

**COMPETENCIAS EVALUATIVAS DE PROFESORES EN EJERCICIO: ESTUDIO DE PERCEPCIÓN EN DOCENTES DE ESTABLECIMIENTOS PACE**

*Evaluating competences of teachers in exercise: Study of teaching perceptions in pace establishments*

**Grecia Avilés**

Universidad del Bío Bío

**Ana Maldonado**

Universidad del Bío Bío

**Ignacio Salamanca**

Universidad del Bío Bío

**Resumen**

Se presentan los resultados de un estudio sobre competencias evaluativas realizado a profesores en ejercicio, adscritos a establecimientos que participan del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) en la región del Bío Bío, entre 2015 y 2016. Siguiendo el paradigma cuantitativo, se efectuó un diseño exploratorio de corte transversal, en una muestra estratificada de 63 profesores, quienes respondieron un instrumento de percepción (Quirós Domínguez, 2013a), con Alpha de Cronbach  $\alpha=0,96$ . Se utilizaron métodos descriptivos para identificar predominios en las competencias del saber, saber hacer, saber estar, saber ser; como asimismo se establecieron comparaciones entre éstas. Los hallazgos evidencian que, en general, los sujetos se perciben con altos niveles de dominio en gran parte de las dimensiones, con resultados más descendidos en aquellos indicadores vinculados a procedimientos de evaluación no tradicionales y de tipo holístico, lo que coincide con otros estudios a nivel país.

**Palabras clave:** Formación docente; ejercicio profesional; competencias evaluativas.

**Abstract**

This study presents the results of a study on evaluative competences and was carried out with teachers currently practicing in educational institutions participating in a government program called Assistance and Effective Access Program (PACE in Spanish) in the Bío Bío region of Chile between the years 2015 and 2016. Following the quantitative paradigm an exploratory cross-sectional design was performed in a stratified sample of 63 teachers, who completed a perception survey (Quiros Domínguez, 2013a), with Alpha Cronbach  $\alpha = 0.96$ . Descriptive methods were used to identify the predominant competences of knowledge, know-how, knowing how to act and how to be,

these competences were also compared with each other. The findings show that, in general, teachers who participated in the study perceived themselves as having high levels of knowledge in most of the dimensions considered, with lower results in those indicators related to non-traditional and holistic assessment procedures. These results coincide with other studies carried out in Chile.

**Keywords:** teacher training; professional teaching exercise; evaluation competences.

## 1. Introducción

La preocupación por la calidad y equidad de la educación ha marcado la agenda de trabajo a nivel del sistema escolar y educación superior desde 1990, entendiendo la educación como un vector estratégico para el desarrollo del país (Latorre Navarro, 2005). Se añade la visión de contar con profesores de excelencia para las próximas décadas, capaces de educar con éxito en las habilidades claves para afrontar el escenario laboral del futuro (Reich, 2011). Es así como en Chile se han afianzado políticas públicas vinculadas a explicitar cuáles son los parámetros para la formación inicial y el óptimo ejercicio de la profesión, tales como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (Avalos, 2004), los estándares orientadores para las carreras pedagógicas (ENLACES-MINEDUC, 2006; MINEDUC, 2011, 2012) y el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008).

En este contexto, las investigaciones nacionales abordan temas como las condiciones que favorecen una efectiva gestión para el mejoramiento sostenido de los resultados (Bellei et al., 2014), incorporando en forma reciente estudios sobre interacciones en aula (Ferrada y Flecha, 2008). Asimismo, los propios docentes en ejercicio se han transformado en objeto de estudio, toda vez que la literatura especializada plantea la relevancia de la toma de decisiones pedagógicas, para lo cual el profesor ha de desarrollar un conocimiento profesional de la enseñanza (Imbernon, 2001).

Por otro lado, la articulación entre educación secundaria y educación terciaria se ha transformado en un nuevo escenario para las Instituciones de Educación Superior (IES), generando mecanismos tendientes a favorecer el acceso de estudiantes talentosos dado que *“la matrícula es altamente dependiente de las políticas públicas y de su estructura de incentivos”* (SIES, 2014: 17), especialmente para las universidades estatales. Un caso representativo en el marco de la reforma educacional chilena es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), que corresponde a una iniciativa de las políticas públicas para restituir el derecho a la educación superior a

estudiantes de establecimientos educacionales públicos de alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE)<sup>1</sup>, desarrollada por el gobierno de Michelle Bachelet desde el año 2014-2015 (MINEDUC, 2016). En particular, este programa reconoce que los talentos están democráticamente distribuidos en la población por lo cual les da la oportunidad a dichos estudiantes de ingresar a la Educación Superior, a fin de fortalecer la equidad y calidad en este nivel.

Sin embargo, las condiciones de ingreso de estos estudiantes, que en su mayoría representan la primera generación en la universidad, ha sido parte de un extenso debate, especialmente cuando las IES buscan mejorar las tasas de retención y titulación oportuna. Por ello, tomando en cuenta experiencias exitosas de integración vertical a nivel país, se ha promovido la implementación de mecanismos para la nivelación de competencias en sectores de aprendizaje claves, tales como lenguaje y matemática; bajo la premisa que es posible mejorar la preparación académica de los alumnos durante la educación secundaria. En este contexto, la formación continua y el acompañamiento a los profesores en ejercicio se han consignado como factores de interés en el PACE, siendo las competencias docentes tema sensible para las instituciones que aspiran a fortalecer un desarrollo profesional docente, con impacto en los resultados de aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior, y considerando que es un tema incipiente en la investigación educativa a nivel país, el presente estudio pretende contribuir a la generación de conocimiento en relación a los docentes que se desempeñan en establecimientos adscritos al PACE a partir de la percepción de los mismos actores, recogiendo evidencias en un territorio regional.

