

FORMACIÓN DE PROFESORES BASADA EN ESTÁNDARES: UNA PROPUESTA PARA SU EVALUACIÓN

Standard-based teachers' formation: a proposal for assessment

CARMEN MONTECINOS S.¹
SYLVIA RITTERSHAUSSEN K.²
CRISTINA SOLÍS Z.³
INÉS CONTRERAS V.⁴
JUAN IGLESIAS D.⁵

Resumen

La introducción de estándares para orientar los procesos de formación inicial de profesores puede constituirse en una herramienta fundamental para evaluar la calidad del desempeño de los egresados de pedagogía, así como de los procesos de formación. Su uso en los procesos de evaluación presenta nuevos desafíos, los que en este trabajo se propone enfrentar a partir de un modelo tripartito de estándares propuesto por L. Ingvarson. Los Estándares de Contenidos describen lo que un profesor novato debe saber y saber hacer. Los Estándares de Evidencias están referidos a las tareas que el profesor ejecuta para demostrar su dominio de los contenidos. Los Estándares de Desempeño, operacionalizan los criterios que permiten discriminar entre distintos niveles o calidad del desempeño en esas tareas. Se plantea utilizar el portafolio del profesor novato como un instrumento que integre estos tres conjuntos de estándares.

Abstract

The use of standards to guide assessment procedures is a significant tool for improving pre-service teachers' formation. Ingvarson's model of content standards, evidential standards, and performance standards is addressed and described. The use of portfolio to integrate these three sets of standards is proposed for young in-service teachers.

-
- ¹ Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
² Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
³ Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
⁴ Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
⁵ Facultad de Educación. Universidad de Atacama.

1. Introducción

¿Cómo podemos asegurarnos que, a su egreso de la carrera de pedagogía, un profesor novato domine adecuadamente los conocimientos y destrezas necesarios para un desempeño profesional que se traduzca en aprendizajes de alta calidad en sus educandos? Esta pregunta ha tomando cada vez mayor importancia en la actual discusión nacional e internacional respecto de las acciones necesarias para mejorar la calidad y equidad de la educación. Entre los dispositivos para el aseguramiento de la calidad de la docencia impartida en las unidades educativas se han propuesto la definición de estándares, la evaluación docente y la acreditación de las carreras de pedagogía. Así, en nuestro país se han propuesto estándares nacionales para la formación inicial de profesores como criterios orientadores para el diseño curricular y su evaluación (Ministerio de Educación 2001). La utilidad de los estándares como un dispositivo para el aseguramiento de la calidad, sin embargo, conlleva a que las instituciones formadoras desarrollen e implementen metodologías válidas y confiables que permitan recoger un conjunto de evidencias representativas de la calidad del desempeño de los y las estudiantes de pedagogía.

Con el propósito de contribuir a las acciones de las universidades interesadas en construir procedimientos para una evaluación basada en estándares, el presente trabajo se abocará a describir propuestas para la evaluación del desempeño de estudiantes de pedagogía que realizan su práctica profesional. Más específicamente, sobre la base del modelo tripartito de estándares propuesto por Ingvarson (s.f), se analizarán algunas estrategias para operacionalizar cada componente. Con respecto al primer componente, Estándares de Contenido, se presenta una breve reseña de cómo han sido definido los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes en Chile (Ministerio de Educación, 2001). En relación al segundo componente, Estándares de Evidencias, se describirá y analizará la Metodología de Muestras del Trabajo Docente (MMTD) propuesta por McConney, Schalock, y Schalock (1998). El último componente, que Ingvarson denomina Estándares de Desempeño, se ejemplificará a través del

proceso de construcción de rúbricas. Antes de concluir, se hará una breve reseña acerca del uso del portafolio como un instrumento de evaluación que permite integrar estos tres conjuntos de estándares.

2. Propósitos de la Evaluación

La evaluación debiera tener como propósito último el asegurar que los estándares establecidos para una práctica docente de calidad sean logrados en la formación inicial. Darling-Hammond, Wise y Klein (1999) plantean que un sistema de evaluación que permite determinar el nivel de la calidad de los profesores que ingresan al sistema educativo, debe cumplir con tres objetivos básicos:

- a) Reflejar el consenso profesional de los conocimientos que se espera sean dominados por el profesor como requisito mínimo para una práctica profesional responsable.
- b) Incentivar la adquisición del conocimiento profesional, de las habilidades y de las disposiciones requeridas en el ejercicio profesional. El sistema de evaluación debe ser diseñado e implementado para generar condiciones que aumentan las probabilidades que los profesores en formación adquieran las capacidades deseadas.
- c) Identificar confiable y válidamente a los egresados que estén preparados adecuadamente para la práctica profesional independiente y, por tanto, en condiciones de recibir su título profesional.

