetivos alcanzados por el alumno, y por otro, facilitan el análisis de aspectos importantes como la capacidad de síntesis del alumno, el modo de ordenar las ideas, la corrección en la redacción o si conoce las reglas ortográficas (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.206)

Las pruebas de base no estructurada pueden contener distintos tipos de preguntas o ítems, las cuales tienen distinto nivel de estructuración y demandan diferentes tareas al estudiante. La clasificación más utilizada para este tipo de preguntas las divide en dos: Respuesta breve o restringida y Respuesta de ensayo o redacción, las que se describen brevemente a continuación:

\* *Ítem de respuesta breve*

No hay acuerdo entre los distintos autores sobre la clasificación de las preguntas de respuesta breve: mientras unos como Popham (2011) o Castillo y Cabrerizo (2006) las consideran de tipo no estructurado (ya que el estudiante debe “producir” una respuesta y no solamente seleccionarla, como en la pruebas de base estructurada), otros, como Mateo y Martínez (2008) las ubican en el grupo de las llamadas “objetivas”, debido a que el grado de elaboración por parte del alumno(a) es más limitado que en las de tipo abierto o “de ensayo o redacción”.

Este trabajo se adscribe a la propuesta de quienes consideran la respuesta breve como una instancia evaluativa no estructurada, ya que implica un cierto grado de elaboración por parte del estudiante y difícilmente el azar interviene en su contestación.

Como señala Phopam (2011), los ítems de respuesta breve demandan al estudiante responder a una pregunta directa utilizando una palabra, frase u oración o completando un enunciado incompleto. El autor defiende su uso ante quienes critican que no permiten evaluar aprendizajes complejos:

Los ítems de respuesta corta son adecuados para evaluar tipos de resultados de aprendizaje relativamente simples, tales como los que se centran en la adquisición de conocimiento del estudiante. Si es elaborado con cuidado, sin embargo, puede medir clases de resultados del aprendizaje mucho más desafiantes (p.164).

El autor citado propone algunas sugerencias para cautelar la adecuada construcción de ítems de respuesta breve:

Sugerencias para la escritura de ítems de respuesta breve
1. Por lo general, emplear preguntas directas en lugar de afirmaciones incompletas, sobre todo para estudiantes jóvenes.
2. Estructurar el ítem de modo que la respuesta deba ser concisa.
3. Colocar espacios en blanco en el margen de las preguntas directas o cerca del final de las afirmaciones incompletas.
4. Para las afirmaciones incompletas, utilizar sólo uno o, a lo sumo, dos espacios en blanco.
5. Asegurarse de que los espacios en blanco para todos los ítems tienen la misma longitud.

*Cuadro N°45: Sugerencias para la escritura de ítems de respuesta breve (Popham, 2011)*

Para facilitar la corrección de las preguntas de respuesta breve, es recomendable que estén formuladas de manera que sólo pueda existir una respuesta como válida; Castillo y Cabrerizo (2006) sugieren: “Para puntuarlas adecuadamente es necesario que el procedimiento de corrección establezca los aspectos o palabras clave que tendrán que aparecer en cada respuesta para que se considere correcta” (p.215).

\* *Ítem de ensayo o redacción*

Este tipo de pregunta solicita al estudiante que elabore una respuesta de mayor extensión que la breve, por lo que tiene más libertad para responder y estructurar su contestación. Son probablemente el tipo de ítem más utilizado por el profesorado para evaluar el aprendizaje de sus alumnos en la mayoría de las aulas escolares.

Los ítems de ensayo son especialmente útiles para evaluar la capacidad del estudiante para sintetizar, evaluar y componer. Estos temas tienen una amplia variedad de aplicaciones en las aulas de la mayoría de los docentes (Popham, 2011, p.167).

Las pruebas construidas con preguntas de ensayo tienen la ventaja de poder adaptarse a cualquier objetivo de aprendizaje (Mateo 2000), pese a que algunos(as) autores(as) sostienen que más bien cubren dominios restringidos, pero con profundidad. Otros(as), como Popham, destacan su capacidad para evaluar habilidades de orden superior:

Para la evaluación de ciertos tipos de resultados de aprendizaje complejos, el ítem de ensayo es el vencedor definitivo. Claramente triunfa cuando se está tratando de ver qué tan bien los estudiantes pueden crear composiciones originales (Popham 2011, p.167)

Aunque este tipo de ítem es considerado como fácil de construir, es posible incurrir en algunos errores en su elaboración que pueden disminuir su calidad, por lo que el autor citado entrega algunas sugerencias para la elaboración de las preguntas de redacción, las que se presentan en el siguiente cuadro:

Sugerencias para la escritura de ítems de ensayo
1. Transmitir a los estudiantes una idea clara con respecto a la amplitud de la respuesta deseada.
2. Construir ítems de modo que la tarea de los estudiantes esté explícitamente descrita
3. Proporcionar a los estudiantes el tiempo aproximado que se utiliza cada ítem, así como el valor de cada uno de ellos.
4. No utilizar ítems opcionales.
5. Juzgar previamente la calidad de un ítem, componiendo, mentalmente o por escrito, una respuesta posible.

Cuadro N°46: *Sugerencias para la escritura de ítems de ensayo (Popham, 2011).*



Las críticas a este tipo de preguntas están relacionadas en general con la fiabilidad de su puntuación, dada la diversidad de criterios que pueden intervenir en su corrección, ante lo que Mateo y Martínez (2008) señalan: “al menos en parte, consideramos que estos sesgos se evitan explicitando previamente y de forma clara la ponderación que tendrán cada uno de estos criterios en la puntuación total (p.102)”.

Otra propuesta en relación a la fiabilidad de los ítems de ensayo es la que hace Tenbrink (1988):

A causa de la libertad del alumno para responder, es tremendamente difícil puntuar sus resultados. La subjetividad al puntuar reduce la fiabilidad. Para superar parcialmente este problema, el constructor del test puede delimitar la cantidad de libertad; cuanto más se limita la libertad para contestar, más fiables tenderán a ser los resultados (Tenbrink, 2009, p.353).

Por su parte, Popham (2011) señala que “el principal inconveniente es que las respuestas de los estudiantes son difíciles de puntuar. Cuanto más larga sea la respuesta buscada, más difícil es para puntuar con precisión” (p.164). Debido a lo anterior, el autor plantea algunas sugerencias para asignar puntajes a este tipo de pregunta:

Sugerencias para puntuar preguntas de ensayo
1. Puntuar respuestas holística y/o analíticamente.
2. Preparar una clave de puntuación tentativa antes de evaluar las respuestas de los estudiantes.
3. Tomar decisiones con respecto a la importancia de la mecánica (procedimiento) de la escritura antes de puntuar.
4. Puntuar todas las respuestas a una pregunta antes de puntuar las respuestas de la siguiente.
5. En la medida de lo posible, evaluar las respuestas de forma anónima.

*Cuadro N°47: Sugerencias para puntuar preguntas de ensayo (Popham, 2011)*

Cabrera (2000) sugiere que se haga un esbozo de la respuesta correcta que se podría esperar en cada una de las preguntas (considerando qué contenidos se tendrán en cuenta para valorarlas) y que se revisen las respuestas en forma anónima, para evitar sesgos. Para calificar estas preguntas, la autora sostiene que se pueden utilizar dos procedimientos diferentes de corrección:

- Analítico o por puntos: se especifica la puntuación que se otorgará a cada contenido que debe aparecer en la respuesta; la puntuación global se obtiene sumando las parciales.
- Global u holístico: se valora la respuesta en general, sin matizar puntuaciones por cada aspecto del contenido. Se establecen niveles de respuesta que pueden traducirse o no a puntuaciones.

A modo de resumen, presentamos a continuación un cuadro que compara las características, ventajas y limitaciones de las preguntas de base no estructurada:

Comparación entre preguntas de ensayo y breves		
	Ensayo	Breve
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El/la estudiante organiza su respuesta.</li> <li>- El/la alumno(a) utiliza su propio vocabulario, estilo y caligrafía.</li> <li>- La cantidad de ítems es baja.</li> <li>- Existen diversas posibilidades de corrección para cada respuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El/la estudiante no puede organizar la respuesta por su corta extensión.</li> <li>- El/la alumno(a) tiene pocas posibilidades de demostrar su estilo.</li> <li>- La cantidad de ítems puede ser alta.</li> <li>- Puede corregirse en forma bastante objetiva.</li> </ul>
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite evaluar objetivos complejos, o de alto nivel taxonómico.</li> <li>- El/la alumno(a) puede organizar libremente su respuesta.</li> <li>- Permite mostrar originalidad y creatividad en la respuesta.</li> <li>- Evita el factor azar.</li> <li>- Es relativamente fácil de construir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilita la medición de objetivos definidos y específicos.</li> <li>- Se evita la verbosidad exagerada, extendiéndose más de lo necesario.</li> <li>- Permite una corrección bastante objetiva.</li> <li>- Evita el factor azar.</li> <li>- Permite un amplio muestreo de los contenidos trabajados.</li> </ul>
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es fácil que la subjetividad afecte la corrección.</li> <li>- La formulación de la pregunta puede resultar ambigua.</li> <li>- La corrección requiere mucho tiempo.</li> <li>- Facilita la verbosidad del alumno.</li> <li>- Dificulta la comprobación de la validez y confiabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requiere mucho detalle para la elaboración de preguntas.</li> <li>- Es fácil caer en la memorización y repetición de información.</li> </ul>

Cuadro N°48: Comparación entre preguntas de ensayo y breves

La elaboración de pruebas requiere el seguimiento de un proceso ordenado y coherente, el cual está formado por una serie de etapas, las cuales se describirán a continuación:

### *Proceso de elaboración de pruebas escritas*

Como todo proceso, la elaboración de pruebas tiene una serie de pasos a seguir por parte del maestro para cautelar la calidad de la evaluación; Castillo y Cabrerizo (2006) proponen los siguientes:

Pasos para la elaboración de pruebas escritas	
1. Delimitar los contenidos	Especificar el material que se evaluará, de acuerdo a lo trabajado y considerando su relevancia.
2. Explicitar los objetivos	Especificar las metas hacia las que se orientó la enseñanza, cuidando la coherencia con lo trabajado y la forma que se realizó.
3. Diseñar Tabla de especificaciones	Planificar la cantidad total de preguntas de la prueba y para evaluar cada contenido y objetivo, con su correspondiente nivel de dificultad.
4. Formular y seleccionar los elementos	Redactar ítems o preguntas de acuerdo a la tabla de especificaciones y siguiendo ciertas pautas de elaboración para los distintos tipos de prueba.
5. Determinar el formato	Planificar cómo se organizará el instrumento, según las distintas partes de las que se componga.
6. Ordenación de los elementos	Ordenar las preguntas o ítems de cada parte, ya sea según el orden cronológico en que trabajó o de acuerdo al nivel de dificultad.
7. Valoración y puntuación	Determinar los criterios de corrección, definiendo las respuestas correctas en el caso de las de base estructurada y describiendo lo que una respuesta acertada debería contener en las de base no estructurada.

*Cuadro N°49: Pasos para la elaboración de pruebas escritas (Castillo y Cabrerizo, 2006)*

#### *- Pruebas orales*

Este tipo de prueba consiste en solicitar al/la estudiante que entregue una respuesta verbal a las preguntas o situaciones que se le plantean y son utilizadas desde la antigüedad para evaluar el aprendizaje. Como destacan Castillo y Cabrerizo (2006): “existen indicios de que en la Antigua Grecia eran el medio empleado por los maestros para conducir a sus pupilos hacia el saber y para comprobar el grado de aprendizaje alcanzado” (p.215).

Actualmente, este tipo de evaluación se utiliza con mucha menor frecuencia que las pruebas escritas, posiblemente por la masificación de la enseñanza, lo que, dificulta el contacto directo y personal entre estudiantes y maestros en forma individualizada.

Las pruebas orales más utilizadas son: la interrogación (o interrogatorio), el debate y la exposición o disertación de un tema, las que describiremos brevemente a continuación.

### \* Interrogación

Es un conjunto de preguntas orales que el/la docente dirige al alumno o a un grupo de ellos y debe responder, si es necesario organizando previamente su respuesta antes de emitirla. Esta estrategia tiene un margen de personalización, ya que, además de lo preguntado, la respuesta puede agregar las opiniones propias del alumno, de acuerdo a su experiencia.

Dadas sus características, la interrogación presenta bastantes características en común con las pruebas de base no estructurada, por lo que muchas de sus problemáticas y sugerencias de elaboración son totalmente aplicables a ellas.

En términos generales, la interrogación se podría describir como un instrumento fácil de elaborar, amplio (ya que permite abarcar diferentes áreas), y que puede ser utilizado con diversas intencionalidades o propósitos evaluativos (diagnósticos, formativos o sumativos).

Respecto a las recomendaciones para la elaboración o preparación de interrogaciones por parte del profesorado, Castillo y Cabrerizo (2006) destacan algunas, que se presentan en el cuadro a continuación:

Sugerencias para la realización de interrogaciones orales
1. Formular las preguntas claramente y evitando verbosidad excesiva.
2. Utilizar preguntas amplias que permitan al estudiante expresarse libremente sobre el tema.
3. Utilizar preguntas breves en las que la respuesta sea fácilmente comprobable.
4. Evitar emitir opiniones mientras el estudiante responde, para no orientar la respuesta.
5. Evitar hacer gestos que manifiesten aprobación o rechazo durante la respuesta.

*Cuadro N°50: Sugerencias para la realización de interrogaciones orales (Castillo y Cabrerizo,2006)*

En cuanto a la corrección, es recomendable recoger la información en una tabla o lista cotejo que permita posteriormente calificar al estudiante. También es muy adecuado diseñar una rúbrica de evaluación que permita evaluar con mayor rigurosidad y establecer niveles de respuesta esperables; este último instrumento será explicado en detalle más adelante al referirnos a las pruebas de ejecución.

### \* Exposición o disertación

Estas pruebas orales se caracterizan por “la presentación autónoma y completa de un contenido por parte del alumno, sin que exista prácticamente interacción sistemática con el o los que escuchan” (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.216).

La exposición permite al alumno desarrollar una presentación acerca de un tema asignado o elegido con anterioridad, dando cuenta en ella de su capacidad de investigación, de sus habilidades de expresión verbal y su creatividad en la organización de la presentación y en el uso de recursos de apoyo. Al proponer el trabajo, el maestro debe orientar al estudiante o grupo para que pueda desarrollarlo en forma autónoma, especificando claramente lo que se espera que realice y los criterios que se considerarán para su evaluación.

Respecto a la evaluación de las exposiciones, Castillo y Cabrerizo (2006) proponen evaluar los siguientes aspectos:

Aspectos a evaluar en la exposición de un tema
1. La valoración de la exposición, considerándola como un proceso unitario y global.
2. La exhaustividad en el tratamiento.
3. La integración de información procedente de diversas fuentes.
4. La claridad en la presentación de los contenidos.
5. La serenidad del sujeto durante la exposición.
6. La capacidad de reacción frente al auditorio.

*Cuadro N°51: Aspectos a evaluar en la exposición de un tema (Castillo y Cabrerizo, 2006)*

Es recomendable que el/la profesor tome notas durante la exposición que le permita su posterior calificación; para esto, es adecuado registrar lo observado, ya sea en forma abierta o utilizando algún tipo de pauta o escala de valoración.

#### *\* Debates*

Constituyen mayormente una estrategia de enseñanza, pero también pueden ser utilizados como herramienta evaluativa. Consisten en la discusión con el maestro, un compañero o grupo de ellos, y permiten valorar aspectos que de otro modo son difícilmente observables. Según Castillo y Cabrerizo (2006), un debate permite:

- La adecuación de la información y los argumentos a las circunstancias concretas del debate.
- La valoración de los hechos expuestos y las opiniones expresadas.
- La combinación y el equilibrio entre los contenidos conceptuales (dominio) y los actitudinales (opiniones).

Al igual que las otras pruebas orales mencionadas, el debate puede ser evaluado con mayor objetividad y rigurosidad si se utiliza algún tipo de instrumento de registro,

tales como listas cotejo o escalas de estimación que ayuden a organizar la información y posteriormente emitir los juicios evaluativos correspondientes.

Las pruebas orales, si bien tiene un uso limitado en el ámbito escolar, son una herramienta fundamental para favorecer el desarrollo de habilidades de expresión oral, las que constituyen una competencia fundamental para desenvolverse en la vida personal y profesional, por lo que es importante que el profesorado las utilice como estrategia evaluativa.

#### - *Pruebas o tests estandarizados*

Si bien este tipo de prueba no forma parte del tipo de instrumento diseñado y aplicado regularmente por el profesorado, consideramos importante incluirlos en esta revisión de técnicas debido a que forman parte de las herramientas evaluativas que un docente debe conocer, de manera de poder, si es necesario, utilizar adecuadamente la información que entregan y que puede ser un aporte para el proceso de enseñanza y, principalmente, para el de aprendizaje.

Constituyen una forma de medición indirecta de un rasgo o característica concreta a través del análisis de sus manifestaciones. Permiten una descripción cuantitativa y controlable del comportamiento de un individuo en ante una situación específica, tomando como referencia el comportamiento de los individuos de un grupo definido colocado en la misma situación (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.219).

Estas pruebas intentan medir de la forma más objetiva posible aspectos difícilmente cuantificables, para lo que utilizan determinados instrumentos (pruebas y protocolos) para acceder a esas dimensiones abstractas. Se utilizan en distintos ámbitos científicos y laborales, pero fundamentalmente en el psicológico y el pedagógico.

Una característica fundamental de los tests estandarizados es que, dada la uniformidad de sus procesos de aplicación y puntuación, permiten comparar los resultados obtenidos por distintos sujetos. Constituyen, por tanto, una *evaluación normativa*, ya que comparan “el rendimiento manifestado por cada sujeto y lo relacionan con los niveles presentados por el grupo al que pertenece” (Castillo y Cabrerizo, 2006, p. 219).

Estas pruebas surgieron de los planteamientos de la psicología conductista, promovida por Skinner y Watson, fundamentalmente. El auge de su uso a nivel escolar

se dio entre las décadas de 1960 y 1990, época en la que se consideraban casi el único medio confiable para recoger información sobre los estudiantes.

Actualmente, las pruebas o tests estandarizados siguen siendo una herramienta de gran utilidad en las áreas de orientación y psicopedagogía, en las que se utilizan con regularidad, especialmente como instrumento de diagnóstico y complementando otro tipo de información que pueda recopilarse sobre los estudiantes.

Los tests constituyen una herramienta importante y fiable para la recogida de información, resultando de gran utilidad para clasificar a los sujetos o grupos, verificar hipótesis, predecir resultados, seleccionar a los sujetos que mejor se adapten a los requisitos de un puesto de empleo, etc. (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.219)

Se presenta a continuación un resumen realizado por los autores antes citados de las principales características de las pruebas o tests estandarizados:

- Fundamentación científica: se sustentan en una base teórica sobre el rasgo medido.
- Permiten un conocimiento indirecto: el constructor teórico se mide en definiciones operativas de los aspectos que integran el test.
- Constituyen un proceso sistematizado: la aplicación, corrección y puntuación se realizan de forma estandarizada.
- Objetividad en la valoración: la opinión del aplicador no influye en los resultados.
- Carácter normativo: pretenden situar a cada sujeto en relación a su grupo de referencia y saber cómo se encuentra en relación a los individuos semejantes a él.
- Permiten la comparación entre sujetos: es posible comparar los resultados obtenidos por distintos sujetos si pertenecen al mismo grupo normativo de referencia.

Todas las técnicas, instrumentos y estrategias antes descritas pertenecen a la concepción evaluativa denominada “tradicional”, entendiéndolos como aquellos que más habitualmente se han utilizado en la evaluación educativa. En ningún caso significa que estos procedimientos no estén vigentes o que ya no deban utilizarse, todo lo contrario: es fundamental que se sigan utilizando y cada vez mejor, con mayor rigurosidad, precisión y creatividad para evaluar de la manera más válida, fiable y formadora posible a los niños y niñas en las escuelas.

A continuación se revisarán las técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación consideradas “alternativas” por algunos autores(as), como Mateo y Martínez (2008) o López e Hinojosa (2005).

Las técnicas alternativas se caracterizan fundamentalmente por procurar evaluar de forma “auténtica” el aprendizaje de los estudiantes, es decir, en situaciones lo más reales o parecidas a la realidad como sea posible.

Las pruebas de ejecución o desempeño tienen un papel fundamental dentro de los procedimientos alternativos de evaluación y con ellas finalizará la revisión de las técnicas de prueba o comprobación, de las que forman parte, pero con características muy particulares, ya que promueven una evaluación educativa basada en la demostración de los aprendizajes en contextos reales.

- *Pruebas de ejecución o desempeño*

Este tipo de técnica se caracteriza por recoger información a partir de solicitar al estudiante que realice alguna tarea para posteriormente ser valorizada, asumiendo que la actuación realizada por el alumno(a) es representativa de sus aprendizajes y es transferible a diversas situaciones. López e Hinojosa (2005) la definen así:

La evaluación del desempeño es un método que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento y sus habilidades. Con las técnicas de ejecución se pretende primordialmente evaluar lo que los estudiantes pueden hacer, en lugar de lo que saben o sienten (López e Hinojosa, 2005, p.85).

Las pruebas de ejecución coinciden con los planteamientos más actuales en evaluación, los que promueven valorar los aprendizajes de los estudiantes basándose en su desempeño en tareas o situaciones lo más reales posibles, lo que permitiría dar cuenta de sus “competencias” o conjuntos de habilidades que les permiten desenvolverse en el mundo real, como señala Cabrera (2011):

Las pruebas de ejecución representan un conjunto de técnicas que en el campo educativo adquieren especial relevancia en los momentos actuales dados los enfoques de aprendizaje por competencias, de naturaleza holística y significativa (p.117).

Popham (2011) aclara que la evaluación de ejecuciones o del desempeño es nombrada por algunos(as) autores(as) como “auténtica” (porque es cercana a la vida real) o como “alternativa” (porque constituye una alternativa a las pruebas de papel y lápiz tradicionales). En todo caso, este autor las aborda como sinónimos, ya que todas apuntan a la valoración de la actuación del estudiante en determinadas tareas



representativas (en mayor o menor grado) del mundo real y demandan al estudiante “la construcción de una respuesta original” (p.187).

Independientemente de la tarea o actuación que se solicite al estudiante, la evaluación auténtica del desempeño, según Popham (2011) debe poseer al menos tres características:

- Múltiples criterios de evaluación: el desempeño del estudiante debe ser juzgado con más de un criterio de evaluación.
- Estándares preestablecidos de calidad: cada uno de los criterios de evaluación con los que el desempeño del/la estudiante será juzgado es claramente explicado antes de evaluar.
- Evaluación de juicios: considerar que las evaluaciones auténticas del desempeño dependen de los juicios humanos para determinar qué tan aceptable es realmente el desempeño de un estudiante.

Teniendo en cuenta que las características destacadas por Popham son esenciales para desarrollar adecuadamente una prueba de ejecución, cabe preguntarse cuáles son las tareas o actuaciones más adecuadas para realizar este tipo de evaluación, de manera que permitan al profesor inferir que un estudiante ha logrado un determinado aprendizaje o competencia. Es el mismo autor quien propone una lista de factores importantes de considerar al diseñar o seleccionar tareas para las evaluaciones de desempeño, las que se presentan en el siguiente cuadro:

Criterios para diseñar tareas de pruebas de ejecución	
Generalización	¿Hay una alta probabilidad de que el desempeño de los estudiantes en la tarea que sea generalizable a otras tareas similares?
Autenticidad	¿Es la tarea similar a lo que los estudiantes podrían encontrar en el mundo real en lugar de encontrarse sólo en la escuela?
Múltiples focos	¿La tarea mide múltiples resultados educativos en lugar de sólo uno?
Enseñabilidad	¿Es una tarea en la que los estudiantes pueden ser más competentes como consecuencia de la enseñanza del maestro?
Equidad	¿Es la tarea apta para todos(as) los estudiantes, es decir, evita sesgos por la influencia de características personales género, etnia, o condición socioeconómica?
Factibilidad	¿Es la tarea, siendo realista, implementable en relación a su costo y necesidades, de espacio, tiempo y equipamiento?
Puntuabilidad	¿Es posible obtener respuestas de los estudiantes que pueden ser evaluadas de forma fiable y precisa?

Cuadro N°52: Criterios para diseñar tareas de pruebas de ejecución (Popham, 2011)

Según Popham (2011), es recomendable que los profesores intenten que las tareas de ejecución que planteen a sus estudiantes cumplan con todos (o casi todos) los criterios antes descritos y agrega otro factor importante de considerar: la importancia o relevancia de la competencia que se está evaluando con la ejecución. Si la habilidad que se pretende valorar no es realmente significativa y demandante, se utilizará tiempo (del escaso que tiene el profesorado) sin que se recoja información que efectivamente ayude a la evaluación.

Teniendo claros los requisitos que deberían tener en general las tareas que se propongan a los estudiantes, se revisarán a continuación cuáles podrían ser las distintas estrategias evaluativas para valorar ejecuciones o desempeños.

### *Estrategias para la evaluación de ejecuciones o desempeños*

Como señalan López e Hinojosa (2005), en una tarea de ejecución se pueden evaluar dos aspectos:

- Procedimientos: pasos seguidos para llegar un determinado resultado.
- Productos: obras, trabajos o resultados concretos logrados por el/la estudiante.

La evaluación del desempeño o las ejecuciones se relaciona directamente con la educación basada en competencias; como éstas no pueden observarse en forma directa, entonces se tiene información de ellas mediante técnicas de evaluación y observación de desempeños (López e Hinojosa, 2005, p.87).

Las autoras antes citadas hacen algunas recomendaciones que el/la docente tenga en cuenta para evaluar desempeños y competencias:

Sugerencias para evaluar desempeños y/o competencias
- Las tareas deben estar claramente conectadas con lo enseñado.
- Los criterios evaluativos deben ser compartidos y consensuados con los estudiantes.
- Proveer a los alumnos con estándares claros y modelos aceptables de desempeño.
- Informar a los estudiantes que sus ejecuciones serán comparadas con estándares y con otros alumnos.
- Fomentar la autoevaluación de los estudiantes.

*Cuadro N°53: Sugerencias para evaluar desempeños y/o competencias (López e Hinojosa, 2005)*

Existen diversas estrategias para evaluar los desempeños o ejecuciones de los estudiantes y probablemente cada día surgen nuevas ideas y propuestas al respecto, ya que el uso de este tipo de evaluación es cada día más difundido en el mundo educativo en general y en el nivel escolar en particular. Las nuevas tendencias en evaluación educativa promueven la visión de la evaluación como parte integrada del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que en muchas ocasiones se habla indistintamente de estrategias didácticas y evaluativas.

Debido a que el presente trabajo está centrado en la evaluación, se focalizará en las estrategias más utilizadas para estos efectos y se describirán aquellas que se utilizan preferentemente en la escuela, ya que es el ámbito en que se centrará esta investigación. Se revisará a continuación: el portafolios, la resolución de problemas, los proyectos y los mapas conceptuales.

#### *- Portafolios o carpeta de aprendizaje*

Esta estrategia evaluativa, cada día más utilizada en los distintos niveles educativos, ha tenido especial éxito en el ámbito universitario y en el escolar comienza hace ya unos años a tomar fuerza, dadas sus posibilidades pedagógicas y por facilitar la evaluación de desempeños o ejecuciones de los estudiantes.

El portafolios se fundamenta en la evaluación auténtica y de ejecución, dado que debe facilitar la evaluación directa de trabajos y de habilidades del alumnado similares a las que se ponen en juego en la vida real (Mateo y Martínez 2008, p.225).

Phopam (2011) sostiene que el portafolios (del inglés, portfolio) es utilizado desde hace varios años en otros campos, pero en educación, poco a poco ha llamado la atención como una estrategia alternativa a las formas de evaluación tradicionales y tiene cada día más defensores. Este autor la define así: “en educación, los portafolios se refieren a la recogida sistemática del trabajo de los estudiantes” (p.213).

Más extensamente, Castillo y Cabrerizo (2006) definen el portafolios de la siguiente forma:

Es una técnica dirigida a evaluar ejecuciones o procedimientos concretos, y se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los objetivos alcanzados durante un período de formación o aprendizaje. Se centra en el análisis del proceso seguido hasta adquirir unas competencias o aprendizajes y el análisis de los logros (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.230).

La utilización del portafolios, si está bien enfocada pedagógicamente, contribuye a implicar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, y a ser protagonistas de su desarrollo y regulación. La posibilidad de decidir qué y cómo se incluirá, además de las correspondientes reflexiones al respecto, involucra al alumno(a) en la elaboración de su carpeta de aprendizaje más que la mayoría de las estrategias evaluativas usadas comúnmente en educación, como destacan Mateo y Martínez (2008):

A diferencia de los exámenes tradicionales, el portafolios revaloriza todo el trabajo real del alumnado y le hace más consciente de que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida (p.225)

Los componentes del portafolios, en términos generales, se sintetizan en el cuadro a continuación:

Componentes del portafolios	
Índice	Mapa de los contenidos de la carpeta.
Propósitos y/o Objetivos	Qué se espera lograr o aprender.
Evidencias	Material representativo del proceso de aprendizaje realizado.
Reflexión	Comentarios sobre el contenido y su proceso de elaboración.

*Cuadro N°54: Componentes del portafolios*

Dependiendo del nivel educativo y las características de los estudiantes y del contexto de aplicación, el portafolios podrá incluir más o menos información y recoger períodos de trabajo más o menos extensos. Respecto a las finalidades, la carpeta de aprendizaje podrá tener una intencionalidad sumativa y/o formativa, pero habitualmente tiene ambas, ya que permite evaluar procesos y productos.

En cuanto al formato, el portafolios suele elaborarse en una carpeta que permita consultar, incluir, retirar y reorganizar sus componentes, lo cual también es posible si se realiza en ordenador o digitalmente, por lo que ambas modalidades son utilizadas y su elección dependerá de las características e intereses de los estudiantes y de los recursos disponibles en la escuela.

El uso de la carpeta de aprendizaje tiene varias utilidades, como señalan Castillo y Cabrerizo (2006):

- Determina el proceso que sigue el alumno, desde que comienza el aprendizaje hasta el logro de los objetivos o competencias.
- Detecta las dificultades que se pueden producir durante el proceso de aprendizaje y señalar los logros.

- Presenta pruebas auténticas del rendimiento del alumno.
- Posibilita una evaluación continua del alumno y ofrecer apoyo pedagógico cuando sea necesario.
- Permite la autoevaluación del alumno, fomentando la reflexión sobre sus avances y dificultades.
- Posibilita el seguimiento, por parte de los padres, del trabajo y las evaluaciones de sus hijos.

Los beneficios del uso del portafolios son múltiples, como se señaló anteriormente, pero es importante tener en cuenta que el mal uso o el “abuso” de esta estrategia pueden tener efectos adversos, como desmotivación por parte de los estudiantes, demanda excesiva tiempo para corrección y retroalimentación al profesorado o la desvirtualización de la carpeta de aprendizaje, convirtiéndola en una acumulación de trabajos desprovista de sentido y reflexión.

Popham (2011) hace algunas sugerencias respecto a la utilización del portafolios: “Aunque hay muchas maneras de instalar y mantener los portafolios en el aula, la siguiente secuencia de siete pasos ofrece un modelo razonable para ponerse en marcha la evaluación del portafolios” (p.215). El siguiente cuadro presenta éstos pasos planteados por el autor:

Ingredientes clave para el uso de portafolios
1. Asegurarse de que los estudiantes se “apropian” de su portafolios, que están involucrados en su elaboración y desarrollo y que no un mero “receptáculo” de trabajos.
2. Decidir qué tipo de evidencias se recopilarán en la carpeta, en lo posible con los estudiantes y favoreciendo la inclusión de diversos tipos de trabajos.
3. Recopilar y almacenar evidencias de trabajo, ayudando individualmente a los estudiantes a decidir qué evidencias incorporará a su carpeta.
4. Seleccionar con los estudiantes los criterios con los que se evaluarán las evidencias de trabajo y luego describir claramente esos criterios en una rúbrica de evaluación.
5. Solicitar a los estudiantes que evalúen continuamente sus productos, entregándoles instrumentos que los guíen y orientando su proceso de revisión y mejora.
6. Programar y realizar “conferencias” sobre los portafolios, intercambiando experiencias y opiniones entre estudiantes y profesores y promoviendo la autoevaluación.

*Cuadro N°55: Ingredientes clave para el uso de portafolios (Popham, 2011)*

Considerando al portafolios como una estrategia muy positiva (si es adecuadamente enfocada y trabajada) para evaluar desempeños de los estudiantes, a continuación se describirán brevemente otras formas para valorar las ejecuciones posibles de ser utilizadas en la escuela.

### *- Resolución de problemas*

Consiste en el intento de solucionar problemas o dificultades que se podrían presentar en la vida cotidiana y que requiere poner en práctica una serie de habilidades, importantes de desarrollar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para Rodríguez Diéguez (1980), la resolución de problemas es una actividad cognitiva que pretende proporcionar una respuesta-producto a partir de un objeto o de una situación en la que se da una de las siguientes condiciones:

- El objeto o la situación, y la clase a la cual pertenecen, no se han encontrado anteriormente en situación de aprendizaje.
- La obtención del producto exige la aplicación de una combinación no aprendida de reglas o de principios, aprendidos o no previamente.
- El producto y la clase a la cual pertenece no se han encontrado antes.

Los problemas que se presenten a los estudiantes pueden tener diversos niveles de dificultad y/o estructuración, lo que dependerá de las características del grupo y de la habilidad del maestro para plantear situaciones novedosas y desafiantes.

La resolución de problemas ha dado origen a un modelo didáctico llamado ABP (aprendizaje basado en problemas), el cual es cada día más utilizado a nivel universitario (donde se originó) para plantear a los estudiantes situaciones problemáticas del mundo profesional en el que se desenvolverán y en las que deben poner en práctica sus diversos conocimientos, habilidades y actitudes (en suma, sus competencias) para llegar a una solución adecuada. Diversas experiencias demuestran que esta estrategia didáctica y evaluativa es altamente significativa para los estudiantes y constituye una forma positiva de aprender y aplicar esos aprendizajes en contextos reales o similares a la realidad.

A nivel escolar, la resolución de problemas es una estrategia que permite a los maestros y maestras evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes de forma dinámica y como alternativa o complemento a las pruebas más tradicionales.

## - *Proyectos*

Esta estrategia, tanto didáctica como evaluativa, consiste en que los estudiantes desarrollen un trabajo sobre un tema específico durante un período de tiempo y es definida así por Barberá (1999): “Un proyecto es una actividad extensa sobre un tema que suele tener un carácter interdisciplinario, y que se vertebra alrededor de una planificación y unas orientaciones iniciales” (p.157).

Los proyectos pueden ser individuales o grupales, pero habitualmente son desarrollados colaborativamente por más de una persona, ya que la capacidad de trabajar en equipo es un aprendizaje fundamental que se pretende lograr con este tipo de tarea. Junto con lo anterior, como destacan López e Hinojosa (2005): “Aparte de demostrar los conocimientos sobre asignaturas específicas, puede evaluarse la habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales” (p.103).

El profesor debería dar a los estudiantes algunas recomendaciones para orientar la realización del proyecto, tanto en su desarrollo como en la creación de los productos solicitados, además de comunicar sus objetivos e indicar qué tipo de materiales o recursos pueden utilizar, considerando que, si se entregan demasiadas instrucciones, puede disminuir la creatividad de los alumnos para desarrollar su trabajo. Como sugiere Barberá (1999), “en la medida que se avanza en los diferentes niveles educativos, se puede aumentar la flexibilidad de las guías y la combinación entre la originalidad y el rigor al determinar los objetivos generales del proyecto” (p.158).

La labor del profesor en los proyectos es fundamental, ya que deben vincular sus temáticas con los temas trabajados en clases, apoyar en todo momento el proceso de trabajo e investigación de los estudiantes y consensuar con ellos los criterios de evaluación que les permitirán autoevaluar su desempeño y coevaluar el de sus compañeros.

El trabajo con esta estrategia tiene claras ventajas (López e Hinojosa, 2005), tales como la posibilidad de combinar los aprendizajes de diversas asignaturas (interdisciplinaridad), la producción de diversos productos y soluciones, y la estimulación a los estudiantes para la motivación intrínseca, la aplicación de sus conocimientos y habilidades, la demostración de su creatividad y el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo (si es grupal).

En cuanto a las desventajas del trabajo en proyectos, podría señalarse la necesidad de utilizar bastante tiempo para su realización, el requerimiento de un nivel de autonomía que no todos los estudiantes poseen y, cuando es grupal, la posibilidad de que la distribución del trabajo no sea equitativa. Pese a esto, la utilización de esta estrategia para trabajar con los estudiantes es muy positiva y puede constituir, bien trabajada, una instancia de aprendizaje y evaluación muy valiosa y significativa.

La utilización del método de proyectos permite a los alumnos ser gestores de la solución de un problema real dentro de un ambiente de trabajo donde el profesor funge solamente como facilitador de los medios de trabajo y guía conceptual. La experiencia lograda por medio del proyecto permite dominar el conocimiento de la materia y la aplicación de los conceptos, experiencia que difícilmente puede lograrse dentro del aula (López e Hinojosa, 2005, p.105).

Recomendaciones para la elaboración de proyectos
- Determinar su propósito enfocándolo hacia el logro de los objetivos instruccionales más importantes del curso.
- Establecer claramente las condiciones para la realización.
- Establecer los criterios adecuados para evaluar el proyecto.
- Preparar una descripción escrita que incluya el propósito, los materiales y recursos necesarios, las instrucciones y los criterios de evaluación.
- Comunicar los resultados de la evaluación para su análisis y discusión.

*Cuadro N°56: Recomendaciones para la elaboración de proyectos (López e Hinojosa, 2005)*

#### - Mapas conceptuales

Esta estrategia didáctica y evaluativa consiste básicamente en un esquema en el que se grafican los componentes fundamentales de un contenido, o, como describe Barberá (1999): “El mapa conceptual es un procedimiento que tiene como finalidad sintetizar y, al mismo tiempo, relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema” (p.124).

Los mapas conceptuales tienen su origen en los trabajos que Novak y Gowin (1984) realizaron a partir de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Esta propuesta sostiene que al elaborar un esquema se ponen en práctica una serie de habilidades cognitivas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

El mapa conceptual parte de una palabra o concepto fundamental alrededor del que se organizan ideas o palabras relacionadas con ese concepto central y a partir de



las cuales también pueden surgir nuevas palabras que se les asocien. Los mapas conceptuales son por tanto un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos.

Los elementos fundamentales que componen un mapa conceptual son sintetizados en el cuadro a continuación:

Componentes del mapa conceptual	
Conceptos	Término central a partir del que se genera el esquema y con el que se relacionan otras palabras o términos.
Conectores	Palabras de enlace que se utilizan para unir los conceptos y para indicar el tipo de relación que se establece entre ellos.
Proposiciones	Dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica.

*Cuadro N°57: Componentes del mapa conceptual*

La elaboración de mapas conceptuales puede constituir una instancia evaluativa de tipo diagnóstico, formativo o sumativo y tiene importantes beneficios para los estudiantes, tales como los que señalan López e Hinojosa (2005):

A los alumnos los mapas les permiten aprender términos o hechos, practicar el uso de gráficas, sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre términos y mejorar sus habilidades creativas y de memoria de largo plazo (p.107).

Las autoras antes citadas plantean algunas sugerencias para su elaboración, las que se presentan en el siguiente cuadro:

Recomendaciones para elaborar mapas conceptuales
- Ordenar la información de lo general a lo específico.
- Escribir el concepto más inclusivo arriba o al centro (de preferencia) y dentro de un cuadro, círculo u óvalo.
- Conectar los conceptos, un par a la vez, e incluir la palabra o idea conectiva.
- Recordar que no hay respuestas correctas.
- Los mapas pueden ser elaborados en grupo, elaborando esquemas personales y luego combinarlos colaborativamente.

*Cuadro N°58: Recomendaciones para elaborar mapas conceptuales (López e Hinojosa, 2005)*

Es importante tener en cuenta, que junto con las ventajas que puede tener para el proceso de aprendizaje el uso de mapas conceptuales, es una estrategia que exige tiempo para su elaboración y corrección y que es imprescindible que el/la profesor conozca la metodología para enseñarla adecuadamente a sus estudiantes.

### *Instrumentos para la evaluación del desempeño o las ejecuciones*

Los temas fundamentales de la evaluación del desempeño son dos: la selección de tareas apropiadas para los estudiantes y, una vez que han abordado las tareas, el juicio de la idoneidad de sus respuestas. Así, una vez diseñada o seleccionada la tarea que los estudiantes deberán ejecutar, cabe preguntarse cómo valorar la calidad de la actuación de los alumnos, ante lo que Popham (2011) sugiere: “Volvamos ahora nuestra atención a los criterios de evaluación que utilizamos para decidir si las respuestas de los estudiantes en las pruebas de desempeño son espléndidas o lamentables” (p.195).

Un criterio es una norma sobre la cual puede basarse un juicio o decisión y en el caso de la evaluación de las ejecuciones de los estudiantes, lo que se pretende es juzgar la adecuación de su actuación a esos referentes previamente determinados.

Los criterios de evaluación utilizados cuando se puntúan las respuestas de los estudiantes a las pruebas de desempeño (o sus respuestas a cualquier tipo de ítem de base no estructurada, en la que deba construir la respuesta), controlan realmente toda la evaluación (Popham, 2011, p.196).

Como señala el autor antes citado, los criterios son determinantes para la evaluación de las pruebas de ejecución y éstos deben dar paso a la construcción de instrumentos evaluativos que faciliten la constatación de estos criterios. Las técnicas e instrumentos de observación pueden ser útiles para registrar este tipo de información sobre el desempeño de los estudiantes, pero el instrumento más adecuado y cada vez más utilizado para evaluar ejecuciones o desempeños son las llamadas Rúbricas (del inglés, rubrics) o Matrices de valoración.

#### *- Rúbricas o Matrices de valoración*

Este instrumento consiste básicamente en un listado de criterios que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el/la estudiante en un trabajo o tarea en particular. Stevens y Levi (2005) lo definen así:

Una rúbrica es una herramienta de puntuación que expone las expectativas específicas de una asignación. Las rúbricas dividen una asignación en sus partes componentes y proporcionan una descripción detallada de lo que constituye un nivel aceptable o inaceptable de rendimiento para cada una de las partes (p.3).

Las rúbricas son básicamente escalas de evaluación, porque establecen niveles de calidad para los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, competencia, contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje. La diferencia fundamental con las escalas, revisadas anteriormente, es que las rúbricas suelen incluir también una descripción de los distintos niveles o categorías con que se puede valorar el desempeño del alumno.

Según Stevens y Levi (2005), la rúbrica debería incluir los siguientes componentes:

Componentes de una rúbrica	
-	Una descripción de la tarea (el trabajo o realización que se solicita al estudiante).
-	Una escala de algún tipo (niveles o categorías de logro posibles de alcanzar).
-	Dimensiones de evaluación (un desglose de la habilidades, conocimientos y/o competencias que se valorarán).
-	Descripciones de lo que constituye a cada nivel de desempeño (comentarios específicos) todo en conjunto sobre una rejilla.

*Cuadro N°59: Componentes de una rúbrica (Stevens y Levi, 2005)*

Existen distintos tipos de rúbricas, agrupándose generalmente en: holísticas (globales) o analíticas (específicas). En la holística se evalúa la totalidad del proceso o producto sin valorar las partes por separado, mientras en la analítica se evalúan por separado las distintas partes de la tarea realizada por los estudiantes.

Popham (2011) alerta sobre el uso de dos tipos de rúbricas que a su juicio no ayudan al aprendizaje de los estudiantes: las “centradas en la tarea” y las “híper generales”. Las primeras le parecen negativas porque se centran en la tarea como tal y no en la habilidad o competencia a trabajar, como sostiene: “si a los estudiantes se les enseña a brillar sólo en la tarea única representada en una prueba de desempeño, pero no en toda la gama de tareas comparables, salen perdiendo” (p. 199). Por otra parte, las rúbricas “híper generales” son consideradas como poco adecuadas por el autor porque los criterios se describen en términos excesivamente amplios, por lo que no entregan suficiente información:

Las rúbricas híper generales no proveen a los profesores con reales beneficios para su planificación de enseñanza porque no entregan descripciones significativas de los criterios a usar en la evaluación de la calidad de los desempeños de los estudiantes (Popham, 2011, p. 200).

Phopam (2011) considera como la mejor opción la rúbrica “centrada en la competencia o habilidad” a trabajar, ya que favorece la transferencia de aprendizajes a diversas situaciones y no sólo a la situación específica de la tarea asignada a los estudiantes, además de enfocarse en aprendizajes significativos y no en meras actividades. Este autor propone algunas reglas para crear rúbricas centradas en la habilidad:

Reglas para crear rúbricas centradas enfocadas a la habilidad
1. Asegurarse que la habilidad a evaluar es significativa.
2. Asegurarse que todos los criterios evaluativos de la rúbrica pueden ser trabajados en la enseñanza.
3. Utilizar los menos criterios evaluativos posibles.
4. Proporcionar una etiqueta breve para cada criterio evaluativo.
5. Hacer coincidir la longitud de la rúbrica con la propia tolerancia a los detalles.

*Cuadro N°60: Reglas para crear rúbricas centradas enfocadas a la habilidad (Popham, 2011)*

En general, la utilización de rúbricas o matrices de valoración es considerada por diversos expertos y especialistas como un factor positivo de ayuda a la evaluación, como señalan Stevens y Levi (2005):

Las rúbricas ahorran tiempo, aportan retroalimentación oportuna y significativa para los estudiantes y tienen el potencial para convertirse en una parte efectiva de la enseñanza. La razón por la que los profesores no usan más a menudo las rúbricas es porque la mayoría no ha sido consciente de ellas (p.28).