## **2. Marco Teórico**

La literatura especializada presenta varios ámbitos de interés al momento de plantear a los profesores en ejercicio como sujetos de estudio; distinguiendo entre docentes novatos y expertos, la formación inicial y la formación avanzada, o bien reconociendo la experiencia como un factor dinamizador y complejo. Sin embargo, tal como señala Alfonso (2012), las investigaciones sobre la formación de profesores son relativamente nuevas, aunque las teorizaciones del conocimiento del profesor se observan desde los años setenta. Esto ha permitido profundizar en concepciones como la del profesor práctico reflexivo y problematizar desde una perspectiva crítica en torno al conocimiento profesional del profesorado (Vásquez-Bernal y otros, 2016).

---

<sup>1</sup> IVE-SINAE es el Índice de Vulnerabilidad determinado a través del Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas.

En este contexto, *“los estudios sobre conocimiento profesional y habilidades para la enseñanza del profesorado han permitido generalizar una serie de tópicos que afectan a la misma estructura conceptual de la profesión docente”* (Fernández Cruz 2010: 29), dentro de los cuales se encuentran los modelos de actuación profesional.

En este caso, se considera como base el concepto de competencia de acción profesional por cuanto implica *“una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo”* (Echeverría Samanes, 2002: 16). Específicamente, se distinguen cuatro dimensiones para representar un desempeño eficiente en la profesión docente. Estas son: la competencia técnica (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia participativa (saber estar) y la competencia personal (saber ser). Las dos primeras incluyen aquellos conocimientos y procesos que se requieren en la profesión, los que pueden ser adquiridos y mejorados a través del perfeccionamiento. Por el contrario, las competencias del *“saber estar”* y *“saber ser”* son de carácter más transversal y representan una especie de prospectiva hacia el futuro, se adquieren a través de la experiencia.

## El ámbito de la evaluación

La formación del profesor durante su desarrollo docente compromete una serie de saberes específicos (disciplinares, didácticos y pedagógicos) entre los que se incluyen aquellos vinculados a la evaluación; pues *“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”* (Quirós Domínguez, 2013a: 96). En particular, resulta de interés observar este ámbito, puesto que *“a partir de la forma como se evalúe se generará la información que se utilizará para valorar el aprendizaje, se implementarán acciones de mejora y se determinará cómo comunicar los resultados”* (INEE, 2011: 61). En relación con este desempeño, dentro del presente estudio, se asume que *“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 (...) 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”* (Quirós Domínguez, 2013a: 23-24), más aún cuando *“el que los profesores mejoren*

*sistemáticamente su competencia, termina siendo la operación más eficiente para el sistema”* (Escudero, 2006: 295; citado por Quirós Domínguez, 2013a).

En este contexto, investigaciones referidas a las escuelas efectivas en el sistema escolar chileno han revelado que las prácticas evaluativas del profesorado son uno de los factores de alta incidencia en los resultados, demostrándose que los procesos educativos internos de los centros escolares constituyen un factor explicativo de las diferencias entre las escuelas (Arzola y Collarte, 2009). En particular el impacto se produce cuando los procesos de mejoramiento han sido producto de un trabajo sistemático y sostenido en el tiempo (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). En este sentido, Zambrano (2014) concluye que existe una relación significativa entre la conceptualización del docente y las prácticas evaluativas, dejando en evidencia que la formación es uno de los elementos más importantes, pues de allí pueden derivarse cambios de actitud basados en sustentos teóricos y conceptuales.

Por su parte, Zamora y Moreno (2009) han constatado que las prácticas evaluativas de los docentes tienden a ser de tipo convencional, dada la mentalidad selectiva que los caracteriza. En consecuencia, se observa una débil implementación en aula de otras formas evaluativas que desmitifiquen el tradicional uso del examen (autoevaluación y coevaluación), el cual generalmente se basa en contenidos de tipo cognoscitivos, dejando de lado los de tipo procedimental y afectivos que son fundamentales en la etapa de escolarización, sobre todo durante el ciclo de educación básica.

Se desprende, entonces, la existencia de convergencia de la necesidad de implementar mejoras efectivas en la evaluación de aprendizaje dentro del sistema escolar, dado que *“en la actualidad, se insiste en la importancia que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender”* (DGDC, 2013: 9).

Al respecto, cabe señalar la necesidad de contar con docentes cuyo nivel de formación y prácticas evaluativas sean coherentes con las expectativas del sistema, de manera tal que en el proceso de enseñanza aprendizaje se evalúe a los estudiantes con distintas estrategias para el logro de los resultados esperados (portafolios, diarios reflexivos, evaluación basada en proyectos, escalas de valoración, rúbricas) (Barberá, 1999; Himmel et. al. 1999; Anijovich y González, 2011; MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2018).