A estos objetivos, se debiera agregar un cuarto, que dice relación con un análisis del rendimiento de los alumnos de una cohorte que pueda orientar el diseño de acciones que permitan fortalecer y optimizar los programas de formación de los nuevos educadores. El sistema de evaluación, entonces, debe ser consistente con los aprendizajes que una institución espera de sus egresados, con las oportunidades de aprendizaje que ese programa de pedagogía ha organizado para lograr lo esperado y con los indicadores del progreso del estudiante durante su proceso de formación.

Cumplir con estos propósitos requiere de acciones para la generación de conocimientos acerca de estrategias de evaluación que permiten conformar un retrato vigoroso y complejo de la actuación del profesor en formación, permitiendo la retroalimentación a los alumnos, a los académicos y al programa. Siguiendo a Medley y Shannon (1994), esta evaluación debe retratar tres dimensiones: la competencia, el desempeño y la efectividad docente. La competencia docente se relaciona con los conocimientos pedagógicos y saberes disciplinares que domina el profesor y que pueden ser fácilmente evaluables a través de pruebas de lápiz y papel. El desempeño docente, sin embargo, dice relación con el trabajo en el aula, lo que supone documentarlo con evidencias de éste. La efectividad en tanto, hace referencia al grado de impacto que tiene el desempeño del profesor en el aprendizaje de sus alumnos. Por esto, se mide en función de los logros de sus alumnos. Estos tres componentes son abordados, con distintos niveles de cobertura y profundidad, por la Metodología de Muestras del Trabajo Docente (MMTD) que será descrita más adelante.

3. Los Estándares en la Formación Inicial de Profesores

Los estándares explicitan y articulan los valores centrales, consensuados por la comunidad de profesionales, que un profesor debe demostrar en su práctica. Un estándar describe lo que se considera deseable y, por lo tanto, más que entregar descripciones de la práctica profesional, entrega un referente normativo que surge de las investigaciones (Ingvarson, s.f.; Yinger, 1999). Los estándares clarifican aquellos aspectos sobre los cuales los docentes deben tratar de mejorar a lo largo de su trayectoria profesional, enfatizando así que el ser un buen profesor no es el resultado de ciertos rasgos de personalidad y que la vocación no es suficiente. En su calidad de profesional, un profesor debe dominar un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos junto con demostrar capacidad para emitir juicios acerca de cuándo es necesario aplicarlos (Darling-Hammond, Wise, y Pease 1983; Facultad de Educación-PUC, 1999). En esta concepción profesional, los docentes son responsables de planificar, ejecutar y eva-

luar su trabajo de manera individual y colectiva. El docente toma decisiones pedagógicas en función de las necesidades de sus alumnos, de los recursos disponibles, del proyecto educativo y del marco curricular, entre otros.

En Chile, los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes surgen en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) que, entre 1997-2002, financió y coordinó el Ministerio de Educación en 17 universidades (Ávalos, 2002; Ministerio de Educación, 2001). La determinación de estándares para la formación inicial docente en nuestro país buscó satisfacer un conjunto de demandas que le hacen la sociedad y el Estado a la formación inicial y continua de profesores. Entre estas:

- a) Formar profesionales que cuenten con mecanismos para autorregular la calidad de su desempeño.
- b) Contar con currículos de formación docente capaces de dar respuesta a los cambios que experimenta la sociedad y sus instituciones educacionales.
- c) Responder al interés nacional por medir los resultados educacionales a nivel universitario a través de un proceso de acreditación externa. Los estándares ofrecen un referente para medir el mejoramiento de la calidad.
- d) Apoyar nuevas tendencias en evaluación que focalicen la atención en cómo los alumnos usan lo que han aprendido y que consideren a la evaluación como un mecanismo por el cual el alumno y las instituciones autorregulan su aprendizaje.