El uso de las rúbricas de evaluación demanda tiempo y dedicación por parte del profesorado y, sobre todo, la capacidad de poder construirlas correctamente, lo que requiere un proceso de aprendizaje y práctica hasta tener un adecuado nivel de dominio de esta habilidad.

Si bien las rúbricas son especialmente recomendables para evaluar con rigor y objetividad las ejecuciones o desempeños de los estudiantes, el uso de este instrumento también puede ser útil para valorar y calificar otros procedimientos, tales como preguntas de ensayo, trabajos escritos, pruebas orales, entre otros.

El presente trabajo considera que las rúbricas pueden constituir una herramienta muy útil para sistematizar la evaluación de los aprendizajes y por tanto es importante que el profesorado aprenda a diseñarlas y utilizarlas, introduciendo paulatinamente esta práctica en el trabajo con sus estudiantes e involucrándoles en su elaboración y aplicación.

## 6.4 Técnicas e instrumentos de Informe

Este tipo de técnica evaluativa se refiere a procedimientos que se basan en la información que la propia persona conoce y entrega sobre sí mismo y su desempeño. Para efectos de este trabajo y siguiendo con nuestra propuesta de clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación, las técnicas de informe se dividirán en dos grupos: las de autoinforme y las de interacción con otro(s).

### *Instrumentos de Autoinforme*

En este tipo de técnica evaluativa los estudiantes deben redactar escritos o completar instrumentos en base la percepción que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que requiere un proceso de reflexión personal que permita explicitar esta información. Cabrera (2011) los define así:

Definimos los auto informes como procedimientos de recogida de información donde la persona informa sobre las elaboraciones mentales y la experiencia subjetiva que el sujeto realiza sobre sí mismo, sus emociones y actitudes, así como sobre sus conductas a partir de un proceso de auto-observación (p.119).

Como destaca la autora antes citada, poco a poco cobra mayor importancia la evaluación de tipo cualitativa, en la que las valoraciones que hacen las personas (y particularmente los estudiantes) sobre sí mismas y su medio favorecen la expresión y consideración de sus expectativas, sentimientos y valores.

Dado el nivel de reflexión que demanda de los alumnos este tipo de instrumentos, éstos deben ser adecuados a su edad y a la práctica que tengan en este tipo de estrategia, y, aunque recién comienzan a utilizarse de forma sistemática, existen diversas estrategias posibles de usar en la escuela. Dentro de los instrumentos de autoinforme, este trabajo se centrará en dos: los cuestionarios y los inventarios, los cuales se describirán a continuación.

#### *- Cuestionarios*

En términos generales, los cuestionarios son “listas de preguntas escritas que pueden ser respondidas sistemáticamente” (Tenbrink, 2009, p.275). Habitualmente este instrumento se usa para recoger información sobre opiniones y actitudes, (a diferencia de las pruebas, en la que se busca información sobre el rendimiento). Mateo y Martínez (2008) precisan lo siguiente:

El cuestionario se basa en la observación indirecta de los hechos a través de las manifestaciones expresadas por los sujetos. Esta característica implica tres supuestos importantes sobre los sujetos: que tienen la información que se solicita, que contestan con sinceridad y que han entendido las preguntas tal como pretendía el objetivo del cuestionario (p.129).

El cuestionario es un instrumento escrito y estructurado y puede estar constituido por preguntas abiertas (que dejan un espacio libre para contestar) o cerradas (en las que hay que seleccionar una opción o un nivel), por lo que puede ser: estructurado (cuando utiliza preguntas cerradas), no estructurado (cuando usa preguntas abiertas) o semi estructurado (cuando combina ambos tipos de preguntas).

Cuando su objetivo es la evaluación de los aprendizajes, el cuestionario se presenta a los estudiantes para que registren sus respuestas con el fin de lograr una descripción precisa sobre algún rasgo relevante relacionado con su proceso formativo. El cuestionario puede ser una herramienta muy útil para recoger información entregada por el propio(a) estudiante en relación a su proceso, sus fortalezas, sus debilidades, sus opiniones sobre las metodologías utilizadas, sus intereses, etc.

Al utilizar cuestionarios como instrumentos de evaluación del aprendizaje, es fundamental considerar que las respuestas dependerán de la voluntad los estudiantes, por lo que, como señalan Mateo y Martínez (2008), debemos “suponer” que responderán con sinceridad. Para cautelar que efectivamente los alumnos contesten sinceramente, es muy importante motivarlos sobre la necesidad de contar con información verdadera para poder orientar mejor su proceso de aprendizaje.

Junto con lo anterior, es recomendable que el tiempo que tome responder el cuestionario no sea muy extenso (ya que se podría provocar desinterés y/o aburrimiento en los estudiantes) y redactar instrucciones claras que den autonomía de trabajo a quien responde. La construcción de un cuestionario requiere seguir algunos pasos, como los propuestos por Tenbrink (2009):

#### Seis pasos básicos en la construcción de un cuestionario

1. Describir la información que se necesita (sobre qué, de quién y qué tipo de datos).
2. Redactar las preguntas (de forma clara, precisa y adaptada a los destinatarios).
3. Ordenar las preguntas (de generales a específicas, por nivel de compromiso o por tema).
4. Ofrecer un medio de responder (en el cuestionario o en una hoja de respuesta aparte).
5. Escribir las instrucciones (razones para el cuestionario y procedimientos para utilizarlo).
6. Reproducir el cuestionario (revisar formato y hacer copias las necesarias).

*Cuadro N°61: Seis pasos básicos en la construcción de un cuestionario (Tenbrink, 2009)*

Cabe señalar que, además de las características generales que se han sintetizado en relación al cuestionario, el presente trabajo se ha centrado en el uso de este instrumento como herramienta de recogida de información sobre el aprendizaje, por lo que la descripción no se ha referido a otras múltiples finalidades y contextos en las que se puede utilizar.

#### - *Inventarios*

Estos instrumentos son básicamente un tipo de cuestionario, pero con características particulares, como describe Tenbrink (2009):

El inventario ofrece un medio para obtener listas de intereses, gustos, percepciones de la propia capacidad, puntos fuertes y débiles, etc. y se construye haciendo una lista (o varias) de comportamientos, opiniones, intereses, percepciones, etc. Se pide al interesado que marque aquellas cosas que son representativas de sus comportamientos, percepciones o sentimientos (p.281).

Como señala el autor antes citado, este instrumento es especialmente útil para trabajar en educación primaria, ya que permite al profesorado recoger la opinión de sus estudiantes de forma rápida y sencilla.

Las reglas para construir un inventario son básicamente las mismas que para elaborar una lista de control, las cuales ya fueron revisadas al referirnos a los instrumentos de observación.

#### - *Diarios de aprendizaje*

El diario es, según Barberá (1999), “el instrumento por excelencia de seguimiento continuado de la vida en el aula. Al igual que un diario personal, el diario escolar plasma lo que sucede en las interacciones cotidianas en las clases” (p.141).

Este instrumento, tanto didáctico como evaluativo, consiste en solicitar a los estudiantes el registro de un diario personal dedicado a la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, generalmente en relación a una asignatura, tema o período de tiempo determinado. Como precisa Barberà (1999): “la finalidad básica de un diario escolar es la de identificar los aspectos susceptibles de modificación y ajuste y, por supuesto, también los se debería potenciar” (p.141).

Bordas y Cabrera (2001) sostienen que las representaciones que se hace el alumno(a) sobre su propio aprendizaje pueden enfocarse en uno de los siguientes aspectos:

- El desarrollo conceptual logrado
- Los procesos mentales seguidos
- Los sentimientos y actitudes experimentadas

Registrar en un diario de aprendizaje favorece la capacidad de reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje (meta cognición), además de tener otros beneficios, como señalan López y Hinojosa (2005):

La experiencia de escribir en un diario permite a los alumnos sintetizar sus pensamientos y actos, y compararlos posteriormente con los cambios que sufrieron esos pensamientos y actos al ir adquiriendo más datos (p.114).

El diario es una estrategia muy adecuada para realizar transferencia de los aprendizajes, como destacan Bordas y Cabrera (2001), ya que “se anima al alumnado a que en su proceso de autorreflexión y autovaloración establezca conexiones con lo adquirido en otro aprendizaje y en otros contextos” (p.41).

El diario se utiliza fundamentalmente para la autoevaluación, pero, si se acuerda previamente, puede ser también revisado por el maestro, quien puede dar retroalimentación al estudiante, ayudándolo a resolver dudas y orientándolo en su proceso evaluativo. Además, la información que proporciona el diario al docente es de gran valor, ya que le permite observar lo que sucede en clases desde la perspectiva del alumno.

Respecto al formato, en general se sugiere que sea simple y que en lo posible entregue algunas pautas al estudiante sobre cómo realizarlo o sobre qué aspectos reflexionar. Al respecto, Barberà (1999) sugiere: “El diario de los alumnos debe ser de registro sencillo; suele recoger la descripción de las actividades que realizan en la escuela, su valoración y las actitudes que en ellas se manifiestan” (p.142).

El uso del diario de aprendizaje tiene ventajas, como las que destacan López e Hinojosa (2005): los estudiantes observan su progreso académico, actitudinal y de habilidades, les permite sintetizar sus pensamientos y actos y compararlos con posteriores, sensibiliza al alumno sobre su manera de aprender y puede llevarse a cabo en diferentes situaciones (individual, grupal, proyectos, etc.) Además de las ventajas, las autoras señalan desventajas, tales como las diferencias que pueden darse en el



nivel de exhaustividad de la información presentada y la gran cantidad de tiempo que demanda de parte del docente para evaluarse.

Según sostiene Barberá (1999), los diarios pueden utilizarse desde que los estudiantes comienzan a escribir, aunque su utilidad aumentará cuando desarrollen mejor su capacidad de escritura y de análisis. Aún así, sugiere comenzar tempranamente a usar esta estrategia:

No debe despreciarse su vertiente formativa en cualquier momento del ciclo educativo, naturalmente adaptado al desarrollo de los alumnos. Es difícil que lleguen a utilizar con facilidad un diario en secundaria si no se les ha ido acostumbrando a hacerlo de manera progresiva. Se recomienda introducirles pronto en esta práctica, aunque el registro se haga simplemente una vez por semana y de manera dirigida, para irlos familiarizando con este tipo de instrumentos (p.142).

#### - *Entrevista*

En términos generales, la entrevista es una conversación en la que una o más personas (entrevistador) buscan obtener información sobre una o más personas (entrevistado) haciendo un intercambio verbal. Es una técnica muy utilizada en diversos ámbitos y, a diferencia del cuestionario, se realiza generalmente en forma presencial.

En educación, la entrevista es una herramienta comúnmente utilizada por el profesorado, como destaca Tenbrink (1988): “El profesor típico hace una gran cantidad de entrevistas. Habla con los estudiantes sobre sus problemas, tiene reuniones con los padres de vez en cuando y discute temas y problemas con sus colegas” (p.142).

Como técnica evaluativa, los profesores realizan entrevistas para obtener información respecto del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, con el propósito de recibir y entregar antecedentes que permitan tomar decisiones de mejora para el proceso educativo.

Al igual que los cuestionarios, las entrevistas pueden ser estructuradas, semi estructuradas o no estructuradas, pero, según Tenbrink (2009), a nivel escolar generalmente son de este último tipo:

La mayoría de las veces, los profesores utilizan la entrevista en situaciones muy informales, conducidas de un modo bastante desestructurado. Estas entrevistas, informales y desestructuradas, son valiosas porque a menudo se descubre una información que es inesperada pero valiosa (p.142).

La entrevista permite obtener información cualitativa que ayuda a conocer y comprender mejor el comportamiento y/o rendimiento de un(a) alumno(a) y a detectar situaciones problemáticas que afecten sus aprendizajes.

Las entrevistas, ya sean informales y desestructuradas o formales y muy estructuradas, pueden proveer al profesor de información sobre las opiniones, intereses, autopercepciones, modelos típicos de comportamiento, etc. Pueden ser una buena parte de la comunicación continua entre el profesor y el alumno (Tenbrink, 2009, p.142).

Como instrumento evaluativo, la entrevista tiene la ventaja de ofrecer información variada y útil para conocer y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero tiene la desventaja de la subjetividad y la posibilidad de poca precisión o veracidad de esta información. Otra dificultad de esta estrategia es que requiere de bastante tiempo para poder ser aplicada, por lo que si se pretende recoger la misma información de todos(as) los estudiantes, la aplicación de un cuestionario o inventario puede evitar este problema.

Al realizar la entrevista con fines evaluativos, los maestros deben procurar que el estudiante se sienta en confianza y asegurarle que la conversación será confidencial. Es recomendable también que se tome nota de los aspectos relevantes, pero que se evite escribir todo el tiempo (ya que esto puede cohibir a la persona entrevistada) y posteriormente revisar las anotaciones con el entrevistado, enfatizando que la información se utilizará para ayudarlo y mejorar su proceso educativo. Finalmente, es fundamental dar al estudiante tiempo suficiente para responder y libertad para hacer preguntas y comentarios, de manera que sienta que ha expresado todo lo que quería comunicar a su profesor.

Con este instrumento finaliza la revisión de técnicas evaluativas posibles de utilizar para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, apartado de gran extensión. La abundante información de este tema se debe a qué, como se señaló previamente, si bien las competencias evaluativas del profesorado tiene componentes de tipo técnico (saber), participativo (saber estar) y personal (ser), es el aspecto de tipo metodológico (saber hacer) el que abarca mayor cantidad de habilidades que el maestro debe poner en práctica para desarrollar adecuadamente el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.



## CAPÍTULO VII.

### AUTOEVALUACIÓN DOCENTE



## **7.1 ¿Qué es la autoevaluación?: Características principales**

Este procedimiento evaluativo se caracteriza básicamente porque el mismo profesor o profesora es quien emite juicios respecto de sus competencias docentes. Algunos autores la definen de la siguiente manera:

La Autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los profesores formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos (Airasian y Gullickson, 1998, p.13).

La autoevaluación de la práctica docente es un proceso en el que los profesores formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su trabajo como profesionales responsables de la educación de un grupo de alumnos. Este conjunto de valoraciones acerca de su propia actividad en el aula y en la escuela constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos” (Orozco, Ponce y Ramos, 2007, p.50).

La autoevaluación no es un concepto único. Está compuesto por muchos elementos a menudo combinados de distintas maneras para producir juicios sobre la propia enseñanza con objeto de mejorar ésta. La autoevaluación es un mecanismo poderoso para el desarrollo personal porque el profesor que participa en ella normalmente está muy motivado en lo que a crecimiento y mejora se refiere. El mayor valor de la autoevaluación es la mejora del rendimiento a través de un mayor conocimiento de los propios puntos fuertes y las propias deficiencias (Barber, 1997, p.302).

Como se puede observar, todas las definiciones presentadas coinciden en que este procedimiento evaluativo se caracteriza por estar orientado a la mejora de la enseñanza, fruto de la reflexión y la valoración de la propia práctica educativa. Esta forma de evaluación pone al educador en el centro del proceso evaluativo, como protagonista principal de su realización, confiando en que es la propia persona quien mejor puede analizar su enseñanza, buscando así aquellos aspectos posibles de mejorar:

Los profesores y las profesoras son muy perceptivos respecto de sus propias competencias y pueden ser (o llegar a ser) muy precisos en sus apreciaciones. Además, el acto de auto-evaluación requiere reflexión, una actividad que, como ha demostrado la investigación, favorece el aprendizaje y el crecimiento profesional (Danielson y McGreal, 2000, p. 47)

La autoevaluación, según señalan Airasian y Gullickson (1998), es una actividad principalmente formativa y no sumativa, ya que la primera se caracteriza generalmente por ser realizada por personas externas al aula y pretender fundamentalmente la toma de decisiones, mientras que la segunda busca recoger información que ayude a mejorar al profesorado en forma continua.

La evaluación formativa, “proporciona un espejo a aquellos evaluados de forma que vean de qué modo pueden convertirse en mejores profesores” (Barber, 1998, p. 301). Este autor sostiene que un sistema evaluativo no es inherentemente sumativo o formativo, sino que es el uso que se hace de los datos recogidos lo que determina su naturaleza: si la información recopilada es devuelta al profesorado para que revise su enseñanza y en ningún caso para modificar su salario, destino o permanencia, entonces el sistema es formativo. “En cambio, si los datos generados se utilizan para emitir juicios sobre cualquiera de las condiciones antes citadas, entonces el sistema es sumativo” (p. 302).

La autoevaluación es la forma más común de evaluación del profesorado, pero normalmente no se nota porque muchas veces se lleva a cabo de manera informal y no visible, lo cual, como destacan Airasian y Gullickson (1998), “no debería ocultar su importancia en la vida profesional de un profesor” (p. 17). Estos autores sostienen que el sentido de la autoevaluación es mucho más profundo que el aprendizaje que determinadas capacidad pedagógicas:

Se centra en la auto-comprensión y mejora de uno mismo, ambas son actividades de importancia crucial especialmente a la luz de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que demandan comportamientos y decisiones por parte del profesorado que no pueden reducirse a las secuencias de habilidades que se pueden enseñar que frecuentemente se encuentran en la formación permanente del profesorado (Airasian y Gullickson, 1998, p. 17).

Diversos investigadores que han estudiado el uso de la autoevaluación como herramienta de evaluación del profesorado han llegado a determinar algunos beneficios y problemas respecto de este procedimiento como herramienta de revisión y mejora de la práctica educativa.

El presente trabajo coincide con la visión de Fuentes-Medina y Herrero (1999), quienes defienden el uso de la autoevaluación por los múltiples beneficios que otorga a la labor docente:

La autoevaluación tiene el potencial de mejorar el comportamiento pedagógico, tal vez, más eficaz y rápidamente que cualquier otra técnica conocida. Cuenta con el mayor nivel al que se pueda aspirar de participación y compromiso del profesor a quién se evalúa. Fomenta la autocrítica y el desarrollo personal, puesto que se articula bajo características semejantes a las de la investigación-acción y, como consecuencia, promueve el desarrollo de una formación continua (p. 363).

Junto con lo anterior, cabe destacar el aporte de Airasian y Gullickson (1997), quienes sostienen que la autoevaluación es un proceso que deber ser utilizado por el profesorado por las siguientes razones:

- Es un acto de responsabilidad profesional.
- Enfoca la mejora y el desarrollo profesional a nivel de aula o escuela, que es donde los profesores tienen su mayor experticia e impacto.
- Reconoce que el cambio organizativo es generalmente el resultado del cambio individual y de sus prácticas personales, no unas directrices impuestas.
- Da “voz” al profesorado, es decir, reconoce el control sobre su propia práctica.
- Hace al profesorado tomar consciencia sobre los puntos fuertes y débiles de su práctica profesional.
- Estimula el desarrollo profesional continuado del profesorado y desalienta las creencias, rutinas y métodos inmutables.
- Considera al profesor como un profesional y puede mejorar su motivación y moral.
- Estimula la interacción entre colegas y las discusiones sobre la enseñanza.

Aunque esta investigación se posiciona claramente en defensa de la autoevaluación del profesorado y hasta el momento hemos destacado principalmente sus aspectos positivos, como todo método, tiene también algunas desventajas, las cuales son importantes de tener en cuenta. Barber (1997) señala que esta perspectiva evaluativa tiene las siguientes limitaciones:

- Falta de objetividad.
- Falta de precisión y de fiabilidad; falta de una medida significativa de competencia y rendimiento.
- Los individuos tienden a considerarse buenos profesionales, la evaluación honesta y objetiva es difícil, algunos la consideran imposible.
- La evaluación puede convertirse en una forma de auto justificación (una persona incompetente tal vez no se dé cuenta de que su rendimiento es deficiente).
- Los profesores mediocres tienden a ser menos exactos en su autoevaluación que los profesores competentes.



## 7.2 ¿Cómo se puede llevar a cabo la autoevaluación?: Modelos y técnicas

Existen diversos modelos que se pueden seguir para llevar a cabo la autoevaluación del profesorado de forma sistemática. Solabarrieta (1996) propone una clasificación, separando estos modelos en tres grupos, según los instrumentos o técnicas que se utilizan para recoger la información:

- *Modelos basados en los juicios realizados por los propios profesores a partir de cuestionarios de autoevaluación:* El uso de cuestionarios estándar intenta que la evaluación del profesorado no constituya una amenaza para los educadores; para esto, se proponen algunas ideas o criterios sobre lo que implica una enseñanza eficaz, pudiendo ser aplicados en forma individual o colectiva y realizando adaptaciones de acuerdo al contexto, si fuese necesario.
- *Modelos de autoevaluación en los que se recurre a grabaciones de audio y vídeo de la propia actuación:* Estos modelos parten de la premisa de que la autoevaluación debe ser útil para que el profesor mejore el conocimiento sobre su propio desempeño; para esto, se espera que el maestro contraste su punto de vista con información más objetiva, al revisar grabaciones de su enseñanza.
- *Modelos de autoevaluación en los que se recurre a un feedback externo procedente de observaciones o valoraciones de compañeros(as), supervisores(as) o alumnos:* Estos modelos, generalmente cuantitativos, buscan contrastar las percepciones del maestro sobre su enseñanza con los puntos de vista de otras personas. Estos tipos de autoevaluación pertenecen a los sistemas llamados híbridos, ya que combinan diferentes clases de información.
- *Modelos definidos como cualitativos:* Este grupo está formado por aquellos modelos, fundamentalmente formativos, que promueven la reflexión docente utilizando preferentemente técnicas abiertas, como diarios, bitácoras o registros narrativos.

Como sostienen Fuentes-Medina y Herrero (1999), es importante considerar que “detrás de cualquier tipología dada con respecto a la autoevaluación, debería haber una concepción teórica que oriente y ordene las técnicas de recogida de información y que respondan a las concepciones de enseñanza y educación que se manejan” (p. 361).

En cuanto a las técnicas de recogida de información, Barber (1997) señala las siguientes:

- *Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio:* Esta técnica implica la grabación de una clase o situación pedagógica y es muy utilizada para la

autoevaluación, ya que permite a la persona verse como le ven los demás. Generalmente se usa algún tipo de instrumento de registro, ya sea abierto (como informes o narraciones) o cerrado, (como pautas de observación o listas de comprobación).

- *Hojas de autclasificación*: Son instrumentos escritos que solicitan al profesor que se puntúe a sí mismo en relación a una serie de capacidades pedagógicas enunciadas, pudiendo ser una escala numérica (cuantitativa) o verbal (cualitativa). Estas escalas pueden ser, según indica Barber (1997), “preparadas por expertos o profesionales del campo de observación o hechas a medida por el profesor implicado en el proceso de autoevaluación” (p. 306) y para que su aporte sea mayor deben ser claras, directas, breves y utilizarse en forma regular.
- *Informes elaborados por el propio profesor*: Estos instrumentos son similares a las hojas de autclasificación, ya que el completado por el maestro, pero tienen un formato abierto, que consiste en responder preguntas relacionadas con la enseñanza. El autor señala que este tipo de informe puede proporcionar mayor cantidad de información que las hojas de clasificación, pero toman más tiempo de completación.
- *Materiales de autoestudio*: Son programas diseñados de manera que el profesor pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos. Frecuentemente son textos programados, en los que se desarrolla un tema y luego el docente debe responder preguntas en relación a éste, explorando sus propios enfoques y situándose así en una clasificación respecto de su enseñanza.
- *Modelaje*: Consiste en la observación de ejemplos de enseñanza de alta calidad, con el objetivo de imitarla. Los educadores comparan sus propias acciones con las del docente experto (modelo) y las observaciones pueden ser libres o más estructuradas, dirigidas específicamente a ciertos aspectos de la enseñanza. Esta técnica es usada en la formación de maestros, ya sea en forma directa o en grabaciones de vídeo.
- *Observaciones realizadas por personas ajenas al proceso*: En este método un observador desinteresado se limita a registrar sus observaciones y luego las entrega al profesor evaluado para que las analice. Se pueden utilizar instrumentos abiertos o cerrados y referirse a aspectos como tipo de actividad, frecuencia o secuencia. Esta técnica puede tener un enfoque sumativo (como complemento a otros datos) o formativo (si se entregan al docente para autoevaluarse).

- *Cuestionarios*: Son instrumentos que se entregan a los estudiantes, sus familias u otras personas que tengan relación directa con el maestro evaluado(a). Generalmente se consideran como otra fuente de información que ayuda al profesor a observar su propia práctica, especialmente si son parte de una autoevaluación formativa.
- *Entrevistas*: Esta técnica consiste en tener encuentros con personas idóneas (en conocimientos y actitudes) que aporten al docente información sobre su enseñanza, de manera de contar con una perspectiva externa que le ayude en su autoevaluación.
- *Ayuda de un asesor, experto o colega*: En este método, el maestro implicado en el proceso de autoevaluación pide su colaboración de otra persona de su campo para diseñar y poner en práctica el proceso. El colaborador(a) no evalúa, sino que orienta la evaluación del profesor que se lo solicita.
- *Comparación de estándares*: Como señala Barber (1997), “la comparación de estándares previamente establecidos está implícita en toda forma de evaluación” (p.310). Esta técnica consiste en que el maestro compara su práctica educativa con estándares que describen una buena enseñanza o cómo debería ser su trabajo pedagógico, reflexionando en relación a su docencia. Otra forma de utilizar este método es comparar lo realizado con los objetivos que el profesor se había fijado para mejorar su labor.

Complementando la propuesta de Barber (1997), Fuentes-Medina y Herrero (1999) mencionan otra técnica comúnmente utilizada en la autoevaluación del profesorado:

- *Análisis de documentos curriculares*: Este método implica la revisión por parte del profesorado de la documentación que ellos mismos crean para llevar a cabo su práctica docente, siguiendo pautas y criterios preestablecidos, lo que orientan la autoevaluación. Esta técnica es también llamada Portafolio y se utiliza generalmente para la evaluación sumativa, pero su realización con fines formativos es también una buena instancia autoevaluativa.

Para el presente trabajo se optó por un modelo basado en los juicios realizados por el propio profesorado respecto de sus competencias evaluativas individuales. Como técnica de recogida de información, esta investigación utilizó un cuestionario de autoevaluación u hojas de clasificación (según Barber, 1997), ya que pareció lo más adecuado, dadas las características de este estudio.

### 7.3 ¿Cómo realizar una autoevaluación exitosa?: Sugerencias de realización

Para que el proceso de autoevaluación tenga los esperados efectos de mejora de las competencias docentes, debemos partir de la base de que, como señala Simpson (1967), “la mera experiencia de enseñar no garantiza el mejoramiento” (p.11), sino que es necesario intentar perfeccionar las prácticas docentes en forma continua, lo que requiere un permanente proceso de revisión y reflexión.

La Autoevaluación requiere que el docente admita “que está haciendo algo que se podría mejorar” (Barber, 1997, p.300), por lo que exige capacidad de autocrítica, de manera de aceptarse a sí mismo(a) como persona y profesor; sólo una vez que se acepte como ser perfectible podrá trabajar sus debilidades y fortalezas.

En la enseñanza, el mejoramiento no se produce automáticamente, y el maestro que año tras año continúa confiando casi exclusivamente en lo que aprendió durante su entrenamiento como estudiante no graduado se irá quedando atrás, desde el punto de vista profesional. La autoevaluación puede constituir la base para un cambio racional y ayuda a que el maestro dedique sistemáticamente una cantidad razonable de tiempo y de esfuerzos para el automejoramiento en las áreas donde cree que los cambios serán probablemente más provechosos (Simpson, 1967, p.11).

Como una forma de guiar el proceso de autoevaluación, Airasian y Gullickson (1998) proponen algunos principios importantes de considerar y que pueden orientar su implementación, lo que se presentan en el cuadro a continuación:

Principios que orientadores del proceso de autoevaluación docente
1. Los profesores necesitan oportunidades para el crecimiento profesional.
2. Los profesores quieren mejorar su práctica y sus conocimientos; los profesores quieren y necesitan información.
3. Los profesores necesitan oportunidades para el crecimiento profesional.
4. Los profesores quieren mejorar su práctica y sus conocimientos; los profesores quieren y necesitan información.
5. Los profesores son capaces de asumir la responsabilidad sobre gran parte de su propio desarrollo y crecimiento profesional si se les da el tiempo, la motivación y los recursos para ello.

Cuadro N°62: Principios que orientadores del proceso de autoevaluación (Airasian y Gullickson, 1998)

Para que un proceso de autoevaluación sea eficaz y realmente contribuya a la mejora de la enseñanza, algunos(as) autores(as) sugieren una serie de etapas que deberían seguirse para llevar a cabo el proceso adecuadamente. Barber (1997) propone los siguientes pasos:

- Primero: Identificar correctamente el comportamiento pedagógico actual, siendo conscientes de qué se está haciendo en el aula, procurando tener la mayor objetividad posible.
- Segundo: Identificar y mejorar las áreas problemáticas, manteniendo las fortalezas y poniendo en práctica los nuevos comportamientos.
- Tercero: Someter los nuevos comportamientos a una evaluación adicional, de manera de poder determinar su eficacia y comenzar todo el proceso nuevamente.

Según esta propuesta, el proceso de autoevaluación es continuo y, como indica el autor, “no un evento único e irrepetible” (p.303).

Airasian y Gullickson (1998) proponen algunas acciones que pueden contribuir a que el proceso de autoevaluación sea fructífero, señalando aspectos individuales (centrados en el profesorado) e institucionales (centrados en el ámbito escolar), los que se presentan en los cuadros a continuación:

Aspectos del profesor que favorecen la autoevaluación	
Motivación por la autoevaluación	El profesorado debe entender que es necesario que se haga cargo de su propia práctica y desarrollo profesional, por lo que es fundamental que se sientan comprometidos con su enseñanza y con la necesidad de revisarla, evaluarla y mejorarla. La motivación por autoevaluarse, puede ser incentivada por otras personas, pero debe provenir del docente.
Control de la autoevaluación	Para que sea real, el profesor debe asumir el control de su proceso de autoevaluación, siendo él quien lleva a cabo la reflexión y tome las decisiones finales sobre su práctica educativa. Otras personas pueden estimular y contribuir, pero es él quien debe gestionar su proceso.
Capacidad real de cambiar la práctica	Para que el proceso de autoevaluación se lleve efectivamente a cabo, los profesores deben percibir que está en sus manos poder solucionar problemas y no depende de otros factores. Si no es así, pensarán que no vale la pena hacer el esfuerzo del cambio y el proceso se detendrá.
Voluntariedad	Para que se produzca un cambio significativo, el maestro debe desear participar y cambiar.
Consciencia de la práctica	Debe existir consciencia de lo que uno(a) cree, conoce y hace para poder mejorar o cambiar.
Comenzar por lo pequeño	Para llegar a desarrollar el hábito de autoevaluarse, es mejor comenzar por actividades pequeñas y fáciles de realizar.
Delimitar el enfoque	Es recomendable centrarse en un tema específico, no es posible autoevaluarse en todo al mismo tiempo.
Asignar tiempo	Para que se pueda llevar a cabo la autoevaluación, es necesario contar con espacios de tiempo dedicados a ella, libres de otras tareas.
Utilizar criterios y estándares	Criterios claros y concretos ayudan a centrarse en los aspectos importantes de la docencia, lo que facilita la autoevaluación.
Usar los recursos dispon.	Otras personas pueden contribuir a la autoevaluación, ya sea opinando, consiguiendo materiales o aconsejando al profesorado.
Aprender sobre autoevaluación	Estudiar el tema puede ayudar a modificar y perfeccionar las estrategias que se utilizan, pudiendo aplicarlas en otras áreas.

Cuadro N°63: Aspectos del profesor que favorecen la autoevaluación (Airasian y Gullickson (1998))

Los autores también señalan la importancia de que *la institución escolar* apoye al profesorado en su proceso de autoevaluación para esto, la escuela debería tener en cuenta los siguientes aspectos:

Aspectos centrados en la escuela que favorecen la autoevaluación	
Consciencia de la autoevaluación y estímulo para llevarla a cabo	Esta práctica debe estar presente en toda la escuela, durante diferentes instancias de trabajo e intercambio docente, favoreciendo así un ambiente positivo y de apoyo a los docentes y su desarrollo profesional.
Ayuda al profesorado para aprender sobre autoevaluación	Es necesario realizar alguna formación sobre el tema a los maestros, informándoles sobre las diferentes formas de autoevaluación y como implementarlas, y, en lo posible, dando la oportunidad de experimentar diversas técnicas y estrategias.
Políticas que establezcan la autoevaluación como parte integral de la escuela	Si bien se requiere tiempo para que estas prácticas se instauren como parte de la institución, su credibilidad, permanencia y uso en las aulas dependerán de que la autoevaluación cuente con los recursos necesarios, sea conducida apropiadamente y sea integrada en la enseñanza y la evaluación.
Recursos para ayudar y animar los procesos de autoevaluación	La asignación de recursos dedicados a la autoevaluación es un indicador claro de la importancia que tiene este proceso para la escuela. Estos recursos pueden ser tiempo, oportunidades de visitar y aprender con otros(as) o ayudas de distinto tipo.
Protecciones para los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La autoevaluación debe basarse en información objetiva (lo que mejora cuando se utilizan aporte de otras personas).</li> <li>- La autoevaluación es inherentemente riesgosa (la información debe ser confidencial para evitar usos negativos de ésta).</li> <li>- La autoevaluación debe ser voluntaria (debe separarse de procesos evaluativos sumativos para que cumpla con su verdadera intencionalidad).</li> </ul>

Cuadro N°64: Aspectos de la escuela que favorecen la autoevaluación (Airasian y Gullickson (1998)

Considerando la autoevaluación como una herramienta fundamental y valiosa para la evaluación de las competencias del profesorado, es importante señalar que, de acuerdo a nuestra experiencia, si bien la capacidad de revisar el propio desempeño es una tarea que puede presentar dificultades, es una habilidad que se puede desarrollar con la práctica y, sobre todo, con la valoración de los grandes beneficios que puede tener para la mejora de la enseñanza de los maestros y maestras.

Nadie conoce mejor las necesidades que a diario se le plantean al docente para enfrentar su profesión como él mismo. Por esta razón creemos que, a la par de cualquier formación institucional, debe instruirse al docente para que sepa valorar su actividad y estructurar su propia formación, de manera tal, que pueda saber dónde y cómo encontrar la información y el desarrollo de las habilidades necesarias para su desempeño (Fuentes-Medina y Herrero, 1999, p. 364).

## 7.4 ¿Cómo favorecer la autoevaluación?: La práctica reflexiva

Como conceptualización inicial, señalaremos que, según el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua, *reflexionar* es “considerar nueva o detenidamente algo”. Considerando esta definición, la reflexión forma parte fundamental de la autoevaluación del profesorado, ya que implica pensar o tomar consciencia de la práctica educativa, requisito fundamental para llegar a emitir un juicio evaluativo sobre las propias competencias docentes.

Donald Schön, destacado profesor universitario estadounidense del Massachusetts Institute of Technology (MIT), realizó un gran aporte al estudio y desarrollo del mundo profesional con su obra: *El profesional reflexivo*, editado en inglés en 1983 y en castellano en el año 1998.

Schön sostiene que durante sus prácticas, los profesionales realizan dos tipos de reflexión: la reflexión *en* la acción (*reflection in action*) y la reflexión *sobre* la acción (*reflection on action*). La primera se refiere a aquellas reflexiones o decisiones espontáneas que se hacen durante la realización del trabajo, mientras que la segunda tiene lugar fuera de la práctica, separada en el tiempo de la actividad que la propició.

Airasian y Gullickson (1997, 1998), en sus trabajos sobre autoevaluación del profesorado, hacen referencia a la propuesta de Schön y la aplican concretamente al campo de la educación, por lo que utilizaremos sus aportes para analizar este tema.

En el caso de los profesores y profesoras, la reflexión *en* la acción tiene lugar en el aula, durante las actividades de enseñanza. Dada la complejidad de la labor docente, el profesorado puede adquirir valiosos aprendizajes fruto de su trabajo práctico en la realidad de la sala de clases, el cual le permite ampliar paulatinamente su repertorio de experiencias pedagógicas y enfrentar los desafíos y las dificultades cada vez mejor.

La naturaleza informal, experimental y de ensayo y error de las actividades en acción del profesor hace que sean un importante medio de autoevaluación a través del cual los maestros se convierten en aprendices y constructores de sus propias creencias y conocimiento práctico (Airasian y Gullickson, 1997, p.221).

Las reflexiones *en* la acción son generalmente intuitivas, en el acto, y si bien “son importantes para modelar su práctica y principios docentes, también tienen muchas características que impiden su utilidad como estrategia de autoevaluación” (Airasian y Gullickson, 1998, p.20), principalmente debido a su carácter efímero (que dificulta su

estudio y modelado) y a la escasez de tiempo para reflexionar que hay durante las actividades (que puede llevar a tomar decisiones superficiales). Según los autores, las reflexiones *en la acción* son *reactivas* y no *proactivas*.

Junto con lo anterior, es importante tener en cuenta que, como toda evaluación en la que el evaluado y el evaluador son la misma persona, existen posibles problemas de subjetividad inherentes a este tipo de procesos, lo cuales se deben intentar minimizar o, por lo menos, considerar.

Por lo tanto, incluso si un maestro supera las limitaciones de la reflexión en la acción descritas anteriormente, él o ella debe hacer frente a la difícil barrera de los sesgos personales en la toma de decisiones (Airasian y Gullickson, 1997, p. 222).

Por otra parte, la reflexión *sobre la acción*, tiene lugar en el profesorado como resultado de la práctica docente, es consciente y puede llevar a tomar una decisión sobre la enseñanza; son aquellas que los maestros realizan generalmente en forma personal cuando han finalizado una actividad, contenido o tema y evalúan su propia acción pedagógica.

La capacidad de revisar y detenerse en las distintas áreas o eventos tiene muchos beneficios potenciales para los maestros. En primer lugar, permite la reflexión consciente en relación con la práctica; segundo, el tiempo dedicado a la reflexión sobre la acción puede ofrecer una perspectiva profunda y amplia de la práctica. Tercero, la reflexión consciente sobre la acción y los eventos en el aula calza muy bien con la naturaleza cíclica de la enseñanza (Airasian y Gullickson, 1997, p.222).

Inevitablemente, la enseñanza implica la repetición de una serie de procesos, contenidos o temas durante diversos períodos, por lo que la reflexión *sobre la acción* pedagógica puede ser una herramienta muy útil para identificar, anticipar y tomar decisiones de cambio en el proceso de enseñanza.

Airasian y Gullickson (1998) sostienen que este tipo de reflexión es útil para revisar el propio desempeño pero que, “a pesar de su naturaleza más contemplativa, reflexiva, tiene limitaciones como estrategia de autoevaluación” (p.20), fundamentalmente porque: depende en gran medida de la memoria (por lo que las decisiones tomadas pueden olvidarse al otro día); el profesorado puede no estar preparado para reflexionar profesionalmente (pueden considerar información errónea, no darle el peso adecuado o hacer inferencias equivocadas); las creencias y



experiencias previas pueden influir en el análisis de las situaciones; y porque carecen de información externa que permita contrastar la autoevaluación.

Independientemente del tipo de reflexión que hagan los educadores y educadoras y más allá de la utilidad que tenga para los procesos de autoevaluación, el desarrollo de la capacidad de revisión de la práctica es una capacidad que siempre será positiva para la mejora de las competencias de enseñanza,

Philippe Perrenoud (1994) analiza el tema de la práctica reflexiva en el trabajo del profesorado, destacando la importancia que tiene para el desarrollo profesional docente. El autor describe así las características del maestro reflexivo:

Un enseñante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre tu práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud e identidad particulares (Perrenaud, 1994, p. 43).

Danielson (2000) también destaca la importancia de la reflexión en el quehacer educativo de los maestros, sosteniendo, al igual que Perrenoud, que es una actividad que trae beneficios para el desarrollo profesional docente: “Cuando los maestros se toman el tiempo de detenerse y analizar su trabajo de forma sistemática, son ricamente recompensados. Al parecer, el puro acto de reflexión, es un vehículo para el aprendizaje profesional altamente productivo” (p.48).

La autora antes citada sostiene que en general el profesorado revisa de alguna forma su enseñanza, pero pocos maestros se involucran en un proceso formal de reflexión, por lo que propone la realización de la que denomina “reflexión estructurada”, ya que implica comparar la propia práctica con criterios o estándares que describan una enseñanza de calidad:

Es bien sabido que pocas actividades promueven el aprendizaje profesional de manera tan eficaz como la reflexión estructurada sobre la práctica. Sin embargo, muchos profesores no se toman el tiempo para reflexionar de forma sistemática a menos que se les pida (Danielson, 2000, p.48).

Danielson sugiere que el tipo de reflexión que propone sea incorporado como componente de los sistemas de evaluación de desempeño docente, “un sistema de evaluación docente comprometido a maximizar el crecimiento profesional de los docentes, debe incluir un enfoque centrado en la reflexión estructurada de la práctica”. (Danielson 2000, p. 48)

De acuerdo a la bibliografía consultada, la mayoría de los autores que desarrollan el tema de la reflexión del profesorado coincide en que esta actividad constituye un aporte fundamental para la mejora de la enseñanza y que debe ser incentivado tanto en la formación inicial de estos(as) profesionales, como en la continua. Perrenoud (1994, p.46) resume esta postura señalando diez beneficios de una práctica reflexiva:

Diez beneficios de una práctica reflexiva
- Compensa la superficialidad de la formación profesional.
- Favorece la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredita una evolución hacia la profesionalización.
- Prepara para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayuda a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorece la cooperación con los compañeros.
- Aumenta la capacidad de innovación.

*Cuadro N°65: Diez beneficios de una práctica reflexiva (Perrenoud, 1994)*

Coincidiendo con los planteamientos de Perrenoud, cabe destacar también la definición que el autor hace de un profesional reflexivo: es aquel “capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (1994, p.23).

Si bien es importante tener en cuenta que no toda reflexión sobre la enseñanza es una autoevaluación, ya que no necesariamente implica emitir un juicio valorativo sobre la propia docencia, la capacidad de revisar el trabajo que se hace como maestro constituye una gran ayuda para desarrollar la capacidad de autoevaluar las competencias docentes.

Valorando la relevancia de la reflexión y la autoevaluación docente en relación a su quehacer pedagógico, el presente trabajo intenta promover esta capacidad en el

profesorado, proponiendo una reflexión centrada fundamentalmente en sus competencias evaluativas.

El presente trabajo parte de la convicción de que quienes mejor pueden evaluar sus competencias son los propios maestros y maestras, procurando así reivindicar la capacidad del profesorado de revisar y criticar su desempeño, sin por ello restarles valor a otros métodos y otros agentes evaluativos.

Es imprescindible revalorizar los saberes de los docentes. Los años de experiencia, el tener que enfrentarse diariamente a nuevas dificultades y tener que dar respuesta a ellas de forma satisfactoria, hace que el conocimiento adquirido por los profesores y profesoras se constituya como una fuente de información que debe ser valorada. De esta forma, es necesario un nuevo enfoque investigativo que recupere esos saberes y los considere como una imprescindible fuente de conocimientos que debe ser utilizada por la investigación si quiere mejorar su calidad y pertinencia (Murillo F.J. 2006, p.50)

Con el desarrollo de este tema finaliza la revisión teórica que sustenta este estudio y que ha guiado todo el proceso de investigación.

A continuación, se dará paso a la tercera parte de esta tesis, consistente en el estudio empírico propiamente tal, con las distintas fases que éste comprende, pero previamente se presentará el marco contextual, apartado en el que se describirán las características de la realidad educativa de Chile, país en el que se recogió la información necesaria para la realización de este trabajo.

TERCERA PARTE

---

ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO VIII.

MARCO CONTEXTUAL



## **8.1 Algunos datos sobre Chile**

La presente investigación se ha realizado con la finalidad de ser un aporte a la educación en general y a la evaluación en particular, con la intención de que esta propuesta constituya una herramienta concreta que efectivamente ayude al profesorado a revisar sus competencias evaluativas y, en lo posible, mejorar la forma en que evalúa los aprendizajes de sus estudiantes.

Se consideró adecuado diseñar un instrumento evaluativo que tuviese en cuenta el contexto en el cual se aplicaría, el cual sería la realidad chilena, por lo que las distintas fases de este trabajo se realizaron intentando adaptarse al profesorado de Chile y sus características.

Se presenta a continuación una breve descripción del contexto educativo chileno, sintetizando aquella información que pueda ser útil para conocer y comprender mejor la realidad en la que este estudio se llevó a cabo.

La decisión de que Chile fuese el contexto de aplicación de este trabajo fue tomada principalmente debido a la relevancia que se está otorgando en ese país al desarrollo de las competencias docentes en general y de las competencias evaluativas en particular.

Otra razón fundamental para decidir realizar este estudio en Chile fue la mayor factibilidad de acceso a escuelas y profesorado de distintas zonas del país, dados los contactos previamente establecidos con instituciones educativas locales y al gran interés demostrado por sus directivos y técnicos en ayudar a mejorar las prácticas docentes y en aprender sobre evaluación, motivaciones que les llevaron a participar y aportar a esta tesis doctoral.

Con todo lo anterior, la motivación principal por llevar a cabo esta investigación con y para el profesorado chileno radica en la experiencia como educadora en ese contexto y el interés por hacer una pequeña contribución a la reflexión y, en lo posible, a la mejora de las competencias evaluativas de mis colegas.

A continuación se presenta una breve descripción de las características fundamentales del contexto educativo chileno:



Chile está ubicado en el extremo sur del continente americano y geográficamente se caracteriza por su forma larga y delgada, lo que trae como consecuencia una gran diversidad de paisajes y de climas.

La población de Chile asciende a alrededor de diecisiete millones de habitantes, la cual se divide casi equitativamente entre hombres y mujeres y se concentra fundamentalmente en las cercanías de la capital, Santiago, en la que viven más de cinco millones de personas; del resto de la regiones (división administrativa chilena), ninguna llega al millón de habitantes, ni siquiera las más pobladas. Por ende, la población es mayoritariamente urbana (87%) que rural (13%).

Actualmente Chile es considerado un país en vías de desarrollo con un alto índice de crecimiento (6, 5% el año 2012, según proyección del Fondo Monetario Internacional), pero con un altísimo nivel de desigualdad (0.50 coeficiente de Gini), lo que posiciona como el país más desigual en la distribución de sus ingresos de los estados miembros de la OECD, según su informe de 2011.