En especial si la evaluación se conceptualiza como una instancia formativa que permite indagar en los aspectos que van influyendo en el aprendizaje de los estudiantes, y, más allá de los resultados, *“explica por qué las cosas han llegado a ser como son”* (Santos Guerra, 1993, p.29) para mejorarlas. Sin embargo, a pesar de lo anterior, *“cuando se observan las prácticas pedagógicas*

*de nuestros profesores y la gestión curricular de las escuelas, una de las principales debilidades es la que se refiere a la manera en que se evalúa el aprendizaje que logran los alumnos*” (Reyes, 2007, p.1). En términos generales, según Zamora y Moreno (2009) dicha situación amerita revisar en profundidad las condiciones en que se ha impulsado el uso de distintas estrategias para la evaluación de aprendizaje.

En el caso de los profesores en ejercicio, resultados nacionales de la evaluación docente dan cuenta de bajos niveles de logro promedio en la dimensión evaluación, aunque dentro del ámbito pedagógico se espera que el docente tenga *“la capacidad para desarrollar estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de aprendizajes de sus alumnos y retroalimentar sus propias prácticas”* (Manzi, Contreras y Sun, 2011: 126). Esto resulta relevante, toda vez que *“la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender”* (Santos Guerra, 2014: 110).

Finalmente, considerando que *“los informes internacionales han prestado atención a analizar las percepciones del profesorado en relación a sí mismos como profesionales, así como su satisfacción personal y profesional”* (Carlos Marcelo, 2011: 62), en este caso se ha tomado la opción de investigar las competencias evaluativas a partir de un instrumento de percepción. Esto se refuerza con la idea que la autoevaluación de competencias puede permitir a los docentes tomar conciencia de las propias fortalezas y aspectos por mejorar, de manera tal que sean parte activa en su formación durante su desarrollo profesional. Es así como, *“la búsqueda de entendimiento de los propios profesionales sobre las competencias que creen poseer para el ejercicio eficaz de la profesión es, sin duda, una estrategia insustituible en la configuración curricular de los programas de formación”* (Barros, G. C. et. al, 2010: 26).

## Programa PACE y formación docente

En un afán de propender a una educación superior que contenga elementos claros de equidad, se inicia el programa PACE, a fin de asegurar acceso efectivo, el que incluye preparación, ingreso y acompañamiento, con miras a lograr la titulación de estudiantes de sectores vulnerados. Este programa se dirige a estudiantes de tercero (3º) y cuarto (4º) año de educación media de los establecimientos designados para participar del Programa en los años 2014, 2015, 2016 y 2017 y 2018.

Los objetivos específicos de programa, son, por un lado, la preparación académica y la preparación para la vida en la Educación Superior de estudiantes de enseñanza media, que se encuentren matriculados en los establecimientos ya mencionados; y, por otro, la nivelación académica y el acompañamiento

psicosocial en la Educación Superior con el propósito de garantizar su titulación oportuna.

Esto implica poner el foco en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo de una serie de estrategias de trabajo conjunto con los establecimientos escolares involucrados en el Programa PACE. En este caso, se informan antecedentes en relación con la estrategia de capacitación de los docentes, realizada en diferentes aspectos, siendo uno de ellos el desarrollo de competencias evaluativas. Para la ejecución de lo anterior, y en coherencia con los propósitos del programa, se requirió la elaboración de un diagnóstico, cuyos resultados constituyeron un insumo para el diseño del acompañamiento en el aula.

### **3. Objetivos del estudio**

Describir las percepciones que tienen los profesores en ejercicio sobre sus competencias evaluativas, en el contexto del Programa PACE implementado por una universidad estatal del CRUCH en el centro sur de Chile.

#### **3.1 Objetivos específicos**

Para el logro de este propósito, se abordaron los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar al profesorado PACE que conforma el grupo del presente estudio (género, formación inicial, perfeccionamiento, años de ejercicio profesional docente).
2. Comparar niveles de logro a partir de la percepción de los docentes respecto de las competencias evaluativas según las dimensiones del saber, saber hacer, saber estar y ser.

### **4. Metodología**

El estudio se enmarca en el desarrollo del Proyecto Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), implementado por una universidad estatal del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y el Ministerio de Educación (MINEDUC) en veinte establecimientos educativos de la Región de Bío Bío, centro sur de Chile.

En términos generales, representa un contexto sociodemográfico de interés a nivel país, dado que se trata de sujetos pertenecientes a una de las tres regiones que concentra el mayor número de habitantes del territorio nacional (11,8%) y tiene el segundo grupo de docentes más numeroso después de la Región

Metropolitana (13,3%). Además, dadas las características del programa PACE, se trata de establecimientos y docentes que atienden a la población de alumnos en contextos de inequidad del país, con el 82,5% de la población en sectores urbanos (INE, 2015; MINEDUC, 2016).

## **5. Diseño**

Se trata de un estudio de naturaleza cuantitativa, de tipo descriptivo, no experimental y de corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se basa en un sondeo efectuado entre agosto y noviembre 2016 a una muestra intencionada de profesores adscritos a establecimientos PACE. La recogida de datos se efectuó en forma numérica, determinando el nivel de logro percibido en coherencia con las categorías definidas apriorísticamente en el instrumento. En el análisis de la información se utilizaron métodos descriptivos de tendencia central y se realiza un análisis global de frecuencia en cada una de las dimensiones evaluadas. En consecuencia, si las puntuaciones se acercan a los valores superiores (Nivel Muy Alto, 5; Nivel Alto, 4), se infiere que son indicativas de necesidades formativas menores. Por el contrario, si las puntuaciones son bajas (Nivel Bajo, 2; Nivel Muy Bajo, 1) se desprenden mayores necesidades formativas por parte de los docentes encuestados. El procesamiento de la información se realizó en el programa SPSS, versión de software libre.