Al proponer estos criterios, se esperaba que las universidades los usaran para evaluar el desempeño de los futuros profesores y retroalimentar los procesos de formación inicial que fueron objeto de importantes transformaciones (Ávalos, 2002). Habiendo concluido el proyecto FFID y ya instaladas reformas relevantes en los procesos de formación, es importante que las instituciones analicen los resultados de estos cambios: ¿El desempeño de los docentes que egresan de sus carreras logra alcanzar niveles de efectividad que se

traducen en más y mejores aprendizajes en los educandos? ¿Los profesores novatos están satisfactoriamente preparados para responder a las demandas que la Reforma le plantea al trabajo docente?

Para el diseño de un sistema de evaluación que pueda responder a estas interrogantes hay que considerar la definición de la “buena enseñanza” propuesta por los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Siguiendo a Ingvarson (s.f), sin embargo, estos representan sólo uno de los tres conjuntos de estándares necesarios de tomar en cuenta al momento de diseñar la evaluación. Derivadas de la visión del profesional que se desea formar y de los principios y valores que se desprenden de esta visión⁶, Ingvarson señala la necesidad de definir las siguientes categorías de estándares:

- a) Estándares de Contenido: ¿Cómo se define la buena enseñanza?
- b) Estándares de Evidencias: ¿Cómo se va retratar la enseñanza?
- c) Estándares de Desempeño: ¿Cómo se va a evaluar la enseñanza que ha sido retratada?

3. 1. *Estándares de contenido: Definiendo la buena enseñanza*

Los Estándares de Contenido, de acuerdo con Ingvarson, proponen respuestas a interrogantes tales como: ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor? ¿Qué dominios o contenidos debe manejar? ¿Cuál es el campo de trabajo de la buena enseñanza? Al intentar definir la buena enseñanza se describen la panorámica y el contenido del trabajo docente, estableciendo las áreas claves de responsabilidades y lo que significan, en términos de conocimientos, destrezas y actitudes. Los referentes usados son la tradición pedagógica y los aportes que la investigación en el campo de la educación han señalado como factores de la enseñanza que contribuyen al aprendizaje y que además satisfacen las demandas de una educación de calidad.

⁶ En la literatura se encuentran otras tipologías de estándares. Marzano y asociados (1993), por ejemplo, distinguen entre estándares de contenidos, estándares para el aprendizaje a lo largo de la vida, estándares curriculares y estándares asociados a las oportunidades de aprendizaje.

En relación con esta categoría, en Chile, con la colaboración de las instituciones participantes en el programa FFID, el Ministerio de Educación ha definido un marco de referencia en el cual se establece el umbral de calidad exigible del desempeño esperado para un profesor que se inicia en la vida profesional. Orientados hacia aquellos aspectos del desempeño profesional que son comunes a los distintos niveles y situaciones, los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes establecen una visión de la misión del docente y las tareas que debe cumplir (Ministerio de Educación, 2001). Siendo la misión del maestro contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas, la gama de tareas que debe cumplir incluye aspectos tales como: la planificación de las actividades de enseñanza adecuadas a las características de los niños, del entorno y de la sociedad; el establecimiento de ambientes de aprendizaje que faciliten la participación e interacción; la creación de herramientas de evaluación apropiadas para apoyar a los estudiantes y optimizar sus propias estrategias de trabajo; y formar parte activa del entorno en que trabaja.

Los estándares propuestos se organizan en cuatro áreas de acción o facetas que representan los elementos constitutivos de los actos de enseñanza: a) Preparación para la enseñanza, b) Creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos y d) Profesionalismo docente. Para cada faceta se han definido alrededor de 5 ó 6 criterios, los que a su vez son precisados a través de indicadores. El conjunto de estos estándares describen lo mínimo que un profesor recién egresado de las instituciones formadoras debe saber y saber hacer.

3.2. Estándares de evidencias: Capturando la buena enseñanza

Los Estándares de Evidencias, siguiendo a Ingvarson, definen cómo se obtendrá la información del desempeño docente tal que refleje la intención y panorámica de lo establecido en los estándares de contenido. Por lo tanto, la interrogante central está referida a la definición de la gama de tareas consideradas necesarias, representativas y relevantes para observar cada uno de los estándares. Al precisar

estos estándares, Ingvarson propone considerar preguntas tales como ¿Qué normas se usarán para recoger esta evidencia? ¿Qué tareas se espera que realice un profesor?, etc.