## 8.2 La educación en Chile

La educación en Chile se divide en niveles los parvulario (infantil), básico (primaria), secundario y superior y está regida por la Ley General de Educación de 2009 (LGE), sucesora de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). La tabla a continuación muestra la organización de los niveles educativos en Chile.

Niveles educativos en Chile	
Nivel	Edades y/o grados
Parvulario o preescolar (infantil)	- Primer ciclo: 0 a 3 años - Segundo ciclo: 3 a 6 años
Enseñanza Básica (primaria)	- Primer ciclo: 1º a 4º grado - Segundo ciclo: 5º a 8º grado
Enseñanza Media (secundaria)	- Científico-humanista: 1º a 4º año - Técnico-profesional: 1º y 2º años igual a C-H - 3º y 4º programas diferenciados de especialidad
Educación Superior	- Centros de Formación técnica: 2 años - Institutos Profesionales: otorgan títulos técnicos - Universidades: Otorgan títulos profesionales y grados.

Tabla N°1: Niveles educativos de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2010)

### - *Financiamiento*

Desde el año 1995 Chile ha aumentado progresivamente su gasto en educación, siendo uno de los más altos de los países miembros de la OECD, ya que asciende a 4,2% de su producto interno bruto (PIB), mientras el promedio en el grupo es de 3,8%. Aún así, el gasto por estudiante es considerado como relativamente bajo (OECD, 2011) ya que es aproximadamente un 35% menor que la media que invierten los países de la OECD.

En educación no universitaria, Chile es el estado en el que la financiación privada tiene mayor peso (21%), frente a la media de los países miembros de la OECD (8%), lo que significa que las familias son las que deben hacerse cargo de una parte importante del costo educacional de sus hijos(as).

### - *Cobertura*

La cobertura del sistema educacional chileno es prácticamente universal, como ocurre en países desarrollados. La matrícula en Educación Básica (EGB) alcanza al 99,7% y en el caso de la Educación Secundaria la cobertura de la matrícula es de 87,7% (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

### - *Sistema escolar y segregación socioeconómica*

Chile tiene un sistema mixto de financiamiento y los establecimientos educacionales se dividen, en el nivel escolar, entre municipalizados (financiados con fondos públicos), particulares subvencionados (privados con aporte estatal) y particulares (con financiamiento privado). La siguiente tabla detalla la distribución de los establecimientos según su dependencia:

Dependencia de las escuelas en Chile	
Tipo de establecimiento	% de total de establecimientos
Municipal (Público)	42%
Particular Subvencionado	50%
Particular	6,6%
Otros	1,5%

*TablaNº2: Dependencia de las escuelas en Chile  
(Ministerio de Educación de Chile, 2010)*

El sistema educativo chileno está estructurado de tal manera que a las escuelas particulares (colegios) asiste la clase alta, a los particulares subvencionados la clase media y a los municipalizados la clase baja.

Las escuelas municipalizadas son financiadas por el estado, el que delega su gestión a los municipios, entregándoles los recursos correspondientes por estudiante, con un bono extra en el caso de los más vulnerables (subvención preferencial escolar). Cabe señalar que estas escuelas son de dependencia estatal, pero no tienen el funcionamiento y el estatus de un sistema público.

Las escuelas particulares subvencionadas reciben de parte del estado los recursos por estudiante que les correspondan, pero además pueden cobrar una cuota a las familias y seleccionar a sus alumnos, lo que provocado su proliferación y el éxodo de las escuelas públicas a este tipo de institución.

Dado lo anterior, la calidad y cantidad de las escuelas públicas ha disminuido de forma creciente, fundamentalmente porque las familias han optado por pagar para asegurar un servicio mejor, lo que no necesariamente es así, ya que los resultados en los distintos tipos de establecimientos con financiamiento público son similares y lo que marca la diferencia en las mediciones nacionales e internacionales es principalmente el nivel socioeconómico familiar de los estudiantes y no el tipo de establecimiento educacional en el que se forman (Mayol, Araya y Azócar, 2011).

Chile tiene los niveles más bajos de inclusión social en escuelas entre los países de la OECD y entre todos los países participantes en PISA 2009. En Chile, menos del 50% de la varianza en el status socioeconómico radica en las escuelas, lo que significa que es poco probable que los estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos asistan a la misma escuela.

Chile y México tienen sistemas escolares con este tipo de segregación. En estos sistemas, los niveles de habilidad del estudiante pueden ser similares dentro y entre las escuelas, pero los estudiantes de diferentes orígenes socio-económicos se dividen en diferentes escuelas (OECD, 2011, p.455)

El tema de la segregación es probablemente el que más descontento genera en la población chilena, ya que, pese a los grandes esfuerzos que realizan las familias, el sistema educativo está organizado en niveles socioeconómicos que no permiten la movilidad social y que evidentemente afectan la convivencia democrática que toda nación espera para sus ciudadanos y para las generaciones futuras.

### *- Educación Superior*

La cobertura de la educación superior se ha expandido en Chile en los últimos años, principalmente debido a la proliferación de instituciones privadas. Así, actualmente cerca del 50% de la población tiene acceso a la educación post secundaria (universitaria y técnica), pero el gasto es fundamentalmente privado, ya que el estado sólo aporta alrededor del 20% de este coste, debiendo ser el resto solventado por las familias, principalmente a través de créditos de largo plazo. Así, Chile es el país con mayor peso relativo en la financiación de estudios universitarios (OECD, 2011) lo que significa que más del 80% de este gasto debe ser afrontado por los estudiantes y sus familias.

### *- Calidad educativa*

Asumiendo que el concepto de calidad educativa es variable y depende de diversos factores, una forma concreta de describir la educación chilena es compararla con la de otros sistemas educativos, para lo cual es habitual referirse a las evaluaciones y estudios internacionales.

En el índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (Educación), Chile se ubica en el el segundo lugar en Latinoamérica, siendo superado sólo por Argentina. Este índice se forma de la composición de diversos factores (alfabetización, gasto en educación, tasa bruta de matriculación, usuarios de internet por cada cien personas, años de educación promedio, años esperados de instrucción).

En el Informe PISA (programa de evaluación internacional de estudiantes de la OECD) del año 2009, los estudiantes chilenos lograron el puntaje promedio más alto de los países latinoamericanos, posicionándose en el primer lugar de la región y en el lugar 44 de 65 países que participaron de la medición. Cabe aclarar que aún con estos resultados positivos en relación a otros estados de la región, los 439 puntos obtenidos como media distan bastante de los 465 puntos obtenidos en promedio por los países de la OECD.

En el ámbito universitario y basándose en la clasificación internacional elaborada por la Universidad Jiao Tong de Shanghái en China, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile están entre las mejores 500 del mundo.

### - Movimientos estudiantiles

El alto nivel de segregación social y la baja calidad de la educación pública, a nivel escolar, y el endeudamiento juvenil y la diversidad de calidad, a nivel universitario, junto al modelo de libre mercado imperante en todo el sistema educativo chileno, provocaron, inicialmente en el año 2006 y con mayor fuerza en el año 2011, un movimiento estudiantil sin precedentes en la historia de Chile. Este movimiento, liderado inicialmente por los estudiantes secundarios y posteriormente por la educación superior, ha convocado a un gran número de personas, familias e instituciones a exigir a las autoridades un cambio de modelo, más centrado en la calidad y la equidad educativas.

El movimiento social por la educación chilena sigue actualmente convocando a diversos actores, quienes comparten la causa común de mejorar la educación de todos los niños y jóvenes de Chile.

Una vez realizada esta breve descripción del sistema educativo chileno de los factores que lo componen y caracterizan, se realizará a continuación una síntesis sobre la realidad de los profesores y profesoras de las escuelas de Chile, que son en quienes se centra esta investigación.

### 8.3 El profesorado escolar en Chile

#### *Datos generales sobre el profesorado chileno*

Chile cuenta con aproximadamente 182.200 profesionales dedicados a la educación, de los cuales el 70% corresponde a mujeres y el 30% a hombres. De esta cifra, el 85% se desempeña como docente de aula, en los distintos niveles educativos del sistema escolar (Estadísticas del Ministerio de Educación de Chile, 2009). La distribución se muestra en la siguiente tabla.

Distribución del profesorado en Chile por niveles educativos	
Nivel educativo	% profesorado
Educación Parvularia (infantil)	11,3%
Educación Especial	5%
Enseñanza Básica (primaria)	53,1%
Enseñanza Media (secundaria)	28,7%
Enseñanza Adultos	1,7%
Otros	0,2%
Total	100%

*Tabla N°3: Distribución del profesorado en Chile por niveles educativos (Ministerio de Educación de Chile, 2010).*

Del total de maestros en ejercicio en los diferentes niveles, el 88% se desempeña en el sector urbano y el 12% en el rural.

En relación al tipo de escuela en la que el profesorado se desempeña, según su dependencia administrativa, la mayoría lo hace en el sector municipal (público), como muestra la tabla a continuación:

Distribución del profesorado en Chile según dependencia del establecimiento				
Tipo de establecimiento	Municipalizado (público)	Subvencionado (concertado)	Particular (privado)	Corporaciones
Porcentaje	45%	43%	11%	1%

*Tabla N°4: Distribución del profesorado en Chile según dependencia del establecimiento (Ministerio de Educación de Chile, 2010)*

Respecto a la edad del profesorado chileno, existe bastante variabilidad, concentrándose la mayoría entre los 26 y los 55 años. La distribución por distintos rangos etáreos se muestra en el siguiente cuadro:

Distribución del profesorado en Chile según rango de edad					
Menos de 26 años	26 a 35 años	36 a 45 años	46 a 55 años	56 a 65 años	65 o más años
4%	26%	23%	26%	18%	2%

*Tabla N°5: Distribución del profesorado en Chile según rango de edad (Ministerio de Educación, 2010)*

En cuanto a los años de servicio en la educación, la mayor parte de los profesores chilenos tienen entre 0 y 9 años de experiencia en el sistema educativo, distribuyéndose en forma equilibrada en los otros rangos.

Distribución del profesorado en Chile según años de servicio			
0 a 9 años	10 a 19 años	20 a 29 años	30 o más años
40,5%	21%	19,5%	19%

*Tabla N°6: Distribución del profesorado en Chile según años de servicio (Ministerio de Educación de Chile, 2010)*

## *Situación profesional del profesorado en Chile*

En términos generales, la mayoría de los maestros chilenos se desempeña bajo un alto nivel de exigencia, particularmente en el sector municipalizado y, en menor grado, en el subvencionado. El profesorado de colegios particulares es el que trabaja en condiciones más adecuadas, pero aún así en muchos casos distan de lo óptimo. Se describen a continuación algunos aspectos que dan cuenta de las condiciones laborales de los docentes de escuela chilenos:

### *- Número de estudiantes*

El número de estudiantes por clase en Chile en educación primaria es de treinta alumnos, siendo sólo superado por China en el entorno de la OECD, donde la media es de veintiuno. Este dato, si bien demuestran diversos estudios (como Krueger, 2002) no es necesariamente determinante para el aprendizaje, si constituye un factor de desgaste para los educadores, ya que deben atender simultáneamente a un mayor número de niños y niñas, además de dificultar el uso de metodologías más participativas e innovadoras (OECD, 2009).

En relación a la ratio estudiante-profesor, la media de la OECD en educación primaria es de dieciséis, mientras que en Chile es de veintidós, siendo sólo superado por México y Turquía. En este índice la educación chilena muestra diferencias considerables entre la educación que recibe financiación pública (municipal y subvencionada), en la que la ratio es de veintitrés, y la privada, en la que es de quince.

### *- Salarios*

Respecto a los salarios, el profesorado chileno tiene condiciones similares al de otros países de contextos similares, como México, siendo en ambos países el sueldo de aproximadamente 20.000 dólares anuales para un maestro de educación primaria con quince años de experiencia; por su parte, la media de los países de la OECD es de casi el doble, ascendiendo a 39.000 dólares al año para un docente con las mismas características. Si bien las condiciones económicas del profesorado en Chile han mejorado sostenidamente en los últimos veinte años, en la etapa comprendida entre los años 1973 y 1989 (correspondiente a la dictadura militar) hubo una disminución tan drástica de los salarios de los profesores que, pese a las mejoras sostenidas (particularmente entre 1990 y 2010), aún no han recuperado la llamada “deuda histórica” que el estado tiene con el colectivo docente.

### - Horas de trabajo

En relación a la horas de trabajo, el profesorado chileno trabaja, tanto en primaria como en secundaria, 1760 horas al año, mientras en los estados miembros de la OECD lo hace un promedio 1660 horas al año. Las horas diarias de trabajo de un maestro en Chile son en promedio 6.5 mientras la media de la OECD es de 4.2 horas al día.

Del tiempo trabajado, los maestros de Chile dedican el 70% a la permanencia en el aula con sus estudiantes y sólo el 30% a la preparación de sus clases, materiales, evaluaciones, etc., frente al 47% en primaria y 40% en secundaria, como media, que los estados miembros de la OECD asignan a sus profesores para el trabajo en aula, lo que les deja más de la mitad del tiempo de trabajo remunerado disponible para preparar y revisar adecuadamente su trabajo docente. La siguiente tabla sintetiza la información antes entregada:

Tiempo de trabajo del profesorado en Chile				
Contexto	Nº de horas de trabajo anual (en la escuela)	Nº de horas de trabajo diario (en la escuela)	% de horas de clases en aula	% de horas de preparación y evaluación
Chile (Primaria y secundaria)	1760	6.5	70%	30%
Media OECD Primaria	1665	4.2	47%	53%
Media OECD Secundaria	1661	4.2	41%	59%

Tabla N°7: Tiempo de trabajo del profesorado en Chile (OECD, 2011)

### - Status social

Principalmente por factores económicos, el prestigio social del trabajo de los maestros ha disminuido sostenidamente en los últimos cuarenta años en Chile, por lo que, en general, las personas con buen rendimiento académico escolar no suelen optar por la profesión docente.

El profesorado chileno recibe un salario 28.6% menor al de otros profesionales universitarios, cifra que ha disminuido considerablemente en las últimas décadas, pero, si bien el sueldo promedio de los educadores no es tan bajo al ingresar al mercado laboral, en relación a otras profesiones de duración similar, pero las posibilidades de desarrollo son bajas, debido a una estructura de remuneraciones bastante plana que no



mejora significativamente las condiciones fruto del desempeño, la formación u otros factores de diferenciación, teniendo sólo una incidencia menor los años de experiencia, que elevan el salario en un pequeño porcentaje a medida que transcurre la vida profesional. A partir de esta situación, comienza a ampliarse la diferencia, la cual es considerable en la última etapa de la vida laboral.

*- Evaluación del desempeño docente*

En 2005 se instauró en forma obligatoria para todo el profesorado que se desempeña en el sector municipal, siendo definido como un proceso evaluativo formativo y orientado a mejorar la labor docente y a promover su desarrollo profesional. Los maestros son evaluados con diversos instrumentos, como muestra la tabla a continuación:

Instrumentos y estrategias del sistema de desempeño de evaluación docente en Chile		
Instrumento/estrategia	Características	Ponderación
Portafolios	Planificación e implementación de una unidad y filmación de una clase.	60% a 80%
Pauta de autoevaluación	Evaluación desde la perspectiva del propio docente.	5% a 10%
Entrevista con evaluador par	Evaluación desde la perspectiva de un colega.	10% a 20%
Informe de referencia a terceros	Evaluación desde la perspectiva de un superior jerárquico.	5% a 10%

*Tabla N°8: Instrumentos y estrategias del sistema de desempeño de evaluación docente en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2010).*

El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) clasifica al profesorado en: destacados, competentes, básicos e insatisfactorios y cada docente de establecimiento municipal debe ser evaluado cada cuatro años (salvo los insatisfactorios, que se deben evaluar al año siguiente). Si el docente es evaluado tres veces como insatisfactorio, debe dejar el sistema educacional público.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de casos por nivel de desempeño del año 2011:

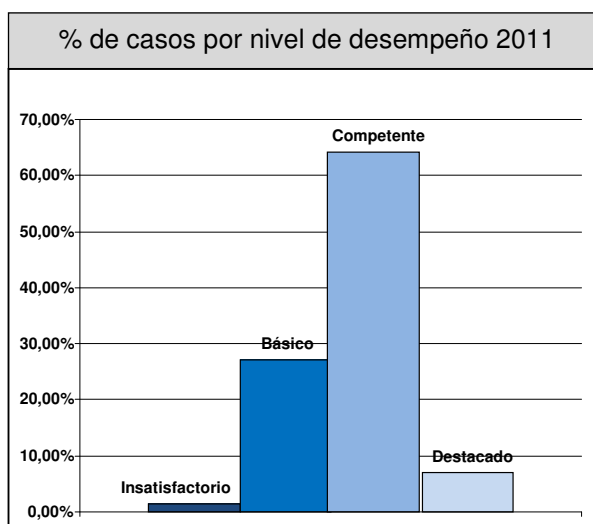


Gráfico N°1: Porcentaje de casos por nivel de desempeño (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Como se observa en el gráfico, la mayoría del profesorado chileno fue evaluado en la categoría satisfactorio, pero al analizar los resultados por instrumento o estrategia, se dan diferencias significativas entre ellos, siendo el portafolios el que arroja resultados más bajos y la autoevaluación la que otorga los más altos.

El portafolios, instrumento que tiene la ponderación más alta dentro del total de la evaluación, se evalúa por dimensiones, las cuales se basan en las del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), estándares que describen las competencias docentes que el profesorado chileno debería tener y que fue presentado previamente en el marco teórico de esta investigación. Cabe destacar que, de las dimensiones evaluadas, las que obtienen las valoraciones más bajas, en promedio, son las relativas a la evaluación de los aprendizajes: Calidad de la evaluación de la unidad y Reflexión a partir de los resultados de la evaluación; este dato es fundamental para justificar con mayor fuerza la realización del presente estudio.

### *Proyecto de Carrera Profesional Docente en Chile*

En el mes de marzo de 2012 comenzó a discutirse entre distintos actores involucrados (gobierno, profesorado, asociaciones gremiales, instituciones formadoras, etc.) un proyecto de ley que regula la carrera docente en aspectos como: habilitación para el ejercicio, desarrollo, remuneraciones, evaluación del desempeño, disminución de las horas lectivas, etc. que pretende mejorar la situación del profesorado en Chile.

## *El profesorado de Educación Básica (Primaria) en Chile*

El colectivo de maestros de educación primaria es el más numeroso del profesorado chileno y está formado por aproximadamente 96.800 personas, constituyendo más de la mitad del total de docentes. Respecto a la distribución por sexo, las mujeres constituyen el 75% y los hombres el 25% de profesores.

En relación a la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales en los que se desempeñan, la mayoría lo hace en escuelas municipalizadas (públicas), seguidas de cerca por las particulares subvencionadas. La siguiente tabla muestra esta distribución:

Distribución del profesorado de Educación Básica en Chile según dependencia				
Tipo de establecimiento	Municipalizado (público)	Subvencionado (concertado)	Particular (privado)	Corporaciones
Porcentaje	50.67%	40.27%	9%	0.02%
Cantidad	49.095	39.016	8.742	22

*Tabla N°9: Distribución del profesorado de Educación Básica en Chile según dependencia (Ministerio de Educación de Chile, 2010)*

La presente investigación se ha centrado en el profesorado de educación básica (primaria), fundamentalmente, porque es el que tiene una formación académica más homogénea (en relación a los que se desempeñan en educación media (secundaria), que se forman por áreas disciplinares).

Otra razón importante que llevó a circunscribir este estudio a los docentes del nivel primario es porque, dadas las características de su trabajo (generalmente focalizado en los niveles de 1º a 4º de educación básica), tienen la posibilidad de utilizar una mayor diversidad de estrategias, técnicas e instrumentos evaluativos.

Si bien el cuestionario de autoevaluación de competencias evaluativas ha sido diseñado específicamente para el contexto del profesorado de educación básica, haciendo las pertinentes adaptaciones, sería factible de aplicar en otros niveles educativos.

A continuación, se procederá a la descripción del estudio empírico realizado en Chile, caracterizando previamente el enfoque metodológico y el método de investigación utilizado, lo que contribuirá a la mejor comprensión de la investigación llevada a cabo en el contexto antes descrito.

CAPÍTULO IX.

DISEÑO Y DESARROLLO  
DEL ESTUDIO EMPÍRICO



## 9.1 Enfoque Metodológico

Al elegir un enfoque metodológico, el investigador se adscribe a un determinado paradigma de investigación, concepto proveniente de Kuhn (1962, 1970) y que Patton (1978), basándose en sus trabajos, define como: “Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real” (p.203). Los paradigmas, según señala el autor citado, dicen lo que es importante, legítimo, razonable y señalan a la persona que investiga lo que ha de hacer sin necesidad de “prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas”.

Tradicionalmente, los paradigmas de investigación han sido dos: el cuantitativo y el cualitativo, y generalmente dependiendo de sus campos de estudio y/o sus creencias personales, los investigadores han optado por uno u otro, considerándolos en muchos casos como métodos incompatibles. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006), durante décadas se insistió en que ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) eran opuestos e irreconciliables, por lo que se promovía la elección (o fidelidad) a uno de ellos al abordar un problema de investigación.

En las últimas décadas, un creciente número de investigadores y de autores en el campo de la metodología ha planteado la posibilidad de unir en un mismo estudio ambos procesos, a lo que Gubba y Lincoln llaman “el cruce de los enfoques”. Por su parte, Cook y Reichard (2005), plantean:

No existe nada, excepto la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos (p.40)

Ante la idea de combinar métodos existen autores más fundamentalistas que la rechazan, argumentando que difícilmente se pueden mezclar diferentes “visiones de mundo” o paradigmas, mientras otros aceptan esta integración metodológica si el problema de investigación así lo requiere.

Actualmente, más allá de los tradicionales enfoques cuantitativo o cualitativo, existe una variedad de visiones o paradigmas que ofrecen diversas alternativas a la hora de plantear una investigación, y cada investigador puede optar por el que le parezca más adecuado según sus propias creencias, habilidades o preferencias, y, principalmente, según su adecuación al problema o planteamiento a investigar. El siguiente cuadro de Mertens (2005) resume las principales características de estas opciones:

Principales paradigmas de investigación				
Características y supuestos	Pospositivismo	Constructivismo	Transformativo	Pragmático
Etiquetas asociadas con el paradigma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimental</li> <li>- Cuantitativo</li> <li>- Causal</li> <li>- Comparativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturalista</li> <li>- Fenomenológico</li> <li>- Hermenéutico</li> <li>- Interaccionista Simbólico (interactivo)</li> <li>- Etnográfico</li> <li>- Cualitativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría crítica</li> <li>- Neo-marxista</li> <li>- Feminista</li> <li>- Participativo</li> <li>- Emancipatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos y modelos mixtos o híbridos</li> </ul>
Supuesto de realidad	Una realidad conocida en términos de probabilidad.	Múltiples realidades, construidas socialmente.	Múltiples realidades, formadas por el contexto social, político, cultural económico y étnico.	Lo que es útil para explicar un fenómeno es lo verdadero.
Supuesto del conocimiento y relación entre el investigador y el fenómeno	La objetividad es importante, el investigador observa, mide y manipula variables; se desprende de sus tendencias	El conocimiento es interactivo, producto del vínculo entre investigador y participantes. Los valores y tendencias de todos los involucrados son explícitas, generan descubrimientos	El conocimiento es interactivo, producto del vínculo entre el investigador y los participantes. Se sitúa social e históricamente	Las relaciones entre el investigador y el fenómeno, o participantes del estudio son determinadas por lo que el investigador considera apropiado para cada estudio en particular.
Supuesto metodológico	Básicamente cuantitativo e intervencionista	Básicamente cualitativo, hermenéutico y dialéctico.	Con bases cualitativas, pero se pueden utilizar métodos cuantitativos y mixtos. Los factores históricos están incluidos.	El método depende del planteamiento específico del estudio. Son válidas las técnicas cuantitativas, cualitativas y mixtas.

Cuadro N°66: Principales paradigmas de investigación (Mertens, 2005)

Según lo anterior, el presente trabajo se adscribe al paradigma Pragmático, el cual, como se indicó, se adapta a las necesidades de la investigación a realizar y para ello utiliza información proveniente de distintas vías. Tashakkori y Teddlie (1998) justifican así esta elección: “El pragmatismo parece ser el mejor paradigma para justificar el uso de estudios de métodos mixtos y de modelos mixtos” (p.29).

Respecto a los aspectos positivos del enfoque elegido, los autores antes citados sostienen que el pragmatismo es “atractivo” porque:

- a) Nos da un paradigma que filosóficamente abarca el uso de diseños de métodos y modelos mixtos.
- b) Evita el uso de conceptos metafísicos (la verdad, la realidad) que han causado muchas e interminables discusiones y debates sin fin (y con frecuencia inútiles).
- c) Presenta una filosofía de la investigación muy práctica y aplicada: si un estudio le interesa y es de valor para usted, haga su estudio en las diferentes maneras que usted considere apropiado y utilice los resultados de manera que puedan dar lugar a consecuencias positivas dentro de su sistema de valores (p.29).

## 9.2 Método de investigación

Siguiendo la lógica citada, este trabajo de investigación se enmarca metodológicamente en el enfoque mixto, ya que, dadas las características del estudio, se requieren los aportes de los enfoques cuantitativo y cualitativo para resolver el problema planteado de forma integral y completa. Para explicar más claramente cómo se pueden integrar ambos enfoques, se presenta un cuadro en el que se comparan los distintos métodos de investigación según diversos aspectos:

Comparación de Métodos de Investigación			
	Métodos cuantitativos	Métodos cualitativos	Métodos mixtos
Diseños	Predeterminados	Emergentes	Predeterminados y emergentes.
Instrumentos	Estructurados, preguntas cerradas	No estructurados, preguntas abiertas	Estructurados y no estructurados
Tipos de datos	De desempeño, de actitudes, de observación	De observación, de entrevistas, documentales, audiovisuales	De múltiples formas posibles.
Tipo de análisis	Estadístico	De contenido	Estadístico y de contenido

Cuadro N°67: Comparación de Métodos de Investigación (Creswell, 2003)



### *Características del enfoque mixto*

El enfoque mixto recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación para responder al planteamiento de un problema. Este método comenzó a utilizarse en las décadas de 1960 y 1970 en el campo de la criminalística, donde se recopilaba información cualitativa y cuantitativa en forma combinada, pero no fue denominado como tal. En la década de 1980 se inició el uso de la combinación de enfoques y, por ende, el debate en torno a su utilización.

Un estudio es mixto si lo es desde el planteamiento del problema a la redacción del informe final, pasando por la recolección y el análisis de los datos bajo este enfoque. El enfoque mixto es más que recoger información de diversos datos sobre un mismo fenómeno, sino que “implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.755).

Los autores antes citados destacan algunas ventajas o bondades de este enfoque, que se muestran en el cuadro a continuación:

Ventajas del enfoque mixto
- Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno, ya que si coinciden los resultados cualitativos y cuantitativos, se puede tener una mayor confianza en el estudio.
- Ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, buscando la forma más adecuada de abordarlo.
- Los datos son más variados y “ricos”, ya que se consideren diversas fuentes y distintos tipos de datos, lo que genera mayor riqueza en el análisis y los resultados.
- Permite entender mejor los fenómenos actuales, los que dada su complejidad y dinamismo, se comprenden más fácilmente utilizando diversos métodos.
- Ayudan a explorar y sacar mayor provecho a los datos.
- Los resultados del estudio son mejor aceptados por diversas audiencias, según si se inclinan por datos cuantitativos o lo cualitativos, ya que considera a ambos.

*Cuadro N°68: Ventajas del enfoque mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)*

### *El concepto de triangulación*

El concepto de triangulación es fundamental para el método mixto de investigación, ya que como señalan Tashakkori y Teddlie (1998), “fue la cuña intelectual que finalmente rompió la hegemonía metodológica de los puristas del mono método” (p.41). En 1978, Denzin aplicó el término “triangulación” en un libro sobre métodos sociológicos, pero el término original proviene de la náutica y se refiere al proceso mediante el cual los marinos emplean diversos puntos de referencia para localizar la posición de un objeto en el mar.

El concepto de triangulación implica la combinación de fuentes de datos para estudiar el mismo fenómeno social y existen cuatro tipos:

- Triangulación de datos: uso de variedad de fuentes de datos en un estudio.
- Triangulación de investigadores: participación de diversas personas.
- Triangulación teórica: uso de múltiples perspectivas para interpretar los resultados.
- Triangulación metodológica: uso de múltiples métodos para investigar.

La presente investigación utiliza fundamentalmente la triangulación metodológica, ya que usa diversos métodos, tanto para recoger la información necesaria como para analizarla posteriormente.

Tashakkori y Teddlie (1998) hacen una distinción entre combinación de métodos (mixed method) y combinación de modelos (mixed models), entendiendo la primera como una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en la metodología de un estudio (como la etapa de la recolección de datos) y la segunda como la combinación de los dos enfoques a lo largo de todas las fases del proceso de investigación. Para efectos del presente trabajo consideraremos ambos términos como similares, pero entendiendo que la combinación de métodos o enfoques puede darse de distintas formas y en distintos niveles de complementación, como muestra la siguiente descripción de los diversos tipos de diseños mixtos.

#### *Tipos de diseños mixtos*

La combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo puede ir, según Creswell (2008) y Mertens (2005) desde analizar cualitativamente datos cuantitativos (o viceversa) hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio. Se pueden dar, así, diferentes grados de combinación de enfoques, las que se identifican como diversos tipos de diseños mixtos. Creswell (2008) plantea la existencia de cuatro, los que se describen brevemente continuación:

##### *- Diseño mixto de triangulación*

Su propósito es recolectar y relacionar simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos y usar los resultados para entender un problema de investigación; “un principio básico de este diseño es que una forma de recopilación de datos proporciona fortalezas para compensar las debilidades de la otra forma” (Creswell, 2008, p.557). La prioridad de los datos cualitativos y cuantitativos es la misma y se recopilan en forma simultánea durante el estudio; los investigadores comparan los resultados de los análisis de ambos tipos de datos y determinan si son similares o no.

- *Diseño mixto integrado*

Este tipo es similar al anterior, pero con importantes diferencias. Su propósito es “recolectar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, pero una forma de datos juega un papel de soporte a la otra forma de datos” (Creswell, 2008, p.558); los investigadores(as) dan mayor prioridad a un tipo de datos (generalmente cuantitativos) y el otro tipo apoya y da información adicional. La fortaleza de este diseño es que combina las ventajas de los datos cuantitativos y cualitativos.

- *Diseño mixto explicativo*

En este tipo de diseño, llamado también de dos fases, en lugar de recolectar los datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, se hace secuencialmente, en dos etapas (se recoge un tipo de datos y luego el otro); “consiste en realizar en primer lugar la recogida de datos cuantitativos y posteriormente recoger cualitativos que ayuden a explicar o elaborar sobre los resultados cuantitativos” (Creswell, 2008, p.560). Estos diseños priorizan la información cuantitativa y utilizan la cualitativa para precisar los resultados obtenidos; son muy utilizados en la investigación educativa.

\*

- *Diseño mixto exploratorio*

En este tipo de diseño se sigue un procedimiento en el que primero se hace la recogida de datos cualitativos para analizar un fenómeno y luego la recolección de datos cuantitativos, para explicar las relaciones encontradas en los datos cualitativos.

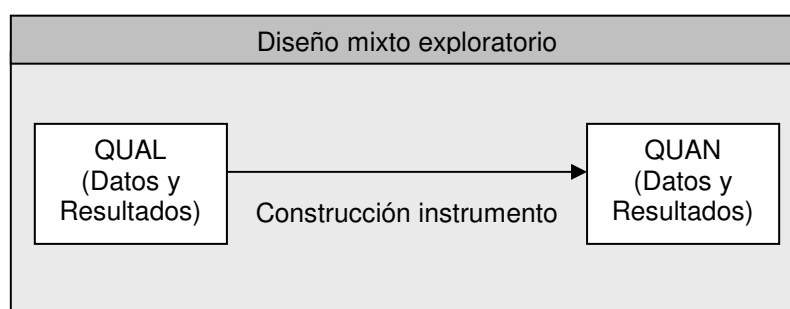
Una aplicación popular de este diseño es explorar un fenómeno, identificar temas, diseñar un instrumento y posteriormente probarlo. Los investigadores(as) utilizan este diseño cuando, existiendo instrumentos, variables y mediciones, pueden no ser conocidos o estar disponibles para la población en estudio (Creswell, 2008, p.561).

Es habitual que en este tipo de diseños se presenten el estudio en dos fases: la primera consiste en la recogida de datos cualitativos en un pequeño número de casos y la segunda en recolectar datos cuantitativos en una muestra amplia.

En los diseños mixtos exploratorios los investigadores “pueden explorar inicialmente puntos de vista escuchando a los participantes, en vez de abordar un tema con un conjunto predeterminado de variables” (Creswell, 2008, p.561). Este autor señala también que una desventaja de este tipo de estudio es que requiere una recolección de datos amplia, así como el tiempo que demanda este proceso; además

señala que la prueba de un instrumento aumenta considerablemente la duración que este diseño requiere para ser implementado.

El presente trabajo de investigación corresponde a este último tipo de diseño mixto, ya que consta fundamentalmente de dos fases: la primera, de carácter cualitativo (consistente en recoger información de grupos focales) y la segunda, fundamentalmente cuantitativa (consistente en construir y aplicar un instrumento de evaluación). El siguiente cuadro esquematiza el proceso seguido:

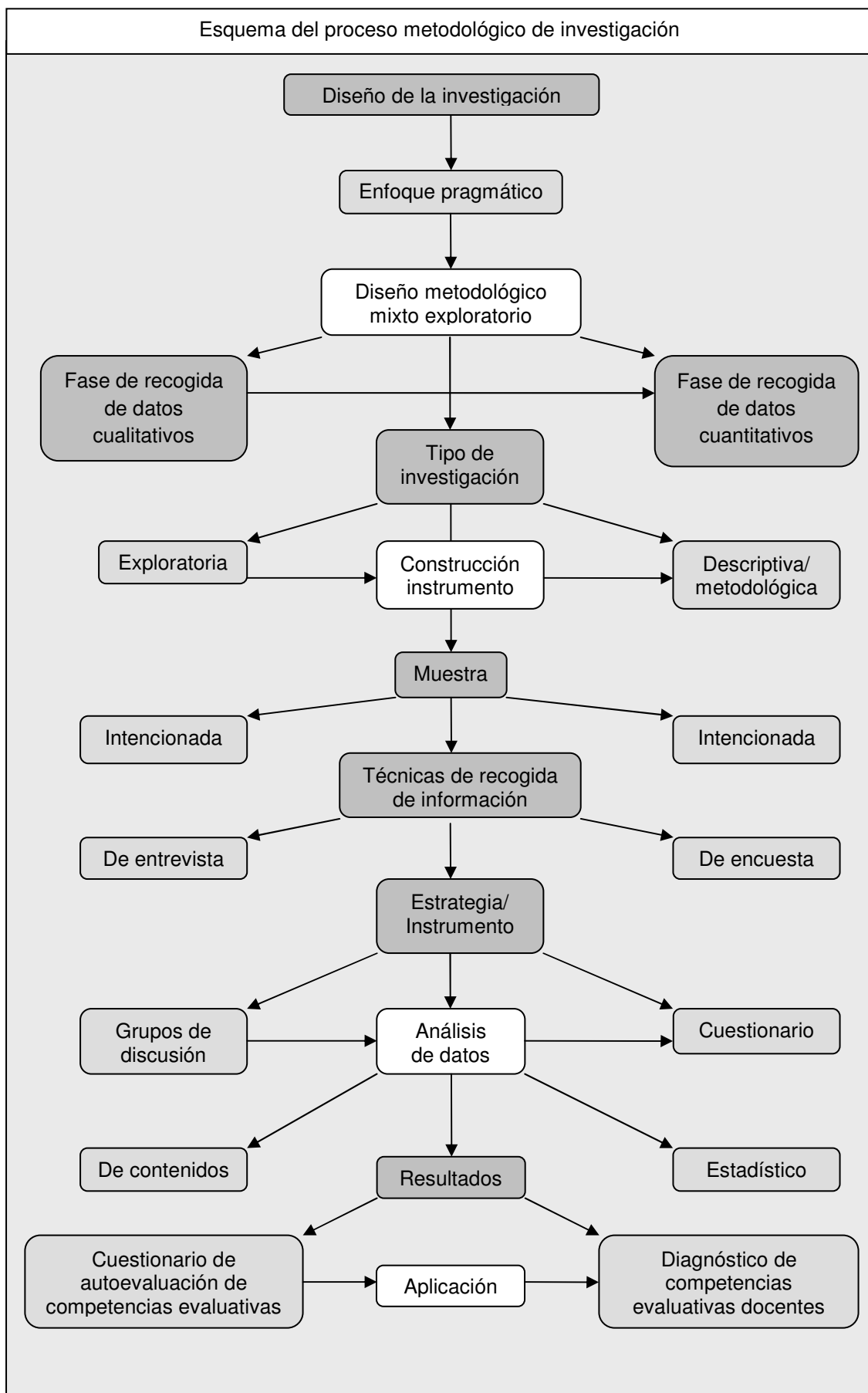


*Cuadro N°69: Diseño mixto exploratorio (Creswell, 2008)*

#### *Análisis de datos en el diseño mixto exploratorio*

Como señala Creswell (2008), en este tipo de diseño la recolección de datos cualitativos es básicamente un medio para el desarrollo de los instrumentos cuantitativos, obteniendo información fundamental para la posterior recopilación de datos cuantitativos o el desarrollo de generalizaciones a partir de unos pocos casos iniciales de calidad. “Tal vez el uso más popular de este diseño es el generar un instrumento bien fundamentado en los datos cualitativos de los participantes en un estudio” (p.566).

La presente investigación sigue la lógica antes descrita, ya que la recolección y el análisis de los datos cualitativos constituye la base para la subsiguiente construcción del instrumento que recoge datos de tipo principalmente cuantitativo. Así, este trabajo se divide en dos fases, las que se describen en el siguiente cuadro:



Cuadro N°70: Esquema del proceso metodológico de investigación

### 9.3 Fase de recogida de datos cualitativos

Las características particulares y complejas de los problemas de investigación en el ámbito educativo hacen que los aportes del enfoque cualitativo sean fundamentales para lograr una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados, como señalan Maykut y Morehouse (1994): “La investigación cualitativa enfatiza la comprensión a través de la observación de las palabras, acciones y documentos de la gente” (p.22).

La primera fase de este trabajo de investigación es cualitativa porque su objetivo fundamental es recoger información detallada y lo más cercana posible a las personas y sus realidades, opiniones y percepciones, de manera de contribuir a que la etapa siguiente, de diseño del instrumento, cuente con la visión de las personas a quienes va dirigido este trabajo: los profesores y profesoras.

#### 9.3.1 Estrategia de recogida de información cualitativa: los grupos de discusión

Los datos cualitativos de una investigación pueden recogerse por distintas vías, siendo las más utilizadas las técnicas de observación en sus distintas formas y las técnicas de conversación, las cuales usan diversas estrategias, como las entrevistas o los grupos de discusión. Según plantean Hernández, Fernández y Baptista (2006), en procesos cualitativos de investigación, el principal instrumento de recolección de datos lo constituye el propio investigador, ya que es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.; coincidiendo con esta idea, es también de vital importancia determinar cuáles son las estrategias más adecuadas para recopilar la información, según las características del estudio, del contexto y de las personas que investigan.

La estrategia utilizada en este trabajo para recoger la información de tipo cualitativa es el grupo de discusión, cuyas características fundamentales se exponen a continuación:

#### - *Definición y características del grupo de discusión*

Esta estrategia de recogida de información, muy utilizada en la investigación cualitativa y que tuvo su origen en los estudios de mercado, es definida así por Krueger (1991):

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (p.24).

Revisando las conceptualizaciones de diversos autores en torno al grupo de discusión, Suárez (2005) sintetiza planteando que hablamos de grupo de discusión cuando:

- Es un conjunto de personas.
- Se reúnen con un fin de terminado (tiene propósitos y objetivos de investigación).
- Su número es variable, según las características del grupo y del moderador.
- Poseen ciertas características comunes (por homogeneidad o heterogeneidad).
- Ofrecen datos (internos, desde su propia perspectiva).
- En un tiempo y en un espacio propios (determinados por el investigador).
- Es de naturaleza cualitativa (producen un material tras la situación discursiva).
- Es una conversación guiada por una persona (caracterizada por la no directividad) cuyo rol es el de moderador.

Creswell (2008) sostiene que el tamaño de los grupos de discusión varía dependiendo del tema; si se espera que las personas expresen emociones profundas o temas muy complejos, de tres a cinco participantes sería un número adecuado, mientras que para tratar asuntos más cotidianos, entre seis y diez es una cantidad óptima, ya que permite mayor intercambio pero al mismo tiempo es manejable por quien modera la sesión.

Respecto al número de encuentros, el autor sugiere que según el tema y la calidad de la información que se recoja, puede ser suficiente una única sesión o necesitarse una mayor cantidad antes de llegar a la “saturación” de los datos (Glaser y Strauss, 1967) es decir, cuando éstos se vuelven redundantes.

Para esta investigación, se optó por realizar de dos grupos de discusión con distinto tipo de participantes (profesorado de educación primaria y monitores pedagógicos, como se explicará al referirnos a la muestra en el siguiente apartado), de manera de poder contar con distintas visiones sobre las competencias evaluativas docentes. Respecto al número de participantes, fue determinado básicamente por la cantidad de personas convocadas que acudieron a los encuentros fijados.

Después de haber revisado sintéticamente las características de la estrategia de recogida de información utilizada en esta fase de la investigación, pasaremos a describir la muestra de personas participantes en este estudio. Es importante tener en cuenta que la finalidad principal de la etapa cualitativa era exploratoria, es decir, recoger información de la mayor calidad y profundidad posible de parte de las personas a las que estaría destinado el instrumento evaluativo, cuya construcción pertenece a la segunda fase (cuantitativa) de la investigación.

La fase de recogida de datos cualitativos del estudio se caracterizó por buscar la participación de las personas a las que el tema investigado atañe directamente, quienes conformaron la muestra de participantes que a continuación se describe.

### *9.3.2 Muestra cualitativa (personas participantes)*

La muestra se refiere la elección de un grupo o parte de la población (participantes potenciales de un estudio) que la representa (Goetz-Lecompte, 1988) y puede ser determinada de forma probabilística (en la que todos sus miembros tienen la misma posibilidad de ser elegidos) o no probabilística.

La investigación cualitativa suele utilizar muestras no probabilísticas, es decir, no son determinadas por la probabilidad, ya que no pretende la generalización de los resultados, sino la recogida de información valiosa que ayude a resolver el problema estudiado; según lo anterior, las muestras son intencionadas, ya que son los investigadores quienes determinan qué personas son las más adecuadas para formar parte de su estudio. Como sostienen Maykut y Morehouse (1994): “los investigadores cualitativos eligen muestras de personas (o escenarios) seleccionadas con el objetivo de adquirir un mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados por un grupo de gente cuidadosamente seleccionado” (p.67).

Las razones por la que se eligen las personas participantes pueden ser diversas, existiendo distintos tipos de muestra, tales como las señaladas por Hernández, Fernández y Baptista (2006):

- Muestra de participantes voluntarios (personas que deseen participar en el estudio)
- Muestra de casos-tipo (personas del segmento al que va dirigido el estudio)
- Muestra de expertos (personas especialistas en el tema estudiado)
- Muestra por cuotas (personas pertenecientes a distintos segmentos, en proporción)

En esta investigación, las muestras de participantes fueron de dos tipos:



- *Muestra de casos-tipo: Profesorado de Educación Primaria*

Para participar en el grupo de discusión se convocó al profesorado de educación primaria de tres escuelas de la ciudad Santiago, las cuales se eligieron porque se tenía acceso a ellas (muestra por conveniencia, Tashakkori y Teddlie, 1998) y porque sus directivos estaban especialmente interesados en la evaluación de los aprendizajes y además el tema era señalado por el profesorado como necesario de trabajar y mejorar.

Se invitó a catorce de maestros, esperando contar con aproximadamente la mitad de asistentes, pero sorprendió gratamente que acudieran todas las personas convocadas inicialmente, lo que podría considerarse un grupo demasiado grande como para poder llevar a cabo esta estrategia de recogida de información de manera óptima, pero no fue así, sino que la conversación se dio en forma fluida y participativa.

El grupo de discusión estuvo conformado por catorce personas (doce profesoras y dos profesores) de educación general básica (primaria), con edades comprendidas entre los veintitrés y los cincuenta y seis años, con formación universitaria en diversas instituciones y con distintos rangos de experiencia docente, situándose la mayoría entre los diez y los veinte años de ejercicio de la profesión.

Conocer las percepciones, opiniones y propuestas del profesorado es vital para poder construir un instrumento dirigido a ellos y a sus competencias, por lo que su participación y aportes han sido de gran relevancia para el desarrollo de este trabajo.

- *Muestra de especialistas: Monitores técnico pedagógicos*

En este caso, el grupo de discusión estuvo formado por profesorado de educación primaria que, dada su experiencia y formación, se desempeña en diferentes escuelas de la Región Metropolitana de Chile apoyando a profesores que trabajan en aula; su rol consiste fundamentalmente en ayudar a implementar nuevos programas y materiales educativos, trabajando directamente con los educadores. Las personas participantes se seleccionaron por su condición de experto y fueron invitadas dado el acceso a ellas a través de una consultora educativa (acceso "por conveniencia").

Los monitores de aula se consideraron importantes de incluir porque, además de ser profesores y tener formación académica como tales, trabajan directamente con diversos maestros, por lo que tienen una visión amplia respecto de las competencias y el desempeño de distintos educadores.