### **5.1 Participantes**

El grupo estuvo compuesto por 63 profesores en ejercicio, cuya formación inicial los habilita para desempeñarse como especialistas en Lenguaje, Matemática, Historia o Ciencias; ejes articuladores del trabajo pedagógico del Programa PACE 2015-2016. Para la selección de los sujetos se realizó un muestreo aleatorio, considerando un grupo máximo de 26 profesores por área. Equivalen al 81% del total de docentes. El profesorado participó del estudio de manera voluntaria, siguiendo los protocolos éticos de confidencialidad de la información, en coherencia con la política institucional.



Tabla 1: Distribución de profesores en ejercicio participantes por sector de aprendizaje

Sector de Aprendizaje	Nº muestra docentes	% total
Lenguaje	23	36,5
Matemática	24	38,1
Historia/Ciencias	16	25,4
TOTAL	63	100

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, el 68,25% son de género femenino y el 31,75% masculino. Al momento de ser consultados, un 47,62% de ellos declara haber asistido a un perfeccionamiento docente en el ámbito de evaluación, mientras que un 52,38% manifiesta lo contrario.

Respecto de los años de ejercicio profesional docente en el sistema escolar, los participantes se distribuyen en cuatro grupos según años de experiencia: menos de 10 años (46,03%), entre 11 y 20 años (20,63%), entre 21 y 30 años (20,63%) y más de 30 años (12,70%).

## 5.2 Instrumento

La presente evaluación se basa en la aplicación del Cuestionario de Competencias Evaluativas, instrumento de lápiz y papel, de respuesta estructurada, de 50 preguntas (Quirós Domínguez, 2013a). En la versión original, este instrumento fue aplicado en forma de Escala de Autoevaluación a un grupo de más de 350 profesores del contexto escolar chileno, bajo el supuesto de que los propios docentes están capacitados para opinar acerca de su propia práctica. Al respecto, la autora concluye que se trata de “*un instrumento actualizado y cuya calidad fue avalada por las distintas personas que participaron en el proceso de validación y que ha podido ser utilizado como herramienta de diagnóstico en diversas escuelas de Chile*” (Quirós Domínguez, 2013b:1644).

En el caso particular del presente estudio, la revisión de la pertinencia del instrumento para el contexto PACE se realizó mediante criterio de expertos. El formato de respuesta es tipo Escala Likert, con cinco opciones de respuesta (desde el número 1 nivel muy bajo al nivel muy alto, número 5). El instrumento posee una adecuada confiabilidad, Alpha de Cronbach  $\alpha=0.96$ . La aplicación del cuestionario se efectuó entre agosto y noviembre de 2016, en cada uno de

centros educativos, en las sesiones habituales de trabajo con los docentes PACE, previa autorización de los directivos escolares y firma de consentimiento informado por parte de los mismos sujetos participantes (Meo, 2010).

*Tabla 2: Tabla de especificaciones instrumento de percepción*

Dimensiones	Descripción	N	Alpha
Competencia técnica (saber)	Poseer conocimientos especializados del quehacer profesional, en relación a la pedagogía y la evaluación.	10	0,887
Competencia metodológica (saber hacer)	Saber aplicar los conocimientos a las tareas propias de la evaluación, transfiriéndolos a situaciones nuevas y encontrando soluciones adecuadas para las diversas situaciones.	20	0,932
Competencia participativa (saber estar)	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.	10	0,867
Competencia personal (saber ser)	Tener una imagen realista de sí mismo, demostrando capacidad de reflexión y buscando las alternativas más adecuadas para mejorar su práctica evaluativa.	10	0,901
TOTAL		50	0,964

(Fuente: Adaptado Quirós Domínguez, 2013a)

## 6. Resultados

Tal como se observa en la Tabla 3, el valor de la moda es 4 en todas las dimensiones evaluadas, lo que significa que la categoría “Nivel Alto” es la que más se repite en las percepciones de los sujetos. Asimismo, el 4 representa el valor mediano, indicando el punto de corte del 50% de los casos. El promedio es de 3,76 considerando todas las puntuaciones; observándose valores superiores en la competencia personal (3,91) y en la competencia técnica (3,83) y valores más descendidos en la competencia participativa (3,70) y competencia metodológica (3,67).

En síntesis, los valores promedio entre 3,67 y 3,91 indican que los encuestados consideran tener un nivel de dominio entre medio y alto en los aspectos evaluados, situándose todas las competencias en este rango.

*Tabla 3: Medidas de tendencia central en cada una de las competencias evaluadas*

Dimensiones del instrumento	Media	Moda Mediana
C. Técnica (saber)	3,83	4
C. Metodológica (saber hacer)	3,67	4
C. Participativa (saber estar)	3,70	4
C. Personal (saber ser)	3,91	4
TOTAL	3,76	4

Los resultados generales apuntan a la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas, dado que se aprecian correlaciones significativas entre las competencias del saber, saber hacer, saber estar y saber ser. De igual modo, existe reciprocidad entre éstas, siendo el valor más sobresaliente el que relaciona la competencia participativa con la competencia personal (0,803).