Considerando que los Estándares de Contenido reconocen la docencia como una tarea compleja y altamente contextualizada, su evaluación necesita aproximaciones “auténticas” más que indirectas, como sería el caso de una prueba escrita. Por auténtica, se entiende una evaluación que pide al futuro profesor utilizar sus conocimientos y destrezas para resolver, idealmente *in situ*, las tareas que caracterizan a la profesión docente (Danielson y McGreal, 2000). Cumplir tareas implica conocer a los alumnos y su contexto, dominio del contenido y didácticas de las asignaturas, habilidades de pensamiento, razonamiento y comunicación, junto con destrezas para el aprendizaje profesional continuo (ej., la reflexión sobre y desde su práctica).

La evaluación del desempeño consiste en obtener muestras o ejemplos de las conductas del evaluado y, a partir de estas evidencias, inferir el nivel de logro de las metas de aprendizaje que interesa evaluar. En este sentido, no difiere de las evaluaciones tradicionales basadas en pruebas escritas (Madaus y O'Dwyer, 1999, citados en Cochran-Smith, 2001). No obstante, se debe tener cuidado con esta similitud entre la evaluación del desempeño y las evaluaciones tradicionales, pues hay importantes diferencias en cuanto a los procedimientos utilizados para recoger la información requerida y establecer su validez.

La validez de los Estándares de Contenido está referida a que si el profesor que implementa un conjunto particular de estándares realmente provee oportunidades de aprendizaje de mejor calidad a los estudiantes, en comparación a aquel profesor que no los implementa. Linn, Baker y Dunbar (s.f.), basándose en el trabajo de Messick (1989), sugieren que, además de la validación del contenido, la evaluación del desempeño debe reconocer las consecuencias que tiene el uso de esa evaluación y la interpretación de sus resultados (consequential validity o validación de las consecuencias). Por ejemplo, ¿la evalua-

ción lleva a un profesor a dedicar más tiempo a enseñar los contenidos que cubre la evaluación y menos a aquellos no cubiertos? ¿El desempeño representa una ejecución típica o es producto de numerosos ensayos para producir un trabajo ejemplar? El proceso de validación de un procedimiento para la evaluación del desempeño, entonces, debe involucrar la recolección de datos respecto de las consecuencias deseadas e indeseadas que la evaluación tiene en las conductas de los profesores y sus alumnos. Sugieren, además, que la validación recoja evidencias acerca de la complejidad cognitiva que implica la resolución de tareas y del grado de significatividad de estas tareas para los profesores y los estudiantes. Por cierto, una evaluación válida y confiable necesita considerar fuentes de información múltiples e independientes respecto del desempeño de los evaluados.

La “Metodología de Muestras del Trabajo Docente” (Teacher Work Sample Methodology) propuesta por Schalock y asociados (1998; McConney, Schalock y Schalock, 1998), es un interesante aporte para operacionalizar los Estándares de Evidencias. La “Metodología de Muestras del Trabajo Docente” (MMTD) identifica un conjunto de estándares, define tareas que el futuro profesor debe realizar para recoger evidencias de su desempeño en esos estándares, define rúbricas para determinar niveles de logros en función de esos criterios y ofrece a los alumnos ejemplos de desempeños prototípicos de cada nivel (Schalock, 1998). La MMTD se fundamenta en cuatro convicciones: (a) los profesores impactan el aprendizaje de sus alumnos, (b) el contexto es importante para la planificación, desarrollo y análisis de la docencia, (c) la rendición de cuentas (accountability) es parte del contrato social entre las universidades y la sociedad y (d) el fin último de un sistema de rendición de cuentas es el desarrollo de la responsabilidad con que cada profesor debe asumir su labor profesional (Schalock, 1998).

Pankratz (2001) ha definido la MMTD como un proceso que permite al futuro profesor demostrar su desempeño docente, en relación a tareas de planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y, además, evaluar su propia docencia y aprendizaje pro-

fesional. Junto con ser un proceso, la MMTD es un producto que se concreta en un informe que documenta el trabajo realizado por el futuro profesor en función a las tareas asignadas. El informe escrito describe: (a) las metas de aprendizaje; (b) el contexto y la enseñanza; (c) la planificación, incluyendo adaptaciones para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y la relación entre la planificación y el diagnóstico del curso; (d) las actividades de evaluación utilizadas para monitorear el progreso y las evidencias del aprendizaje de sus alumnos; y (e) la interpretación y reflexión del impacto positivo, esperado y no esperado, junto a las dificultades que se presentaron. La reflexión, además, se orienta hacia las acciones que se necesita realizar en el futuro para mejorar su docencia y avanzar en su desarrollo profesional.