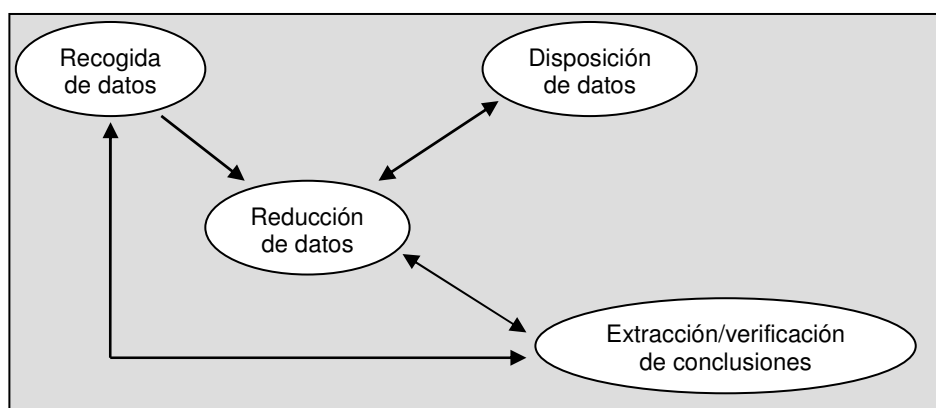
Acudieron al encuentro seis personas (cuatro mujeres y dos hombres), quienes participaron activamente en la discusión y se mostraron muy interesados en aportar y contribuir con la investigación. El grupo estuvo formado por profesionales entre treinta y cuarenta y cinco años, con formación en pedagogía, didáctica y evaluación y con experiencia de trabajo en aula como profesor de educación primaria. La conversación fluyó con facilidad en general hubo un alto nivel de acuerdo en las opiniones y comentarios.

### 9.3.3 Procedimiento de Análisis de la información de los grupos de discusión

Los datos provenientes de los grupos de discusión deben trabajados siguiendo algunas fases generales para el análisis cualitativo, las cuales son descritas por Miles y Huberman (1994), quienes determinan las siguientes etapas o tareas:

1. Recogida de datos
2. Reducción de datos
3. Disposición de datos
4. Extracción/verificación de conclusiones

El siguiente cuadro muestra un esquema de las fases antes mencionadas:



Cuadro N°71: Esquema del proceso de análisis de los grupos de discusión

- *Fase de recogida de datos*

Corresponde a la recopilación de la información de acuerdo a lo planificado, para luego proceder a transcribirla, es decir, transformarla en texto escrito para su posterior análisis.

En la presente investigación, los grupos de discusión con el profesorado y con los monitores fueron filmados en video (con el consentimiento de las personas participantes) y posteriormente se procedió a su transcripción utilizando el software Express Scribe, que facilitó considerablemente el procedimiento.

- *Fase de reducción de datos*

Esta etapa se divide en tres tareas:

- \* *Separación del texto*: el texto se divide en unidades de análisis o temas.
- \* *Codificación*: las unidades se clasifican en categorías, asignándoles un código.
- \* *Síntesis y agrupamiento*: se reducen unidades a un concepto más amplio.

En la presente investigación, los textos fueron analizados con el software Weft QDA, herramienta de gran utilidad para revisar el contenido y clasificarlo en categorías de análisis sin la necesidad de asignar un código (como se requiere manualmente).

Se realizó análisis del contenido utilizando categorías de análisis definidas previamente en base a criterios temáticos y que coincidían con los distintos tipos de competencia evaluativa (técnica, metodológica, participativa y personal); en ambos grupos se agregó una categoría durante el proceso de análisis, las que surgieron espontáneamente durante las conversaciones con las personas participantes.

Las subcategorías de análisis fueron emergentes, ya que se definieron durante el proceso, de acuerdo a lo que surgió durante las conversaciones con las personas participantes.

En los siguientes cuadros se muestran las categorías y subcategorías de análisis que se utilizaron en los dos grupos de discusión realizados:

Categorías de análisis utilizadas en el grupo de discusión con el profesorado		
Categorías temáticas (previas)	Subcategorías (emergentes)	
Competencias	Saber (Competencia técnica)	- Conocer los alumnos - Conocer los diferentes tipos de evaluación
	Saber hacer (Competencia metodológica)	- Construir instrumentos evaluativos. - Aplicar variedad de procedimientos - Aplicar variedad de instrumentos - Diseñar evaluación diferenciada - Utilizar evaluación procesual y formativa
	Saber estar (Competencia participativa)	- Trabajar en equipo - Comunicarse con las familias
	Ser (Competencia personal)	- Autocrítico - Auto superación, formación permanente
Evaluación del profesorado (Categoría emergente)	- Autoevaluación - Sistema nacional de evaluación de desempeño	

Cuadro N°72: Categorías de análisis utilizadas en el grupo de discusión con el profesorado

Categorías de análisis utilizadas en el grupo de discusión con monitores(as)		
Categorías temáticas (previas)	Subcategorías (emergentes)	
Competencias	Saber (Competencia técnica)	- Conocer Marco curricular (planes, programas estudio) - Conocer Proyecto educativo - Conocer diferentes tipos de instrumentos evaluativos
	Saber hacer (Competencia metodológica)	- Construir instrumentos evaluativos de calidad. - Aplicar variedad de procedimientos - Aplicar variedad de instrumentos - Utilizar evaluación procesual y formativa
	Saber estar (Competencia participativa)	- Trabajar en equipo - Comunicación con las familias
	Ser (Competencia personal)	- Autocrítico(a) - Autoevaluación
Dificultades, obstáculos (Categoría emergente)	- Exigencias al profesorado, condiciones laborales - Falta de tiempo - Importancia de resultados, notas - Formación	

Cuadro N°73: Categorías de análisis utilizadas en el grupo de discusión con monitores(as)

#### - Fase de disposición de los datos

Esta etapa consiste en organizar los datos de manera que se pueda acceder a la información con facilidad; pueden utilizarse diferentes técnicas, como diagramas, esquemas, mapas conceptuales, etc. o simplemente disponer el texto de forma accesible.

Para el presente trabajo, gracias al software Weft QDA fue posible reunir la información por categorías, de forma de poder visualizarlas en conjunto, lo cual contribuyó considerablemente al proceso de análisis de los datos.

#### *- Fase de extracción/verificación de conclusiones*

Esta tarea consiste en extraer conclusiones relevantes a partir de los datos analizados; para esto, es necesario revisar el contenido de las distintas categorías e interpretarlo, recurriendo para ello a toda la información disponible, tanto en las categorías analizadas como en la notas o apuntes del investigador.

En el caso de esta investigación, la clasificación del texto analizado en categorías correspondientes a los distintos tipos de competencia evaluativa facilitó el proceso de revisión y reflexión en torno la información entregada por los participantes; esta forma de organizar los datos tenía por objetivo generar, junto a la documentación teórica previamente revisada, los componentes que conformarían el instrumento evaluativo a diseñar y aplicar en la siguiente fase del estudio (cuantitativa).

#### *9.3.4 Criterios de rigor para la fase de recogida de datos cualitativos*

Los criterios que permiten legitimar o validar la investigación cualitativa (pese a que dada su trayectoria ya está lo suficientemente legitimada), han evolucionado a lo largo del tiempo: inicialmente se intentaba utilizar los mismos de la investigación cuantitativa (o, por lo menos, buscar planteamientos equivalentes a los de este tipo de estudio), pero en la actualidad ya muchos autores e investigadores aceptan la idea de que dadas sus particulares características, el enfoque cualitativo puede (y debe) contar con criterios de rigor propios y adecuados a sus particularidades.

Existen diversas propuestas en relación a cuáles son los criterios que deberían orientar la investigación cualitativa, pero para el presente trabajo hemos optado por utilizar los propuestos por Lincoln (1995) y que denomina "Criterios emergentes de calidad". Esta autora plantea algunas consideraciones respecto a su propuesta (Sandín, 2003):

- No todos los criterios son aplicables y/o útiles para todas las investigaciones.
- Algunos criterios pueden ser aplicables en determinadas etapas y no tanto en otras.
- La mayoría de los criterios son relacionales; el conocimiento implica una relación entre el investigador y lo que desea conocer.
- No existe un límite claro entre los temas del rigor y la ética.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el cuadro a continuación se describen brevemente los criterios de rigor plantados por la autora antes mencionada:

Criterios de rigor para la investigación cualitativa	
Criterios o normas	Descripción
Normas establecidas por la comunidad investigadora	Cada comunidad ha desarrollado sus propias tradiciones en relación al rigor, la comunicación y la búsqueda de consenso en su trabajo.
Posición epistemológica de la investigación	Se refiere a la consideración la perspectiva epistemológica del investigador. El "texto" debe mostrar sinceridad y autenticidad sobre su propia postura y sobre la del autor.
Rúbrica (aprobación) de la comunidad	Esta norma reconoce que todas las investigaciones que llevan a cabo en un contexto, se dirige a alguien y sirve a los propósitos de la comunidad en la cual se llevó a cabo.
Voz a las personas participantes	La investigación debe dar voz a los participantes para que su voz no esté silenciada o marginada. Esta norma exige que las distintas voces sean "oídas" en el texto.
Subjetividad crítica	El/la investigador debe tener gran conciencia de sí mismo en el proceso de investigación, lo que le ayudará a comprender sus propios estados psicológicos y emocionales.
Reciprocidad	Esta norma exige que exista un intercambio intenso y de confianza mutua entre el investigador y las personas participantes en la investigación.
Total respeto (sacredness)	El/la investigador debe respetar en todo momento los aspectos colaborativos e igualitarios de la investigación y dar espacio a la diversidad de las personas participantes.
Uso compartido de los privilegios	Los investigadores deben compartir los beneficios económicos y/o reconocimientos que se obtengan con las personas participantes en la investigación.

*Cuadro N°74: Criterios de rigor para la investigación cualitativa (Lincoln, 1995)*

Durante la fase cualitativa de la presente investigación se tuvieron presentes estos criterios de rigor, intentando respetarlos, si correspondía al caso de este estudio.

Presentamos a continuación una breve reflexión en torno a aquellas normas o estándares de rigor que, dadas sus características, fueron importantes de tener en cuenta en la etapa cualitativa de este trabajo:

*- Normas establecidas por la comunidad investigadora*

Confiamos en que el fin último de toda investigación en nuestra área es aportar y en lo posible contribuir a la mejora de la educación en el ámbito, especialidad o nivel en el que se desarrolla, y este debería ser el principal criterio de calidad para juzgar un trabajo, por lo que ha sido también nuestro principal estándar a seguir. Hemos intentado en todo momento respetar el carácter científico y humano de todo estudio realizado con personas y para personas, como es nuestro caso.

#### *- Posición epistemológica de la investigación*

El enfoque de este trabajo ha sido presentado explícitamente, optando por la complementariedad de los modelos cualitativos y cuantitativos con la finalidad de alcanzar de la mejor manera posible los objetivos planteados para este estudio. Como profesionales de la evaluación, abogamos por la utilización de distintos puntos de vista, metodologías y estrategias, y, en el caso de esta fase de la investigación, se ha estimado más adecuado el trabajo con un enfoque de tipo cualitativo.

#### *- Rúbrica (aprobación) de la comunidad*

Las personas participantes en los grupos de discusión de esta investigación demostraron gran interés por participar y se expresaron en forma abierta y confiada durante las conversaciones. Al finalizar los encuentros, tanto los maestros como los monitores manifestaron su satisfacción por el intercambio de opiniones y experiencias realizado, valorando que tener la oportunidad de reflexionar en conjunto sobre la evaluación de los aprendizajes constituye en sí un aporte a la mejora de su trabajo. Todos se mostraron interesados en continuar aportando al estudio y en conocer sus resultados.

#### *- Voz a las personas participantes*

Los aportes de todas y cada una de las personas participantes en esta fase de la investigación han sido considerados como fundamentales para su desarrollo y para la preparación de la etapa siguiente (cuantitativa). El diseño del instrumento evaluativo de la fase posterior refleja las contribuciones del profesorado y los monitores(as).

#### *- Subjetividad crítica*

En esta investigación se ha intentado tener conciencia en todo momento de las propias percepciones, experiencias y opiniones respecto a los temas desarrollados, de manera que no afecten excesivamente las reflexiones y constituyan un aporte para la recogida y el posterior análisis de la información. Aún así, consideramos que el hecho de contar con experiencia de varios años de trabajo en escuelas es un aspecto positivo y de ayuda para la mejor realización de este estudio.

*- Reciprocidad*

Pese a que, dadas las características de la fase cualitativa de esta investigación, la estancia en el campo no ha sido prolongada, como se requiere en algunas modalidades de este tipo de trabajo, consideramos que los encuentros con los profesores y los monitores tuvieron lugar en un clima de confianza, profundidad y libertad de expresión. Antes de iniciar los grupos de discusión y su registro, se hizo hincapié en el carácter voluntario y confidencial de la participación.

*- Total respeto (sacredness)*

Este criterio ha estado presente desde el inicio del proyecto de investigación, ya que este trabajo se basa en un respeto profundo a la profesión docente y a las personas que la ejercen y considera que son los propios maestros quienes mejor pueden definir y evaluar las competencias evaluativas. Este estudio ha sido realizado con y para el profesorado, respetando sus opiniones y valorando sus aportes como fundamentales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

*- Uso compartido de los privilegios*

En caso de que esta investigación tenga reconocimientos de algún tipo, se destacará en todo momento el valor del aporte entregado por todas las personas participantes, quienes con sus comentarios, análisis y reflexiones contribuyeron al desarrollo de este trabajo. No se espera que esta investigación tenga compensaciones económicas en el futuro.

Habiendo aclarado los criterios de rigor tenidos en cuenta en la fase cualitativa de este estudio, se pasará a continuación a describir la fase cuantitativa y sus correspondientes aspectos metodológicos, para presentar posteriormente los análisis de los resultados obtenidos en ambas etapas de la investigación.



#### 9.4 Fase de recogida de datos cuantitativos

La investigación cuantitativa sostiene que la realidad es externa y objetiva, factible de ser conocida e independiente de la persona que investiga. Este enfoque está orientado hacia la descripción, predicción y/o explicación de los fenómenos, para lo que utiliza datos medibles u observables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Otro rasgo que caracteriza la investigación cuantitativa es que el diseño suele ser estructurado y predeterminado, y, como busca la generalización de sus hallazgos, suele utilizar muestras amplias, de muchos sujetos. Para la recolección de la información, se utilizan instrumentos con un alto grado de estandarización, realizando posteriormente un análisis estadístico riguroso y elaborando conclusiones al respecto.

Se pretende que esta etapa de la investigación tenga las características que definen a este tipo de trabajo, tales como:

- Es una investigación descriptiva, ya que busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este trabajo pretende describir las competencias evaluativas que debería tener el profesorado de educación primaria para evaluar adecuadamente los aprendizajes de sus estudiantes.
- Es un estudio no experimental, ya que no pretende establecer ni probar relaciones causales entre variables (Salkind, 1999); no se construyen situaciones, sino que se observan las ya existentes. En este trabajo se hace un diagnóstico de la realidad en relación al fenómeno estudiado, que son las competencias evaluativas.
- Es un estudio de encuesta, ya que proporciona una descripción cuantitativa o numérica de las tendencias, actitudes u opiniones de una población y de los resultados de la muestra, el investigador generaliza o hace afirmaciones acerca de la población (Creswell, 2003). La finalidad de este trabajo es describir la percepción que tiene el profesorado de educación primaria respecto de sus competencias evaluativas y, si bien no se pretende generalizar los resultados a toda la población, si se espera poder realizar algunas inferencias en relación al contexto investigado.

#### *9.4.1 Estrategias de recogida de información: el cuestionario*

Los estudios por encuestas se realizan habitualmente utilizando dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista. Dependiendo de las características de la investigación que se llevará a cabo, se puede optar por uno u otro o por utilizar ambos complementariamente. En el presente estudio, se ha optado por el uso del cuestionario, cuyas características principales se señalan a continuación:

##### *Características del Cuestionario*

Este instrumento consiste en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández Fernández y Baptista, 2006) y se utiliza cuando la investigación sobre un fenómeno social consiste en conocer su magnitud, la relación existente con otro fenómeno o se necesite saber cómo o porqué ocurre, sobre todo si hace falta la opinión de un conjunto considerable de personas (Martínez, 2002).

Para esta investigación es adecuado utilizar un cuestionario porque requiere contar con la participación de un número de personas suficiente como para poder realizar un diagnóstico respecto a la autopercepción del profesorado de educación primaria respecto de sus competencias evaluativas, de manera de poder extrapolar los resultados a contextos similares.

La estrategia de recopilar información preguntando directamente a las personas implicadas en los fenómenos sociales estudiados se puede denominar “encuesta por muestreo” (Corbetta, 2007) y según este autor es:

Un modo de obtener información: a) preguntando, b) a los individuos que son objeto de la investigación, c) que forman parte de una muestra representativa, d) mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, e) con el fin de estudiar las relaciones existentes entre las variables (p.146).

La presente investigación cumple con las características antes descritas, ya que pretende solicitar a una muestra de profesoras y profesores su opinión respecto de sus propias competencias evaluativas, para lo que se utiliza un cuestionario con preguntas estandarizadas que les permitan a las personas evaluar su nivel de dominio y a los investigadores realizar un diagnóstico sobre las competencias evaluativas docentes.

#### 9.4.2 Proceso de construcción del cuestionario

La elaboración de todo instrumento evaluativo requiere de un proceso ordenado y particularmente para el caso de cuestionario es recomendable seguir algunas fases, como las propuestas por Mateo y Martínez (2008):

Fases en la elaboración de un cuestionario		
Fase	Objetivo	Actividad
Preparación	Determinar el objeto de estudio	1. Concretar la información que se desea estudiar y de qué población se desea obtener.
	Delimitar el campo de estudio	1. Fundamentar teóricamente el tema a investigar mediante revisión bibliográfica. 2. Concretar objetivos generales y específicos del cuestionario. 3. Concretar las variables a observar.
	Planificar la elaboración	1. Establecer un calendario. 2. Decidir la forma de aplicación.
Primera elaboración	Formular las preguntas	1. Elegir el tipo de preguntas. 2. Redactar las preguntas.
	Decidir la forma de presentación	1. Decidir el número de preguntas, el orden y la disposición. 2. Determinar el formato. 3. Redactar un texto introductorio. 4. Redactar instrucciones de aplicación.
Aplicación piloto	Revisar el cuestionario	1. Comprobar la validez de contenido.
	Analizarlo empíricamente	1. Elegir la muestra de sujetos. 2. Preparar a los encuestadores. 3. Aplicar el cuestionario. 4. Anotar problemas aparecidos. 5. Analizar los resultados. 6. Comprobar validez (criterial / constructo)
Elaboración definitiva	Redactar el cuestionario definitivo	1. Realizar las modificaciones oportunas. 2. Establecer la codificación definitiva de las respuestas.
Aplicación	Obtener la información	1. Seleccionar la muestra definitiva 2. Preparar el material (copias, cartas...) 3. Aplicar el cuestionario
Explotación	Analizar la información	1. Elaborar matriz de respuestas. 2. Analizar el contenido de las preguntas abiertas. 3. Analizar estadísticamente e interpretar los datos.
Presentación de resultados	Redactar el informe	1. Elaborar tablas de resumen de los datos y análisis realizados. 2. Formular conclusiones y recomendaciones.

Cuadro N°75: Fases en la elaboración de un cuestionario (Mateo y Martínez, 2008)

A continuación se revisarán las etapas propuestas por el autor citado para describir el proceso de construcción del cuestionario elaborado para esta investigación:

### *Fase de Preparación del instrumento*

#### *- Determinación del objeto de estudio*

Desde el inicio de este trabajo se tuvo claridad en que el objeto de estudio serían las competencias evaluativas docentes y que la información se obtendría del profesorado de educación primaria, desde la perspectiva de la autoevaluación.

#### *- Delimitación del campo de estudio*

En relación al campo de estudio, se realizó una exhaustiva revisión teórica que permitió llegar a describir los componentes fundamentales de las competencias evaluativas en base a los aportes de diversos autores y planteamientos de distintas realidades educativas del mundo accidental.

Como objetivo fundamental del instrumento evaluativo, se decidió elaborar un cuestionario de autoevaluación que permitiera a los profesores y profesoras autoevaluar sus competencias evaluativas docentes. Como objetivo específico, se propuso realizar un diagnóstico de las competencias evaluativas del profesorado de educación primaria de Chile.

Respecto a las variables a observar, serían los distintos tipos de competencias que en su conjunto forman las de tipo evaluativo; así, siguiendo un modelo teórico de competencias, se optó por estudiar las competencias técnica, metodológica, participativa y personal.

#### *- Planificación de la elaboración del cuestionario*

Una vez decididos los propósitos fundamentales del instrumento, se elaboró un calendario con las distintas etapas del proceso, planificando las diversas actividades a realizar.

Respecto a la forma de aplicación, se optó por aplicar un cuestionario auto cumplimentado y no una entrevista, porque interesaba especialmente la reflexión personal de los maestros, de manera que pudiesen responder con tranquilidad y libertad.

## *Fase de Primera elaboración del instrumento*

### *- Formulación de las preguntas del cuestionario*

Respecto al tipo de preguntas, se optó porque la gran mayoría fueran cerradas, es decir, que las personas tuviesen que elegir entre opciones dadas (categorías) la que mejor reflejara su opinión. Para esto, se redactaron una serie de reactivos frente a los cuales el profesorado debiese optar por el nivel de dominio que mejor representase su posesión de ese determinado componente de la competencia.

En cuanto a la redacción de las preguntas, en base a la revisión teórica realizada inicialmente y a la posterior recogida de información cualitativa de los profesionales de la educación, se procedió a determinar, clasificados por tipo de competencia, aquellos aspectos considerados importantes de evaluar y que en conjunto conforman las competencias evaluativas docentes. Para esto, se elaboró una tabla con los componentes que deberían incorporarse en cada tipo de competencia y luego se redactaron en forma de reactivo para comenzar a dar forma a una primera versión del cuestionario.

Para recoger información complementaria, se incorporaron dos preguntas abiertas en cada tipo de competencia, en las que se solicita a las personas que lo deseen destacar los aspectos que dominan con mayor facilidad y mayor dificultad, respectivamente, delimitando a continuación un espacio breve para la respuesta.

### *- Elección de la forma de presentación del instrumento*

Desde el inicio de la búsqueda de información para este estudio se evidenció que las competencias de tipo metodológico son consideradas como más relevantes y numerosas, lo que fue confirmado al recibir los aportes de las personas participantes en los grupos de discusión. Esto se debe posiblemente al carácter eminentemente práctico de la evaluación y a que más allá de los aspectos conceptuales o personales igualmente fundamentales, el “saber cómo hacer” es lo que el profesorado considera más importante en las competencias evaluativas;

Considerando lo anterior, se cauteló que todos los tipos de competencias estuviesen presentes, de manera de que, además de autoevaluarse, las personas pudiesen constatar que también son importantes de desarrollar en su trabajo docente. El número de preguntas incorporado fue de diez en las competencias técnica, participativa y personal y de veinte en la metodológica.

Dada la cantidad elevada de ítems, se decidió que el formato del cuestionario debía ser de fácil completación por parte del profesorado, por lo que se optó por presentarlos separados por tipo de competencia y con las categorías posibles (niveles de dominio) al costado, de forma de que fuese visualmente sencillo de revisar. Al finalizar el listado de aspectos a evaluar por tipo de competencia se ubicaron las preguntas abiertas, con su correspondiente espacio de respuesta.

Posteriormente se determinaron y ubicaron en el formato las preguntas socio-demográficas necesarias para describir la muestra y analizar los datos recopilados. Finalmente, se redactó una breve presentación del instrumento, en la que se explicita su propósito, características principales e instrucciones de llenado.

### *Fase de Aplicación piloto*

#### *- Revisión del cuestionario (Validación)*

La validez informa sobre el grado en que un instrumento o técnica mide efectivamente lo que pretende medir. Existen diversos tipos de validez, pero para esta etapa del trabajo se verificó la validez de contenido, la cual determina el grado en que la muestra de ítems es representativa del rasgo que quiere medir, procedimiento para el cual habitualmente se utiliza el juicio de expertos, quienes valoran la propiedad de cada reactivo del instrumento (Mateo y Martínez, 2008).

En la presente investigación, la validez de contenido fue consultada a diversas personas, de manera de asegurar lo mejor posible la calidad del Cuestionario de competencias evaluativas docentes. El proceso se realizó enviando por correo electrónico la primera versión del cuestionario y un anexo con la definición de cada uno de los tipos de competencia y solicitando la revisión del instrumento y la realización de comentarios y/o sugerencias al respecto.

Los expertos realizaron observaciones respecto del cuestionario, las cuales fueron comentadas en entrevistas personales (salvo uno por correo electrónico) y explicaron en profundidad sus sugerencias. Los especialistas se mostraron muy dispuestos a colaborar y ayudar a mejorar el instrumento, el que fue valorado por ellos como válido para medir las competencias evaluativas.

Los aspectos fundamentales sugeridos por los especialistas en educación fueron:

- Revisión de la presentación del instrumento, precisando información relevante.
- Precisión e incorporación de nuevos datos socio - demográficos de las personas.
- Revisión de ítems para que describieran mejor la competencia evaluada.
- Incorporación de reactivos sobre aspectos no considerados en el instrumento.
- Revisión del orden de los ítems, para facilitar la comprensión.
- Revisión de categorías de evaluación (niveles de dominio).

Una vez valoradas las sugerencias y realizadas las modificaciones correspondientes, se procedió a construir una segunda versión del cuestionario, la cual fue sometida a un nuevo proceso de validación de expertos, esta vez pertenecientes al contexto chileno y especialistas en ciencias sociales.

Las sugerencias señaladas por los profesionales chilenos fueron precisas y se relacionaron fundamentalmente con los siguientes aspectos:

- Precisión de datos socio demográficos, para facilitar el análisis posterior.
- Adecuación del lenguaje al contexto educativo chileno.
- Revisión de la pertinencia de las preguntas abiertas, dada la complejidad de su análisis posterior.

El grupo de expertos consultados se describe en el siguiente cuadro:

Expertos(as) participantes en la validación del cuestionario		
Experto	Institución	Especialidad
1. Profesor Catedrático	Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).	Evaluación
2. Profesora titular	Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE).	Competencias
3. Profesor titular	Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).	Metodología investigación
4. Profesor titular	Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).	Evaluación
5. Antropólogo	Universidad de Chile y consultora educativa.	Investigación
6. Socióloga	Universidad Alberto Hurtado de Chile	Investigación

*Cuadro N°76: Expertos(as) participantes en la validación del cuestionario*

Después de realizar las modificaciones recomendadas, principalmente para facilitar la comprensión del profesorado de Chile, se procedió a la aplicación piloto del Cuestionario de competencias evaluativas.

#### *- Aplicación a una muestra piloto*

La muestra a la que se aplicó el instrumento estuvo formada por quince profesoras de educación general básica (primaria) chilenas, quienes se desempeñaban en ese momento como docentes de aula en una escuela de la ciudad de Santiago, la que seleccionó por la factibilidad de acceder a ella y su equipo pedagógico.

En la aplicación piloto se hizo una nueva validación de contenido, solicitando al profesorado participante, además de la completación del cuestionario, la realización de comentarios y sugerencias en relación al instrumento, su claridad y pertinencia. Esta instancia también permitió comprobar el tiempo real necesario para responder el cuestionario, el cual se estimó como media en veinte minutos, lo cual se consideró adecuado, dada la extensión de éste.

Las profesoras participantes en la aplicación piloto no hicieron sugerencias en relación al contenido y características del instrumento, sino que plantearon que era adecuado y favorecía la reflexión en torno a la evaluación.

#### *Fase de Elaboración definitiva del instrumento*

##### *- Redacción del cuestionario definitivo*

Una vez realizada la aplicación piloto y no habiendo recibido nuevas sugerencias de mejora respecto de su formato o contenido, se optó por mantener la última versión del cuestionario como definitiva para ser aplicada al profesorado.

A continuación se presentan las categorías de evaluación definidas para todo el instrumento y los ítems o reactivos definitivos por tipo de competencia.

Las últimas fases de la elaboración del cuestionario (aplicación, explotación y presentación de resultados) propuestas por Mateo y Martínez (2008) serán desarrolladas en las siguientes etapas de esta investigación.



### - Categorías de evaluación

Se determinó utilizar las mismas categorías para todos los reactivos de los distintos tipos de competencia, dando a las personas la siguiente instrucción:

“Marque el Nivel de Dominio que considera tener en los distintos indicadores”:

NIVEL MUY BAJO	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO	NIVEL MUY ALTO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuadro N°77: Categorías de evaluación

### - Ítems por tipo de competencia

Los ítems de la versión definitiva del Cuestionario de competencias evaluativas se presentan en los cuadros siguientes, clasificados por tipo de competencia, al igual como se presentaron en el instrumento en su aplicación.

<i>Competencia Técnica (Saber)</i>	
1.	Conocer las características de la etapa de desarrollo de los alumnos y alumnas que enseño.
2.	Conocer los Planes de Estudio del nivel educativo en el que me desempeño.
3.	Conocer los Mapas de Progreso del Aprendizaje y sus correspondientes niveles de desempeño.
4.	Definir los criterios evaluativos que evidencien claramente los aprendizajes esperados en los estudiantes.
5.	Planificar procesos evaluativos que ayuden al aprendizaje y no sólo a la calificación.
6.	Seleccionar el instrumento adecuado para evaluar aprendizajes de diversos niveles cognitivos.
7.	Adaptar la evaluación para los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
8.	Modificar la evaluación planificada según las necesidades detectadas en el desarrollo de las actividades.
9.	Considerar los resultados de las evaluaciones de los niños y niñas para modificar la planificación.
10.	Interpretar los resultados de las pruebas estandarizadas.

Cuadro N°78: Ítems Competencia Técnica (Saber)

<i>Competencia Metodológica (Saber hacer)</i>	
1.	Diseñar estrategias evaluativas variadas y adecuadas al contexto en el que me desempeño.
2.	Diseñar evaluaciones Diagnósticas al comenzar un período escolar o unidad temática.
3.	Diseñar evaluaciones Formativas que informen sobre el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.
4.	Diseñar evaluaciones Sumativas que den cuenta de los resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos.
5.	Diseñar procedimientos evaluativos de ejecución (basados en la observación del desempeño de los niños y niñas).
6.	Construir rúbricas de evaluación con criterios de desempeño claramente definidos.
7.	Elaborar Escalas de valoración o calificación
8.	Elaborar Listas de cotejo o comprobación
9.	Elaborar Pautas de observación o registro
10.	Construir pruebas escritas para evaluar los aprendizajes
11.	Construir una tabla de especificaciones para planificar las evaluaciones.
12.	Redactar instrucciones claras para los estudiantes en los instrumentos evaluativos que diseño.
13.	Redactar preguntas de Respuesta fija (verdadero o falso, opción múltiple, completación, términos pareados).
14.	Redactar preguntas de Desarrollo (respuesta breve y ensayo)
15.	Implementar procedimientos de Autoevaluación de los alumnos
16.	Implementar procedimientos de Coevaluación entre los alumnos/as (evaluación de pares).
17.	Utilizar Portafolios para evaluar el progreso de los estudiantes.
18.	Asignar puntajes a las diferentes partes de los instrumentos y/o actividades evaluativas.
19.	Asignar puntajes al corregir preguntas de Desarrollo.
20.	Calificar (poner nota) a los estudiantes en los diferentes instrumentos y procedimientos evaluativos implementados.

*Cuadro N°79: Ítems Competencia Metodológica (Saber hacer)*

<i>Competencia Participativa (Saber estar)</i>	
1.	Diseñar instrumentos evaluativos en forma colaborativa (en equipo).
2.	Compartir material evaluativo con colegas.
3.	Compartir con mis compañeros(as) los resultados de las evaluaciones.
4.	Implicar a los estudiantes en el diseño de los procesos evaluativos que se implementarán.
5.	Informar previamente a los alumnos sobre las características de la evaluación que se aplicará.
6.	Retroalimentar oportunamente a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.
7.	Retroalimentar adecuadamente a los estudiantes sobre sus resultados de aprendizaje.
8.	Orientar a las familias para apoyar efectivamente a sus hijos(as) en el proceso evaluativo, cuando sea oportuno.
9.	Informar claramente a las familias sobre los resultados obtenidos por sus hijos(as), si corresponde.
10.	Informar a la escuela sobre los procesos evaluativos implementados.

*Cuadro N°80: Ítems Competencia Participativa (Saber estar)*

<i>Competencia Personal (Ser)</i>	
1.	Reflexionar constantemente sobre la práctica evaluativa y cómo mejorarla.
2.	Reconocer mis fortalezas y debilidades en el campo de la evaluación.
3.	Identificar las razones del éxito o el fracaso de algunos procesos evaluativos implementados.
4.	Acoger las críticas de mis compañeros(as) sobre mi práctica evaluativa y aceptar sus sugerencias.
5.	Criticar constructivamente a mis compañeros(as) respecto de sus prácticas evaluativas.
6.	Acoger las críticas de los alumnos sobre mi práctica evaluativa y considerar sus comentarios.
7.	Acoger y respetar las críticas de las familias de los estudiantes sobre el proceso evaluativo.
8.	Respetar la confidencialidad de los resultados de las evaluaciones a los alumnos.
9.	Evitar los usos poco éticos de la evaluación (utilizarla como castigo, "etiquetar" a los alumnos, etc.)
10.	Mantenerme actualizado(a) en el campo de la evaluación educativa.

*Cuadro N°81: Ítems Competencia Personal (Ser)*

### *Fase de aplicación del cuestionario*

El proceso de aplicación del cuestionario se realizó simultáneamente en las distintas regiones de Chile, para lo que se contó con la colaboración de monitores pedagógicos de la consultora educativa que trabajan en las escuelas dando apoyo al profesorado de aula.

Para explicar el sentido de esta investigación y motivar a las personas que serían encargadas de la aplicación del instrumento a lo largo del país, se tuvo la oportunidad de reunirse con todos ellos durante una jornada de capacitación que se realizó previamente en la ciudad de Santiago. En esta instancia fue posible describir las características fundamentales del estudio, sus propósitos y las condiciones ideales en las que debía darse la aplicación, además de destacar la importancia de asegurar la confidencialidad y el uso de la información para fines de investigación y no como evaluación del desempeño de los maestros.

El proceso de aplicación se dio de dos formas diferentes: en forma colectiva, en grupo de profesores, asignando un tiempo para responder el instrumento; y en forma individual, entregando el cuestionario a cada docente y recogiéndolo unos días después, siendo esta última la más utilizada.

#### *9.4.3 Muestra de participantes de la fase de recogida de datos cuantitativos*

La muestra del profesorado participante en la fase cuantitativa de esta investigación fue de tipo no probabilístico, es decir, no todas las personas que forman parte de la población tuvieron la misma posibilidad de participar en el estudio.

La razón de la elección de este tipo de muestra fue que, dada la intención de aplicar el Cuestionario de autoevaluación de competencias evaluativas en distintas regiones de Chile y no únicamente en la Región Metropolitana de Santiago (donde se realiza el mayor porcentaje de investigaciones educativas), la posibilidad de acceso a escuelas y profesorado seleccionados aleatoriamente era muy limitada, tanto por motivos geográficos como por disponibilidad de tiempo y recursos humanos y económicos para desplazarse a lo largo del país.

Dado lo anterior y con la prioridad de poder aplicar el instrumento evaluativos en distintas realidades chilenas, se optó por solicitar la colaboración de una empresa consultora educativa encargada de dar servicios de asesoría pedagógica a una gran cantidad de escuelas financiadas con fondos públicos. Esta colaboración consistió en facilitar la aplicación del cuestionario en escuelas con las que trabajan y con las que tienen un contacto permanente, lo que facilitó considerablemente el acceso a los equipos directivos y al profesorado en general, teniendo en cuenta que la participación en este estudio ha sido absolutamente anónima y voluntaria.

En síntesis, la muestra de esta fase del estudio fue intencionada y estuvo conformada por casos-tipo, es decir por profesorado de educación básica (primaria) que en ese momento se desempeñaba como docentes de aula en escuelas chilenas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y a quienes está dirigido el instrumento evaluativo diseñado.

Las personas participantes fueron seleccionadas por conveniencia, ya que se invitó a participar a aquellos a los que se tuvo acceso con la intermediación de la consultora educativa antes señalada y que estuvieron dispuestos a aportar a esta investigación.

*- Tamaño de la muestra utilizada*

Los cuestionarios entregados al profesorado de educación primaria fueron 400, de los cuales retornaron 351, lo que constituye el 88% de la muestra esperada. Es posible asumir que el alto nivel de retorno de los instrumentos se debió al interés de las personas participantes por el tema evaluativo y a la adecuada motivación realizada por los profesionales encargados de entregar el cuestionario a los maestros.

Respecto al tamaño de la muestra para un instrumento de medición del tipo que se construyó para esta investigación, se requiere un número mínimo de sujetos para poder realizar los correspondientes análisis estadísticos. Para hacer análisis de ítems, por ejemplo, se sugiere que se utilice un mínimo de 5 sujetos por ítem (Nunnally, 1987). En el caso del cuestionario de competencias evaluativas, dado que contiene 50 ítems, requeriría, según esta propuesta, de 250 sujetos, por lo que los 351 cuestionarios son más que suficientes según este planteamiento.

En relación a la cantidad de sujetos necesarios para realizar análisis factorial, se recomienda que al menos sea el doble del número de variables y que no baje, como mínimo, de 100 (Morales, 2010, 2011), aunque hay autores que señalan hasta 10 sujetos por variable (Nunnally, 1987). Para esta investigación sería entonces necesario contar con al menos 100 cuestionarios respondidos, ya que consta de 50 ítems e idealmente con 500; los 351 de la muestra lograda la ubican en el justo medio entre las propuestas realizadas.

Si se pretendiese extrapolar los resultados a una población mayor, considerando que los maestros de educación primaria de Chile son aproximadamente 96.800, al hacer los cálculos correspondientes para poblaciones infinitas, es posible afirmar que el margen de error máximo de la muestra utilizada en este trabajo (351 participantes) es de 5,2% para un nivel de confianza de 95%.

A continuación se presenta una descripción de las características principales del contexto y del profesorado que completó el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Evaluativas docentes, según los datos recogidos en la sección de información socio demográfica del instrumento aplicado.

- Descripción de la muestra de profesorado

A continuación se hará una breve caracterización de las personas participantes en esta fase del estudio, describiendo el grupo según dos tipos de variables: contextuales y personales, complementando la información con gráficos y tablas que la representen:

*Variables contextuales*

- *Región geográfica*

El profesorado participante reside en distintas regiones geográficas de Chile (forma en la que está dividido administrativamente el país). La muestra no es representativa de la población de profesores de cada región, sino que dependió del acceso a escuelas en las diversas zonas, pero si refleja la concentración de profesorado en la Región Metropolitana de Santiago, ya que el 33% de este colectivo vive en esa área. De los participantes en esta investigación, principalmente por motivos de cercanía al equipo investigador, un 42% reside en la región antes mencionada y el resto se distribuye variadamente en otras, como muestra la siguiente tabla y el posterior gráfico:

Descripción de la muestra según región geográfica de Chile		
Región	Frecuencia	Porcentaje
I <sup>a</sup> : Arica	6	1.7%
IV <sup>a</sup> : Coquimbo	75	21.4%
V <sup>a</sup> : Valparaíso	29	8.3%
VI <sup>a</sup> : O'Higgins	3	0.9%
VII <sup>a</sup> : Maule	37	10.5%
VIII: Bío bío	38	10.8%
X <sup>a</sup> : Los Lagos	14	4.0%
XIII <sup>a</sup> : Metropolitana (Santiago)	149	42.5%
Total	351	100%

Tabla N°10: Descripción de la muestra según región geográfica de Chile

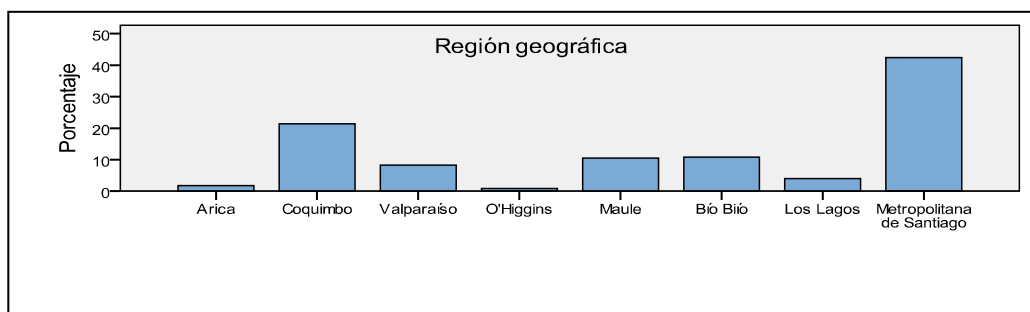


Gráfico N°2: Descripción de la muestra según región geográfica de Chile

- Tipo de centro educativo

Según su dependencia (titularidad), las escuelas donde trabajan los maestros que participaron en este estudio son mayoritariamente de dependencia municipal y en menor cantidad centros particulares subvencionados. Si bien la muestra no es representativa en términos exactos de la distribución de profesorado en las escuelas chilenas, sí refleja la existencia, hasta ahora mayoritaria, de escuelas de tipo público en Chile, como muestran los siguientes tabla y gráfico:

Descripción de la muestra según tipo de centro		
Dependencia	Frecuencia	Porcentaje
Municipalizado (público)	221	63%
Subvencionado (concertado)	130	37%
Total	351	100%

Tabla N°11: Descripción de la muestra según tipo de centro

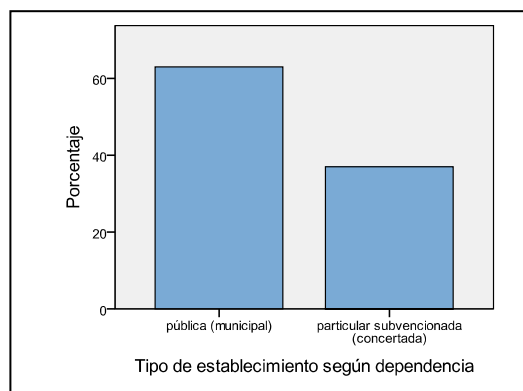


Gráfico N°3: Descripción de la muestra según tipo de centro

## Variables personales

### - Sexo

El profesorado consultado estuvo formado en su gran mayoría por mujeres, lo que refleja la realidad chilena, que cuenta un profesor cada tres profesoras de educación básica. Las personas participantes se distribuyen por sexo como muestran los siguientes tabla y gráfico:

Descripción de la muestra según sexo		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	267	76.1%
Hombres	84	23.9%
Total	251	100%

Tabla N°12: Descripción de la muestra según sexo

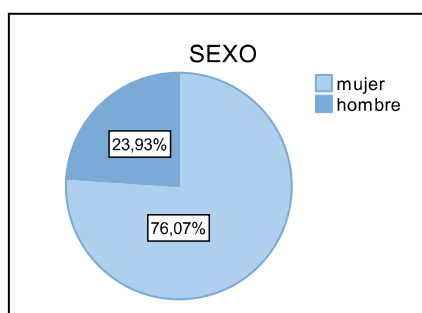


Gráfico N°4: Descripción de la muestra según sexo

### - Edad

Las personas participantes pertenecen a distintos grupos etarios, ubicándose la gran mayoría (56.4%) en el rango de 26 a 45 años de edad. Cabe señalar que estas cifras reflejan características similares a las del profesorado chileno en general, salvo porque en esta muestra hay más docentes menores de 26 años.