*Tabla 4: Correlaciones entre dimensiones evaluadas*

Dimensiones	Comp. Met.	Comp. Part.	Comp. Pers.
Comp. Técn.	0,745**	0,718**	0,719**
Comp. Met.	1,00	0,772**	0,767**
Comp. Part.	---	1,00	0,803**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

### 6.1 Resultados Competencia Técnica

La mayoría de las respuestas se concentra en las categorías superiores, con frecuencia porcentual sobre el 60% en seis de los diez indicadores evaluados. El ítem con mayor resultado promedio es el de conocer los planes de estudio (4,40), siendo el de más bajo desempeño el de definir criterios evaluativos, cuyo promedio es de 3,76.

*Tabla 4: Resultados en Competencia Técnica (I)*

Competencia Técnica	MA A	ME	B MB	Md	DT
Conocer los planes de estudio del nivel educativo en el que me desempeño.	88,9	11,1	0,0	4,40	0,68
Considerar los resultados de las evaluaciones de los niños para modificar la planificación.	81,0	17,4	1,6	3,97	0,64
Modificar la evaluación planificada según las necesidades detectadas en las actividades.	68,2	30,2	1,6	3,92	0,78
Conocer las características de la etapa de desarrollo de los alumnos que enseño.	66,6	28,6	4,8	3,86	0,84
Planificar procesos evaluativos que ayuden al aprendizaje y no sólo a la calificación.	65,1	34,9	0,0	3,86	0,73

Competencia Técnica	MA A	ME	B MB	Md	DT
Definir los criterios evaluativos que evidencien claramente los aprendizajes esperados.	60,3	36,5	3,2	3,76	0,79

(\*) Categorías utilizadas: MA-A= Muy Alto/Alto; ME= Medio, B-MB= Bajo/Muy Bajo, Md = Media Aritmética; D.T.= Desviación Típica

Por su parte, el ítem en que los profesores manifiestan tener un nivel de dominio promedio más bajo es el relacionado con el conocimiento del Mapa de Progreso (3,43), seguido de “*Interpretar los resultados de las pruebas estandarizadas*” (3,67) y “*Adaptar la evaluación para los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE)*” (3,70). De ellos, el primero es el que acumula mayores frecuencias en las categorías inferiores.

Lo anterior puede deberse a que este documento ha sido discontinuado como parte del marco curricular; a diferencia de la expectativa sobre el uso de información derivada de mediciones censales y/o adaptación de evaluaciones a estudiantes NEE, vigentes en la actual implementación de las políticas de integración y rendición de cuentas.

*Tabla 5: Resultados en Competencia Técnica (II)*

Competencia Técnica	MA A	ME	B MB	Md	D.T
Seleccionar instrumento adecuado para evaluar aprendizajes de diversos niveles cognitivos.	57,1	39,7	3,2	3,76	0,83
Interpretar los resultados de las pruebas estandarizadas.	55,5	41,3	3,2	3,67	0,76
Adaptar la evaluación para los niños y niñas con necesidades educativas especiales.	52,4	36,5	11,1	3,70	1,01
Conocer los Mapas de Progreso del Aprendizaje y sus correspondientes niveles de desempeño	46,0	41,3	12,7	3,43	0,94

(\*) Categorías utilizadas: MA-A= Muy Alto/Alto; ME= Medio, B-MB= Bajo/Muy Bajo, Md = Media Aritmética; D.T.= Desviación Típica

## 6.2 Resultados Competencia Metodológica

Los resultados evidencian que los profesores encuestados declaran tener más del 60% de respuestas en niveles “Muy Alto”-“Alto” dominio en doce del total de competencias evaluadas (Tabla 6). De ellas, alcanza un valor promedio más alto la evaluación sumativa (4,06), seguida de la evaluación diagnóstica (3,92) y la evaluación formativa (3,86).

En promedio, el diseño de instrumento tipo prueba alcanza un valor de 4,10, con un valor más descendido en el diseño de evaluaciones de ejecución (3,58). La mayor variación se presenta en el ítem “Redactar preguntas de respuesta fija” (0,85) y la menor desviación se observa en “Redactar preguntas de desarrollo” (0,67). Al momento de pronunciarse respecto de “Asignar puntajes al corregir preguntas de desarrollo” el valor de la desviación típica aumenta a 0,80.

En general, se observa una frecuencia inferior de respuestas en las categorías “Bajo”-“Muy bajo”; excepto en el ítem “Diseñar procedimientos evaluativos de ejecución (basados en la observación)”. Esto puede deberse al predominio de las formas de evaluación de tipo test, certamen o prueba, frecuentemente asociada a las evaluaciones sumativas.