La evidencia acerca de la validez, confiabilidad y consecuencias de usar el MMTD con profesores en formación ha ido aumentando a raíz de su reciente popularidad como una respuesta a las nuevas demandas de rendición de cuentas que han venido imponiendo los gobiernos estatales a las instituciones que forman profesores en los Estados Unidos. Denner, Salzman y Bangert (2001) demostraron que la MMTD tiene suficiente validez y confiabilidad en un estudio con cuatro grupos de docentes: (a) alumnos en tercer año de pedagogía, (b) alumnos en la práctica final, (c) profesores en servicio y (d) profesores que habían recibido acreditación de excelencia. Ese estudio estableció la confiabilidad de las puntuaciones para discriminar entre los productos generados de los diferentes grupos. Ellos examinaron la validez de los contenidos preguntándole a un grupo de profesores experimentados si los contenidos de la MMTD representaban las destrezas centrales de la enseñanza, obteniendo un alto grado de concordancia entre los que los profesores creían y lo que la MMTD incluye.

Schalock (1998), el principal gestor de la MMTD, ha realizado estudios con varias cohortes de egresados de las carreras de pedagogía para evaluar el impacto que ha tenido el uso de esta metodología en su institución. A través de grupos focales, los egresados han ma-

nifestado que esta metodología: (a) otorga visibilidad a los estándares de desempeño y al nivel de exigencia con que se evalúan, (b) involucra tareas que los ayudan a focalizar mejor su trabajo en la práctica profesional y (c) ha tenido un impacto en cómo ellos aproximan su trabajo en el aula ya que, al descubrir su utilidad en su práctica profesional, la adoptaron una vez que ingresaron a trabajar. A nivel de la institución, el desarrollo de la MMTD ha sido fundamental para generar las conversaciones necesarias para alcanzar consensos respecto del profesional que se proponen formar. Este consenso y conocimiento compartido ha permitido mayor consistencia entre los académicos respecto de las expectativas y apoyos que ofrecen a los estudiantes.

La MMTD responde al desafío de evaluar a los estudiantes de pedagogía de manera que permita conectar el aprendizaje docente con el aprendizaje de sus alumnos, pero presenta ciertas limitaciones. Primero, por su diseño, se privilegia medir aquellas dimensiones o facetas del trabajo docente en aula que se asocian a la preparación para la enseñanza y la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos (principalmente facetas A y C de los estándares nacionales). La atención a aspectos tales como estrategias motivacionales o clima del aula, es más esporádica, dependiendo de si un practicante considera este aspecto en su análisis. Segundo, el trabajo docente se ha vuelto, cada vez más, un trabajo colectivo (Lieberman y Miller, 2001; Marcelo, 2002). Saber trabajar en equipo, sin embargo, no es un aspecto incorporado en la MMTD. Tercero, si el practicante propone metas de aprendizaje poco desafiantes puede abultar su efectividad. Cuarto, no hay antecedentes de la validez predictiva de la MMTD y no se sabe si los practicantes que obtienen mayores puntajes son realmente profesores más efectivos una vez que ingresan al campo laboral (Henning y Robinson, 2003).

En síntesis, la MMTD es un aporte interesante a ser considerado si se quiere que los supervisores de práctica compartan una metodología válida y confiable, a partir de cuya aplicación se puedan hacer inferencias acerca de la calidad de los procesos de formación. La

MMTD ha demostrado ser un procedimiento flexible que las instituciones pueden adaptar a sus propios estándares para la formación inicial y las características de la práctica profesional que contemplan las diversas carreras (Pankrtaz, 2001). La MTTD se basa en un informe preparado por el practicante, por lo tanto no se puede considerar un sustituto a la observación de sus clases y las reuniones pre y post-observación.