Descripción de la muestra según edad		
Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 26 años	35	10%
26 a 35 años	100	28.5%
36 a 45	98	27.9%
46 a 55	71	20.2%
56 a 65 años	45	12.8%
Más de 65 años	1	0.3
Total	351	100%

Tabla N°13: Descripción de la muestra según edad



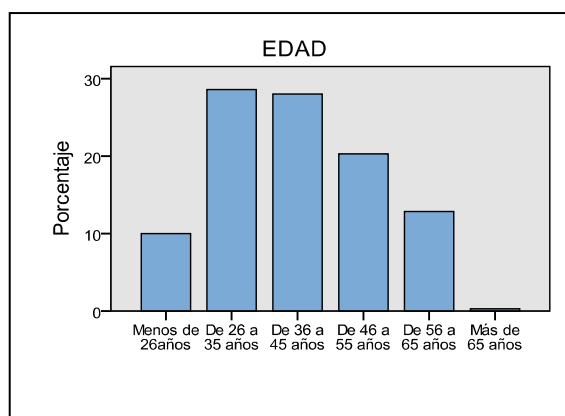


Gráfico N°5: Descripción de la muestra según edad

- Tipo de Institución formadora

El profesorado participante en el estudio se formó como maestro mayoritariamente en universidades tradicionales chilenas (llamadas así porque son públicas o privadas con larga trayectoria y reciben financiamiento del estado. Las universidades privadas son aquellas fundadas después de 1980 y con fines de lucro en su mayoría; los institutos profesionales son entidades privadas y otorgan el título de profesor pero no el grado académico de licenciado en educación (como lo hacen las universidades) y finalmente las escuelas normales son las primeras instituciones formadoras de maestros en Chile y eran de carácter público. La distribución de la muestra según institución formadora se sintetiza en los siguientes tabla y gráfico:

Descripción de la muestra según tipo de institución formadora		
Tipo institución	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Tradicional	233	66.4%
Universidad Privada	51	14.5%
Instituto Profesional	37	10.5%
Escuela Normal	11	3.1%
Perdidos sistema	19	5.4%
Total	351	100%

Tabla N°14: Descripción de la muestra según tipo de institución formadora

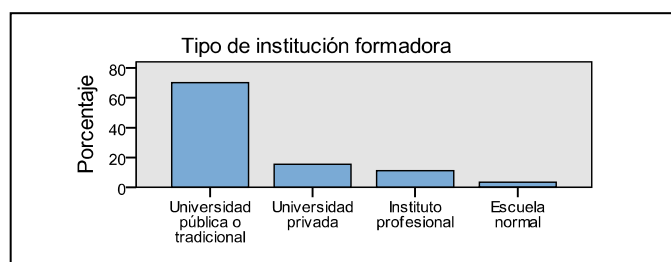


Gráfico N°6: Descripción de la muestra según tipo de institución formadora

- Año de titulación como profesor de Educación Básica

Casi la mitad del profesorado participante obtuvo su título profesional de educador entre los años 2001 y 2011, lo que constituye el rango más reciente. El resto se divide equitativamente en los otros segmentos, como se puede observar en la siguiente tabla y el posterior gráfico:

Descripción de la muestra según año de titulación como profesor		
Año titulación	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1980	54	15.4%
De 1980 a 1990	57	16.2%
De 1991 a 2000	60	17.1%
De 2001 a 2011	166	47.3%
Perdidos sistema	14	4%
Total	351	1000

Tabla N°15: Descripción de la muestra según año de titulación

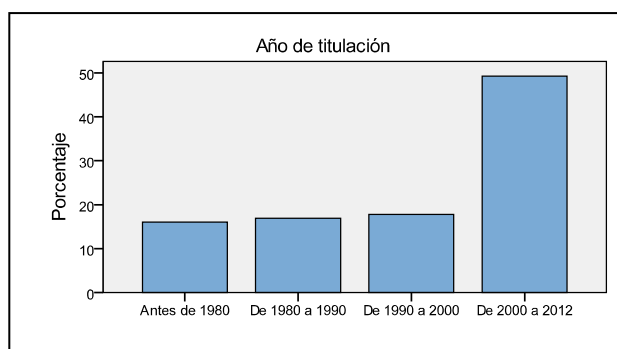


Gráfico N°7: Descripción de la muestra según año de titulación como profesor

- Realización de estudios de postgrado o pos título

Las personas participantes se distribuyen equitativamente entre las que ha realizado estudios de postgrado o pos título y las que no lo han hecho, como muestran los siguientes tabla y gráfico:

Descripción de la muestra según realización de postgrado y/o pos título		
Estudios Post.	Frecuencia	Porcentaje
Si realizó	169	48.1%
No realizó	165	47%
Perdidos sistema	17	4.8%
Total	351	100%

Tabla N°16: Descripción de la muestra según realización de postgrado y/o pos título

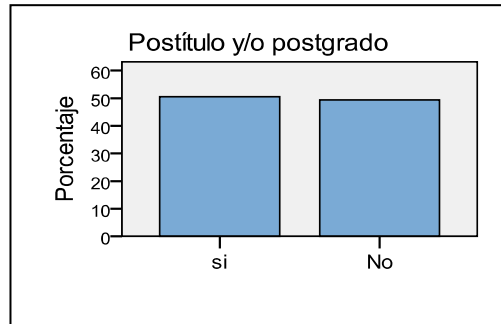


Gráfico N°8: Descripción de la muestra según realización de postgrado y/o pos título

- Años de experiencia en Educación Básica (primaria)

Los maestros de la muestra poseen mayoritariamente entre 0 y 20 años de experiencia, siendo el grupo más numeroso el conformado por docentes con menos de cinco años en las aulas. La distribución es similar a la del profesorado chileno en general, aunque un poco más principiante en la labor educativa. La siguiente tabla y el posterior gráfico muestran la información antes señalada:

Descripción de la muestra según años de experiencia en educación básica		
Experiencia	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	107	30.5%
De 5 a 10 años	62	17.7%
De 11 a 20 años	81	23.1%
De 21 a 30 años	49	14%
De 31 a 40 años	43	12.3%
Más de 40 años	5	1.4%
Perdidos sistema	4	1.1%
Total	351	100%

Tabla N°17: Descripción de la muestra según años de experiencia en educación básica (primaria)

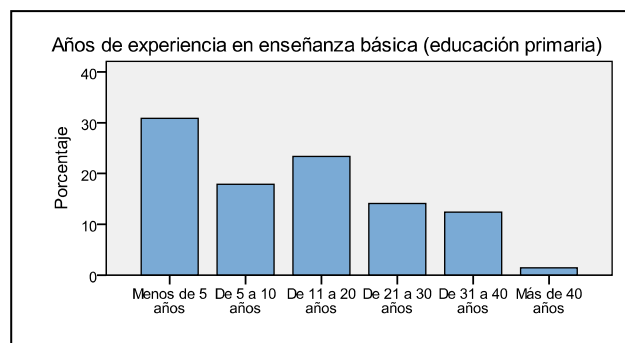


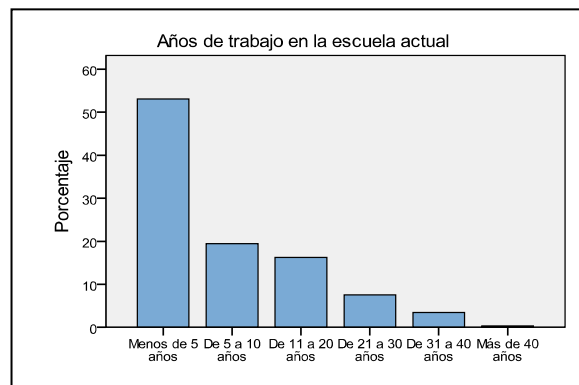
Gráfico N°9: Descripción de la muestra según años de experiencia en educación básica (primaria)

- *Años de trabajo en la escuela actual*

Más de la mitad del profesorado de la muestra tiene menos de cinco años de trabajo en la escuela en la que se desempeña actualmente y más del 70% del total cuenta con menos de 11 años de antigüedad en el establecimiento, como muestra la siguiente tabla y el gráfico correspondiente:

Descripción de la muestra según años de trabajo en la escuela actual		
Años en esc.	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	183	52.1%
De 5 a 10 años	67	19.1%
De 11 a 20 años	56	16%
De 21 a 30 años	26	7.4%
De 31 a 40 años	12	3.4%
Más de 40 años	1	0.3%
Perdidos sistema	6	1.7%
Total	351	100%

*Tabla N°18: Descripción de la muestra según años de trabajo en la escuela actual*



*Gráfico N°10: Descripción de la muestra según años de trabajo en la escuela actual*

- *Asistencia a cursos de evaluación en los últimos 5 años*

El profesorado participante en esta investigación se divide equitativamente entre los que han asistido a cursos de evaluación en los últimos cinco años y los que no lo han hecho, aunque estos últimos son levemente mayoritarios, como muestra la siguiente tabla y el gráfico correspondiente.

Descripción de la muestra según asistencia a cursos de evaluación en los últimos 5 años		
Cursos evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Si asistió	160	45.6%
No asistió	188	53.6%
Perdidos	3	0.9%
Total	351	100%

Tabla N°19: Descripción de la muestra según asistencia a cursos de evaluación en los últimos 5 años

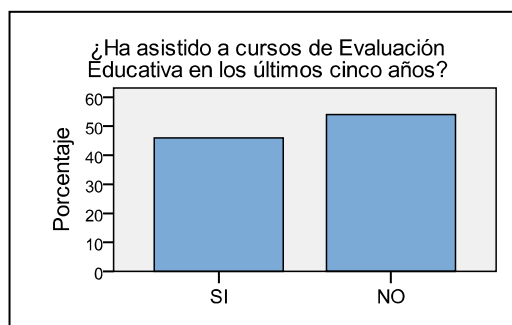


Gráfico N°11: Descripción de la muestra asistencia a cursos de evaluación

- *Desempeño de cargo directivo o de coordinación*

La mayoría del profesorado de la muestra no ha desempeñado cargos directivos o de coordinación en la escuela en la que trabajan, lo cual refleja la realidad de la gran mayoría de los maestros de Chile. El cuadro y el gráfico a continuación muestran esta información:

Descripción de la muestra según desempeño de cargo directivo o de coordinación		
Cargo	Frecuencia	Porcentaje
Si desempeñó	110	31.3%
No desempeñó	238	67.8%
Perdidos	3	0.9%
Total	351	100%

Tabla N°20: Descripción de la muestra según desempeño de cargo directivo o de coordinación

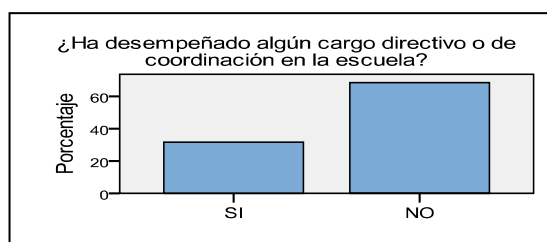


Gráfico N°12: Descripción de la muestra según desempeño de cargo directivo o de coordinación

### *Síntesis de la muestra*

A partir de la descripción del profesorado participante se pueden sintetizar las siguientes características generales de los docentes que completaron el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Evaluativas:

- La muestra está constituida por 351 profesores de Educación General Básica de Chile, de los cuales las tres cuartas partes son mujeres y el resto son hombres.
- La mayoría tienen edades comprendidas entre los 26 y los 45 años y obtuvo su titulación profesional entre los años 2000 y 2011.
- El profesorado de la muestra se formó mayoritariamente en universidades tradicionales (con financiamiento estatal) y se dividen equitativamente entre los que han realizado estudios de postgrado y los que no lo han hecho.
- La mayoría de los docentes consultados posee entre 0 y 20 años de experiencia en educación básica y lleva menos de 11 años trabajando en la escuela actual.
- Las escuelas en las que trabajan los maestros participantes son en su mayoría de dependencia municipal (pública) y pertenecen a distintas regiones geográficas de Chile, concentrándose preferentemente en la Región Metropolitana de Santiago.

Habiendo resumido las características fundamentales del profesorado participante en el estudio, antes de presentar los resultados obtenidos del proceso de aplicación del cuestionario diseñado para este estudio, se describirán los criterios de rigor tenidos en cuenta durante esta fase de la investigación.

La consideración de estos criterios de rigor ha sido un aspecto fundamental para esta investigación, ya que contribuyó a tener presente en toda la fase cuantitativa, desde el diseño inicial hasta la aplicación final del instrumento evaluativo, la importancia de la rigurosidad en un trabajo de este tipo.

#### 9.4.4 Criterios de rigor científico para la fase cuantitativa

Tradicionalmente, la investigación ha utilizado como criterios de rigor científico la fiabilidad y la validez. Debido a esto, se consideraron estos criterios para tratar que el proceso de recogida de información fuese lo más riguroso posible.

##### *Fiabilidad de la Información*

La consistencia o fiabilidad de un instrumento de recogida de datos se refiere a la precisión de los resultados que se obtienen con esa técnica (Mateo y Martínez, 2008) de manera de asegurar que a lo largo del tiempo, si las condiciones se repiten los resultados serán muy similares.

Para cautelar la fiabilidad, en la realización de este estudio se han tenido en cuenta algunos aspectos en la aplicación del Cuestionario de Autoevaluación de Competencia Evaluativas que podrían afectar los resultados, tales como las condiciones físicas (comodidad, espacio adecuado, tranquilidad), psicológicas (confianza, confidencialidad, claridad en las instrucciones de completación) y del instrumento propiamente tal (formato ordenado y de fácil comprensión, lenguaje claro), de manera que el profesorado que accedió a responder el cuestionario pudiese hacerlo de la mejor forma posible y sin alterar demasiado su trabajo habitual y sus múltiples tareas.

Un factor que contribuye a la fiabilidad es la longitud del instrumento, ya que si se tiene mayor cantidad de información, es más probable que se puedan emitir juicios más exactos y menos afectados por el azar (Cabrera y Espín, 1986). En el caso del instrumento diseñado y aplicado para esta investigación, se estima que la longitud fue adecuada como para recoger gran cantidad de información respecto a la percepción del profesorado sobre sus competencias evaluativas y al mismo tiempo no tomase mucho tiempo responderlo.

Otro factor que puede afectar la fiabilidad de los resultados es la heterogeneidad de la muestra a la que se aplica el test, ya que cuanto mayor sea la diversidad de las puntuaciones, más precisa será la estimación de su fiabilidad. En la presente investigación se cauteló especialmente que las personas participantes tuviesen diversidad de edades, años de experiencia, procedencia geográfica, tipo de institución, etc. de manera de contar con adecuado nivel de heterogeneidad.

Al presentar más adelante los análisis de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de este estudio, se indicarán los correspondientes análisis de fiabilidad obtenidos en la aplicación del instrumento diseñado.

### *Validez de la Información*

La validez de un instrumento da cuenta de si éste efectivamente mide el rasgo u objetivo que pretende medir (Mateo y Martínez, 2008). Como señalan estos autores, la distancia entre el objeto a medir y la técnica utilizada suele ser amplia, por lo que es necesario contar con algunas estrategias que ayuden a determinar ese grado de distancia y lograr que sea lo menor posible. Existen diversos tipos de validez:

- *Validez de contenido*: Informa sobre el grado en que los ítems del test son representativos del rasgo que pretende medir y para determinarla se suele recurrir al juicio de expertos. En la presente investigación, como se indicó anteriormente, se contó con la validación de diversos expertos (especialistas en evaluación, especialistas en estudios sociales y profesorado similar al que está destinado el instrumento) que contribuyeron significativamente a la revisión y mejora del cuestionario diseñado antes de su aplicación.

- *Validez de criterio*: Se utiliza cuando se pretende relacionar el test con otra conducta externa y como no es el caso de este estudio (ya que no pretende predecir o anticipar conductas), no se consideró como factor de validez.

- *Validez de constructo*: Informa sobre el grado en que el instrumento mide el rasgo teórico al cual hace referencia y puede determinarse de diversas formas, siendo la más usual el análisis factorial, cuyos resultados para el caso de esta investigación se presentarán en el siguiente capítulo.

Una vez explicitados y descritos los criterios de rigor que se tuvieron en cuenta durante la realización de la esta investigación, se procederá a continuación a presentar los resultados obtenidos en las dos fases en las que éste se dividió y que se sucedieron temporalmente, dando la primera origen a la segunda.





CAPÍTULO X.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS  
DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS



## **10.1 Presentación y análisis de la información de la fase cualitativa**

### *10.1.1 Análisis de la información recogida en los grupos de discusión*

Una vez realizada la categorización de la información recogida en los grupos de discusión, se procedió a reunir los datos por categoría proveniente de las intervenciones del profesorado y de los monitores. Posteriormente, los textos se analizaron en conjunto, buscando puntos de coincidencia y/o discrepancia en relación a los diferentes temas, de manera de complementar ambos aportes.

Al iniciar los encuentros con ambos grupos, se informó a las personas participantes sobre las finalidades de la investigación y del tema a desarrollar, invitándoles a expresar sus opiniones en relación a qué competencias debería tener el profesorado para evaluar adecuadamente los aprendizajes de sus estudiantes. Como una forma de guiar la conversación, se fueron señalando uno a uno los distintos tipos de competencia evaluativa y una breve definición al respecto, para posteriormente ofrecer la palabra a los participantes.

Se presentan a continuación los aspectos más relevantes señalados por las personas participantes en las distintas categorías de análisis, las cuales corresponden fundamentalmente a los distintos tipos de competencia evaluativa y a otras que surgieron espontáneamente en las conversaciones.

### *10.1.2 Análisis por categorías previamente establecidas*

#### *- Categoría Competencia técnica (saber):*

Se refiere a los conocimientos especializados del quehacer profesional, en este caso, en relación a la pedagogía (en términos generales) y la evaluación (en términos específicos). Cabe destacar que, a diferencia de las categorías que se analizarán más adelante, en esta no hubo mucha coincidencia entre lo expresado por los profesores y por los asesores técnicos.

En relación al Saber, el profesorado comenzó destacando la importancia de conocer las características de la etapa de desarrollo de sus alumnos:

Profesora 6: Antes que nada, creo que para evaluar a los niños se debe saber con qué tipo de niño se va a trabajar, es decir, los intereses, el desarrollo del niño, tanto física como intelectualmente. De ahí parte todo: qué vamos a hacer, qué vamos a necesitar, qué vamos a evaluar.

Otro aspecto mencionado como fundamental a considerar dentro de los saberes necesarios para evaluar adecuadamente, es que los docentes deben conocer a sus estudiantes individualmente, ya que esto es imprescindible para poder interpretar correctamente los resultados de la evaluación:

Profesora 5: Es fundamental conocer a los alumnos, en el momento en que se evalúa hay miles de factores que influyen en los resultados de la evaluación. Hay niños que se bloquean, niños que a lo mejor no recibieron un desayuno, por lo tanto todos esos factores influyen en los resultados y conocer a los alumnos es fundamental; darse el tiempo de conversar con ellos, de manera que sepamos al momento de obtener los resultados qué pasó con ese alumno, qué pudo influir.

Un conocimiento básico de evaluación que, según se indicó, el profesorado debería poseer, es que existen diferentes tipos de evaluación, que se realiza en distintos momentos del proceso evaluativo y con finalidades diversas:

Profesora 4: Hay diferentes instancias de evaluación: la inicial, que es de diagnóstico, que aporta una cantidad de elementos del proceso mismo, y que además la evaluación es inherente a todo el proceso mismo, uno no la puede dejar de lado, siempre estás evaluando, siempre hay una instancia de evaluación.

Por su parte, los monitores comenzaron relevando la importancia de que el profesorado de primaria conozca qué deben aprender sus estudiantes, según lo establece el Ministerio de Educación a través del Marco curricular vigente:

Profesor 2: Yo pienso que debería tener conocimiento, primero, del marco curricular en el cual se inserta el profesor, en función de ese marco, el programa, porque el profesor maneja sus contenidos, pero es el programa el que va a definir los aprendizajes esperados, y debería el profesor ser capaz de tomar esos aprendizajes esperados del curriculum, para a partir de eso, generar su planificación y, dentro de la planificación, al momento de la evaluación saber qué evaluar, bajo qué criterios, bajo qué indicadores, que también están dados por un marco; puedo ser que eso los profes no siempre lo tengan tan claro...

En relación a lo anterior, es importante considerar que en Chile el Marco curricular es bastante claro y prescriptivo, por lo que el profesorado en general lo conoce, pero, según coincidieron los asesores, tiene dificultades para plasmarlo en el proceso evaluativo:

Monitora 4: Yo creo que ellos (los profesores y profesoras) manejan el marco, bueno, los contenidos, los planes, los contenidos mínimos, lo que les cuesta un poco es aterrizarlos, es bajarlos, a qué nivel o qué es lo que voy a evaluar, es pertinente, cómo lo estoy evaluando; o lo que enseñé, ¿tiene pertinencia con lo que estoy evaluando?, que esté acorde, eso cuesta un poco.

Monitor 2: Yo también me refería un poco a eso: que falta como llevarlo a la práctica, cómo esa planificación la convierten en algo que realmente evalúe lo que yo estoy haciendo...

Otro saber considerado relevante por los monitores es que el profesorado conozca la diversidad de instrumentos evaluativos posibles de utilizar en su enseñanza, de manera de poder utilizar una variedad adecuada en el proceso de evaluación:

Monitora 5: Yo creo que es importante que los profesores tengan las herramientas de...o sea, conocer distintos instrumentos y no sólo conocerlos, sino que ejercitarlos en su práctica,

- *Categoría Competencia metodológica (saber hacer)*

Se refiere a saber aplicar los conocimientos a las tareas propias de la evaluación, transfiriéndolos a situaciones nuevas y encontrando soluciones adecuadas para las diversas situaciones.

Al consultar al profesorado en relación a qué debería saber hacer el profesorado, surgió inmediatamente la construcción de instrumentos evaluativos de calidad, como lo expresa una profesora:

Profesora 11: Hacer instrumentos evaluativos de acuerdo a los objetivos de las unidades realizadas y que sea certero, un instrumento bueno, que evalúe realmente lo que nosotros queremos evaluar, porque muchas veces nos encontramos en que se hacen instrumentos evaluativos donde se quiere pillar al alumno y ahí es donde hay una falla, yo creo que es el aprender a hacer buenos instrumentos de evaluación.

Una práctica habitual mencionada por los docentes es reproducir o adaptar material creado por otras personas, disponible en libros o en Internet, debido a que no se sienten capacitados para diseñar sus propios instrumentos:

Profesora 11: Bueno, en eso estamos todos, adaptando...

Si bien la creación de instrumentos evaluativos adecuados se puede mejorar adaptando material ya creado, los docentes destacaron la necesidad de saber diseñarlo según sus propias necesidades y contexto:

Profesora 2: Yo creo que en eso nos falta, porque todo lo que uno puede aprender lo hace por necesidad, lo va a buscar, por ejemplo, a buscar la pauta que necesito para la comprensión, para la redacción, pero son cosas que han creado, yo no la he hecho, yo la rescato porque me sirve para ese minuto, pero me gustaría hacer un instrumento para mi grupo, para mi curso, con las características de mi curso, yo creo que en eso nos falta... Si yo encuentro que uno necesita de una rúbrica saber: así se debe hacer, como para crear alguna propia.

Dentro del tema relativo al diseño y creación de instrumentos, el profesorado participante dio especial importancia a la capacidad de entregar instrucciones claras para los estudiantes, ya que, según manifestaron, esto puede tener consecuencias negativas en la comprensión y, por ende, en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas.

Profesora 11: Los profesores debemos tener claridad, y claridad también en comunicar instrucciones, por ejemplo, si hay una persona que comunique mal las instrucciones, el niño no va a dar lo que uno espera (...) orales y escritas, tienen que estar muy claras, no podemos disfrazar una pregunta.

Considerando sus debilidades en la capacidad de elaborar instrumentos evaluativos, el profesorado concordó en que es posible aprender a hacerlo con cursos de formación en el área:

Profesora 4: Nosotros hicimos un curso de evaluación, donde vimos la rigurosidad de los instrumentos (...) Vimos el formato, el diseño de las pruebas, las preguntas, igual faltan cosas, pero hay un juicio crítico, cuando bajas una prueba de internet ya no es la mirada que teníamos antes que era llegar y copiarla, por último le cambias la letra...

Respecto a la calidad de los instrumentos elaborados, los asesores pedagógicos, quienes tienen la visión de diversas escuelas, destacaron el énfasis que ponen los profesores en evaluar contenidos por sobre los procedimientos y las actitudes:

Monitor 2: Por lo menos en los municipales que yo he visto (...) pruebas de contenidos y casi solamente de la parte conceptual, uno podría pensar que habría una parte de procedimientos, de actitudes, nada, (...) en realidad son súper básicas las habilidades que uno ve.

En relación a lo anterior, el profesorado sostuvo que, si bien la teoría y las indicaciones del Ministerio de Educación sugieren que se consideren más que los contenidos en la evaluación, las pruebas estandarizadas nacionales, tanto de medición de la calidad (SIMCE) como de acceso a la universidad (PSU) están basadas fundamentalmente en evaluar contenidos y no procedimientos y/o actitudes:

Profesor 9: Pero ahí también hay un tema, porque las evaluaciones que se hacen para medir el nivel de educación están basadas en contenidos, lo que es SIMCE, la PSU, son todas basadas en contenidos y no en el proceso, en los tipos de alumnos, no, en contenidos.

Profesora 11: Y por otro lado nos piden que nos fijemos en el proceso...

Pese a la supremacía de los contenidos en la mayoría de las evaluaciones, el profesorado destacó la importancia de atender a otros aspectos, como las actitudes:

Profesora 5: (...) es necesario hacer otro tipo de evaluación; cómo se comporta el niño trabajando en grupo, en la aceptación de lo que dice el otro, tolerar el comportamiento de algunos compañeros, y eso es una forma de evaluar que también es positiva, y a futuro nos sirve de mucho, porque por lo general nos encontramos en una sociedad donde siempre tenemos que estar compartiendo con el otro, por eso se debería fomentar más ese tipo de evaluación.

Respecto a la habilidad para planificar y utilizar diferentes intencionalidades en la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), ambos grupos consideraron que es importante que no se haga solamente evaluación sumativa al final de los períodos o unidades, sino que se incorpore la formativa durante el proceso y la diagnóstica al iniciar etapas o temas; los asesores pedagógicos coincidieron en que en la práctica habitualmente esto no se observa:

Monitora 5: Yo creo que generalmente lo que se ve son las pruebas finales: las globales y las pruebas finales de unidad, es lo que más se ve (...) no se ve presente la evaluación como algo formativo, la diagnóstica es la que se hace en marzo, abril, cuando comiencen, y eso es tomado como diagnóstico, al comenzar un año, pero no hay una evaluación diagnóstica a partir de una unidad que se vaya a comenzar, tampoco se hace una evaluación formativa con instancias planificadas para mejorar



el proceso, si es que se detectó algún déficit en alguna unidad o en el aprendizaje por parte del niño, (...) entonces para mí la evaluación se ve como algo al final del proceso y siempre sumativa, en general.

Pese a ser los monitores quienes relevaron la supremacía de la evaluación sumativa por sobre la diagnóstica y la formativa, también fueron ellos quienes mencionaron que el sistema educativo chileno presiona a los docentes para tener resultados, preferentemente cuantitativos, que den cuenta de los aprendizajes de sus alumnos y en la realidad no se le da mucha importancia al proceso evaluativo como algo permanente, sino como un hecho aislado al finalizar un período escolar:

Monitor 2: Si no hay resultados no se está avanzando, por lo tanto el profesor que intente aplicar un tipo de evaluación de proceso y tomarse su trabajo en serio al fin, si no tiene resultados concretos, y lo concreto es lo cuantitativo (...), si no tiene la nota, va a ser un ineficiente y va a ser visto en el colegio como que no está generando resultados y pienso yo que para eso no hay mucho tiempo, un profesor que en un semestre no genere notas, no va a recibir piedad por parte de los UTP (Unidad Técnico Pedagógica) y entender que está aplicando nuevas dinámicas...

En relación a la variedad de instrumentos, el profesorado estuvo de acuerdo en que es importante considerar y utilizar diversas formas de evaluación, según la situación y las necesidades de información que se tienen:

Profesora 11: Es que todo depende de qué vamos a medir, entonces puede haber una variedad de instrumentos evaluativos, pero todo depende de lo que uno va a medir.

Profesora 5: (...) pero en otros sub sectores (asignaturas), como por ejemplo ciencias, donde hay mucho tema de la observación, del trabajo en grupo, es necesario hacer otro tipo de evaluación;

Considerando lo anterior, llama la atención el hecho de que al preguntar a los monitores si veían en la realidad de las aulas el uso de variedad de instrumentos evaluativos, ellos coincidieron en que habitualmente observan una repetición de éstos, fundamentalmente de pruebas escritas:

Monitora 4: Escritas, pruebas escritas. El otro día en una evaluación institucional salía eso: que en la lectura complementaria los niños perdían el interés y era porque todos los meses era lo mismo, la misma evaluación. Pero ellos (el profesorado) se daban cuenta de que hay muchas otras formas de tomar una evaluación de una

lectura complementaria, pero siempre son los mismos instrumentos: prueba escrita, una disertación, interrogación por ahí había una que hacía preguntas y los niños sacaban una (...) pero más allá, difícil.

Monitor 3: Yo he visto pruebas de contenidos cuando termina una unidad, más que eso, no.

Partiendo del hecho, reconocido por profesores y monitores pedagógicos, de que la prueba escrita es el instrumento evaluativo utilizado con mayor frecuencia por los docentes de educación primaria, al consultar a los participantes sobre el uso de diversos tipos de preguntas dentro de las pruebas, ambos grupos concordaron en que no se da con frecuencia:

Profesora 4: ¿Hay que ser honesto en esto? (risas)

Monitor 3: (...) más que nada tienen que ver con el sabe o no sabe lo que se está pasando, le dan poca importancia a las preguntas que tienen que ver con la reflexión, con la idea que tiene uno respecto a una situación; (...) Lo que más he visto son evaluaciones guías o evaluaciones escritas, individuales, verdadero o falso, o marcar la alternativa correcta, o responder esta pregunta que tiene que ver con el contenido, preguntas cerradas; eso es lo que yo más he visto en las escuelas en las que yo he trabajado.

En cuanto a la capacidad para aplicar procedimientos evaluativos variados, en los que el docente no sea el único que emite juicios, sino que se dé voz a otros participantes, profesores y monitores difirieron en sus opiniones. Mientras los primeros indicaron que paulatinamente se ha incorporado en su trabajo evaluativo el uso de diversos procedimientos, tales como la autoevaluación y la coevaluación, los segundos dijeron ver escasa variedad en las aulas que observan:

Profesora 11: Hay evaluaciones que actualmente se están dando mucho: la autoevaluación y la coevaluación, que la evaluación en donde participan compañeros y eso es súper motivador para el niño. Y la autoevaluación es un proceso, hay que irle como enseñando al niño a autoevaluarse, pero eso se da.

Profesora 2: En los libros que entrega el Ministerio (de Educación) al colegio viene mucha autoevaluación, entonces ahora desde chiquitito uno les enseña, que debe ser honesto, que tiene que tener valores, que uno se engaña uno mismo si no aprende, entonces yo creo que sí, que eso se está dando y mucho más generalidad lo hace, porque el texto tiene una autoevaluación.

Monitor 3: He visto poca autoevaluación, coevaluación o evaluación de procesos (...) o el trabajar en equipo, siempre se ve mal (...).

Otro factor señalado como importante por el profesorado de educación primaria a la hora de determinar las competencias evaluaciones metodológicas (saber hacer) que deberían tener, fue el relativo a saber diseñar y aplicar evaluación diferenciada que permita atender a la diversidad de características de los niños y niñas con los que trabajan:

Profesora 4: Lo otro que es sumamente importante, es que te preparan para grupos homogéneos, entre comillas normales, y que a todos tú los evalúas parejo, entonces tenemos que aprender a visualizar que se trabaja con la diversidad, los alumnos son heterogéneos, son todos distintos, hay que cambiar la visión.

Al indagar sobre posibles explicaciones a esta debilidad dentro de sus competencias, los docentes coincidieron en que las universidades no la incorporan adecuadamente en su curriculum, pero que son posibles de aprender con ayuda de cursos de formación en ese tema:

Profesora 4: (...) las mallas curriculares hoy en día no están hechas para eso, te preparan para un grupo uniforme.

Profesor 9: Lo que pasa con la evaluación diferenciada, es que una malla curricular rígida de una universidad no trae ese complemento para todos, el que sale de educación general básica no sale con esa competencia, yo me di cuenta perfectamente, este año hice un curso de necesidades educativas especiales, entonces, comparando eso con lo que yo traía, me di cuenta de que tenía un vacío en ese proceso, yo creo que algo de eso tendrían que tener.

#### - *Categoría Competencia participativa (Saber estar)*

Se refiere a estar predispuesto al entendimiento interpersonal, comunicándose asertivamente y cooperando con los estudiantes, las familias y los colegas para guiar e informar sobre la evaluación.

Al consultar a los profesores y profesoras sobre la importancia que dan al trabajo en equipo en el área de evaluación, todos coinciden en que facilita y mejora el trabajo, como por ejemplo, para construir instrumentos evaluativos:

Profesora 2: (...) se da que se hace una pauta, se hace una prueba y esa prueba queda porque ya está saneada, revisada y probada y se aplica en todos los niveles. Tú haces matemáticas, yo hago lenguaje (...)

Otro aspecto destacado por el profesorado en relación al trabajo en equipo con sus compañeros es la posibilidad de intercambiar experiencias en relación a sus prácticas evaluativas y educativas en general:

Profesora 11: a veces uno sale de la sala desilusionada y dice: ¡qué lástima!, hice tanto y no me resultó, y empiezas a conversar con la otra persona: ¿en qué habré fallado? y de repente la otra persona te está diciendo: a lo mejor fue en esto, o en esto otro.

Junto a lo anterior, los docentes también mencionaron como relevante el hecho de que existan instancias planificadas para compartir con sus colegas el trabajo evaluativo que han realizado individualmente, de manera de poder contar con sus opiniones y aportes:

Profesora 11: A lo mejor es bueno que se haga así, como lo estamos haciendo ahora, en determinados momentos del año, y mostrar con hechos algunos tipos de evaluación que hemos hecho, para que no sea todo en el aire, porque la palabra da para mucho, pero al verlo, y que las otras colegas vean: bueno, qué estabas pidiendo acá, cual fue el objetivo, etc.

Por otra parte, los monitores pedagógicos coincidieron en haber visto diferencias significativas en la realización de trabajo colaborativo entre las escuelas municipalizadas (públicas) y las particulares (concertadas o privadas):

Monitora 5: Yo hago la diferencia entre colegios particulares y municipalizados; cuando salí de universidad trabajé en un colegio particular y pensé que las cosas se hacían así, para mí fue una sorpresa llegar a conocer lo que era realmente en los municipalizados: no hay trabajo en equipo.

Específicamente en relación al trabajo evaluativo en equipos de profesores, los monitores dijeron que éste se observa más en los establecimientos particulares que en los públicos:

Monitora 5: (...) en los particulares las pruebas se hacen por nivel (...) en los municipales son profesores que planifican para su curso, para su grupo, su prueba, y habiendo siete cursos en el colegio, los siete hacen una prueba distinta; trabajan

más, porque al final tocan todos los subsectores (asignaturas) y hace un instrumento para cada uno (...)

Una posible explicación que los monitores pedagógicos dan a la falta de trabajo colaborativo del profesorado es el poco tiempo del que disponen los educadores para realizar estas instancias:

Monitora 4: (...) supuestamente debiesen planificar juntos, debiese haber una relación de un curso a otro, que se transversalise, ver lo que viene, pero por un tema de tiempo, sobre todo en los municipales, es complicado.

Otra habilidad considerada como relevante por ambos grupos es la capacidad de informar adecuadamente a las familias de sus alumnos sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos. Al consultar al profesorado sobre este tema, se destacó la importancia elaborar instrumentos evaluativos de calidad que favorezcan la comunicación con la familia:

Profesora 4: (...) porque querámoslo o no, la prueba es un instrumento público, la prueba va a la casa, los apoderados (padres) la conocen, ahora no tenemos al apoderado desinformado, tenemos un apoderado que sí sabe y quiere saber.

Al consultar a los participantes en los grupos de discusión sobre cuál es la forma en la que habitualmente los docentes informan a las familias de los niños, el profesorado dijo hacerlo principalmente con informes de notas que dan cuenta de los resultados más que del proceso de los estudiantes:

Profesora 10: Yo creo que falta esa parte, porque lo que uno entrega son números, entonces, ¿qué tanto nos dice un número? (...) Faltaría una pauta más cualitativa, que diga qué le falta a un niño, cuáles son sus logros, eso habría que mejorarlo, porque el apoderado está acostumbrado a eso, a la nota...

Los monitores coincidieron con los docentes en que las modalidades de informe más comunes son de tipo cuantitativo:

Monitor 3: (...) se entrega eso, se va entregando un avance de notas y al final se entrega la libreta de notas del semestre y luego del año.

Respecto a la retroalimentación que se debería dar a las familias en relación al proceso de aprendizaje de los niños y niñas, los docentes lo consideraron importante,

citando a los padres y/o madres, cuando estiman conveniente, para informarles en detalle sobre el desempeño de sus hijos:

Profesora 2: Yo lo hago, en forma habitual, en cualquier minuto que yo considere que es necesario llamar al apoderado y hacerle ver cuáles son las falencias que el niño está teniendo en ese minuto, cómo podemos revertirlas, qué actividades, guiarlos para que el apoderado pueda trabajar con el niño en el hogar.

Aunque el profesorado dijo dar relevancia a que se entregue información continua y de calidad a las familias de sus estudiantes, algunos indicaron que es un proceso que debe ser mejorado:

Profesora 4: Cuando tengo una reunión tengo que ir analizando para el mejoramiento; estaba como débil esa parte de la información al apoderado, inclusive estamos viendo cómo revertir esa situación.

#### - *Categoría Competencia personal (Ser)*

Se refiere a tener una imagen realista de si mismo, demostrando capacidad de reflexión y buscando las alternativas más adecuadas para mejorar el proceso de evaluación.

Los profesores y profesoras destacaron la importancia de tener capacidad de autocrítica para poder revisar y mejorar cada día su desempeño:

Profesora 4: Otra cosa importante que uno tiene que considerar en las evaluaciones es que la evaluación no esté solamente orientada a los niños, sino que esos resultados, esos indicadores, que te van marcando cómo ha sido tu gestión, tenemos que verlos.

Otro aspecto indicado como importante por el profesorado es tener la capacidad de apertura para recibir las críticas de otras personas en relación a la práctica evaluativa:

Profesora 5: Eso creo que es fundamental, que uno esté abierto a la crítica, a recibir: oye, puedes hacerlo de otra forma, creo que no vas bien encaminada...yo que soy joven, siempre recibo todo el apoyo, sea positivo o negativo, es bien recibido, creo que eso es fundamental, no ser tan cerrado y decir: no, yo lo estoy haciendo bien; tengo que hacerlo bien, creo que recibir la retroalimentación en todos los aspectos es positivo.

Un factor mencionado por los docentes como fundamental para la mejora del desempeño en evaluación es procurar estar actualizado en el tema y una forma concreta de hacerlo es la formación y actualización a través de cursos de capacitación:

Profesor 9: Si, yo siempre como profesor he tenido esa visión, de estar a la vanguardia en todos los sentidos, sino uno queda obsoleto.

Profesora 7: Somos absolutamente conscientes de que uno tiene que estar permanentemente capacitándose en el tema de la evaluación, y que ha ido evolucionando...

Respecto de lo anterior, los monitores reconocieron observar un interés creciente en los docentes por ser formados en temas evaluativos, debido a que perciben tener carencias en esa área:

Monitora 4: (...) desde las escuelas están pidiendo que se les capacite más en evaluación y en planificación, ellos mismos están viendo esas falencias.

Finalmente, en relación a las características generales del proceso evaluativo, los monitores(as) indicaron observar diferencias significativas entre las escuelas municipalizadas (públicas) y las privadas:

Monitor 2: Yo he trabajado en colegios con diferentes realidades y me atrevería a decir que mientras más caro es el colegio que pagan los niños, mejor es el sistema evaluativo que tienen.

### *10.1.3 Análisis por categorías emergentes*

#### *- Categoría Autoevaluación docente*

Una vez analizadas los cuatro tipos de competencias que los profesores y profesoras deberían tener en el campo evaluativo, se quiso profundizar en el tema de la autoevaluación como procedimiento de reflexión y mejora docente, por lo que se les consultó a ambos grupos sobre sus impresiones ante esta modalidad evaluativa.

El profesorado concordó en forma unánime en la importancia de revisar constantemente su práctica educativa:

Profesora 14: Yo hago autoevaluación todos los días, yo repaso cómo trabajé.

Junto con lo anterior, los docentes reconocieron que cuando la autoevaluación forma parte del sistema de evaluación de desempeño es un proceso que puede generar complicaciones:

Profesora 7: Puede ser un aporte, pero también un factor de mucha tensión; uno no le saca el provecho que podría sacarle.

Así, se dan situaciones en las que, ante la amenaza a su estabilidad laboral, los profesores optan por no ser totalmente honestos al autoevaluar su desempeño:

Profesora 11: Se va dando: “oye, en la autoevaluación colócate todo bien, no te vayas a colocar algo mal”, y se dio, y nadie puede decir: “yo no lo hice”; entonces la autoevaluación fue todo: “regio, regio, estupendo, regio”.

Por su parte, los monitores(as) dijeron tener la impresión de que al profesorado le es difícil autoevaluarse en forma objetiva, fundamentalmente por el temor a ser mal valorados en su desempeño:

Monitora 1: Les cuesta, les cuesta por todo este tema de que me exigen constantemente y si demuestro que no estoy logrando lo que me exigen o no puedo con lo que me están exigiendo, no soy competente, y a nadie le gusta aparecer frente a los demás como no competente, entonces les cuesta; a lo mejor en su interior dicen; no puedo con esto, no soy capaz de esto, pero no lo van a externalizar, les cuesta mucho, no porque no sepan o no sean autocríticos, porque van a ser juzgados mal por el entorno.

Al consultar a los asesores sobre las características que tendría que tener a su juicio un instrumento evaluativo para que sirviera para la autoevaluación reflexiva y honesta de los docentes, manifestaron acuerdo en que fuese sin identificación de la persona y con información clara y precisa:

Monitor 2: Un instrumento anónimo, ahí creo que sí, pero creo que habría que darles los indicadores, los criterios, o sea, qué perspectiva evaluar.



- *Categoría Evaluación del Desempeño Docente*

Esta categoría de análisis no fue previamente planificada, sino que emergió durante la conversación con los profesores y profesoras de educación primaria. La mayoría de las aportaciones en este tema se refirieron al principal instrumento de evaluación que se utiliza en el proceso de evaluación de su desempeño: el portafolios.

Los docentes manifestaron opiniones diversas respecto al portafolios docente; mientras unos indicaron que constituye una oportunidad para trabajar en forma colaborativa con los colegas, otros señalaron que puede generar competencia y desconfianza entre el profesorado:

Profesor 9: Yo creo que el portafolios te ayuda a trabajar con otros docentes y consultar y preguntar: mira, estoy haciendo esto, me puedes ayudar, cómo puedo hacer esto, yo a veces me acerco mucho al trabajo con otros colegas (...)

Profesora 5: (...) yo he sabido que en otras partes el trabajo es muy personalizado y como encerrado en que “no me vayas a ver lo que yo estoy haciendo porque me vas a copiar”, “se puede filtrar lo que yo voy a hacer” (...)

Respecto a la utilidad de la realización del portafolio para su práctica docente, los profesores y profesoras concordaron mayoritariamente en que la construcción de este instrumento les ayuda a reflexionar y mejorar su trabajo, pero algunos manifestaron que si se repite cada año igual, perderá su validez evaluativa:

Profesora 11: Yo tengo mi opinión con respecto al portafolios: yo creo que como todo instrumento de evaluación que se va repitiendo en el tiempo, se va “chacreando” (perdiendo seriedad, rigurosidad).

Finalizando el tema de la evaluación de su desempeño, el profesorado informó sobre los resultados generales del proceso de evaluación del desempeño docente, señalando los aspectos más débiles:

Profesora 4: En la evaluación docente del Ministerio de Educación se ve una carencia bastante grande en el profesorado: en lo que sale más bajo el porcentaje, es en evaluación. Hay una necesidad, una necesidad evidente.

- *Categoría Dificultades y Obstáculos docentes*

Esta categoría de análisis surgió fruto del desarrollo de la conversación en el grupo de discusión de los monitores pedagógicos, quienes analizaron en profundidad la situación del profesorado. Sus aportes son especialmente significativos porque tienen la visión como profesores (ya que es su formación y experiencia inicial) y además, en su rol actual, les corresponde observar y asesorar a diversos docentes, por lo que tienen una amplia visión de la realidad escolar.

Los profesionales concordaron en que actualmente el profesorado chileno vive bajo una fuerte presión, ya que las exigencias para que mejore los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (de los que habitualmente se indica como único responsable) generan un estado de tensión permanente en las escuelas que provoca que los docentes intenten cumplir con todas las demandas que se les hacen sin tener tiempo para innovar o preocuparse por el proceso y no sólo por los números finales:

Monitora 1: Se les exige mucho, se culpabiliza a los “profes” de los malos resultados; si bien a lo mejor hay un grado de culpa, pero creo que estamos todos de acuerdo en que las condiciones de trabajo del docente no son las óptimas. Se les pide mucho y se les trata mal, entonces ahí viene este círculo de decepciones y de “hago como me salga no más, de no preocuparme más de implementar nuevas metodologías, nuevas estrategias, de buscar otros métodos de evaluación, porque al final me van a exigir igual algo que tengo que cumplir y no van a ver nada más.”

Según los monitores pedagógicos, las condiciones laborales de los profesores y profesoras chilenos son muy precarias, por lo que algunos han perdido el interés por actualizarse en sus saberes pedagógicos en general y evaluativos en particular:

Monitor 3: Creo que las condiciones laborales en las cuales está el profesorado aquí en Chile son malísimas, hay muchas cuestiones que deberían manejar, que deberían tener claro; el curriculum, distintas estrategias de evaluación, pero eso ya no les importa. Es tal el cansancio que tienen, tal el agotamiento y el despojo de su responsabilidad como profesor, que ya no...

Un factor mencionado como determinante por estos profesionales es el poco tiempo del que dispone el profesorado para preparar adecuadamente su trabajo en la sala de clases, por lo que señalaron como medida fundamental de mejora el que los docentes puedan dedicar horas de su jornada a la preparación de la enseñanza.

Monitor 2: Yo pienso que lo primero sería asignarle el tiempo al profesor que le corresponde para poder hacer un trabajo serio y profesional (...). Yo creo que si el panorama cambiara radicalmente, en la medida de que uno les pueda exigir a los profesores, pero realmente dándoles un espacio, y no un par de horitas, que a lo sumo el 50% del trabajo el profesor lo realice en aula y el resto del tiempo planificando, elaborando materiales (....)

La falta de tiempo del profesorado también fue indicada por los monitores como causa de la poca variedad de procedimientos e instrumentos evaluativos que observan en la práctica del profesorado:

Monitora 4: Por ejemplo, generar una evaluación en torno a otras estrategias, quizás autoevaluación, coevaluación, con listas de cotejo, con escalas, todo esto que uno podría pensar que es la última novedad y en realidad los profesores no lo manejan y no porque no lo conozcan, sino porque no tienen el tiempo para hacerlo.

Finalmente, los participantes concordaron en que una causa determinante de las carencias demostradas por el profesorado en su práctica evaluativa es la baja calidad de la formación recibida en algunas instituciones de educación superior, las que según su parecer no preparan adecuadamente a sus estudiantes para desempeñarse en la docencia:

Monitora 1: (...) porque uno de la universidad sale con pocas bases de evaluación, con pocas estrategias alternativas de evaluación como profesor, muy pocas (...)

Una vez presentado el análisis de la información recogida en los grupos de discusión, realizado en base a las categorías previamente establecidas y a aquellas que emergieron de la conversación con las personas participantes, se presentará una breve reflexión sobre el proceso realizado, el cual sirvió de base fundamental para la siguiente etapa de esta investigación.

#### *10.1.4 Reflexión respecto del análisis de los grupos de discusión*

La participación activa, abierta y honesta de las personas participantes en los grupos de discusión es un aspecto digno de destacar, ya que sus opiniones, comentarios, discrepancias, bromas y silencios permitieron elaborar una idea bastante clara sobre la visión de los principales protagonistas de este trabajo: los profesores y profesoras que actualmente trabajan en las escuelas y a quien va dirigida esta investigación.