Tabla 6: Resultados en Competencia Metodológica (I)

Competencia Metodológica	MA A	ME	B MB	Md	D.T.
Diseñar evaluaciones sumativas que den cuenta de los resultados del proceso de aprendizaje.	85,7	11,1	3,2	4,06	0,69
Redactar preguntas de Respuesta Fija (V ó F, opción múltiple, términos pareados).	82,5	14,3	3,2	4,05	0,85
Redactar preguntas de desarrollo (respuesta breve y ensayo).	79,4	20,6	0,0	4,03	0,67
Construir pruebas escritas para evaluar los aprendizajes.	79,4	19,0	1,6	4,10	0,81
Redactar instrucciones claras para los estudiantes en los instrumentos evaluativos.	77,8	22,2	0,0	4,06	0,71
Asignar puntajes al corregir preguntas de desarrollo.	74,2	24,2	1,6	3,97	0,80

Competencia Metodológica	MA A	ME	B MB	Md	D.T.
Calificar a los estudiantes en los diferentes instrumentos y procedimientos evaluativos.	72,1	24,6	3,3	3,93	0,79
Diseñar estrategias evaluativas variadas y adecuadas al contexto en el que trabaja.	69,8	25,4	4,8	3,84	0,78
Diseñar evaluaciones diagnósticas al comenzar un período escolar o unidad.	69,8	27,0	3,2	3,92	0,80
Asignar puntajes a las diferentes partes de los instrumentos y/o actividades de evaluación.	68,2	30,2	1,6	3,86	0,73
Diseñar evaluaciones formativas que informen sobre el proceso de aprendizaje.	65,1	31,7	3,2	3,86	0,82
Diseñar procedimientos evaluativos de ejecución (basados en la observación).	61,3	25,8	12,9	3,58	0,84

(\*) Categorías utilizadas: MA-A= Muy Alto/Alto; ME= Medio, B-MB= Bajo/Muy Bajo, Md = Media Aritmética; D.T.= Desviación Típica

De la Tabla 7 se desprende que los profesores encuestados presentan menores desempeños promedio en los ítems referidos al uso de portafolio (2,66), los procedimientos de coevaluación (3,06) y autoevaluación (3,33), junto a la construcción de tabla de especificaciones (3,32); destacándose en este último caso la mayor desviación típica. Por su parte, los mayores logros estarían representados por la elaboración de listas de cotejo, escalas de valoración y pautas de observación. Cabe señalar que la construcción de rúbricas presenta una distribución entre todas las categorías de respuesta, con desviación alta.

Tabla 7: Resultados en Competencia Metodológica (II)

Competencia Metodológica	MA A	ME	B MB	Md	D.T
Elaborar escalas de valoración o calificación.	49,2	36,5	14,2	3,56	0,98
Elaborar pautas de observación o registro.	45,1	46,8	8,1	3,50	0,88
Elaborar listas de cotejo o comprobación.	38,1	50,8	11,1	3,41	0,92
Construir rúbricas de evaluación con criterios de desempeño claramente definidos.	38,1	39,7	22,2	3,32	1,04
Construir una tabla de especificaciones para planificar las evaluaciones.	38,1	38,1	23,8	3,32	1,11
Implementar procedimientos de autoevaluación de los alumnos.	41,0	37,7	21,3	3,33	1,06
Implementar procedimientos de coevaluación entre los alumnos.	28,6	46,0	25,4	3,06	1,06
Utilizar portafolios para evaluar el progreso de los estudiantes.	20,9	32,3	46,8	2,66	1,05

(\*) Categorías utilizadas: MA-A= Muy Alto/Alto; ME= Medio, B-MB= Bajo/Muy Bajo, Md = Media Aritmética; D.T.= Desviación Típica

### 6.3 Resultados Competencia Participativa

Se observa alta frecuencia en las categorías “Muy Alto”-“Alto” en cuatro indicadores, alcanzando promedios en un rango de 3,94 a 4,23 en relación con las acciones de informar a estudiantes/escuela y retroalimentar sobre el proceso y la evaluación (Tabla 8).



Tabla 8: Resultados en Competencia Participativa (I)

Competencia Participativa	MA A	ME	B MB	Md	D.T
Informar previamente a los alumnos sobre las características de la evaluación.	83,6	13,1	3,3	4,23	0,80
Retroalimentar oportunamente a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.	73,0	27,0	0,0	4,05	0,77
Informar a la escuela sobre los procesos evaluativos implementados.	69,8	20,7	9,5	3,83	0,89
Retroalimentar adecuadamente a los estudiantes sobre sus resultados de aprendizaje.	68,3	31,7	0,0	3,94	0,75

(\*) Categorías utilizadas: MA-A= Muy Alto/Alto; ME= Medio, B-MB= Bajo/Muy Bajo, Md = Media Aritmética; D.T.= Desviación Típica

Por el contrario, se observan valores promedio más descendidos en los ítems que hacen referencia a entregar información a las familias y dar orientación al respecto, en los cuales también se observa mayor heterogeneidad (Tabla 9).

Respecto de las percepciones vinculadas a acciones de compartir prácticas entre docentes pares, se observan valores promedio del orden de 3,58 y 3,66, con frecuencia sobre 14% en todas las categorías de respuesta y mayor heterogeneidad; presentándose el valor “Medio” más alto en el diseño de instrumentos en equipo.