3.3. *Estándares de desempeño: Evaluando la buena enseñanza*

Para cada tarea que se ha identificado en la MMTD es necesario definir cuáles serán los criterios para emitir juicios respecto de la calidad del desempeño. Estos criterios hacen referencia a un estándar, que a su vez sirve para emitir un juicio valorativo típicamente expresado en números. Para Ingvarson, un Estándar de Desempeño responde preguntas tales como: ¿cuán bueno es suficientemente bueno, para establecer el puntaje de corte?, ¿qué nivel de desempeño logra el propósito de esa evaluación?, ¿cómo se fija el estándar?, ¿cómo se discrimina entre distintos niveles de desempeño, buenos y malos?, ¿cómo se puntuará? Responder a estas interrogantes es complejo ya que las tareas docentes habitualmente no involucran respuestas correctas o incorrectas, pero sí grados en que ciertos atributos deseables están presentes en el desempeño. Es por esto que, al evaluar el desempeño de un practicante, el supervisor puede involucrar juicios subjetivos acerca de la calidad del trabajo realizado. Poder contar con herramientas que hagan posible que varios jueces, adecuadamente entrenados, concuerden en el nivel de calidad, es esencial al momento de determinar si un estudiante de pedagogía está en condiciones de ejercer la profesión. Por esto es necesario definir una pauta, o rúbrica, que explicita los atributos deseables y el grado en que éstos deben estar presentes en un desempeño de calidad.

Pates, Homestead y McGinnis (1993) definen rúbrica como un conjunto fijo de criterios expresados claramente en una escala que determina para los estudiantes y profesores el rango de ejecución aceptable e inaceptable. Responden a dos preguntas centrales: ¿Qué

aspectos caracterizan la ejecución de un especialista? y ¿cuáles son las características que distinguen entre una ejecución excelente, buena, promedio y pobre?

Para que una rúbrica cumpla su propósito, ésta debe ser claramente comprendida por los alumnos y profesores. El propósito no es solo puntuar, además ofrece ejemplos concretos de la meta que se espera que un alumno logre. La aplicación de rúbricas para evaluar el desempeño requiere focalizar la atención en la confiabilidad de los puntajes generados así como en la validez de las interpretaciones ofrecidas. Mientras mayor claridad se tenga respecto de los criterios, mayor es la probabilidad que distintos evaluadores le den el mismo puntaje a un trabajo. La elaboración de un sistema de puntuación para fijar niveles de logro de las metas de aprendizaje ha sido uno de los puntos más problemáticos de la evaluación del desempeño.

La evaluación auténtica del desempeño se inscribe dentro de una concepción constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje (Herman, Aschbacher y Winters, 1992; Wiggins, 1989). Al construir rúbricas que sean útiles en los términos ya definidos, los principios constructivistas orientan la toma de decisiones respecto de los temas que son necesarios de abordar. Entre estos, Danielson y Hansen (1999) plantean aspectos tales como:

- a) *Las dimensiones que se deben especificar para un desempeño.* Un principio importante que guía la enseñanza constructivista es la idea que menos es más. Se recomienda, entonces, elegir dimensiones que son importantes, esenciales e independientes entre sí. Esto implica valorar la profundización de unos pocos aspectos claves por sobre la amplitud en la cobertura. La rúbrica no contendrá todo lo que puede valorarse del desempeño de un alumno en práctica, sólo lo que se considera más esencial.
- b) *Número de niveles que se tipificarán.* El constructivismo nos señala que el progreso académico es continuo, desde nada o casi nada, pasando por el dominio parcial, hasta el dominio amplio. El número de niveles dependerá de qué tan fina son las distin-

ciones que se quieren hacer y el propósito de la evaluación. Por ejemplo, si se quiere monitorear progreso en el tiempo, más niveles es mejor. Contar con muy pocos niveles no permite discriminar diferencias pequeñas pero significativas entre los desempeños o productos. En la evaluación sumativa es más importante distinguir entre el nivel aceptable e inaceptable. Para la evaluación formativa, distinguir varios niveles dentro de lo aceptable es más importante. Por otra parte, hay que tener presente que mientras más niveles se definan, más difícil será el uso y el logro de acuerdos entre distintos evaluadores.

- c) *La forma como se describirá el desempeño esperado.* Las descripciones de atributos típicos en cada nivel necesitan ser sensibles a los objetivos educacionales, apropiados a la etapa de desarrollo, creíbles a los diversos agentes, claramente comunicables y justos y libres de sesgos. Al aplicar estas descripciones a un rango amplio de trabajos se puede comprobar si éstas son adecuadas para ordenar los trabajos de mejor a peor y si diferentes evaluadores los ordenan de la misma manera. Si no se cumplen estos criterios hay que reelaborar las descripciones.