Al analizar las aportaciones de los maestros y de los monitores pedagógicos es evidente la alta valoración que dan al tema de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y cómo ésta puede afectar el proceso educativo en general. Las personas participantes en ambos grupos de discusión demostraron asignar gran importancia a la evaluación, la que constituye un factor de interés y en algunos casos de preocupación, dada su necesidad de mejora.

Como el objetivo fundamental de la realización de los grupos de discusión era conocer la opinión del profesorado en relación a las competencias evaluativas docentes para la posterior construcción y aplicación de un instrumento de evaluación, se tomaron especialmente en cuenta aquellos aspectos que pudiesen formar parte de éste, clasificados en las distintas categorías de análisis, las cuales coinciden con los tipos de competencia.

Cabe señalar que las ideas expresadas por los maestros y maestras en relación a otras temáticas que se vinculan directa o indirectamente con las competencias evaluativas también fueron consideradas, fundamentalmente para definir las características generales y el contexto de aplicación del instrumento de evaluación, teniendo en cuenta las particularidades de la realidad chilena.

Como se podrá observar más adelante en este trabajo, las aportaciones recogidas en los grupos de discusión forman parte del instrumento evaluativo diseñado, ya que se les asigna la misma importancia que a los variados planteamientos teóricos revisados sobre los temas de evaluación de los aprendizajes y de evaluación y autoevaluación del profesorado.

A continuación se presenta una síntesis de la información recogida en la fase cualitativa de esta investigación que, junto a la revisión teórica, permitirá el diseño y aplicación de la fase cuantitativa posterior.

### 10.1.5 Síntesis de la información recogida en los grupos de discusión

El siguiente cuadro sintetiza los aspectos relativos a las competencias evaluativas que, según las personas participantes en los grupos de discusión, debería tener el profesorado de educación primaria.

Aspectos de las competencias evaluativas destacados en los grupos de discusión	
Competencia	Componentes de la competencia que el profesorado debería manejar
Técnica (Saber)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las características de la etapa de desarrollo de los niños.</li> <li>- Conocer las características individuales de los estudiantes.</li> <li>- Conocer los tipos de evaluación según sus diversas finalidades (diagnóstica, formativa, sumativa).</li> <li>- Conocer el marco curricular vigente y cómo aplicarlo.</li> <li>- Conocer la diversidad de instrumentos evaluativos posibles de usar.</li> </ul>
Metodológica (Saber hacer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir instrumentos evaluativos.</li> <li>- Adaptar instrumentos evaluativos existentes.</li> <li>- Diseñar instrumentos evaluativos adecuados al contexto. Ej.: Rúbrica</li> <li>- Redactar instrucciones claras para los estudiantes.</li> <li>- Evaluar procedimientos y actitudes (no sólo contenidos).</li> <li>- Diseñar instrumentos evaluativos variados (no sólo pruebas).</li> <li>- Evaluar durante el proceso (evaluación formativa).</li> <li>- Utilizar instrumentos evaluativos variados.</li> <li>- Elaborar instrumentos evaluativos con diferentes tipos de pregunta.</li> <li>- Aplicar procedimientos variados (autoevaluación, coevaluación).</li> <li>- Diseñar procesos evaluativos diferenciados, que atiendan a la diversidad de estudiantes.</li> </ul>
Participativa (Saber estar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en equipo con otros(as) profesores.</li> <li>- Compartir material evaluativo con colegas.</li> <li>- Intercambiar experiencias en torno a la evaluación.</li> <li>- Informar adecuadamente a la familia.</li> <li>- Informar a la familia sobre proceso de su hijo(a) y no sólo resultados.</li> <li>- Entregar retroalimentación oportuna, clara y en persona a la familia.</li> </ul>
Personal (Ser)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener capacidad de autocrítica para revisar el propio desempeño.</li> <li>- Tener capacidad de apertura para recibir críticas de otros(as).</li> <li>- Mejorar la práctica con ayuda de la formación.</li> <li>- Mantenerse actualizado en el área de la evaluación.</li> <li>- Revisar constantemente la propia práctica.</li> </ul>

Cuadro N° 82: Aspectos de las competencias evaluativas destacados en los grupos de discusión

A continuación se presenta dos cuadros que resumen los aportes de las personas participantes en los grupos de discusión que, si bien no se refieren concretamente a las competencias evaluativas, sí se relacionan directamente con ellas, ya que entregan información sobre las opiniones en relación a los procedimientos de evaluación del profesorado y sobre la realidad del profesorado chileno.

Aspectos relevantes sobre evaluación docente destacados en los grupos de discusión	
Tema	Planteamientos realizados
Autoevaluación docente (categoría emergente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La autoevaluación genera complicaciones y/o tensiones si forma parte de un sistema de evaluación del desempeño.</li> <li>- El profesorado tiende a autoevaluarse positivamente, sin hacer real autocrítica, si ve amenazada su estabilidad laboral.</li> <li>- Para poder autoevaluarse, los maestros deberían contar con un instrumento anónimo y con criterios de evaluación claros.</li> </ul>
Evaluación del desempeño docente (categoría emergente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El portafolios docente ayuda a la reflexión y al trabajo en equipo.</li> <li>- El portafolios docente puede generar tensión y/o competencia.</li> <li>- Elaborar cada año el portafolios hace que pierda seriedad y rigurosidad.</li> <li>- Los resultados de la evaluación de desempeño indican como aspecto más débil la evaluación de los aprendizajes.</li> </ul>

*Cuadro N° 83: Aspectos relevantes sobre evaluación docente destacados en los grupos de discusión*

Aspectos relevantes sobre la realidad del profesorado chileno	
Tema	Planteamientos realizados
Condiciones y obstáculos docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe actualmente un alto nivel de exigencia al profesorado en Chile.</li> <li>- La sociedad responsabiliza al profesorado de los malos resultados de los estudiantes.</li> <li>- Las condiciones laborales del profesorado son precarias y el colectivo ha perdido interés en actualizarse y perfeccionarse.</li> <li>- El profesorado cuenta con poco tiempo para preparar bien su trabajo.</li> <li>- El profesorado utiliza procedimientos e instrumentos evaluativos poco variados por falta de tiempo.</li> <li>- La formación universitaria no prepara adecuadamente en evaluación.</li> </ul>

*Cuadro N°84: Aspectos relevantes sobre la realidad del profesorado chileno*

Con esta síntesis se da por finalizada la etapa cualitativa de esta investigación, fase fundamental que permitió situarse en el contexto real del profesorado chileno y recopilar información muy valiosa para el diseño del instrumento evaluativo desarrollado en la etapa siguiente. Junto con la revisión teórica que se realizó en profundidad e intentando contar con las visiones más expertas y actualizadas, la fase cualitativa fue la que permitió vincular el diseño del cuestionario a la realidad, contando para ello con las opiniones de las personas a quienes está dirigido: los profesores.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la segunda fase de la investigación, la cual se centró fundamentalmente en la construcción y aplicación de un instrumento de evaluación para que el profesorado evalúe sus propias competencias evaluativas, con la finalidad de promover la toma de conciencia de las propias fortalezas y debilidades y de contar con un diagnóstico basado en la percepción que tienen los maestros sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes respecto de la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.

## 10.2 Presentación y análisis de la información recogida en la fase cuantitativa

La aplicación del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias evaluativas a una muestra de profesores y profesoras de educación básica (primaria) de Chile generó como resultado gran cantidad de información, la cual se intentará describir a continuación, en lo posible de manera objetiva y sintética.

Una vez aplicados y recopilados los cuestionarios, se procedió a codificar las respuestas entregadas en las distintas dimensiones (tipos de competencia) por el profesorado que respondió el instrumento. Como las respuestas son fundamentalmente cerradas y ordinales (excluyentes y ordenadas de menor a mayor nivel de dominio), se codificaron asignando un valor de 1 a 5 a las distintas categorías, como muestra la siguiente tabla:

Valores asignados a las categorías de evaluación					
Nivel de dominio	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Valor asignado	1	2	3	4	5

*Tabla N°21: Valores asignados a las categorías de evaluación*

Posteriormente se creó una matriz en el programa de análisis estadísticos para ciencias sociales PASW Statistics 18 (SPSS), el cual facilitó considerablemente la tarea de ingresar los datos de todos los cuestionarios aplicados. La matriz consiste en una tabla en la que cada variable (información sociodemográfica y respuestas a los distintos ítems) se ubica en una columna y las respuestas de cada persona que respondió el instrumento en una fila.

Una vez ingresados todos los datos obtenidos se procedió a efectuar los distintos análisis estadísticos, agrupados por dimensión o tipo de competencia. Posteriormente, se intentó establecer relaciones entre diferentes variables, indagando sobre posibles explicaciones en relación a las competencias evaluativas del profesorado, según su propia percepción.

Como el profesorado tenía la opción de redactar comentarios respecto de los aspectos que manejan con mayor y menor dificultad en cada tipo de competencia, se realizó un análisis de frecuencias de esta información, la cual complementará los datos de las respuestas cerradas. Se presenta a continuación una síntesis de los análisis realizados en base a la información recogida en esta fase de la investigación.

### *10.2.1 Análisis general de los resultados del Cuestionario*

El instrumento diseñado fue entregado a 400 maestros y maestras de educación básica (primaria) de distintos lugares de Chile y respondido por 351 profesores, lo que corresponde al 87.7% de la muestra esperada. La gran mayoría (más del 95%) entregó la información solicitada en relación a sus características sociodemográficas y en su totalidad (100%) respondieron los ítems relativos a sus competencias evaluativas.

Respecto a las preguntas abiertas que se podían completar para destacar o profundizar información, 256 personas (72.9%) las respondieron, lo que demuestra el interés manifestado por el profesorado por entregar su opinión respecto del tema.

Los resultados obtenidos fueron sometidos a diversos análisis estadísticos con el programa PASW Statistics 18, los cuales permitieron medir la calidad del instrumento diseñado bajo distintos parámetros y analizar los resultados de las respuestas del profesorado en relación sus competencias evaluativas. Junto a lo anterior, la información se complementa con un recuento de frecuencias de los aspectos mencionados en las respuestas abiertas en los que los maestros señalan manejar con mayor facilidad y dificultad, en caso que lo indiquen.

Se presentan a continuación los principales análisis realizados al Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Evaluativas.

#### *- Análisis de Fiabilidad*

Los resultados de la aplicación del Cuestionario de Competencias Evaluativas obtuvieron un coeficiente de fiabilidad elevado, ya que su Alfa de Cronbach fue de 0.959, lo que indica un buen nivel de consistencia interna, es decir un alto grado de homogeneidad de los ítems.

#### *- Análisis de Dimensionalidad*

El valor de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para el cuestionario de Autoevaluación de Competencias Evaluativas fue de .937 y la Prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $X^2 = 11311.34$ ,  $gl = 1225$ ,  $p < .001$ ) por tanto, se garantiza la reducción dimensional es decir, la matriz de datos es adecuada para el análisis factorial.



### - *Análisis Factorial*

Al reducir las dimensiones del cuestionario, el programa estadístico determina que existen 10 dimensiones diferentes, pero la inmensa mayoría de los ítems (47 de un total de 50, es decir, el 94%), son incluidos preferentemente en el mismo factor, por lo que no se justifica una solución multidimensional, sino la unidimensionalidad. Este análisis permite confirmar que el instrumento es coherente internamente, lo cual es deseable para un cuestionario centrado fundamentalmente en un tema: las competencias evaluativas.

### - *Análisis de Normalidad de la muestra*

Para realizar la comprobación de la normalidad, es decir, que la muestra procede de una distribución normal, se realizó la prueba de Kolmogorov Smirnov al cuestionario en su totalidad, la que dio como resultado una Significación asintótica de 0.820. Debido a que es mayor de 0.05, que es el mínimo exigido para poder asegurar la normalidad, se puede decir que ésta se cumple y que, por lo tanto, se pueden aplicar pruebas paramétricas.

A continuación se presenta el análisis de los resultados según las variables contextuales y personales de agrupación.

## 10.2.2 *Comparación de resultados según variables socio demográficas*

### - *Comparación de resultados según dependencia de la escuela*

En relación al tipo de establecimiento según su dependencia administrativa, los resultados generales son similares en el profesorado que se desempeña en escuelas municipalizadas (públicas) y particulares subvencionadas (concertadas), presentando medias que se sitúan entre los niveles medio y alto de dominio en todos los tipos de competencia, salvo en la personal, en la que los docentes de ambos tipos de escuela se autoevalúan entre los niveles alto y muy alto de dominio, como muestra la tabla:

Comparación de medias según dependencia de la escuela					
Competencia	*Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Dependencia	Media	Media	Media	Media	Media
Municipaliz.	3.95	3.86	3.90	4.04	3.93
Part. Subv.	3.80	3.84	3.98	4.02	3.91

\*Las diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla N°22: *Comparación de medias según dependencia de la escuela*

En el siguiente gráfico se puede apreciar que los maestros se evalúan de manera casi equivalente en las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas.

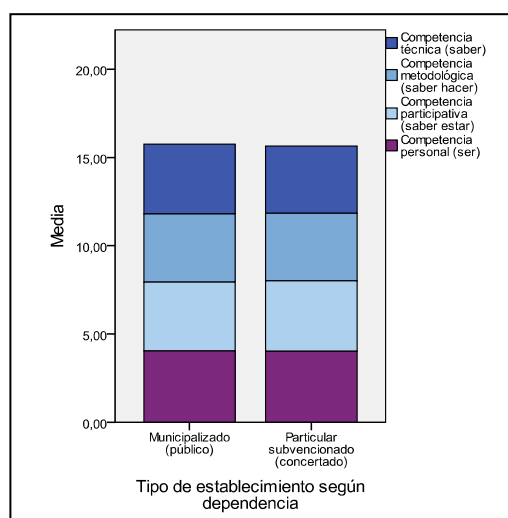


Gráfico N°13: Comparación de medias por tipo de competencia según dependencia de la escuela

Al realizar la prueba T para muestras independientes para el cuestionario en su conjunto, los resultados obtenidos indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que, si bien el estadístico de Levene tiene un valor de 0.047 (menor de 0.05), lo que no permite asumir que las varianzas son iguales, la Significación bilateral en la prueba t para la igualdad de medias es de 0.585, por lo que es posible sostener que para esta muestra no hay diferencias significativas atribuibles al tipo de establecimiento en el que trabaja el profesorado.

Al aplicar la prueba T para muestras independientes para cada tipo de competencia por separado, si bien los resultados son similares a los de la prueba en su conjunto, hay una variación: en la competencia técnica, el resultado es diferente, ya que, aunque el estadístico de Levene es de 0.080, lo que implica que cumple con la de homocedasticidad, la Significación bilateral es de 0.011 (menor de 0.050), por lo que es posible sostener que sí existen diferencias significativas entre el profesorado de escuelas municipalizadas (públicas) y subvencionadas (concertadas) en este tipo de competencia. Las competencias de tipo metodológico, participativo y personal no presentan diferencias significativas, ya que los estadísticos de Levene y la Significación bilateral son mayores de 0.05 en todas, por lo que es posible asumir la igualdad de las varianzas y afirmar que para esta muestra las diferencias no son significativas para esos tipos de competencia.

## Comparación de resultados según variables personales

### - Comparación de resultados según sexo

No se observan diferencias significativas entre los resultados de las maestras y los maestros en las respuestas al cuestionario, sino que ambos grupos presentan valores similares en los distintos tipos de competencia y en la media general del instrumento.

Aunque las mujeres se autoevalúan levemente mejor en su dominio en los diferentes tipos de competencia, ambos sexos se ubican entre los niveles de dominio medio y alto, más cercanos a éste último, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Comparación de medias según sexo del profesorado					
Competencia	*Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Sexo	Media	Media	Media	Media	Media
Mujeres	3.92	3.87	3.97	4.06	3.95
Hombres	3.84	3.81	3.82	3.96	3.85

\* Las diferencias son estadísticamente significativas

Tabla N°23: Comparación de medias según sexo del profesorado

Al realizar la prueba T para muestras independientes para el cuestionario en su conjunto, los resultados obtenidos indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que, el estadístico de Levene tiene un valor de 0.181 (mayor de 0.05), lo que permite asumir que las varianzas son iguales, y la Significación bilateral en la prueba T para la igualdad de medias es de 0.093, por lo que es posible sostener que para esta muestra no hay diferencias significativas en los resultados del instrumento que se puedan explicar por el sexo del profesorado. Sin embargo, al igual que en la variable analizada previamente, al aplicar la prueba T a cada tipo de competencia por separado, es posible encontrar otra información:

Las competencias técnica, metodológica y personal no presentan diferencias significativas, ya que el estadístico de Levene y la Significación bilateral son mayores de 0.05 en todas. En la competencia participativa el resultado es diferente, ya que, aunque el estadístico de Levene es de 0.459, lo que implica que se puede asumir la igualdad de las varianzas, la Significación bilateral es de 0.047 (menor de 0.050), por lo que es posible sostener que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores y las profesoras en este tipo de competencia.

El siguiente gráfico muestra las leves diferencias entre los resultados de los maestros y las maestras en el cuestionario de competencias evaluativas:

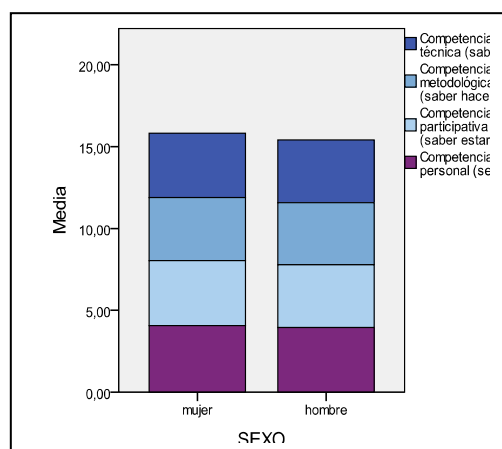


Gráfico N°14: Comparación de medias por tipo de competencia según sexo del profesorado

- Comparación de resultados según edad

No existen diferencias significativas entre el profesorado de distintos rangos de edad al autoevaluar sus competencias evaluativas, tanto en la media general del cuestionario como en las de los distintos tipos de competencia. Pese a esto, aunque las diferencias son leves y todos los grupos se ubican en el mismo nivel de dominio (entre medio y alto, más cerca del segundo), llama la atención que el grupo que se evaluó mejor en términos generales fue el del profesorado mayor de 65 años (con una media de 4.06) y el que lo hizo con el promedio más bajo fue el más joven, con menor de 26 años (con una media de 3.83). Las diferencias se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Comparación de medias según rango de edad					
Competencia	Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Edad	Media	Media	Media	Media	Media
Menos de 26	3.79	3.76	3.83	3.97	3.83
De 26 a 35	3.80	3.83	3.90	4.05	3.89
De 36 a 45	3.96	3.95	4.03	4.09	4.00
De 46 a 55	3.90	3.75	3.82	3.95	3.85
De 56 a 65	4.04	3.88	4.01	4.04	3.99
Más de 65	4.10	4.15	4.10	3.90	4.06

Tabla N°24: Comparación de medias según rango de edad

Al realizar la prueba ANOVA de un factor a la totalidad del test, los resultados indican que las diferencias no son estadísticamente significativas entre los distintos grupos de edad, ya que, aunque el valor de la prueba de Levene es de 0.014, por lo que no cumple con el requisito de homogeneidad de las varianzas por ser menor de 0.05, la Significación es de 0.201 (mayor de 0.05).

Como se puede observar en el siguiente gráfico, el profesorado de distintos rangos de edad obtuvo medias similares en los distintos tipos de competencia:

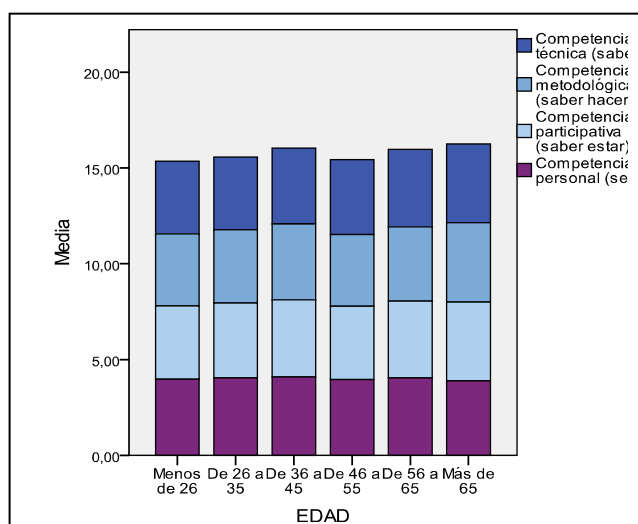


Gráfico N°15: Comparación de medias por tipo de competencia según edad del profesorado

#### - Comparación de resultados según año de titulación

Los resultados obtenidos por los docentes en el cuestionario no presentan diferencias significativas entre los diferentes grupos, situándose todas las medias entre los niveles de dominio medio y alto, aunque casi alcanzando éste último. Aún así, se observan algunas leves tendencias en las distintas competencias, como se puede constatar en la siguiente tabla:

Comparación de medias según año de titulación del profesorado					
Competencia	Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Año titulación	Media	Media	Media	Media	Media
Antes de 1980	3.97	3.79	3.91	3.98	3.91
1980 a 1990	3.90	3.80	3.94	3.96	3.90
1990 a 2000	3.93	3.87	3.91	4.01	3.93
2000 a 2012	3.87	3.88	3.95	4.09	3.94

Tabla N°25: Comparación de medias según año de titulación del profesorado

En la competencia técnica, el profesorado que mejor se evalúa es el del grupo titulado con anterioridad a 1980, que presentan una media de 3.97; en el extremo opuesto, aquellos maestros que han obtenido su titulación después del año 2000, se valoran con un nivel de dominio levemente menor (3.87) al resto de los grupos. Sin embargo, en el resto de competencias se da la situación contraria, ya que el grupo titulado más recientemente es quien considera tener un dominio más alto y el titulado hace más años se valora un poco más bajo; aún así, las medias del instrumento no presentan diferencias relevantes entre los distintos grupos de edad, como se puede observar en el siguiente gráfico:

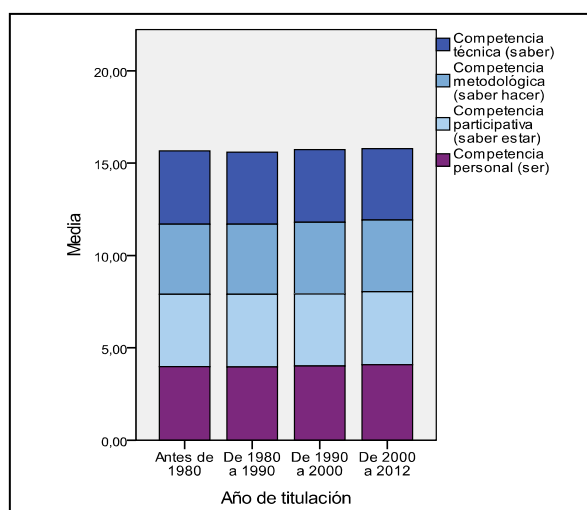


Gráfico N°16: Comparación de medias por tipo de competencia según año de titulación

Al realizar la prueba ANOVA de un factor, los resultados indican que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas, ya que en su conjunto, el cuestionario presenta un valor de 0.222 en el estadístico de Levene, lo que indica que se puede asumir la homogeneidad de las varianzas y un valor de 0.924 en la Significación, lo que implica que, por ser mayor de 0.05, las diferencias entre las puntuaciones de los maestros en el instrumento no son atribuibles a esta variable.

Cuando se analiza la prueba ANOVA, pero esta vez separada por tipo de competencia, los resultados son similares a los del cuestionario completo, ya que en todas el estadístico de Levene y la Significación son mayores a 0.05, lo que indica que se cumple con el requisito de homocedasticidad y que no hay diferencias estadísticamente significativas.

- Comparación de resultados según tipo de institución formadora

Los resultados de los profesores según el tipo de institución en la que se formaron como maestros son bastante homogéneos, pero se pueden apreciar algunas diferencias, como muestra la siguiente tabla:

Comparación de medias según tipo de institución formadora					
Competencia	*Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Tipo institución	Media	Media	Media	Media	Media
Univ. Tradic.	3.87	3.82	3.89	3.99	3.89
Univ. Privada	3.95	3.93	4.07	4.16	4.02
Instituto Prof.	3.98	3.87	3.97	4.14	3.99
Esc. Normal	4.33	4.10	4.15	4.18	4.19

\*Las diferencias son estadísticamente significativas

Tabla N°26: Comparación de medias según tipo de institución formadora

El profesorado que estudió en Escuelas Normales (primeras instituciones que formaron profesorado en Chile) se evalúa mejor que el resto en todos los tipos de competencia, situándose entre los niveles alto y muy alto de dominio. Por su parte, los docentes formados en los otros tipos de instituciones valoran su nivel de dominio entre los niveles medio y alto, aunque más cerca del segundo; el grupo que manifiesta tener un nivel más bajo en sus competencias evaluativas es el que estudió en universidades tradicionales (en su mayoría públicas).

En el gráfico a continuación se pueden observar las diferencias entre los resultados del profesorado según el tipo de institución en el que se formó:

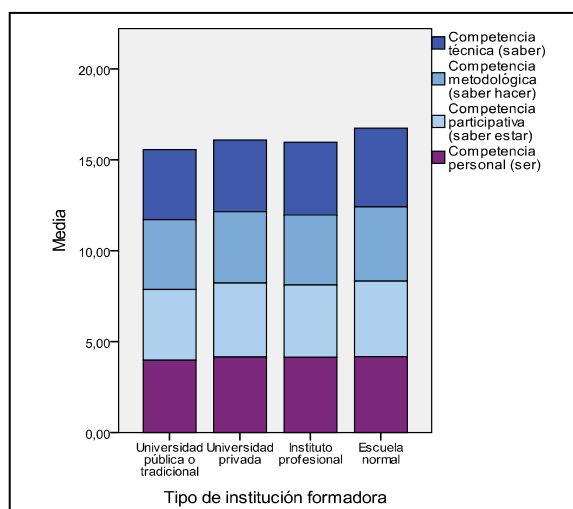


Gráfico N°17: Comparación de medias por tipo de competencia según tipo de institución formadora

Los resultados al realizar la prueba ANOVA al cuestionario en forma global indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que la prueba de Levene presenta un valor de 0.515 (mayor de 0.05 y por lo tanto permite asegurar la homogeneidad de las varianzas) y la Significación es de 0.059, lo que indica que las diferencias no son atribuibles a la institución en la que se formó el profesorado participante.

Al realizar la prueba ANOVA de un factor a cada tipo de competencia por separado, los resultados varían un poco, ya que en la Competencia técnica el valor del estadístico de Levene, de 0.257 (mayor de 0.05) cumple con el requisito de homocedasticidad y la Significación es de 0.024, por lo que, al ser menor de 0.050, implica que las diferencias en este tipo de competencia sí son significativas y por tanto atribuibles al tipo de institución formadora. El resto de los tipos de competencia (metodológica, participativa y personal) presentan valores superiores a 0.05 en el estadístico de Levene y en la Significación, por lo que las diferencias no son estadísticamente significativas.

*- Comparación de resultados según realización de estudios de pos título o postgrado*

El haber realizado estudios de postgrado o no haberlo hecho no constituye un factor de diferenciación relevante entre el profesorado, ya que al autoevaluar sus competencias evaluativas sus resultados han sido muy similares, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Comparación de medias según realización de estudios de postítulo o postgrado					
Competencia	Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Estudios post	Media	Media	Media	Media	Media
Si realizó	3.96	3.87	3.91	4.06	3.95
No realizó	3.86	3.84	3.96	4.02	3.92

*Tabla N°27: Comparación de medias según realización de estudios de postítulo o postgrado*

Si bien en las competencias técnica, metodológica y personal el profesorado que sí ha realizado estudios de postgrado presenta medias levemente más altas, en la competencia participativa es el grupo sin formación de postgrado el que se evalúa mejor, aunque en general las diferencias no son relevantes, como se puede observar en el siguiente gráfico:



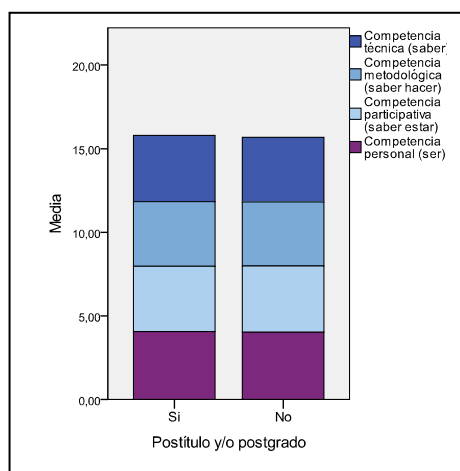


Gráfico N°18: Comparación de medias por tipo de competencia según realización de postgrados

Al realizar la prueba T para muestras independientes para el cuestionario en su conjunto, los resultados obtenidos indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que, el estadístico de Levene tiene un valor de 0.990 (mayor de 0.05), lo que permite asumir que las varianzas son iguales y la Significación bilateral en la prueba T para la igualdad de medias es de 0.591, por lo que es posible sostener que para esta muestra no hay diferencias significativas atribuibles a la realización o no de estudios de postítulo o postgrado por parte del profesorado.

Los resultados al realizar la prueba T para muestras independientes, pero esta vez para cada tipo de competencia en forma separada, confirman lo señalado para el cuestionario en su totalidad, ya que los valores alcanzados por la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene y la Significación bilateral son en todos los casos mayores de 0.050, lo que indica que se cumple con el requisito de homocedasticidad y que las diferencias no son estadísticamente significativas como para explicarlas por la realización de los maestros de postgrados o pos títulos.

- *Comparación de resultados según años de experiencia en Ed. Básica (primaria)*

El profesorado con más de 40 años de experiencia en educación básica (primaria) es el que mejor se evalúa en el cuestionario, presentando las puntuaciones más altas en todos los tipos de competencia y situándose todas las medias entre los niveles de dominio alto y muy alto del instrumento. El resto de los grupos se evalúa de forma similar entre sí, como se puede observar en la tabla:

Comparación de medias según años de experiencia en Educación Básica (primaria)					
Competen.	*Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Años experiencia	Media	Media	Media	Media	Media
Menos de 5	3.79	3.83	3.88	4.00	3.87
De 5 a 10	3.88	3.88	3.97	4.14	3.96
De 11 a 20	3.96	3.91	3.91	4.03	3.95
De 21 a 30	3.93	3.78	3.99	4.00	3.92
De 31 a 40	4.06	3.81	3.95	4.02	3.96
Más de 40	4.30	4.25	4.32	4.44	4.32

\*Las diferencias son estadísticamente significativas

Tabla N°28: Comparación de medias según años de experiencia en Educación Básica (primaria)

Al analizar los resultados de las medias obtenidas por los distintos grupos en el instrumento, se observa que el profesorado con más de 40 años de experiencia en educación básica presenta las valoraciones más altas y el grupo con menos de 5 años de experiencia las más bajas, aunque éste último se asemeja más al resto de los grupos, especialmente a los con experiencia entre 5 y 30 años de trabajo pedagógico.

Como se puede apreciar en el siguiente gráfico el profesorado con más de 40 años de experiencia se evalúa mejor que el resto, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas, salvo en la Competencia técnica:

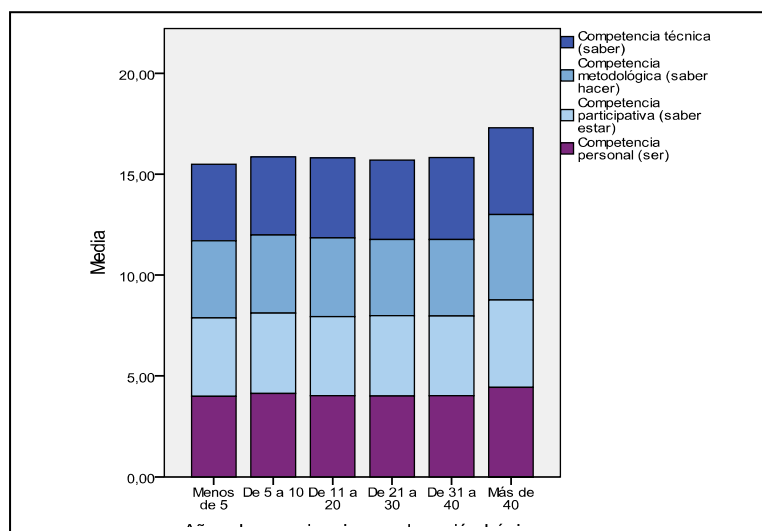


Gráfico N°19: Comparación de media por competencia según años de experiencia en educación básica

Pese a lo anterior, los resultados al realizar la prueba ANOVA al cuestionario en forma global indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que la prueba de Levene presenta un valor de 0.177 (mayor de 0.05 y por lo tanto permite asegurar la homogeneidad de las varianzas) y la Significación es de 0.331, lo que indica que las diferencias no son atribuibles a los años de experiencia en educación básica (primaria) del profesorado.

Al realizar la prueba ANOVA de un factor a cada tipo de competencia por separado, los resultados varían un poco, ya que en la Competencia técnica el valor del estadístico de Levene, de 0.445 (mayor de 0.05) cumple con el requisito de homocedasticidad y la Significación es de 0.033, por lo que, al ser menor de 0.050, implica que las diferencias en este tipo de competencia sí son significativas y por tanto atribuibles a los años de experiencia de los educadores participantes.

El resto de los tipos de competencia (metodológica, participativa y personal) presentan valores superiores a 0.05 en el estadístico de Levene y en la Significación, por lo que las diferencias no son estadísticamente significativas.

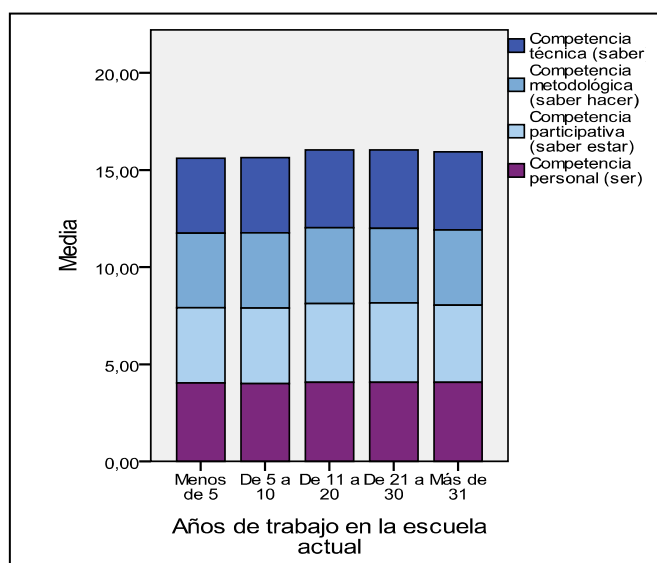
*- Comparación de resultados según años de trabajo en la escuela actual*

Los resultados obtenidos en el cuestionario de competencias evaluativas son bastante homogéneos entre los grupos con diversas cantidades de años de trabajo en la escuela en la que se desempeñan actualmente, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Comparación de medias según años de trabajo en la escuela actual					
Competencia	Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Años en escuela	Media	Media	Media	Media	Media
Menos de 5	3.86	3.83	3.88	4.03	3.90
De 5 a 10	3.88	3.86	3.89	4.01	3.91
De 11 a 20	4.00	3.92	4.05	4.07	4.01
De 21 a 30	4.04	3.84	4.09	4.06	4.00
Más de 31	4.02	3.87	3.98	4.06	3.98

*Tabla N°29: Comparación de medias según años de trabajo en la escuela actual*

Si bien las valoraciones en los distintos tipos de competencia si sitúan en puntajes cercanos al 4.0, lo que implica un nivel alto de dominio, todos los grupos coinciden en evaluarse levemente más bajo en la competencia metodológica y casi todos (menos el de 21 a 30 años en la escuela) en valorar la competencia personal mejor que las otras. Aún así, no se observan diferencias muy relevantes, como se puede apreciar en el gráfico a continuación:



*Gráfico N°20: Comparación de medias por tipo de competencia según años de trabajo en la escuela actual*

Al realizar la prueba ANOVA de un factor, los resultados indican que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas, ya que en su conjunto, el cuestionario presenta un valor de 0.470 en el estadístico de Levene, lo que indica que se puede asumir la homogeneidad de las varianzas y un valor de 0.471 en la Significación, lo que implica que, por ser mayor de 0.05, las diferencias entre las valoraciones de los profesores en el instrumento no son atribuibles a esta variable.

Cuando se analiza la prueba ANOVA, pero esta vez separada por tipo de competencia, los resultados son similares a los del cuestionario completo, ya que en todas el estadístico de Levene y la Significación son mayores a 0.05, lo que indica que se cumple con el requisito de homocedasticidad y que no hay diferencias estadísticamente significativas.

- *Comparación de resultados según realización reciente de cursos de evaluación*

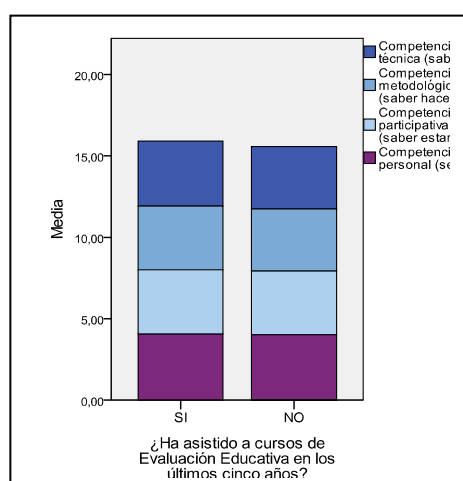
El profesorado que ha asistido a cursos de evaluación en los últimos cinco años presenta medias levemente más altas en todos los tipos de competencias, teniendo mayores diferencias en las competencias técnica y metodológica; en la personal y la participativa, si bien también presentan valoraciones más altas, las diferencias son menos relevantes. Las puntuaciones en todas las competencias, excepto la personal, se sitúan entre los niveles de dominio medio y alto, más cerca de éste último, como muestra la siguiente tabla:

Comparación de medias según realización de cursos de evaluación en los últimos 5 años					
Competenc. Curso evaluación	*Técnica	*Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
	Media	Media	Media	Media	Media
Si asistió	3.98	3.92	3.95	4.06	3.97
No asistió	3.84	3.80	3.92	4.02	3.89

\*Las diferencias son estadísticamente significativas

*Tabla N°30: Comparación de medias según realización de cursos de evaluación en los últimos 5 años*

La asistencia a cursos de evaluación en los últimos años implica algunas diferencias entre las puntuaciones del profesorado, como se puede apreciar en el gráfico a continuación:



*Gráfico N°21: Comparación de medias por tipo de competencia según realización de cursos de evaluación en los últimos 5 años*

Al realizar la prueba T para muestras independientes para el cuestionario en su conjunto, los resultados obtenidos indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que, el estadístico de Levene tiene un valor de 0.633 (mayor de 0.05), lo que permite asumir que las varianzas son homogéneas, y la Significación bilateral en la prueba T para la igualdad de medias es de 0.102, por lo que es posible sostener que para esta muestra no hay diferencias significativas en los resultados del instrumento que se puedan explicar por la asistencia del profesorado a cursos de evaluación en los últimos cinco años.

Al aplicar la prueba T a cada tipo de competencia por separado, es posible encontrar otra información: en la Competencia técnica, aunque el estadístico de Levene es de 0.787, lo que implica que se puede asumir la igualdad de las varianzas, la Significación bilateral es de 0.016 (menor de 0.050), por lo que es posible sostener que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores y las profesoras en este tipo de competencia. En la Competencia metodológica sucede algo similar, ya que si bien el valor de la prueba de Levene es de 0.921, lo que cumple con el requisito de homocedasticidad, la Significación bilateral es de 0.040 (menor de 0.05), lo que implica que estadísticamente sí hay diferencias significativas atribuibles a la asistencia a cursos de evaluación en los últimos cinco años.

Las competencias participativa y personal no presentan diferencias significativas, ya que el estadístico de Levene y la Significación bilateral son mayores de 0.05 en ambas.

*- Comparación de resultados según desempeño de cargo directivo o de coordinación*

El profesorado que ha ejercido cargos de dirección y/o coordinación escolar presenta niveles de dominio similares al grupo que no lo ha hecho, aunque levemente más bajas en todos los tipos de competencia. Prácticamente todas las valoraciones se sitúan entre los niveles medio y alto de dominio, aunque casi tocando éste último, como es posible apreciar en la tabla a continuación:

Comparación de medias según desempeño de cargo directivo o de coordinación					
Competencia	Técnica	Metodológ.	Participat.	Personal	Instrumento
Cargo directivo	Media	Media	Media	Media	Media
Si ejerció	3.86	3.82	3.91	3.99	3.89
No ejerció	3.92	3.87	3.95	4.06	3.95

*Tabla N°31: Comparación de medias según desempeño de cargo directivo o de coordinación*

Según los resultados del cuestionario, el haber desempeñado o no cargos directivos y/o de coordinación en la escuela no afecta mayormente la percepción que tiene el profesorado respecto de sus competencias evaluativas, ya que las diferencias no son significativas entre ambos grupos, como puede apreciarse en el gráfico:

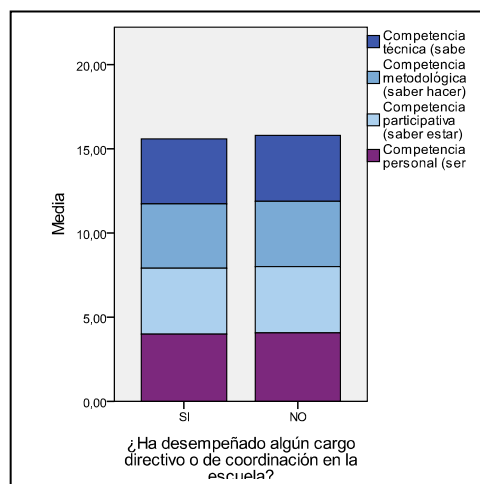


Gráfico N°22: Comparación de medias por tipo de competencia según desempeño de cargo directivo

Al realizar la prueba T para muestras independientes para el cuestionario en su globalidad, los resultados obtenidos indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que, el estadístico de Levene tiene un valor de 0.900 (mayor de 0.05), lo que permite asumir que las varianzas son iguales y la Significación bilateral en la prueba T para la igualdad de medias es de 0.321, por lo que es posible sostener que para esta muestra no hay diferencias significativas atribuibles al desempeño de los maestros de cargos directivos y/o de coordinación en la escuela.

Los resultados al realizar la prueba T para cada tipo de competencia en forma separada, confirman lo señalado para el cuestionario en su totalidad, ya que los valores alcanzados por la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene y la Significación bilateral son en todos los casos mayores de 0.050, lo que indica que se cumple con el requisito de homocedasticidad y que las diferencias no son estadísticamente significativas como para explicarlas por el desempeño de los maestros de cargos directivos y/o de coordinación en la escuela.

A continuación se presenta el análisis por tipo de competencia, las que en su conjunto, según se ha definido, forman las competencias evaluativas del profesorado.

### 10.2.3 Análisis de los resultados del cuestionario por tipo de competencia

#### - Competencia Técnica (saber)

La media de las respuestas entregadas por el profesorado en esta competencia es de 3.89, por lo que el promedio del profesorado considera tener un nivel de dominio entre medio y alto en este tipo de competencia. Como se puede observar en el gráfico a continuación, las medias de cada ítem son bastante homogéneas.

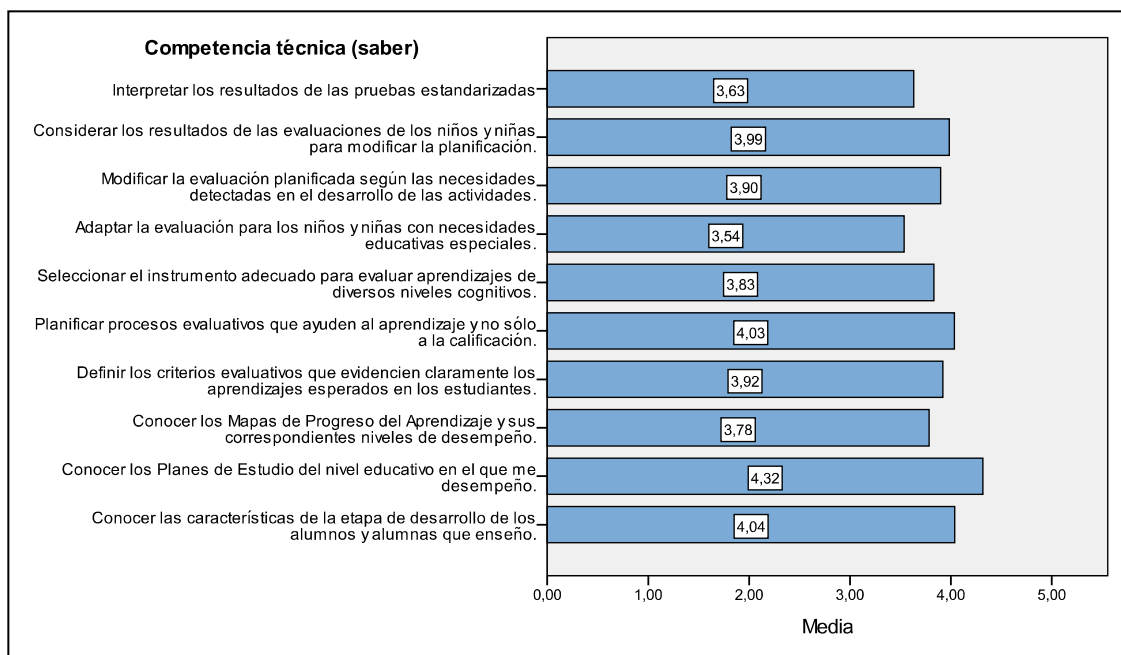


Gráfico N°23: Media de respuestas al cuestionario en la Competencia Técnica (saber)

Al analizar la tabla con las medias, las desviaciones típicas y la frecuencia de menciones de aspectos que se manejan con mayor facilidad y dificultad, destaca con su promedio más alto en nivel de dominio el ítem N°2, referido al conocimiento de los planes de estudio (con una media de 4.32), el cual es también el señalado con mayor frecuencia como aspecto mejor manejado por los docentes (94 personas). Otro ítem destacado por su alto nivel de dominio es el N°1 (relativo al conocimiento de la etapa de desarrollo de los niños, que presenta una media de 4.04 y al mismo tiempo es indicado por 69 maestros como aspecto que manejan con mayor facilidad.