Tabla 9: Resultados en Competencia Participativa (II)

Competencia Participativa	MA A	ME	B MB	Md	D.T
Compartir material evaluativo con colegas	53,2	32,3	14,5	3,66	1,03
Compartir con mis compañeros(as) los resultados de las evaluaciones.	51,6	32,2	16,1	3,58	1,01

Competencia Participativa	MA A	ME	B MB	Md	D.T
Informar claramente a las familias sobre los resultados obtenidos por sus hijos(as).	49,2	32,7	18,1	3,51	1,10
Orientar a las familias para apoyar efectivamente a sus hijos en el proceso.	48,4	29,0	22,6	3,34	1,07
Diseñar instrumentos evaluativos en forma colaborativa (en equipo).	44,2	44,3	11,5	3,44	0,84
Implicar a los estudiantes en el diseño de los procesos evaluativos.	43,6	41,9	14,5	3,45	0,93

(\*) Categorías utilizadas: MA-A= Muy Alto/Alto; ME= Medio, B-MB= Bajo/Muy Bajo, Md = Media Aritmética; D.T.= Desviación Típica

#### 6.4 Resultados Competencia Personal

Si se observa la Tabla 10, se constata que los profesores en ejercicio perciben un mejor desempeño en relación al uso ético de la evaluación (frecuencias en categoría “Alto”-“Muy Alto”); asunto contrario en el caso de acoger y respetar las críticas de las familias, donde se presenta la mayor desviación. Cabe señalar que solamente el 65,1% de las frecuencias observadas corresponden a categorías superiores en relación con mantenerse actualizado en el campo de la evaluación.

*Tabla 10: Resultados en Competencia Personal*

Competencia Personal	MA A	ME	B MB	Md	D.T
Evitar los usos poco éticos de la evaluación (utilizarla como castigo, “etiquetar” niños, etc.)	88,8	4,8	6,4	4,34	0,95
Respetar la confidencialidad de los resultados de las evaluaciones a los alumnos.	84,1	12,7	3,2	4,22	0,79
Reconocer mis fortalezas y debilidades en el campo de la evaluación.	77,8	20,6	1,6	3,98	0,70

Competencia Personal	MA A	ME	B MB	Md	D.T
Acoger las críticas de los alumnos sobre mi práctica evaluativa y considerar sus comentarios.	71,5	22,2	6,3	3,94	0,87
Acoger las críticas de mis compañeros sobre mi práctica evaluativa y aceptar sus sugerencias.	69,8	25,4	4,8	3,92	0,84
Reflexionar constantemente sobre la práctica evaluativa y cómo mejorarla.	68,3	31,7	0,00	3,94	0,75
Identificar las razones del éxito o el fracaso de algunos procesos evaluativos implementados.	65,1	34,9	0,00	3,76	0,64
Mantenerme actualizado(a) en el campo de la evaluación educativa.	65,1	28,6	6,3	3,92	0,93
Acoger y respetar las críticas de las familias de los estudiantes sobre el proceso evaluativo.	61,9	20,6	17,5	3,68	1,11
Criticar constructivamente a mis compañeros respecto de sus prácticas evaluativas.	47,5	32,8	19,7	3,43	1,02

(\*) Categorías utilizadas: MA-A= Muy Alto/Alto; ME= Medio, B-MB= Bajo/Muy Bajo, Md = Media Aritmética; D.T.= Desviación Típica

## 7. Discusión y conclusiones

El presente estudio describe las competencias evaluativas de los profesores en ejercicio en establecimientos PACE, a partir de la voz de los actores. En primer lugar, se recoge información empírica en cuanto a la caracterización de los sujetos: un alto porcentaje de los docentes participantes de este proyecto PACE son de género femenino, pertenecen al grupo de profesionales con menos de 20 años de experiencia en el sistema escolar y menos del 50% cuentan con experiencia previa de perfeccionamiento en evaluación. Esto resulta de interés para la formación continua, por cuanto se presenta como debilidad la actualización en el campo de la evaluación (Tabla 10).

En segundo lugar, al analizar los datos obtenidos de la aplicación del instrumento, se puede concluir que, en general, existe una valoración positiva de los profesores en ejercicio respecto de su nivel de dominio en las cuatro dimensiones evaluadas, con correlaciones significativas entre ellas. Esto invita a profundizar en los hallazgos incorporando en el análisis las argumentaciones verbales que sustentan las respuestas.

En tercer lugar, los resultados obtenidos evidencian cómo se perciben los profesores en ejercicio respecto del dominio en las competencias evaluativas, identificándose temáticas con alto logro y otras en las cuales es posible mejorar. En general, en cuanto al “saber” y “saber hacer” las más altas puntuaciones se aprecian en relación al conocimiento de Planes de Estudio, el diseño de evaluaciones de respuesta estructurada y la elaboración de evaluaciones sumativas. Por el contrario, las mayores necesidades de formación se observan en relación al conocimiento de las características de los alumnos, la adaptación de evaluaciones para estudiantes con NEE, el uso de portafolios, el diseño de procedimientos basados en la observación, la autoevaluación y la coevaluación. Lo anterior coincide con los resultados de investigaciones nacionales, que dejan de manifiesto la prevalencia de métodos de tipo test y la necesidad de incorporar prácticas atingentes a requerimientos específicos de los estudiantes.

En cuarto lugar, los ámbitos del “saber estar” y “saber ser” en que el profesorado describe altos niveles de dominio son: el uso ético, la confidencialidad de información y la transparencia, informando previamente a los estudiantes sobre las características de las evaluaciones. Sin embargo, hay mayores necesidades en cuanto al trabajo colaborativo entre pares, el diseño de instrumentos en forma colaborativa y la realización de críticas constructivas entre colegas. Un aspecto descendido dice relación con la implementación de orientaciones hacia las familias para apoyar a los estudiantes en el proceso, aspecto interesante de indagar dado que las mediciones nacionales tipo SIMCE han revelado que el involucramiento de los padres y la retroalimentación por parte de los docentes son factores incidentes de la mejora en los resultados, explicando más de 20 puntos de diferencia en la medición 2014 (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

En síntesis, estos resultados son coherentes con hallazgos anteriores en poblaciones de docentes del sistema escolar, revelando que hay necesidades formativas compartidas en el ámbito de la evaluación por parte de los profesores en ejercicio que atienden a estudiantes en contextos de vulnerabilidad.