Además de representar un dispositivo para puntuar de manera confiable y libre de sesgos, una rúbrica efectiva une la enseñanza con la evaluación ya que dirige la atención del profesor y sus alumnos hacia los aspectos más relevantes del desempeño de los estudiantes o los productos que éstos elaboran. Los estudiantes disponen de ejemplos que comunican altas expectativas de rendimiento y, al tener un marco de referencia claro, sienten más confianza en su capacidad para producir trabajos de alta calidad (Danielson y Hansen, 1999). El practicante puede evaluar su propio trabajo al conocer de antemano lo que constituye un desempeño excelente y lo que se espera de los productos que elaborará (Herman, Aschbacher y Winters, 1992). Estos son aspectos importantes considerando que uno de los propósitos de la evaluación es estimular el aprendizaje profesional en los estudiantes de pedagogía. Por otra parte, el proceso de construcción de rúbricas por el grupo de supervisores de la práctica pro-

fesional es un proceso que posibilita el ponerse de acuerdo respecto de la calidad del trabajo que se espera de los alumnos y cómo los ayudarán a lograr esos niveles de calidad.

En resumen, las rúbricas son textos que hacen visible y operacionalizan el concepto de calidad que los supervisores tienen en mente al evaluar el desempeño de los practicantes. Disponer de rúbricas conocidas y compartidas permite generar cierta homogeneidad en los criterios de evaluación usados por los supervisores de la práctica. Aspecto necesario para identificar sin sesgos a quienes cumplen con los requisitos para ejercer como docentes y para analizar las mallas curriculares a partir de los resultados demostrados por una cohorte de egresados.

4. Evaluación por Portafolio

Los tres conjuntos de estándares analizados en el capítulo anterior necesitan ser organizados estableciendo relaciones, de modo tal, que sirvan de referente coherente, tanto al profesor como a los alumnos, en el proceso de evaluación del desempeño docente. El portafolio puede ser una herramienta fundamental en la construcción de esas relaciones.

Si bien Wolf (1991) ha definido portafolio en forma bastante lacónica, como un contenedor que guarda y muestra evidencia de los conocimientos y destrezas de un profesor, otros autores se explayan en el potencial que tiene un portafolio para recoger un retrato dinámico del desempeño de un profesor (y sus alumnos), basado en múltiples fuentes de evidencia, recogidas a lo largo del tiempo. Para Lyons (1998), el portafolio de un profesor se puede entender desde tres perspectivas:

- a) como una credencial que demuestra el logro de ciertos estándares de desempeño,
- b) como un elemento que revela el conjunto de supuestos que ese profesor tiene respecto de la enseñanza y el aprendizaje y

- c) como una oportunidad para reflexionar sobre su desarrollo profesional, sus aprendizajes y su identidad profesional.

En Chile, el programa de Asignación Excelencia Pedagógica (AEP) que impulsa el MINEDUC, en los años 2002 y 2003, junto a una prueba de conocimientos, ha incorporado el portafolio como la principal estrategia para evaluar el desempeño de los postulantes a dicha asignación. Dado un formato, los postulantes dan cuenta de su quehacer como profesor y del nivel de desempeño que demuestran poseer respecto de los estándares del trabajo docente definidos en el Marco para la Buena Enseñanza (Beca, 2002). Asimismo, algunos programas de formación inicial docente de nuestro país han comenzado a usar el portafolio, ya sea en la práctica profesional o durante la formación. Hay estudios que demuestran que los alumnos de pedagogía llegan a ver gran utilidad en el portafolio (Campbell, Melyenyzer, Nettles y Wyman, 2000). Entre estos beneficios ellos señalan que les permite conocer y monitorear mejor su proceso de desarrollo profesional, contando con mejores herramientas para asumir responsabilidad por fijarse metas y direccionar el proceso.