Por otra parte, el reactivo en el que los maestros manifiestan tener un nivel más bajo es el N°7, relacionado con la adaptación de la evaluación para los niños con necesidades educativas especiales, que presenta una media de 3.54; si bien este promedio no es tan reducido, sino que se sitúa en el nivel medio de dominio, este saber es también el más señalado (93 personas) como aspecto que genera dificultades en su



manejo al profesorado. Otro ítem que presenta un bajo nivel de dominio según lo expresado por los profesores es el N°10, con una media de 3.63 y relativo a la interpretación de los resultados de las pruebas estandarizadas, el que es destacado por 32 maestros como aspecto manejado con mayor dificultad.

Competencia Técnica (saber)				
Ítem	Media	Desv. típica	Mayor facilidad	Mayor dificultad
1. Conocer las características de la etapa de desarrollo de los alumnos que enseño.	4.04	0.69	69	8
2. Conocer los Planes de Estudio del nivel educativo en el que me desempeño.	4.32	0.66	94	1
3. Conocer los Mapas de Progreso del Aprendizaje y sus correspondientes niveles de desempeño.	3.78	0.84	12	30
4. Definir los criterios evaluativos que evidencien claramente los aprendizajes esperados.	3.92	0.69	11	9
5. Planificar procesos evaluativos que ayuden al aprendizaje y no sólo a la calificación.	4.03	0.71	41	10
6. Seleccionar instrumento adecuado para evaluar aprendizajes de diversos niveles cognitivos.	3.83	0.76	13	27
7. Adaptar la evaluación para los niños y niñas con necesidades educativas especiales.	3.54	1.00	30	93
8. Modificar la evaluación planificada según las necesidades detectadas en las actividades.	3.90	0.72	12	11
9. Considerar los resultados de las evaluaciones de los niños para modificar la planificación.	3.99	0.75	15	8
10. Interpretar los resultados de las pruebas estandarizadas.	3.63	0.96	11	32

Tabla N°32: Resultados del cuestionario en los ítems de la Competencia Técnica (saber)

- *Competencia Metodológica (saber hacer)*

La media de las respuestas de los maestros de 3.85 indica que consideran tener un nivel de dominio entre medio y alto de los saberes que integran este tipo de competencia, situándose todos los ítems dentro en ese rango, lo que podría valorarse positivamente.

El “saber hacer” es el tipo de competencia que integra más ítems y, salvo algunas excepciones, la tendencia general de los docentes es evaluarse en niveles altos de dominio en los distintos aspectos consultados, como se puede observar en el gráfico de medias a continuación.

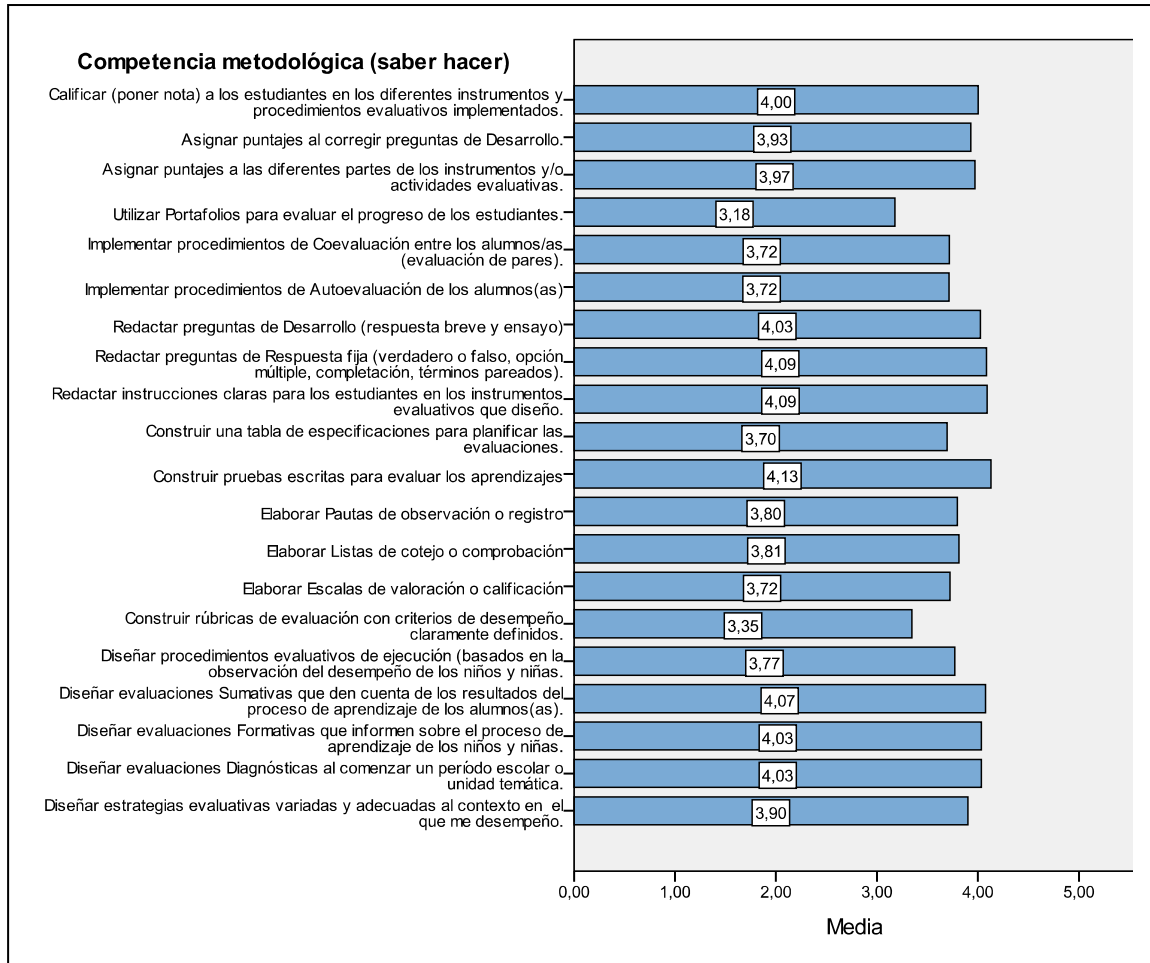


Gráfico N°24: Media de respuestas al cuestionario en la Competencia Metodológica (saber hacer)

Al analizar la tabla que incorpora además la desviación típica y las frecuencias de aspectos más mencionados en las respuestas abiertas, se pueden apreciar otros elementos:

El ítem que presenta un mayor nivel de dominio por parte de los maestros es el que se refiere a la construcción de pruebas escritas para evaluar los aprendizajes (N°10), el cual tienen una media de 4.13 y además es indicado por 29 personas como aspecto que maneja con mayor facilidad. Otras capacidades que obtuvieron puntuaciones altas son las relativas a la redacción de preguntas de respuesta fija (N°13) y de instrucciones para los estudiantes (N°12), ambos con una media de 4.09 y la primera además señalada por 33 personas como manejada con mayor facilidad.

El ítem en el que el profesorado se evalúa con un nivel de dominio más bajo es el referido al uso del portafolios o carpeta de aprendizaje (Nº17), con una media de 3.18 (muy cercana al nivel medio de dominio), aspecto que también es destacado en las preguntas abiertas, en las que 56 personas señalaron como generador de mayores dificultades. Otra capacidad en la que los maestros se evaluaron con un bajo dominio fue en la construcción de rúbricas de evaluación, ítem con una media de 3.35 y señalado como difícil por 67 personas.

Competencia Metodológica (saber hacer)				
Ítem	Media	Desv. típica	Mayor facilidad	Mayor dificultad
1. Diseñar estrategias evaluativas variadas y adecuadas al contexto en el que trabajo.	3.90	0.69	38	8
2. Diseñar evaluaciones Diagnósticas al comenzar un período escolar o unidad.	4.03	0.77	31	2
3. Diseñar evaluaciones Formativas que informen sobre el proceso de aprendizaje.	4.03	0.70	30	3
4. Diseñar evaluaciones Sumativas que den cuenta de los resultados del proceso de ap.	4.07	0.73	33	2
5. Diseñar procedimientos evaluativos de ejecución (basados en la observación).	3.77	0.74	5	9
6. Construir rúbricas de evaluación con criterios de desempeño claramente definidos.	3.35	0.90	5	67
7. Elaborar Escalas de valoración o calificación	3.72	0.82	21	14
8. Elaborar Listas de cotejo o comprobación	3.81	0.80	23	13
9. Elaborar Pautas de observación o registro	3.80	0.80	15	12
10. Construir pruebas escritas para evaluar los aprendizajes.	4.13	0.77	29	6
11. Construir una tabla de especificaciones para planificar las evaluaciones.	3.70	0.89	12	21
12. Redactar instrucciones claras para los estudiantes en los instrumentos evaluativos.	4.09	0.75	14	1
13. Redactar preguntas de Respuesta fija (V ó F, opción múltiple, términos pareados).	4.09	0.82	33	1
14. Redactar preguntas de Desarrollo (respuesta breve y ensayo).	4.03	0.80	19	3
15. Implementar procedimientos de Autoevaluación de los alumnos	3.72	0.82	5	17
16. Implementar procedimientos de Coevaluación entre los alumnos/as.	3.72	1.79	3	24
17. Utilizar Portafolios para evaluar el progreso de los estudiantes.	3.18	0.96	1	56
18. Asignar puntajes a las diferentes partes de los instrumentos y/o actividades.	3.97	0.74	9	2
19. Asignar puntajes al corregir preguntas de Desarrollo.	3.93	0.84	11	11
20. Calificar a los estudiantes en los diferentes instrumentos y procedimientos evaluativos.	4.00	0.76	12	3

Tabla Nº33: Resultados del cuestionario en los ítems de la Competencia Metodológica (saber hacer)

- *Competencia Participativa (saber estar)*

Este tipo de competencia tiene una media de 3.93 en las respuestas entregadas por los profesores, lo que corresponde a un nivel de dominio entre medio y alto, más cercano a este último.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, salvo excepciones, los resultados de los distintos reactivos son homogéneos.

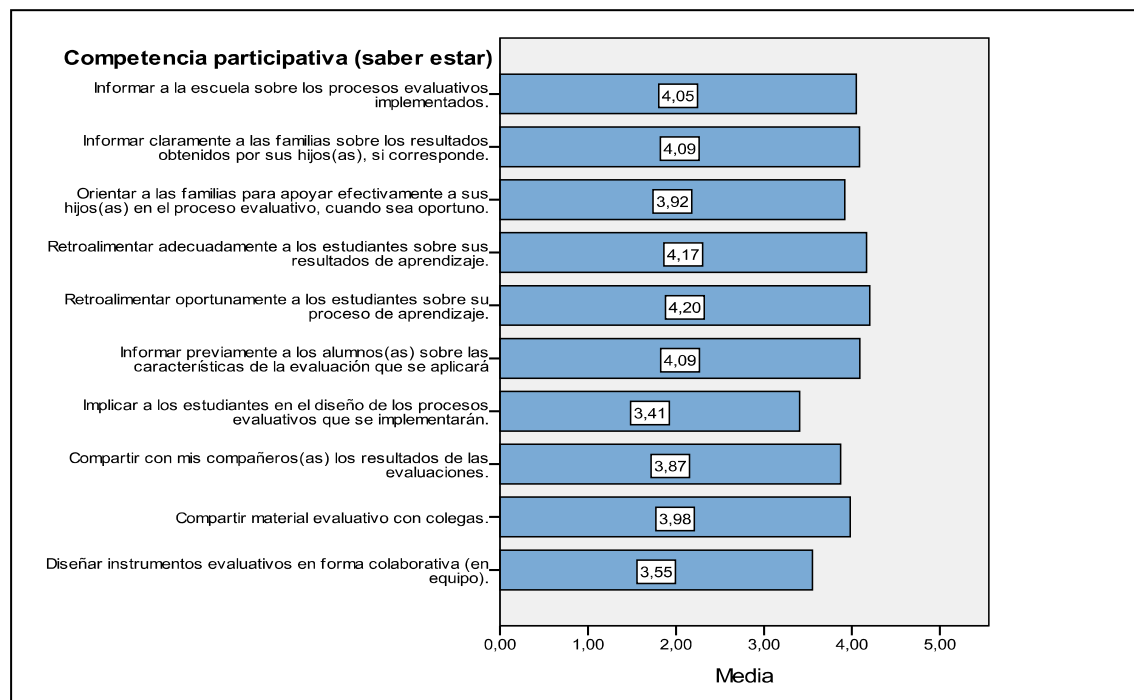


Gráfico N°25: Media de respuestas al cuestionario en la Competencia Participativa (saber estar)

La tabla que incluye junto a las medias las desviaciones típicas y la frecuencia de respuestas de las preguntas abiertas, permite comparar algunos aspectos que llaman la atención, como el que el ítem con más alta evaluación por parte del profesorado (el N°6, referido a la retroalimentación oportuna a los estudiantes sobre su proceso, con una media de 4.20) sea también el señalado por más docentes (76 personas) como el aspecto manejado con mayor facilidad.

Otro reactivo valorado muy positivamente es el N°7, también relativo a la retroalimentación a los estudiantes, pero esta vez respecto de sus resultados. Este ítem presenta una media de 4.17 y es indicado por varias personas (42 docentes) como más fácil de manejar.

En cuanto a las valoraciones más bajas de este tipo de competencia, destaca el ítem N° 4, referido a implicar a los estudiantes en el diseño de las evaluaciones (con una media de 3.41) y también el señalado con mayor frecuencia por los docentes (48 personas) como más difícil de manejar. Otro ítem con puntuación baja es el N° 1, relativo al diseño colaborativo de instrumentos evaluativos, con una media de 3.55 y nombrado por 48 educadores como generador de mayores dificultades.

Competencia Participativa (saber estar)				
Ítem	Media	Desv. típica	Mayor facilidad	Mayor dificultad
1. Diseñar instrumentos evaluativos en forma colaborativa (en equipo).	3.55	0.99	50	46
2. Compartir material evaluativo con colegas.	3.98	0.91	47	15
3. Compartir con mis compañeros(as) los resultados de las evaluaciones.	3.87	0.92	21	14
4. Implicar a los estudiantes en el diseño de los procesos evaluativos.	3.41	0.94	5	48
5. Informar previamente a los alumnos sobre las características de la evaluación.	4.09	0.81	30	6
6. Retroalimentar oportunamente a los estudiantes sobre su proceso de aprend.	4.20	0.69	76	4
7. Retroalimentar adecuadamente a los estudiantes sobre sus resultados de apren.	4.17	0.71	42	6
8. Orientar a las familias para apoyar efectivamente a sus hijos en el proceso.	3.92	0.89	32	34
9. Informar claramente a las familias sobre los resultados obtenidos por sus hijos(as).	4.09	0.86	20	13
10. Informar a la escuela sobre los procesos evaluativos implementados.	4.05	0.76	5	4

Tabla N°34: Resultados del cuestionario en los ítems de la Competencia Participativa (saber estar)

- *Competencia Personal (ser)*

La media de las respuestas del profesorado en este tipo de competencia fue de 4.03, situándose en el nivel alto de dominio y siendo la más alta en relación a los otros apartados del cuestionario. En general, los resultados de los distintos ítems son bastante homogéneos, como se puede observar en la siguiente tabla de medias por reactivo:

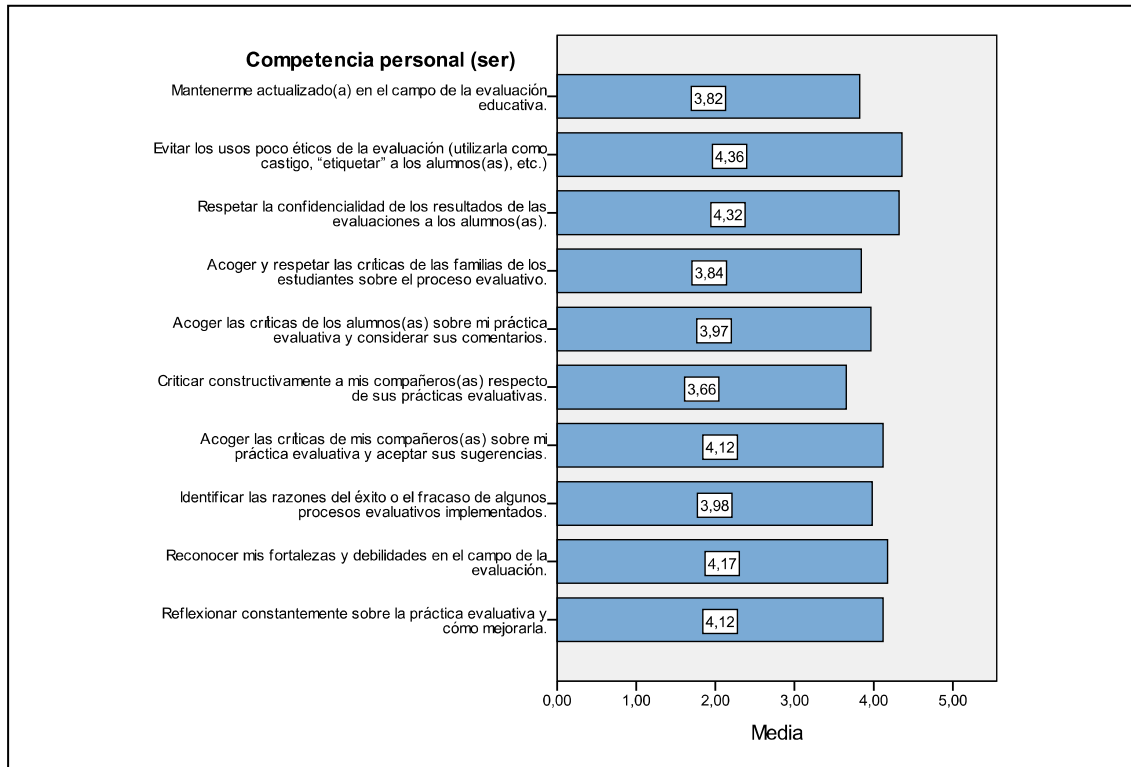


Gráfico N°26: Media de respuestas al cuestionario en la Competencia Personal (ser)

Al analizar la tabla que, además de las medias, presenta las desviaciones típicas y los aspectos señalados como más fáciles y difíciles de manejar por el profesorado, destaca con una media muy alta (4.36) el ítem relativo al uso poco ético de la evaluación (N°9), en el cual los docentes indicaron evitar esta conducta mayoritariamente; este aspecto es destacado por 20 personas como fácil de manejar.

Otro reactivo evaluado muy positivamente es el N° 8, referido al respeto a la confidencialidad de los resultados de los estudiantes y con un promedio de 4.32, el que fue señalado además por 19 docentes como manejado con mayor facilidad.

A diferencia de los resultados en los otros tipos de competencia, en la personal los ítems valorados con medias más altas no fueron los más nombrados como fáciles de manejar, ya que en estos últimos destacan el reactivo N° 1, referido a la reflexión permanente sobre la práctica evaluativa, con 66 menciones y el N° 2, relativo al reconocimiento de fortalezas y debilidades en el campo de la evaluación, que fue destacado por 51 maestros; aún así, estos ítems igualmente presentan niveles de dominio altos en general.

Respecto a los ítems con las valoraciones más bajas, destacan los relativos a la capacidad de criticar constructivamente a los compañeros (con una media de 3.66), de mantenerse actualizado en el área de evaluación (con 3.82) y de acoger las críticas de las familias sobre el proceso evaluativo (3.84).

Se presenta a continuación la tabla antes comentada:

Competencia Personal (ser)				
Ítem	Media	Desv. típica	Mayor facilidad	Mayor dificultad
1. Reflexionar constantemente sobre la práctica evaluativa y cómo mejorarla.	4.12	0.74	66	4
2. Reconocer mis fortalezas y debilidades en el campo de la evaluación.	4.17	0.69	51	7
3. Identificar las razones del éxito o el fracaso de algunos procesos evaluativos implement.	3.98	0.67	9	18
4. Acoger las críticas de mis compañeros sobre mi práctica evaluativa y aceptar sus sugerencias.	4.12	0.75	37	18
5. Criticar constructivamente a mis compañeros respecto de sus prácticas evaluativas.	3.66	0.85	4	30
6. Acoger las críticas de los alumnos sobre mi práctica evaluativa y considerar sus comentarios.	3.97	0.70	13	13
7. Acoger y respetar las críticas de las familias de los estudiantes sobre el proceso evaluativo.	3.84	0.82	11	27
8. Respetar la confidencialidad de los resultados de las evaluaciones a los alumnos.	4.32	0.69	19	3
9. Evitar los usos poco éticos de la evaluación (utilizarla como castigo, "etiquetar" niños, etc.).	4.36	0.80	20	3
10. Mantenerme actualizado(a) en el campo de la evaluación educativa.	3.82	0.84	12	44

Tabla N°35: Resultados del cuestionario en los ítems de la Competencia Personal (ser)

Una vez presentados los resultados obtenidos en los distintos tipos de competencia, que en conjunto forman las competencias evaluativas, se presenta el análisis de la correlación entre éstas.

#### 10.2.4 Análisis de correlaciones entre las variables

##### Correlación entre los tipos de competencia

Al analizar la correlación bivariada entre los diferentes tipos de competencia, se observa que existen relaciones estadísticamente significativas entre los diversos componentes de las competencias evaluativas, siendo en algunos casos moderada y en otros más bien elevada. Destaca el apreciable índice de correlación (Pearson) entre los tipos de competencias participativa y personal (692), como muestra la siguiente tabla:

Correlación entre los tipos de competencia				
Competencia	Técnica	Metodológica	Participativa	Personal
Técnica	1	663**	564**	557**
Metodológica	663**	1	667**	662**
Participativa	564**	667**	1	692**
Personal	557**	622**	692**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla N°36: Correlación entre los tipos de competencia

#### 10.2.6 Síntesis de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario

- El cuestionario fue respondido por 351 profesores y profesoras de educación básica (primaria) que se desempeñan en escuelas municipalizadas (públicas) y subvencionadas (concertadas) ubicadas en 8 de las 15 regiones geográficas en las que se organiza Chile.

Al comparar los resultados obtenidos en el cuestionario según las distintas variables contextuales y personales, en términos generales se puede apreciar que:

- En relación a la dependencia administrativa de la escuela, no se observan diferencias relevantes en las valoraciones del profesorado del instrumento en general ni en los diversos tipos de competencia, salvo en la competencia técnica, en la que sí existen diferencias estadísticamente significativas que indican que los educadores que trabajan en escuelas municipalizadas (públicas) se evalúan mejor que los que se desempeñan en instituciones subvencionadas (concertadas) de Chile.



- En cuanto al sexo de los maestros, las mujeres se autoevaluaron levemente más alto en todos los tipos de competencia, pero ambos grupos se valoran entre los niveles medio y alto de dominio. Las diferencias sólo son estadísticamente significativas en la competencia participativa, en la que las profesoras se evalúan mejor que los profesores.
- Respecto a la edad de los docentes, los resultados no reflejan diferencias muy relevantes entre los distintos rangos determinados, aunque al comparar las medias de todo el instrumento, el grupo de educadores de menos de 26 años se valoró levemente más bajo que el resto y, en el otro extremo, el de más de 65 años levemente más alto que los demás. Las diferencias no son estadísticamente significativas.
- En relación al año en el que los participantes obtuvieron su titulación como profesores, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos rangos analizados.
- Los resultados según el tipo de institución en el que se formaron los maestros indican que las personas que estudiaron en escuelas normales se evalúan mejor al resto en casi todos los tipos de competencia y su media general es más alta que la de los demás grupos, aunque las diferencias sólo son estadísticamente significativas en la Competencia técnica, en la que la valoración de los egresados de Escuelas Normales es más alta que las de los que se formaron en Universidades Tradicionales o con aporte estatal, quienes se evaluaron con un nivel levemente más bajo en todos los tipos de competencia.
- Respecto a la realización o no de pos títulos o postgrados, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos participantes ya que los niveles de dominio señalados por los educadores son muy similares en los distintos grupos consultados.
- En cuanto a los años de experiencia en educación básica (primaria), si bien las diferencias nos son muy relevantes entre los rangos intermedios, el profesorado con menos de cinco años de experiencia valoró su nivel de dominio como más bajo que los demás y los maestros con más de 40 años de experiencia se evaluaron con un nivel más alto de dominio en todos los tipos de competencia, a diferencia del resto de los grupos consultados. Aún así, estas diferencias sólo son estadísticamente

significativas en la Competencia técnica, en la que el profesorado con más tiempo de experiencia tiene una valoración superior al con menos años en las aulas.

- En relación a los años de trabajo en la escuela actual, si bien las diferencias no son estadísticamente significativas, se observa una leve tendencia a evaluarse mejor en los profesores con más de 11 años de permanencia en la misma institución.
- Respecto a la realización de cursos de evaluación en los últimos cinco años, existen diferencias estadísticamente significativas en las competencias técnica y metodológica, en las que los maestros que ha realizado este tipo de formación se evalúan con un mayor nivel de dominio que los que no lo han hecho.
- En cuanto al desempeño de cargos directivos o de coordinación, si bien no existen diferencias estadísticamente significativas, los educadores que han ejercido estas funciones se valora levemente más bajo en todos los tipos de competencia que los que no lo han hecho.

Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Competencias Evaluativas en relación a cada tipo de competencia, en síntesis son:

- La correlación entre los distintos tipos de competencia es significativa al nivel 0,01 (bilateral), especialmente entre las competencias participativa y personal.
- Los resultados obtenidos en la Competencia técnica, relativa a los conocimientos que el profesorado debería tener para realizar una adecuada evaluación de los aprendizajes, muestran que en general los maestros consultados manifiestan tener un nivel de dominio entre medio y alto (pero más cercano al segundo) en este tipo de competencias. El aspecto mejor manejado es el conocimiento de sus estudiantes y el que presenta menor dominio es la capacidad de adaptar la evaluación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- En la Competencia metodológica, los resultados indican que el profesorado manifiesta tener un nivel de dominio entre medio y alto. Los aspectos que presentan mejor dominio son los relativos a la construcción de pruebas escritas y los que se señalaron como más complejos fueron la utilización del portafolios y la construcción de rúbricas para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

- Los resultados en la Competencia participativa indican que los docentes consideran tener un nivel de dominio entre medio y alto (casi alcanzando en su totalidad este último). Los aspectos señalados como mejor manejados son los relativos a la retroalimentación a los alumnos sobre su proceso y resultados de aprendizaje y los valorados con menor nivel son la implicación de los estudiantes en el diseño de instrumentos evaluativos y su construcción en forma colaborativa con otros maestros.
- En la Competencia Personal, el profesorado consultado indicó tener un nivel de dominio entre alto y muy alto. Los aspectos mejor valorados fueron evitar los usos poco éticos de la evaluación y respetar la confidencialidad de los resultados de sus estudiantes, mientras que los que se señalaron con menor nivel de dominio fueron los relacionados con la crítica constructiva a los colegas y el mantenerse actualizados en evaluación.

Con este dato se finaliza con el capítulo dedicado al análisis de la información recogida en las distintas etapas de esta investigación. Los resultados obtenidos han sido presentados con la mayor objetividad posible, de manera de mostrar claramente los datos obtenidos.

En el apartado siguiente se expondrán las conclusiones elaboradas en base la información resultante del proceso de investigación.

CUARTA PARTE

---

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN



## CAPÍTULO XI.

### CONCLUSIONES EN BASE A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



Este estudio se realizó teniendo como guía los tres objetivos fundamentales que se plantearon al inicio del trabajo y que orientaron todo el proceso de investigación. Estas metas a lograr permitieron organizar las diversas tareas emprendidas y evitar así la tentación de desviarse hacia otros temas que, si bien pudiesen ser importantes, no estaban relacionados tan directamente con el tópico central de esta tesis: las competencias evaluativas del profesorado.

Mirando en retrospectiva los propósitos planteados es posible afirmar que, en términos generales, éstos fueron logrados satisfactoriamente y dieron forma a un trabajo de investigación complejo, pero muy desafiante, y a un proceso de aprendizaje arduo, pero sumamente gratificante.

Revisaremos a continuación cada uno los objetivos de investigación, procurando describir sintéticamente el proceso realizado y los principales logros obtenidos.

### **11.1 Conclusiones en relación al Primer objetivo de la investigación**

#### ***Primer Objetivo:***

***Identificar cuáles son las Competencias Evaluativas que el profesorado de Educación Primaria de Chile debería desarrollar para realizar un adecuado proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.***

Para lograr este objetivo fue necesario inicialmente determinar qué **modelo de competencia profesional** sustentaría este trabajo, principalmente porque el tema de las competencias tiene diversas acepciones. Así, este trabajo comenzó asumiendo como propia la visión de Echeverría (2005), quien define la competencia profesional como un conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de “saber” (Competencia técnica), “saber hacer” (competencia metodológica), “saber estar” (competencia participativa) y “saber ser” (competencia personal), para desenvolverse adecuadamente en las distintas situaciones profesionales que se presenten.

Una vez determinada cuál sería la forma de abordar el tema y habiendo optado por un **enfoque holístico** que combina las tareas y los atributos personales de las personas que desempeñan una labor profesional, se emprendió el propósito inicial: determinar qué competencias debería desarrollar un educador para llevar a cabo adecuadamente su práctica evaluativa en las aulas de educación primaria.



El trabajo se inició **revisando los planteamientos de distintos expertos(as)** en educación y formación de profesorado en relación a las competencias docentes en términos generales, para posteriormente enfocar específicamente el ámbito de la evaluación. Esta tarea requirió de un **riguroso proceso de consulta bibliográfica inicial**, que implicó la revisión de abundante material proveniente de diversas fuentes, pero fundamentalmente de las propuestas de distintos(as) autores(as) y organismos dedicados a la evaluación educativa, publicados generalmente en inglés, debido a que la mayor parte de este material proviene de países anglosajones, en especial las propuestas más actualizadas.

El resultado de la etapa antes descrita fue una **síntesis de los aportes de los diferentes especialistas** consultados(as) que permitió, fruto del **análisis personal a la luz de la experiencia profesional** desarrollada como educadora escolar y docente universitaria, llegar a identificar un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la mejor forma posible.

Desde los planteamientos iniciales de este trabajo se decidió que la manera más adecuada para abordarlo sería utilizando un **enfoque pragmático**, utilizando un **diseño metodológico mixto** de investigación, el cual recoge los aportes de la investigación cualitativa y cuantitativa, combinándolos según los requerimientos del estudio a realizar, opción cada día más utilizada en la investigación educativa y especialmente en el campo de la evaluación.

El tipo de modelo mixto escogido fue el **exploratorio de dos fases**: primero una de tipo cualitativo que recogiese información de grupos de personas que ayudasen a contextualizar los aportes teóricos con cierta profundidad y posteriormente una de tipo cuantitativo que consistiera en el diseño y la posterior aplicación de un instrumento de autoevaluación y pudiese contar con la participación de una muestra más extensa de profesores (as) en distintas partes del país.

La fase de **recogida de información cualitativa**, a través de la realización de **grupos de discusión**, constituyó un aporte fundamental para complementar la síntesis bibliográfica y cuestionar sus planteamientos a la luz de las propuestas del profesorado que trabaja en las aulas y de los profesionales que los apoyan en su labor pedagógica. Esta etapa confirmó la importancia de **dar voz a los verdaderos protagonistas de esta investigación**: los maestros y las maestras de educación primaria, a quienes está dedicado fundamentalmente este trabajo.

El proponerse el objetivo de **identificar las competencias evaluativas** implica una importante tarea, ya que, si bien existe abundante material bibliográfico sobre el tema, la mayoría no está formulado **desde el enfoque de las competencias profesionales**. Al mismo tiempo, el utilizar propuestas ya realizadas (como estándares de desempeño o marcos de competencias docentes) implica generalmente la poca consideración del contexto en el que trabaja el profesorado, factor determinante para esta investigación.

Un estudio similar, realizado por Zhang y Burry-Stock (2003) sobre la percepción del profesorado respecto de sus prácticas en evaluación utilizó un inventario de prácticas evaluativas (en inglés, assessment practices inventory), desarrollado en base a un marco teórico sobre evaluación de los aprendizajes y unos estándares sobre competencias docentes en evaluación de los estudiantes (en inglés, teacher competence in educational assessment of students). Este trabajo, a diferencia de este, no consultó al profesorado sobre la pertinencia del instrumento.

En el caso de la presente investigación, además de los importantes aportes de la teoría actualizada sobre evaluación, **se consideró la opinión de los maestros y maestras antes de diseñar el instrumento**, lo que constituye un aporte fundamental del estudio, pues la implicación del profesorado contribuyó a que la identificación de las competencias evaluativas deseables para los docentes se hiciese **apoyada en la realidad**, en este caso, de los educadores de Chile.

En síntesis, **el primer objetivo de esta investigación fue alcanzado** gracias a la exhaustiva revisión bibliográfica actualizada y a los aportes de las personas participantes en la fase cualitativa del estudio.

## **11.2 Conclusiones en relación al Segundo Objetivo de la investigación**

### ***Segundo Objetivo***

***Diseñar un instrumento de Autoevaluación de Competencias Evaluativas Docentes en un marco actualizado, que facilite la reflexión en torno a las prácticas educativas del profesorado.***

Este propósito constituye un aspecto central del presente trabajo y su logro consistió fundamentalmente en **plasmear en un instrumento las competencias evaluativas identificadas** en la etapa anterior fruto de la revisión bibliográfica y la fase de recogida de información cualitativa, de consulta al profesorado.

Desde el planteamiento de esta investigación se determinó que el procedimiento por medio del cual se recogería la información sería la **autoevaluación**, es decir, se solicitaría al propio profesorado que emitiese **un juicio respecto de su nivel de dominio de las distintas competencias evaluativas** determinadas como necesarias de desarrollar por los maestros para evaluar adecuadamente a su estudiantes en educación primaria.

La idea de diseñar un instrumento de autoevaluación proviene del profundo convencimiento de que **quienes mejor pueden describir sus competencias son los mismos docentes** y, además, de que la intención de este trabajo no es evaluar externamente el desempeño profesional, sino **contribuir a la reflexión sobre la enseñanza**, en este caso, particularmente en los aspectos evaluativos que la conforman.

Cabe señalar que los instrumentos de **autoevaluación docente** no tienen mucho prestigio en Chile como instancia válida de recogida de información, principalmente porque su uso se relaciona con la rendición de cuentas, más que con la evaluación formativa, lo que **suele generar desconfianza y temor** por parte de los educadores, quienes pueden ver amenazada su estabilidad laboral y salarial.

Datos que pueden ilustrar la afirmación anterior, son, por ejemplo, los resultados que se obtuvieron en el cuestionario de autoevaluación que forma parte del Sistema Nacional de Evaluación Docente (que valora del desempeño del profesorado de todas las escuelas que reciben financiamiento estatal). El año 2011, los 86,5% de los maestros se evaluó en promedio en el nivel “destacado” (el más alto) que implica, según la definición del Ministerio de Educación de Chile, “un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado (Mineduc, 2012).

El hecho de que la gran mayoría de los docentes se valore en el nivel máximo de desempeño contribuye a que esta instancia evaluativa sea considerada como un procedimiento en el que no hay una autoevaluación objetiva y que presenta importantes diferencias con las valoraciones que el profesorado obtiene en otros instrumentos del proceso de evaluación de desempeño, en los que suelen tener evaluaciones más bajas.

La opción de **la autoevaluación fue destacada en los grupos de discusión**, en los que se señaló que una condición fundamental para que los profesores expresen honestamente la valoración de sus competencias es que se les presente **un**

**instrumento anónimo** que evite el sentimiento de amenaza que suelen generar las evaluaciones, más relacionadas con la rendición de cuentas que con la reflexión y la mejora de la práctica. Las personas participantes reconocieron que en el instrumento de autoevaluación que forma parte del Sistema de Evaluación Nacional de Desempeño la mayoría de los docentes se valora en niveles altos sin reflexionar mucho al respecto, principalmente por el temor a reconocer carencias que puedan afectar negativamente su evaluación.

Considerando que la instancia evaluativa antes mencionada es muy diferente a una propuesta formativa como la que pretende esta evaluación, **un importante propósito de este estudio fue verificar si efectivamente, en condiciones de confidencialidad y sin que existan consecuencias laborales de por medio, el profesorado puede autoevaluarse en forma profesional y objetiva**, lo que se comprobaría al ver si los resultados que se obtuvieran presentarían cierta dispersión o, como en la evaluación del desempeño, los maestros se valorarían con los niveles máximos sin que necesariamente hubiera una reflexión crítica de por medio; esto se analizará al revisar el siguiente objetivo de investigación.

La **construcción del cuestionario** se procuró llevar a cabo de forma **rigurosa**, planificando un **proceso de validación** por medio del cual se pretendía cautelar la calidad evaluativa del instrumento diseñado; para esto, se solicitó la colaboración de **especialistas en evaluación y en investigación en ciencias sociales**, tanto catalanes como chilenos(as), quienes realizaron importantes aportes para la elaboración de la del instrumento diseñado.

Cabe destacar que todo el **proceso de validación constituyó una importante instancia de aprendizaje**, ya que las reuniones con las personas especialistas y la reflexión en torno a sus aportes permitieron mejorar considerablemente el instrumento evaluativo inicial y llegar a diseñar un instrumento que fue valorado como muy adecuado por los maestros y maestras, a quienes finalmente está dirigido.

En síntesis, **el segundo objetivo de la investigación fue logrado satisfactoriamente**, ya que fue posible diseñar un instrumento de autoevaluación de competencias evaluativas actualizado y cuya calidad fue avalada por las distintas personas que participaron en el proceso de validación.

Al tener la versión definitiva del cuestionario, se procedió a la etapa final de este estudio, consistente en aplicarlo a maestros de educación básica (primaria) de Chile.

## 12.3 Conclusiones en relación al Tercer Objetivo de la investigación

### *Tercer Objetivo*

***Diagnosticar la percepción del profesorado de Educación Primaria de Chile sobre sus propias competencias evaluativas.***

#### *- Conclusiones generales*

La aplicación del Cuestionario de Competencias Evaluativas diseñado para esta investigación a **profesorado de educación básica (primaria) de distintas regiones de Chile** recogió una gran cantidad de datos e impresiones entregadas por los maestros y maestras en relación a las capacidades que poseen para evaluar adecuadamente el aprendizaje de sus estudiantes.

Un gran logro de esta investigación fue que, además de la **positiva acogida** de los participantes en la fase cualitativa, el 88% de los maestros a los que se les entregó el instrumento de autoevaluación diseñado optara por dedicar una parte de su escaso tiempo para completarlo. Esto demuestra que, **cuando un tema interesa al profesorado, es capaz de participar, reflexionar y aportar a su campo del saber.**

Otro descubrimiento, fundamental para este estudio, fue comprobar que, a diferencia de los resultados en otro tipo de evaluaciones (en las que prima la rendición de cuentas, como la evaluación del desempeño implementada en Chile), se observa un **adecuado nivel de dispersión de los resultados cuantitativos y una gran cantidad de respuestas cualitativas**, lo que implica que posiblemente hubo una reflexión de por medio y que los educadores consultados no se autoevaluaron solamente en los niveles máximos de dominio, como podría haberse esperado para un instrumento de este tipo, que pretende recoger información sobre las propias competencias.

Pese a lo anterior, es posible apreciar que en general la **tendencia de los maestros es valorarse más positiva que negativamente en la mayoría de los aspectos**, pero la combinación de la información obtenida en las preguntas cerradas y abiertas permitió matizar y/o confirmar estos datos y reconocer en gran parte del profesorado **una actitud que se puede interpretar como honesta y reflexiva.**

En relación a las competencias evaluativas, ha sido posible comprobar que existen aspectos en los que el profesorado considera tener un alto nivel de dominio y otros en los que reconocen tener dificultades y un nivel medio o incluso bajo en su desempeño, lo que comprueba que efectivamente **el realizar una evaluación de**

**calidad del aprendizaje de los estudiantes requiere de conocimientos, capacidades y actitudes que no todos los docentes dominan adecuadamente,** incluso desde su propia perspectiva. Esto fue también reconocido por los educadores participantes en los grupos de discusión.

Los maestros manifiestan tener **un adecuado nivel de dominio** en los distintos tipos de competencia, destacando **especialmente las de tipo personal**, las que presentan un nivel alto. Esto puede deberse a que, pese a reconocer ciertas carencias y debilidades en algunos aspectos relativos a la evaluación, **el profesorado considera tener una actitud positiva a la hora de evaluar a sus estudiantes y de enfrentar las tareas de la evaluación.**

Los educadores **valoran la importancia de realizar un proceso evaluativo** de calidad y de desarrollar las competencias necesarias para ello, pero reconocen que la **presión que existe en las escuelas por tener resultados** hace que el “atender al proceso”, como propone la bibliografía actualizada, sea difícil en el día a día. Un buen proceso de evaluación requiere la dedicación tiempo; tiempo para corregir, para crear nuevos materiales, para reflexionar sobre los resultados, etc. y dada la elevada cantidad de horas de clases que tiene el profesorado en Chile, esto se dificulta (*“pienso que lo primero sería asignarle el tiempo al profesor que le corresponde para poder hacer un trabajo serio y profesional.”*) (Monitor 2).

A continuación se sintetizarán **los principales hallazgos** de este estudio en relación a la información obtenida respecto de las distintas variables socio demográficas analizadas y posteriormente de cada tipo de competencia evaluativa, procurando, interpretar, cuando sea posible, los datos recogidos en las distintas fases de la investigación.

Si bien la fase cuantitativa recopiló mayor cantidad de información en términos de volumen, los aportes recibidos en la etapa cualitativa inicial permitieron, además de la posterior construcción del instrumento evaluativo, **conocer en forma directa la opinión de los maestros y maestras y matizar los datos numéricos del cuestionario**, por lo que también se considerará para elaborar algunas conclusiones en relación a la percepción del profesorado sobre sus competencias evaluativas.

- *Conclusiones respecto a las variables socio demográficas*

En relación a la **variable contextual, la dependencia administrativa (titularidad) de la escuela no afecta en términos generales** el nivel en el que los maestros autoevalúan sus competencias, ya que los resultados son prácticamente equivalentes en el cuestionario global y en tres de los cuatro tipos de competencia, en los que no hay diferencias estadísticamente significativas atribuibles al tipo de administración de la escuela. Sin embargo, **en la competencia técnica el profesorado que se desempeña en escuelas municipalizadas (públicas) se valora mejor que el que lo hace en instituciones subvencionadas (concertadas) y esta diferencia es estadísticamente significativa**; esta información es muy relevante para el contexto chileno, en el que existe la creencia (no basada en datos empíricos) de que las escuelas subvencionadas tienen educadores más competentes que las municipalizadas.

Las **variables personales** dan cuenta de las características que pueden describir al profesorado participante en términos individuales y permiten comparar los resultados obtenidos según las distintas características que los identifican. La información recogida en este estudio ha permitido elaborar las siguientes conclusiones:

**Las profesoras se evalúan levemente mejor que los profesores** en todos los tipos de competencia, pero estas diferencias entre ambos grupos **sólo son estadísticamente significativas en la competencia participativa**. Se puede afirmar entonces que **la variable sexo afecta moderadamente** el nivel de las competencias evaluativas de las personas participantes en este estudio.

Al comparar a los maestros según su **rango de edad**, al analizar los resultados por grupo se evidencia que **los educadores mayores de 56 años** (especialmente los mayores de 65 años) **se autoevalúan levemente más alto en sus competencias evaluativas que los menores de 35 años** (particularmente los menores de 26, quienes se valoran en el nivel más bajo que todos los demás), aunque **las diferencias no son estadísticamente significativas**.

Relacionado con el aspecto anterior, **el profesorado con más de 40 años de experiencia en educación básica (primaria) se autoevalúa con un nivel de dominio mayor** que el resto de los grupos, pero las diferencias, salvo en la competencia **técnica**, **no son estadísticamente significativas**.

**El año de titulación como profesor no parece ser un factor diferenciador** respecto de las competencias evaluativas de los docentes, ya que las diferencias entre

los distintos grupos estudiados **no son estadísticamente significativas** como para demostrar una tendencia; esta conclusión coincide con lo visto en los puntos anteriores, en lo que el transcurso del tiempo tampoco parece tener un efecto muy determinante en la percepción del nivel de dominio de las competencias para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

El **tipo de institución en el que el profesorado se ha formado** como maestro de educación básica (primaria) **no parece influir notoriamente** en la valoración que hacen los educadores respecto de sus competencias evaluativas, aunque **los docentes(as) que han estudiado en escuelas normales** (primeras instituciones, ya desaparecidas, encargada de formar a los educadores en Chile) **se evalúan mejor que los demás**, especialmente en la competencia **técnica**, en la que la diferencia es **estadísticamente significativa**. Este resultado coincide con algunos testimonios que sostienen que las personas que estudiaron en escuelas normales tuvieron una sólida formación profesional, según dicen, de mucho mejor calidad que la universitaria.

Los **profesores y profesoras que llevan más años trabajando en la misma escuela se autoevalúan levemente mejor** que los que tienen menos años en la actual institución, aunque las diferencias encontradas **no son estadísticamente significativas**. Contrariamente a lo que se podría esperar, el hecho de contar con trabajo estable y conocido **no afecta mayormente la valoración** de las propias competencias evaluativas por parte de los docentes.