Esto invita a focalizar el tipo de perfeccionamiento y acompañamiento al aula en este grupo objetivo, más aún cuando se aspira a mejorar los resultados de dichos estudiantes y se promueven comunidades de aprendizaje para un mejor acceso a la educación superior.

Las implicancias de este estudio para el programa PACE radican en un diseño de perfeccionamiento académico orientado a suplir las deficiencias encontradas promoviendo, por ejemplo, capacitaciones en metodologías activas con debates y Aprendizaje en Base a Proyectos, ambas enfocadas a desarrollar en docentes mayores y variadas competencias en la evaluación de estudiantes con características diversas y tendientes, al mismo tiempo, a lograr en los alumnos competencias requeridas en la educación superior como son trabajo en equipo, responsabilidad social, aprender a aprender, entre otras. Por otro lado, como las acciones de programa PACE involucran a todo el entorno educativo, resulta relevante destacar la visión de los profesores participantes respecto de la realidad de cada uno de sus estudiantes y el impacto del contexto familiar en la formación de los jóvenes.

## **Bibliografía**

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014. Simce e indicadores de desarrollo personal y social. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion\\_Entrega\\_Resultados\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf)
- Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. *Revista Folios*, 35, 3-15.
- Anijovic, R. & González, C. (2013). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arzola, S. & Collarte, C. (2009). Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes. *Revista Pensamiento Educativo*, (44-45), 99-117.
- Avalos, B. (2004). La formación inicial docente en Chile. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Barberá. E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona: Edebé.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Universidad de Chile-UNICEF, Santiago.

Barros, G. C., Ribeiro, I. M., Arroyo, M. P. M., Rosado, A. F. B., Sousa, T. M. T., & Pereira, P. F. S. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia profesional y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 23-36.

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR (DGDC). (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México: Secretaría de Educación Pública. Segunda Edición Electrónica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>

Echeverría Samanés, B. (2002). Gestión de la competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.

ENLACES-MINEDUC (2006). Estándares en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente.

Escudero 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.

Eyzaguirre B. & Fontaine, L. (2008). Las escuelas que tenemos. Centro de Estudios Públicos, Santiago.

Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(1), 41-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>.

Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre Formación Docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32.

Hernández, R., Fernández, T. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

- Himmel, E., Olivares, M. y Zabalza, J (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. Volumen I. Conceptos actuales sobre la evaluación del aprendizaje escolar. Manual Programa de Perfeccionamiento Fundamental. MINEDUC-Ediciones PUC: Santiago.*
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro.* En C. Marcelo (Ed.) *La función docente*, 27- 45. Madrid: Síntesis.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. Capítulo 3. ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa.* México: D.F. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/574-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-el-aula>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). (2015). *Estadísticas vitales, Anuario 2013.* Santiago: INE. ISBN: 978-956-323-166-3.
- Latorre Navarro, M. (2005). *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?*, *Revista digital PREAL*, s/información de páginas.
- Manzi, J., Contreras, D. y Sun, X. (2011). *La evaluación docente.* Santiago: Ediciones Mide UC, Facultad de Ciencias Sociales.
- Marcelo García, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* *CEE participación educativa*, 16, 49-68.
- Meo, A. (2010). *Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina.* *Revista de Ciencias Sociales Aposta, Argentina*, 44, 1-30.
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP.* Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

- MINEDUC (2011). Estándares orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago.
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para Carreras de Educación Parvularia. Santiago.
- MINEDUC (2015). Reglamento de Evaluación y Promoción. Documento 3055. Recuperado de <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/3055/ReglamentoDeEvaluacion3055.pdf>
- MINEDUC (2016). PACE- Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo. Recuperado de <http://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/en-que-se-fundamenta/>
- MINEDUC (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/2018/03/Pol%C3%ADtica-fortalecimiento-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-aula.pdf>
- Quirós Domínguez, C. (2013 a). Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria. Diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros y maestras de Chile. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Quirós Domínguez, C. (2013 b). Competencias evaluativas del profesorado de educación primaria: Propuesta de instrumento de autoevaluación para los maestros y maestras de Chile. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013.
- Reich, R. (2011). Convenios de Desempeño 2011-2014. Seminario SCT-Chile. Innovación y Armonización. Presentación del 31 de agosto de 2011.
- Reyes, B. (2007). Principios del enfoque evaluar para mejorar el aprendizaje. Seminario-Taller Regional por la calidad de la educación Evaluar Para Aprender. Recuperado de <http://www.textos Escolares.cl/usuarios/octava/File/Principios%20de%20Enfoque%20Evaluar%20para%20Mejorar%20el%20Aprendizaje.pdf>



- Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*, 20, p.23-35.
- Santos Guerra, M. (2014). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. Madrid: Narcea ediciones. 2ª edición revisada y aumentada.
- SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R. y Mellado, V. (2016). ¿El Tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un Caso centrado en la evaluación de aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 139-154.
- Zambrano, A. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión, Chile. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España
- Zamora, M & Moreno, T. (2009). Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria. *Revista del Centro de Investigación*, 8 (32), 99-110.