El **desempeño de cargos de coordinación o dirección en la escuela no parece afectar mayormente** la valoración que hacen los maestros respecto de sus competencias evaluativas, aunque, si bien **las diferencias no son estadísticamente significativas**, los docentes que **no han ejercido este tipo de cargos se autoevalúan un poco mejor que aquellos que sí lo han hecho**. Una posible explicación de estos resultados es que el desempeñar cargos de gestión no necesariamente implica que las competencias docentes mejoren, ya que esto dependerá de las características del cargo que se ejerza; es más, es posible que el tener un cargo de coordinación o dirección en la escuela signifique una disminución o supresión del trabajo docente, lo que podría incluso influir negativamente en el desarrollo de las competencias evaluativas o de otro tipo.

El **haber realizado estudios de pos título o postgrado no parece tener mayor efecto en la autoevaluación de las competencias evaluativas** de los maestros, ya que las personas que sí los han cursado tienen resultados prácticamente



equivalentes a las que no lo han hecho y por tanto, **las diferencias no son estadísticamente significativas**. Esto podría deberse a que los estudios realizados no corresponden específicamente al área evaluativa sino, en la mayoría de los casos, a otros campos de la educación, lo que no necesariamente tendría que incidir en la mejora de las competencias para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

**La realización reciente (en los últimos cinco años) de cursos de evaluación afecta positivamente la valoración** que hacen los profesores y profesoras respecto de sus competencias evaluativas, ya que **las personas que sí han realizado este tipo de formación presentan resultados más altos en todos los tipos de competencia**; estas diferencias **son estadísticamente significativas en las de tipo técnico y metodológico**, aunque no en las de índole participativa y personal. Una posible explicación es que los cursos de actualización o perfeccionamiento que se centran en un tema específico, como es la evaluación, trabajan especialmente conocimientos (competencia técnica) y la aplicación de estos conocimientos (competencia metodológica), más que los aspectos personales o de relación con otros que puedan afectar a esa área, principalmente por el escaso tiempo con el que se cuenta para desarrollar los contenidos.

Relacionado con lo anterior, el efecto de la formación sobre evaluación en la mejor valoración del profesorado respecto de sus competencias evaluativas, coincide con los hallazgos de Zhang y Burry-Stock (2003), quienes **en un estudio similar a este concluyen que el conocimiento en evaluación tiene un impacto significativo en la auto percepción de los profesores respecto de sus competencias evaluativas**, independientemente de su experiencia docente.

**En síntesis**, en el caso de esta investigación, el factor que aparentemente influye más en la autoevaluación positiva de los maestros y maestras es la formación específica en evaluación, lo que seguramente favorece el desarrollo de competencias específicas, como son las evaluativas. Esto es coherente con el modelo de competencias, el que sostiene que, si bien éstas se desarrollan fundamentalmente en la acción, es decir, en contacto directo con la realidad, previamente es necesario contar con una formación sólida que entregue conocimientos y favorezca el desarrollo de actitudes que ayuden a la mejora del desempeño profesional.

- Conclusiones respecto a los componentes de las competencias evaluativas

Se presentan a continuación algunas conclusiones elaboradas respecto a los resultados obtenidos en cada uno de los tipos de competencias evaluativas y sus diversos ítems. Para esto, **se complementarán los datos** obtenidos en la fase de recogida de información **cuantitativa** (aplicación del cuestionario) con los recopilados en la fase de corte más **cualitativo** (grupos de discusión).

En relación a la **Competencia Técnica** (saber), cabe recordar que se refiere a los conocimientos especializados del quehacer profesional, en este caso, en relación a la pedagogía (en términos generales) y la evaluación (en términos específicos). Se presentan a continuación algunas conclusiones al respecto:

**El profesorado manifiesta tener un nivel de dominio bastante alto de los conocimientos necesarios para realizar un adecuado proceso de evaluación,** especialmente en el manejo de los planes de estudio y el conocimiento de las características de la etapa de desarrollo de los niños con los que trabajan (*“para evaluar se debe saber con qué tipo de niño se va a trabajar, es decir, los intereses, el desarrollo del niño tanto física como intelectualmente; de ahí parte todo: qué vamos a hacer, qué vamos a planificar, qué vamos a evaluar”.*) (Profesora 6). Esto puede indicar un adecuado nivel de formación al respecto.

**Los docentes consultados señalan tener un nivel alto en su capacidad de adaptar y modificar la planificación y la evaluación según los resultados o las necesidades del proceso,** lo cual indica una adecuada habilidad para hacer los ajustes que se requieran en el proceso de enseñanza, lo que confirma el planeamiento de Bordas y Cabrera (2001), quienes sostienen que la evaluación debe “estar abierta a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso”.

**Los maestros manifiestan tener gran capacidad para planificar procesos evaluativos que ayuden al aprendizaje y no sólo a la calificación,** lo que es de vital importancia para los planteamientos actuales, que sostienen que el papel de la evaluación respecto del aprendizaje ya no es solamente mejorarlo o certificarlo, sino garantizar que se produce con calidad (Mateo, 2011).

**El profesorado consultado señala ser capaz de seleccionar los instrumentos adecuados para evaluar distintos niveles cognitivos,** lo que, como sostiene Cabrera (2000), contribuye a evitar evaluar únicamente procesos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad de reconocer o evocar.

**Los educadores indican conocer en un nivel medio/alto los Mapas de Progreso del aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación de Chile**, los cuales “definen lo que los niños y las niñas deben haber aprendido sobre un aspecto de un subsector en siete niveles y/o categorías” (MINEDUC, 2007). Estos instrumentos, de gran utilidad para la evaluación, cada día son más integrados por el profesorado en su quehacer, pero dada su incorporación relativamente reciente, algunos(as) docentes aún no los manejan con facilidad.

**Un aspecto señalado por los maestros como más débil (aunque en un nivel medio/alto de conocimiento) es el poder interpretar los resultados de las pruebas estandarizadas.** Este resultado se puede explicar posiblemente porque la aplicación de este tipo de instrumento suele estar a cargo de especialistas de la psicología o la psicopedagogía y no del profesorado de aula; aun así, es recomendable que los educadores los conozcan y sean capaces de interpretar, aunque sea en términos básicos, sus resultados.

**El aspecto señalado con un menor nivel de dominio (medio) por los docentes consultados es el relativo a la capacidad de adaptar la evaluación para los niños y niñas con necesidades educativas especiales.** Esta carencia es atribuida habitualmente a la formación, ya que son contenidos poco trabajados en la educación superior, pero aun así necesarios de aprender a manejar (*“te preparan para grupos homogéneos, tenemos que aprender a visualizar que se trabaja con la diversidad, los alumnos son heterogéneos, son todos distintos, hay que cambiar la visión”.*) (Profesora 4).

En relación a la **Competencia Metodológica** (saber hacer), que se refiere a saber aplicar los conocimientos a las tareas propias de la evaluación, transfiriéndolos a situaciones nuevas y encontrando soluciones adecuadas para las diversas situaciones, las conclusiones son las siguientes:

Las competencias metodológicas fueron las más desarrolladas en la bibliografía consultada y las mencionadas con mayor frecuencia en la fase cualitativa de este estudio, por lo que también en el Cuestionario de Competencias Evaluativas hay una mayor cantidad de ítems dedicados a este tipo de competencia. Las conclusiones son:

**Los maestros y maestras consultadas manifestaron, en promedio, tener un nivel medio/alto de dominio en los aspectos metodológicos de la evaluación,**

siendo el tipo de competencia con la media más baja, posiblemente porque implica una mayor cantidad y variedad de habilidades evaluadas.

**Los aspectos en los que el profesorado indica tener un mayor nivel de dominio son los relativos a la construcción de pruebas escritas**, tanto en lo relativo a la elaboración de preguntas de desarrollo o de respuesta fija como a la redacción de las instrucciones para sus estudiantes; esto puede deberse a que este tipo de instrumentos es el más utilizado por los docentes para evaluar los aprendizajes, posiblemente por ser más sencillos de construir y de corregir, especialmente en grupos numerosos, como es el caso de la mayoría de las escuelas chilenas. Según se indicó en la fase cualitativa, el uso de este tipo de instrumento evaluativo es el más habitual entre los educadores de Chile (*“yo he visto pruebas de contenidos cuando termina una unidad, más que eso, no”*). (Monitor 3).

La mayor habilidad en la construcción (y de utilización) de pruebas escritas por parte de los educadores muestra una preponderancia del enfoque evaluativo tradicional, el cual, según señalan Mateo y Martínez (2008), si bien permite hacer comparaciones, no siempre proporciona otras evidencias relevantes que permitan emitir juicios sobre el aprendizaje de los estudiantes. Como sostienen Cabrera y Bordas (2001), es posible encontrar en las aulas estrategias innovadoras de enseñanza que no siempre van acompañadas de una evaluación con las mismas características (*“¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud?”*) (p.26).

**El profesorado participante en este estudio señaló tener una gran capacidad para diseñar evaluaciones sumativas, formativas y diagnósticas**, especialmente las primeras; este dato es muy relevante, considerando que, como se señala en la literatura especializada, es fundamental que la evaluación cumpla con estas tres funciones (según la intencionalidad con la que sea diseñada), ya que recoge distinto tipo de información (entrada, proceso, resultados) respecto del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en los grupos de discusión se destacó el hecho de que en las aulas chilenas se observa una preponderancia de la evaluación sumativa (*“generalmente lo que se ve son las pruebas finales; no se ve la evaluación como algo formativo; la diagnóstica es la que se hace en marzo, cuando comienzan, pero no al comenzar una unidad, tampoco se hace una evaluación formativa para mejorar el proceso (...) entonces la evaluación se hace como algo al final del proceso y siempre sumativa, en general”*). (Monitora 5). En todo caso, el hecho de que no siempre se evidencie la realización de evaluaciones con distintos propósitos, no implica que el profesorado no se sienta capacitado para realizarlas y la causa podría ser, por ejemplo,

la falta de tiempo o la presión institucional por la medición de resultados, como se manifestó en la fase cualitativa.

**Los docentes consultados manifiestan manejar con bastante facilidad el uso de diferentes instrumentos y procedimientos para evaluar a sus alumnos**, lo cual, tal como señalan Cabrera (2000) y Ahumada (2005), es planteado como fundamental en las tendencias actuales en evaluación. Por lo visto, el profesorado tiene claridad en la importancia de la utilización de una diversidad de instrumentos evaluativos (*“es que todo depende de qué vamos a medir, entonces puede haber una variedad de instrumentos evaluativos, todo depende de qué va uno a medir”*) (Profesora 11).

**Los educadores participantes señalaron dominar con relativa facilidad la asignación de puntajes al corregir las distintas partes de los instrumentos y/o actividades de evaluación.** Este aspecto es muy importante, ya que contribuye a una revisión más sistemática y una adecuada información al estudiante y su familia sobre el aprendizaje.

**La implementación de procedimientos de autoevaluación** (en el que los niños y niñas reflexionen y emitan un juicio respecto de su proceso de aprendizaje) **y de coevaluación** (en el que sean los compañeros quienes valoren el trabajo de sus pares) **es manejado en un nivel medio/alto por el profesorado consultado**, quienes, aunque indicaron tener algunas dificultades para realizarlo, señalaron estar implementando paulatinamente (*“hay evaluaciones que actualmente se están dando mucho: la autoevaluación y la coevaluación”; la coevaluación es muy motivadora para el niño y la autoevaluación es un proceso, hay que ir enseñando al niño a autoevaluarse*) (Profesora 11). El hecho de que en las escuelas se dé espacio a distintos agentes evaluativos es promovido por las propuestas más actuales en evaluación, como Danielson (2007), Casanova (2007) o Sanmartí (2010), quienes destacan estas estrategias como muy significativas para los estudiantes, quienes aprenden a hacerse responsables de su propio aprendizaje y a trabajar en forma colaborativa.

**Los maestros y maestras participantes en esta investigación manifestaron tener cierta facilidad para elaborar instrumentos evaluativos de observación**, como escalas de valoración, listas de cotejo o pautas de registro. Si bien algunas personas señalaron que la construcción de estas herramientas no les resulta tan sencillo, las consideran importantes de aplicar (*“pero en otros subsectores (asignaturas), como por ejemplo ciencias, hay mucha observación, trabajo en grupo, es necesario hacer otro tipo de evaluación”*) (Profesora 5).

**Un aspecto señalado como manejado medianamente por el profesorado es la construcción de tablas de especificaciones para planificar la evaluación.** Aunque los maestros manifiestan que el uso de este tipo de instrumento es muy importante para realizar un adecuado proceso evaluativo, varios reconocen tener algunas dificultades para elaborarlos sistemáticamente, posiblemente por carencia de formación al respecto o por falta de tiempo para prepararlos.

**El diseño de procedimientos de ejecución o desempeño para evaluar el aprendizaje de los estudiantes es dominado en un nivel medio por los docentes,** siendo uno de los aspectos valorados más bajos en el cuestionario de autoevaluación. Este tipo de prueba coincide con los planteamiento más recientes en evaluación (Popham, 2011), ya que promueve que los estudiantes demuestren sus aprendizaje en situaciones lo más parecidas a la realidad posibles. Si bien este tipo de pruebas ya lleva un tiempo implementándose en la educación escolar, cobra especial importancia en los enfoques educativos actuales que se basan cada día más en el desarrollo de competencias holísticas y significativas para los niños y niñas (Cabrera, 2011), aunque como en Chile se están aplicando más masivamente sólo en los últimos años, posiblemente el profesorado no está todavía totalmente familiarizado con ellas.

Relacionado directamente con la evaluación de ejecuciones, **el profesorado consultado presenta cierta dificultad para construir rúbricas de evaluación con criterios claramente definidos,** siendo el segundo ítem valorado más bajo en el cuestionario de autoevaluación; las rúbricas son muy recomendadas para evaluar desempeños, ya que proporcionan una descripción detallada de lo que constituye un buen trabajo, lo que favorece la retroalimentación significativa al estudiante y el ahorro de tiempo para el docente (Stevens y Levi, 2005). Posiblemente los maestros chilenos(as) aún no integran en su práctica evaluativa habitual el uso de las rúbricas porque su construcción requiere del aprendizaje de un procedimiento que inicialmente puede parecer muy complejo y que requiere de bastante tiempo; además, las personas que se han finalizado sus estudios superiores hace más de cinco años generalmente no han recibido formación al respecto.

**El aspecto que los docentes consultados señalaron manejar con mayor dificultad (aunque manteniéndose en un nivel medio)** es el uso de portafolios para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Este instrumento, basado en la evaluación auténtica y de ejecución, pretende facilitar la evaluación de los niños en situaciones similares a las de la vida real (Mateo y Martínez, 2008) y es cada día más utilizado a nivel escolar, presenta ciertos problemas para el profesorado, principalmente porque no

están habituados a su uso y porque requiere bastante tiempo para revisarlo y retroalimentar adecuadamente el proceso de los estudiantes, lo cual es todavía más complejo en realidades como la chilena, en las que los educadores tienen muy poco tiempo para preparar material y los grupos de alumnos son muy numerosos.

**En suma**, la información recogida en relación a las competencias evaluativas metodológicas (saber hacer) del profesorado de educación primaria (básica) chileno demuestra que, si bien, en términos generales, **los maestros consultados(as) se autoevalúan positivamente, hay algunos aspectos factibles de ser mejorados**, ya sea a través de la formación o la autoformación, lo que seguramente provocaría una mejora en la conducción del proceso de evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas a los que enseñan.

En relación a la **Competencia Participativa** (saber estar), este tipo de competencia implica estar predispuesto al entendimiento interpersonal, comunicándose asertivamente y cooperando con los estudiantes, las familias y los colegas para compartir, guiar e informar sobre la evaluación. Las conclusiones elaboradas en relación a este aspecto son las siguientes:

**El profesorado participante en el estudio manifestó tener un nivel bastante alto de manejo de los aspectos relativos a la competencia participativa**, destacando especialmente las habilidades la retroalimentar adecuadamente a los estudiantes, tanto respecto de su proceso como de sus resultados de aprendizaje; la importancia de la entrega de información oportuna y clara a los alumnos es señalada por numerosos(as) autores(as), como Popham (2011), quien destaca los grandes beneficios que puede tener para el éxito del proceso de aprendizaje.

**Los educadores consultados señalaron manejar con facilidad la orientación e información a las familias de los estudiantes** respecto del proceso y los resultados de aprendizaje, de manera de que puedan apoyarlos lo mejor posible. Considerando el poco tiempo del que dispone el profesorado para dedicarlo al trabajo con las familias, es destacable que, según manifiestan, dediquen parte de su labor a esta tarea fundamental (*“yo lo hago, en forma habitual, en cualquier minuto que considere que es necesario llamar al apoderado y hacerle ver cuáles son las falencias que el niño está teniendo en ese minuto, cómo podemos revertirlas, qué actividades, guiarlo para que pueda trabajar con el niño en el hogar.”*) (Profesora 2).

**El informar a la escuela sobre los procesos evaluativos implementados es otro aspecto señalado como realizado con bastante facilidad por los maestros;** esta tarea, de vital importancia, coincide con los planeamientos de Mateo y Martínez (2008), quienes destacan que, dentro de los cambios en la lógica de la evaluación, ésta ya no es solamente emitir juicios de valor respecto del aprendizaje, sino también para la mejora del estudiante y de la institución.

**Un aspecto en el que el profesorado participante considera realizar muy bien es el informar previamente a los alumnos sobre las características de la evaluación que se aplicará,** según manifestaron en el cuestionario de autoevaluación, tanto en las preguntas de respuesta fija como en las abiertas, en las que fue mencionado por varias personas como algo que manejan con facilidad; este resultado es muy positivo, ya que dicha actividad es primordial para involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y autores(as) como Danielson (2007) o Popham (2011) proponen que los criterios de evaluación se determinen en un trabajo colaborativo con ellos.

Muy relacionado con el tema anterior, **los docentes consultados señalaron como el aspecto menos logrado de la competencia participativa es la implicación de los niños y niñas en el diseño de los procedimientos evaluativos** que se implementarán, lo que, como se mencionó anteriormente, es promovido por diversos expertos en evaluación, quienes destacan esta acción como facilitadora de la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje. El hecho de que el profesorado manifieste no dominar este aspecto en el mismo nivel que otros, evaluados en un nivel alto, puede deberse a que este tipo de práctica evaluativa es sugerida por las últimas tendencias en el área y tal vez no han tenido formación o información sobre cómo implementarlas.

En conjunto, **los aspectos señalados como realizados con mayor dificultad por el profesorado participante (aunque manteniéndose en un nivel medio) son los relativos al trabajo colaborativo en evaluación con los otros maestros de la escuela,** tales como la creación de instrumentos en equipo y el compartir material y resultados evaluativos; pese a esto, algunos maestros señalaron valorar las instancias colaborativas en evaluación, aunque sean aisladas (*“es bueno que se haga así, como lo estamos haciendo ahora, en determinados momentos del año, mostrar algunos tipos de evaluación que hemos hecho y que los colegas lo vean...”*) (Profesora 11). Si bien los beneficios del trabajo en forma colaborativa son reconocidos por numerosos especialistas en competencias docentes, la realidad de la mayoría de los educadores de



Chile es contar con muy poco tiempo fuera de las horas de clase como para dedicarlo a trabajar con en equipo con sus colegas de forma sistemática (*“supuestamente debiesen planificar juntos, debiese haber una relación de un curso a otro, ver lo que viene, pero por un tema de tiempo, es complicado”*.) (Monitora 4).

**En síntesis, el profesorado considera tener un buen nivel en sus competencia participativa, pero hay aspectos que se podrían mejorar** con formación y/o una mejora en las condiciones laborales que les permitiesen contar con más instancias de intercambio y trabajo colaborativo en el área de la evaluación de los aprendizajes.

En relación a la **Competencia Personal** (ser), se refiere a tener una imagen realista de sí mismo, demostrando capacidad de reflexión y buscando las alternativas más adecuadas para mejorar su práctica evaluativa. Las conclusiones elaboradas en base a la información obtenida son las siguientes:

**El profesorado participante en el estudio manifiesta tener un nivel muy alto de dominio en este tipo de competencia, siendo la mejor valorada de todas.**

**Los aspectos evaluados como mejor manejados son los relativos al respeto a la ética de la evaluación y al respeto a la confidencialidad de los resultados de los estudiantes en sus evaluaciones;** estos resultados son muy relevantes, ya que dan cuenta de la importancia que le dan los docentes al buen uso de la evaluación. Si bien el comportamiento ético y respetuoso que debería tener el profesorado podría parecer algo obvio, no lo es tanto: es sabido que la evaluación es un recurso de poder que, mal utilizado, puede cometer importantes errores y/o abusos, tema desarrollado hace ya tiempo por House (1994).

**Los maestros y maestras consultados se autoevalúan muy positivamente en su capacidad de reflexión y autocrítica en relación a sus competencias evaluativas,** manifestando tener bastante facilidad para reconocer sus fortalezas y debilidades en esta área (*“yo hago autoevaluación todos los días, yo repaso cómo trabajé”*.) (Profesora 14); esto se contradice la aparente dificultad para reconocer los propios errores que se infiere al revisar los resultados en procesos de autoevaluación ligados a la evaluación del desempeño docente (*a nadie le gusta aparecer frente a los demás como no competente, a lo mejor en su interior dicen: no soy capaz de esto, pero no lo van a externalizar, les cuesta mucho, no porque no sepan o no sean autocríticos, sino porque van a ser juzgados mal por el entorno”*) (Monitora 1). Considerando lo

anterior, esta investigación, como ya se ha señalado, aboga por una autoevaluación formativa, libre de presiones y focalizada en la reflexión, por lo que confía en la sinceridad de lo expresado por los docentes participantes.

**Los educadores señalan ser capaces de acoger con facilidad las críticas que les hagan sus compañeros respecto de su práctica evaluativa**, lo que les ayuda a mejorar su desempeño (*“uno a veces sale de la sala desilusionada y dice: ¿en qué habré fallado? y de repente otra persona te dice: a lo mejor fue en esto, o en esto otro”*.) (Profesora 11). Sin embargo, la habilidad para criticar constructivamente a otros(as) profesores es valorada en un nivel más bajo, lo cual es comprensible, ya que es difícil saber cómo reaccionará una persona al emitir un juicio sobre su labor (especialmente si se le conoce en profundidad) y es posible que exista temor a perjudicar al colega con las apreciaciones que se hagan.

**Los maestros manifiestan tener bastante lograda la habilidad de identificar las razones del éxito o el fracaso de los procesos evaluativos implementados**, lo cual se relaciona directamente con la reflexión en torno a la práctica, acción que ayuda a identificar aciertos y errores que se pueden cometer en la enseñanza, de manera de eliminar lo que no ha resultado bien y replicar lo que ha sido exitoso. La capacidad de reflexión, trabajada extensamente por Schön (1998) en sus planteamientos en torno a la práctica reflexiva, es fundamental para el adecuado análisis y mejora del quehacer pedagógico, por lo que es muy positivo que el profesorado chileno considere tenerla tan bien desarrollada.

**Los educadores participantes valoran en un nivel bastante alto su capacidad de acoger las críticas de sus estudiantes en relación a sus prácticas evaluativas** y considerar sus comentarios al respecto, lo que demuestra que paulatinamente el profesorado va integrando la opinión de sus alumnos para retroalimentar su labor de enseñanza y para hacer una evaluación cada vez más participativa y consensuada, como sugieren Bordas y Cabrera (2001).

En un nivel de logro menor al aspecto anterior, pero con un dominio también alto, **los maestros señalan ser capaces de acoger y respetar las críticas de las familias de los estudiantes** sobre el proceso evaluativo. Dada la importancia de involucrar y comprometer lo mejor posible a los padres y madres en la educación de sus hijos, el hecho de que el profesorado acepte la opinión de la familia respecto de su labor evaluativa evidencia seguridad en el trabajo profesional que realizan, lo que les permite acoger comentarios e incorporar sugerencias al respecto si lo estiman adecuado.

**Los profesores y profesoras participantes manifiestan un nivel medio/alto (inferior a los otros aspectos) el mantenerse actualizado en el campo de la evaluación educativa,** lo que implica un buen nivel de autocrítica al respecto y, más importante aún, la confianza en que se puede mejorar y aprender sobre evaluación para mejorar así sus competencias y realizar un buen trabajo pedagógico. Como sostiene Barber (1997), mientras los educadores admitan que están haciendo algo que se pueda mejorar, que se acepten como seres perfectibles, se irá por buen camino, como reconocen los docentes participantes en este estudio (*“somos absolutamente conscientes de que uno tiene que estar permanentemente capacitándose en el tema de la evaluación, y que ha ido evolucionando...”*) (Profesora 7).

**En síntesis, la competencia personal muestra un nivel muy alto de manejo por parte de los profesores** consultados, lo cual es fundamental para poder perfeccionar y avanzar en su labor educativa y evaluativa. Aún así, es indispensable que las escuelas den los espacios al profesorado para desarrollar sus capacidades y compartir con los demás sus logros y desafíos, lo que todavía en Chile no es una realidad para todo(as) los docentes, sino para los que tienen mejores condiciones laborales (*“yo he trabajado en diferentes realidades y me atrevería a decir que mientras más caro es el colegio que pagan los niños, mejor es el sistema evaluativo que tienen”*) (Monitor 2).

Una vez expuestas las conclusiones principales que se han podido elaborar en base al análisis de la información recogida en las distintas etapas de este trabajo, se describirán las limitaciones del estudio realizado.

CAPÍTULO XII.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA  
DE LA INVESTIGACIÓN



## 12.1 Limitaciones de la investigación

La realidad educativa es intrínsecamente variada, compleja y cambiante, por lo que cuando se investiga, es necesario tener en cuenta que todo estudio tiene limitaciones que pueden afectar su diseño, proceso y resultados.

La presente investigación, como todas, tiene limitaciones que probablemente la han afectado en algunas de sus etapas, las que, con la finalidad de precisar el alcance de sus resultados, se intentarán sintetizar a continuación:

### - *En relación al marco teórico*

Si bien la teoría que sustenta este trabajo ha sido abundante y actualizada, en ausencia de planteamientos específicos para el contexto chileno, en el cual se aplicó este trabajo, ha sido en su mayoría propuesta para contextos distintos. Esto implicó la selección de aquellos aspectos que efectivamente fueran pertinentes para la realidad de Chile, muy diferente (y mucho más desfavorecida) que las estudiadas en la literatura sobre evaluación. Aún así, el aprendizaje logrado fruto de la revisión teórica fue de gran enriquecimiento profesional y personal.

### - *En relación al marco contextual*

Sin lugar a dudas el mayor obstáculo enfrentado en este trabajo ha sido no residir en Chile sino tener que desplazarse hasta allí en varias oportunidades a recoger información a coordinar distintas tareas requeridas por la investigación. Si bien lo ideal hubiese sido estar en el contexto de aplicación el mayor tiempo posible, para así poder tener suficiente contacto con las personas participantes y atender a los inevitables imprevistos que pudiesen surgir (que por supuesto los hubo), el hecho de lograr llevar a cabo y finalizar con éxito este trabajo minimiza los obstáculos que pudo implicar estar tan lejos de la realidad estudiada.

### - *En relación al diseño y desarrollo del estudio empírico*

La elección del diseño mixto en dos fases (el más utilizado para este tipo de investigación) implicaba inicialmente la realización de una fase de recogida de información cualitativa que contribuyera a la construcción del instrumento evaluativo que se aplicaría en la fase cuantitativa posterior. Dada la lejanía con el contexto de aplicación y la imposibilidad de concretar más encuentros, la realización de dos grupos

de discusión puede haber sido algo limitada como para llegar a una saturación de los datos y probablemente al haber efectuado un tercer encuentro con profesorado chileno habría permitido recoger más información y/o profundizar la ya obtenida. Considerando lo anterior, los dos grupos de discusión realizados y la positiva actitud de las personas participantes permitieron recopilar información abundante y de gran ayuda para el diseño del cuestionario de competencias evaluativas.

La construcción del instrumento evaluativo procuró incorporar los aportes de la bibliografía actualizada y del profesorado participante en la fase cualitativa, por lo que en gran medida reflejó las competencias evaluativas valoradas y requeridas por el contexto chileno. Si bien esto constituye un factor positivo, ya que el cuestionario es adecuado a la realidad de los educadores de Chile, dificulta su aplicación en otros contextos educativos, para lo cual se requeriría de una adaptación que lo hiciera pertinente al entorno en el que se utilizara.

La aplicación del cuestionario de competencias evaluativas a maestros de Chile habría sido más sencilla si se hubiesen utilizado las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), enviando el cuestionario por internet y recogiendo los datos de la misma forma, lo que además habría evitado el proceso de vaciado manual (digitación) en la matriz; esto también habría facilitado el acceso a profesorado de más regiones geográficas del país, pero, dada la realidad del profesorado chileno, especialmente en la escuelas municipalizadas (públicas), no siempre hay disponibilidad de ordenadores con conexión a internet para que los docentes puedan trabajar, por lo que se optó por utilizar el formato papel y entregar personalmente a cada educador el instrumento. Afortunadamente, el valioso apoyo brindado por la empresa consultora educativa que se ofreció a colaborar en este estudio, facilitó considerablemente la tarea y fue posible contar la participación de docentes de diversos lugares y centralizar la recogida de cuestionarios para posteriormente enviarlos a Barcelona para ser analizados.

En cuanto a la muestra, habría sido interesante que fuese probabilística y estratificada, de manera de poder extrapolar los resultados a la población investigada, pero, como se explicó anteriormente, el acceso a los educadores fue limitado a los contactos de la entidad que colaboró en este trabajo y la lejanía complicó en cierta manera el trabajo de campo. Aún así, la respuesta de los maestros contactados fue muy positiva y la gran mayoría de los cuestionarios fueron respondidos y entregados para su análisis, lo que constituye un gran logro de esta investigación.

## 12.2 Prospectiva o propuestas de futuro

Revisando retrospectivamente este trabajo, aparecen diversas ideas sobre acciones que se podrían emprender en el futuro y que seguramente constituirían un aporte a la educación y al conocimiento y el trabajo en torno a las competencias docentes en general y, en particular, a las competencias evaluativas. Se presentan a continuación algunas de estas ideas, las cuales apuntan a dos aspectos: la investigación y la actuación, ambas en el mundo educativo.

### - Líneas de investigación

Se podría complementar la información obtenida en este estudio con datos recogidos directamente en las aulas, observando la labor docente y detectando aspectos más fuertes y más débiles, para difundir y replicar los primeros y para mejorar los segundos. Esto, porque la mejor forma de demostrar y evaluar las competencias docentes es en la acción y, concretamente en relación a las competencias evaluativas, hay muchos aspectos que sólo son posibles de valorar en contacto directo con la práctica.

Sería interesante poder aplicar el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Evaluativas en otros contextos educativos, para lo que se requeriría de una adaptación a la realidad en que se utilice y su correspondiente validación. El propósito fundamental, debería ser, más que establecer comparaciones que poco ayudarían a la mejora educativa, promover en el profesorado la reflexión y revisión de sus prácticas evaluativas.

Se podría replicar esta investigación enfocando otro tipo de competencias docentes, tales como: didácticas, sociales, emocionales, personales, etc., siempre enfatizando el uso de referentes teóricos (investigadores y especialistas) y prácticos (profesorado y técnicos) y privilegiando la mirada desde la autoevaluación.

Sería muy enriquecedor implicar más al profesorado escolar en la investigación educativa, detectando sus necesidades, acogiendo sus intereses, promoviendo su participación en los estudios y valorando su aporte como fundamental. Así, el nuevo conocimiento desarrollado no se quedaría, como sucede a veces, en los despachos de los investigadores, sino que llegaría efectivamente a las aulas y contribuiría a la mejora de la educación de los niños y niñas.



- *Líneas de actuación*

Se podrían promover en las escuelas las prácticas de autoevaluación de las competencias docentes desvinculadas de los procesos de evaluación del desempeño, de manera que faciliten la reflexión en torno a la propia práctica docente, tanto evaluativa como de otros aspectos de la enseñanza. Esto ayudará a que paulatinamente los maestros y maestras desarrollen su capacidad de autocrítica y sean cada día más honestos respecto de sus fortalezas y debilidades.

Sería recomendable motivar y facilitar la creación de instancias de trabajo colaborativo en las escuelas, que contribuya al intercambio de prácticas y experiencias docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y cómo contribuir a mejorarlos. Si se cuenta con el tiempo y el apoyo necesarios para este trabajo en equipos docentes, el profesorado podría compartir materiales, instrumentos y estrategias evaluativas, lo que ayudaría a optimizar el uso de las horas destinadas a preparar la enseñanza, las cuales, en el caso de Chile, son bastante escasas.

En relación a la formación continua del profesorado, sería adecuado mantener y actualizar los cursos de perfeccionamiento en evaluación, incorporando las nuevas teorías, estrategias y propuestas que emerjan de la investigación y el desarrollo de la evaluación educativa. Como toda área del conocimiento, la evaluación está permanente evolución y desarrollo, por lo que los educadores requieren cada cierto tiempo actualizarse, ya sea formal o informalmente en el tema; facilitar el acceso a una oferta formativa de calidad es tarea de los sistemas educativos, quienes son los encargados de planificar, gestionar y promover estas instancias para la mejora las competencias docentes, y, principalmente, el desarrollo profesional de los maestros.

Respecto a la formación del profesorado, es fundamental que se incorporen en los planes docentes de las asignaturas las propuestas actuales en relación a la evaluación educativa en términos generales y en particular, las relativas a la evaluación de los aprendizajes, de manera que las nuevas generaciones de educadores lleguen a las aulas con conocimientos actualizados y puedan intercambiar saberes con las generaciones más antiguas, pero con experiencia práctica en la evaluación de los niños y niñas.

No hay enseñanza sin investigación  
ni investigación sin enseñanza.

(Paulo Freire)



## BIBLIOGRAFÍA

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2005). *Guía para el diseño y la implantación de un modelo institucional de evaluación docente del profesorado en las universidades públicas catalanas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco, Título de Grado en Magisterio* (Vol. I). Madrid: ANECA.
- Ahumada, P. (2005). La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, N° 45. Instituto de Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Airasian P. y Gullickson, A. (1997). Teacher Self- Evaluation. En Stronge, J.H. (ed.) (1997): *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Corwin Press, Inc. Sage Publications Company, California.
- Airasian P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de Autoevaluación del Profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Airasian, P. (2001). *Classroom Assesment: Concepts and Applications*. Boston: McGraw-Hill,
- Assesment Reform Group – ARG (2002). *Assessing for Learning: 10 principles. Research -based principles to guide classroom practice*. Recuperado en diciembre de 2011: <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/4623/1/Assessment%20for%20Learning%20-%2010%20principles.pdf>
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.
- Barber, L. (1997). Autoevaluación. En Millman J. y Darling-Hammond L. (1997). *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Partnership for Educational Revitalization in the Americas. Recuperado en septiembre de 2011 de: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Blanco Lorente, F., López Hernández, A., Abelló Planas, L., & Instituto Superior de Formación del Profesorado. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Instituto de Formación del Profesorado. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1. Recuperado en diciembre de 2010 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bordas, M.I. (2000). Sistema de evaluación de los aprendizajes. En De la Torre, S. y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Bordas, M.I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, enero-abril, n.218.
- Braun, H. (2005). Using Student Progress To Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models. *Educational Testing Service (ETS)*. Recuperado en octubre de 2011 de: <http://www.isbe.net/peac/pdf/primer.pdf>
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. Revista CEDEFOP, N°1, p. 16.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera F., y Espín, J. V. (1986): *Medición y evaluación Educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes :Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Aravaca: Mcgraw-Hill/Interamericana de España.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos, en Medina, A. y Villar, L.M.: *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid: UNED.
- Calatayud Salom, M. A., Díez Arcos, P., Ávila Cañadas, M., Instituto Superior de Formación del Profesorado, & Espanya. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje: Técnicas y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y publicaciones.
- Cheng, Y. C., Chow, K. W., & Tsui, K. T. (2001). *New teacher education for the future: International perspectives*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Comissió Europea, Eurydice, & Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Bruselas: Eurydice. Recuperado en octubre de 2011 de: [http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0\\_integral/062ES.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/062ES.pdf)
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson.
- Cronbach, L. J. y otros (1980). *Toward reforms of program evaluation*. San Francisco: Jasssey Bass.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice. A Framework for teaching*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Darling L. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teachers Education*, Vol. 17.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar : Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- De la Torre, S. (1994). Innovación Curricular. Proceso, estrategias y evaluación. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. et al. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: UNESCO.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15, (2), 145-178. Recuperado en octubre de 2010 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122621/115191>
- Del Rincón, D.; Arnal, J. y Latorre, A. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Duke, D. y R. Stiggins (1988). *The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Duke, D. y R. Stiggins (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el Desarrollo Profesional. En Milman J. y Darling-Hammond L. (1997): *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Economic Policy Institut - EPI (2010). Problems with the Use of student test scores to evaluate teacher. August 29, 2010. *EPI Briefing paper # 278*. Recuperado en octubre de 2011 de: <http://www.epi.org/page/-/pdf/bp278.pdf>
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de Acción Profesional de los profesionales de la Orientación*. Madrid: Esic.
- Echeverría, B. (2009). *Perfil competencial de los orientadores: "Saber" y "Sabor"* Publicaciones MIDE UB. Recuperado en noviembre de 2010 de: [http://www.ub.edu/mide/publicacions/doc/12%20PERFIL%20ORIENTADORES\\_b enito](http://www.ub.edu/mide/publicacions/doc/12%20PERFIL%20ORIENTADORES_b enito).

- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43. Recuperado en septiembre de 2011 de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Escudero Escorza T. (2006): Evaluación y mejora de la calidad en educación. En Escudero Escorza T. y Correa Piñero, D. (coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Escudero Escorza T. y Correa Piñero, D. (coords.) (2006). *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Fuentes-Medina, M. y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado en octubre de 2010 de: <http://www3.uva.es/ufop/publica/actas/ix/32-fuentes.pdf>
- Gareis, C. (2007). Reclaiming an Important Teacher Competency: The Lost Art of Formative Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20 (1), 17-20 Recuperado en octubre de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/f674673wp5015453/fulltext.pdf>
- Gather Thurler, M. (2010). La formació permanent del professorat a Suïssa. Entre les reformes del sistema i la professionalització de l'ofici. *Revista Temps d'Educació*, 39, p. 71-87 © 2010 Universitat de Barcelona. Recuperado en octubre de 2012 de: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/244990/328146>
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gran Diccionario Enciclopédico Durvan (1982). Bilbao: Durvan.
- Gran Enciclopedia Larousse (1996). Barcelona: Planeta.
- Gonczy, A.; Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En Argüelles, A. (compilador), *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa.
- Gonczy, A. (1997). Competency based assessment in the professions in Australia. *Revista Assessment in Education*, 1.
- Gronlund, N. (2006). *Assesment of Student Achievement*. Boston: Pearson.
- Guba, E.G. (1989). *Criteria de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (editores): *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, California: Sage.

- Guillén García, F., & Universidad de La Laguna. (1992). *Autopercepción y evaluación del profesor, según los diferentes niveles de enseñanza* Universidad de La Laguna. Secretariado de Publicaciones.
- Gulikers, J. T. M., Baartman, L. K. J., & Biemans, H. J. A. (2010). Facilitating evaluations of innovative, competence-based assessments: Creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 120-127. doi: DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2009.07.002
- Hawes y Corvalán (2005). *Construcción de un Perfil Profesional*, Proyecto Mecesus Tal 0101, Universidad de Talca, Chile.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ingvarson L. y Kleinhenz E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación* (340). Recuperado en abril de 2012: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096646](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096646)
- Iwanicki, E.F. (1997): Evaluación del profesorado para la mejora de la escuela. En Millman J. y Darling-Hammond L. *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers* (23), OECD Publishing. Recuperado en octubre de 2011 de: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Jiménez, B. (editor) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Johnson, J. (2007). *Developing Teaching Skills in the Primary School*. Recuperado en diciembre de 2010 de: <http://www.mcgrawhill.co.uk/openup/chapters/0335220967.pdf>
- Joint Committee of Standards for Educational Evaluation (1988). *Program Evaluation Standards, 3rd Edition*. Recuperado en enero de 2011 de: <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards>
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research* 33(7), 14-26.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Klecker, B. (2000). Content Validity of Preservice Teacher Portfolios in a Standards-Based Program. *Journal of Instructional Psychology*, 27 (1).
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del Comportamiento: Técnicas y Metodología*. México: Interamericana.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.



- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Revolutions*. Chicago, IL. University of Chicago Press.
- Krueger; A.B. (2002). Economic Considerations and Class Size. *National Bureau of Economic Research*. Working Paper: 8875. Recuperado en marzo de 2012 de: <http://www.nber.org/papers/w8875.pdf>
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE- DEUSTO
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Training Club. Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2007). *Conversando con Guy Le Boterf sobre el enfoque de Competencias Profesionales en el ámbito universitario*. Entrevista en Revista sociedad y conocimiento, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad Central, Chile, N° 8, Julio 2007.
- Levi-Leboyer (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López B. e Hinojosa, K. (2005): *Evaluación del aprendizaje*. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Trillas.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Massot, Dorio y Sabariego (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bizquera, F. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE Universidad de Barcelona: Horsori.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 24, (1).
- Mateo i Andrés, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage,
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- Mayol, A.; Araya, J. y Azócar, C: (2011). Desigualdad y Educación: la pertinencia de políticas educacionales que promuevan un sistema público. *Revista Docencia*, 44. Recuperado en marzo de 2012 de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111013051703.pdf>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelos*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data análisis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Millman J. y Darling-Hammond L. (1997). *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación de Chile (2012): *Resultados Evaluación Docente 2011*. Recuperado en septiembre de 2012 de: [http://www.docentemas.cl/docs/Resultados\\_Evaluacion\\_Docente\\_2011\\_270312.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2011_270312.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Estadísticas de la Educación*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2007). *Mapas de Progreso del Aprendizaje*. Recuperado en septiembre de 2012 de: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=132702>
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2004). School and teacher performance incentives: The Latin American experience. *International Journal of Educational Development*, 24 (6), 739-754.
- Morales, P. (2010). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado en octubre 2011 de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morales, P. (2011). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado en octubre 2011 de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Muñoz-Repiso, R. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y prácticas educativas. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1. Recuperado en septiembre de 2012 de: [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=44&Itemid=31](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=31)
- Muñoz, M. & David, D. (2007). Improving Teaching and Learning Through Evaluation: A Special Issue on the National Evaluation Institute. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. (20), 111–116 Recuperado en febrero de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/k0874m2585184125/fulltext.pdf>
- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En Escudero Escorza T. y Correa Piñero, D. (coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- National Board for Professional Teaching Standards (2001). *NBPTS Middle Childhood Generalist Standards*, Second Edition. Recuperado en noviembre de 2011 de: [http://www.nbpts.org/userfiles/File/mc\\_gen\\_standards.pdf](http://www.nbpts.org/userfiles/File/mc_gen_standards.pdf)

- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Recuperado en noviembre de 2011 de: [http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what\\_teachers.pdf](http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf)
- Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En Millman J. y Darling-Hammond L., *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation :A dialogue for school improvement*. Oxford etc.: Pergamon.
- Nieto Gil, J. M. (2001). *La autoevaluación del profesor: Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Noizet, G., & Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Nunnally, J.C. (1987). *Teoría Psicométrica*. México D.F. : Trillas.
- OECD (2011). *Education at a glance. OECD Indicators*. Recuperado en junio de 2012: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2011\\_eag2011-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2011_eag2011-en)
- Orozco, A., Ponce, B., Ramos, G. (2007). *Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de de la Educación. México.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – views of serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703. doi: DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.005
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez Juste, R., García Ramos, J. M., & García Hoz, V. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1994). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Popham, W.J. (2011): *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know*. Boston: Pearson Education.
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, Fase Uno*. Recuperado en agosto de 2011 de: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)
- Rale (1990). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2000). *La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el check list*. Cuadernos IRC, 6, pp 4-8.
- Roelof, E. y Sanders, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 - 2007/1. Recuperado en mayo de 2011 de: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2316252](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2316252)
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General I. Objetivos y Evaluación*. Editorial Cincel, Madrid.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Salkind, N. J. (1999): *Métodos de investigación*. Méjico: Prentice Hall.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanmartí, N. (2010). *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Scriven, M. (1981). *The logic of evaluation*. Inverness, California: Edgepress.
- Scriven; M. (1994). *Duties of the teacher*. Evaluation Checklists Project, Western Michigan University. Recuperado en marzo de 2010 de: [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/dutiesoftheteacher.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/dutiesoftheteacher.pdf)
- Simpson, R. H. (1967). *La autoevaluación del maestro*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Solabarrieta, J. (1996). Modelos de evaluación del profesor. En Tejedor, F.J. y Rodríguez Diéguez, J.L. (Eds.): *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Documentos didácticos 157. IUCE, Universidad de Salamanca.
- Stevens, D. y Levy, A. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Canadá: Stylus Publishing.
- Stronge, J. H. (ed.) (1997). *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. California: Sage.
- Stronge J. H. y Ostrander, L. P. (1997). Client Surveys in Teacher Evaluation. En Stronge, J.H. (ed.) (1997): *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. California: Sage.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Revista Herramientas*, (56).

- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2). Universidad de Granada. Recuperado en mayo de 2011 de: Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tenbrink, T. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tiana Ferrer, A., & Universitat Oberta de Catalunya. (2001). *Evaluación de programas, centros y profesorado*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, Chicago.
- Unesco (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Recuperado en marzo de 2011 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- Valdés, H. (2000). *Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México.
- Valverde, O. [Coord.] (2001). El enfoque de la competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Van Dam, K., Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971. doi: DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.038
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Cinterfor/OIT, Montevideo. Recuperado en octubre de 2010 de: [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_cl/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm)
- Vargas Zúñiga, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*, Cinterfor, Montevideo. Recuperado en octubre de 2010 en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/>
- Villa Sánchez, A., & Morales Vallejo, P. (1993). *La evaluación del profesor :Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 611).
- Zabalza Beraza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario : Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zhang, Z. y Burry-Stock, J. (2003): Classroom Assessment Practices and Teacher's Self - Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Recuperado en Julio de 2012 de: <http://www.esf.edu/assessment/documents/assessmentpracticesandtskills.pdf>