La evaluación por portafolio debe ser bien planificada. La literatura respecto al uso de la evaluación por portafolio ha desarrollado una lista de pasos a seguir y aspectos a considerar en cada uno de estos pasos⁷ (ej., Arter y Spandel, 1992; Debruin-Parecki & Montecinos, 1998; Johnson y Rose, 1997; Shaklee, Barbour, Ambrose y Hansford, 1997). La elaboración de un método sistemático para coleccionar la evidencia a incluir en un portafolio y el uso de esa evidencia para representar logros mensurables, han resultado ser tareas bastante complejas. Las dificultades surgen en una variedad de áreas, entre ellas: decidir qué se debe incluir y quién decidirá esto; decidir qué propósitos se buscan alcanzar; elaborar un sistema de puntuación confiable; establecer la validez de las interpretaciones que se

⁷ En este artículo no se hará referencia al proceso de construcción del portafolio, cuya descripción se puede encontrar en la literatura citada.

hacen a partir de la evidencia acumulada; determinar la cantidad de tiempo y energía que es razonable gastar en diseñar y mantener tal sistema; establecer un programa de capacitación para profesores y estudiantes sobre el proceso y sus expectativas; sostener la motivación e interés de todos los involucrados; y asegurar que los portafolios no se vuelvan tan estandarizados que pierdan su diferencia con las pruebas estandarizadas que buscan complementar, y no imitar.

En este sentido se piensa que la propuesta de Ingvarson con sus tres categorías de estándares es un referente interesante para organizar el contenido del portafolio, puesto que daría respuesta a algunas de las interrogantes y minimizaría algunos de los problemas descritos en el párrafo anterior. El conjunto de estándares de contenido constituye el marco para decidir qué es importante documentar y cómo organizar el portafolio. La metodología MMTD provee de un sistema válido de recolección de algunas de las evidencias para retratar la enseñanza según la segunda categoría de estándares propuesto por Ingvarson. Además se pueden incluir otras evidencias para mostrar la capacidad para trabajar en forma colaborativa, el trabajo con los apoderados, etc. La generación de rúbricas, que acompañan las evidencias, representa la tercera categoría de estándares propuesta por el autor.

Un rasgo importante de la evaluación por portafolio es su atención a los procesos de colaboración entre profesores y estudiantes. En reuniones de supervisión el practicante presenta al supervisor sus trabajos, generándose un diálogo acerca de las experiencias de aprendizaje significativas que ocurrieron en las aulas de los practicantes y los ajustes que este considera necesarios. Asimismo, el supervisor tiene la posibilidad de ir evaluando los progresos de este futuro profesor como también de revisar los procesos de apoyo que le ofrece.

En resumen, al pedirle al estudiante de pedagogía que construya un portafolio organizado en torno a estándares para documentar su aprendizaje en la práctica profesional, se le involucra en una cultura de autoevaluación que es fundamental para gestionar su desarrollo profesional continuo. El portafolio representa una herramienta va-

liosa al momento de buscar trabajo, dado que permite al futuro empleador examinar los productos generados por el docente en su trabajo con alumnos y alumnas (Boody & Montecinos 1997). Además, representa un buen inicio para la participación de un profesor novato en las diversas iniciativas que se llevan a cabo en las unidades educativas para evaluar y reconocer la docencia de excelencia.

5. Conclusiones

Universidades que cuenten con sistemas de evaluación que puedan dar cuenta de la calidad de los docentes que egresan de sus carreras de pedagogía responden a la preocupación nacional por mejorar la calidad de la educación. Desde diferentes corrientes se coincide en que el docente es quien tiene en sus manos la llave que abrirá las puertas de las aulas a la reforma. La calidad del desempeño docente es importante para entender por qué se dan diferencias de rendimiento entre alumnos y alumnas de un mismo nivel y contexto, pero con distintos profesores (Carlson, 2000; Darling-Hammond, 2000). Según se desprende del análisis que Cox (2001, pág. 230) hace de los resultados que obtuvo Chile en TIMSS, los profesores chilenos no siempre se sienten bien preparados para realizar una docencia de calidad:

“Pese a que los profesores del país exhiben una preparación en términos de años de estudio y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos reales muestran una marcada y central desventaja respecto a sus pares de otros países: una proporción alta de ellos no se encuentra preparada para enseñar las disciplinas del caso. Cuarenta por ciento de los profesores de 8° básico declaran una baja confianza en su capacidad para enseñar ciencias, más del doble que el promedio internacional (16%); en matemática, un veinticuatro por ciento declara baja confianza en su preparación para comunicar los contenidos de la misma, contra un promedio internacional de 5%.”

¿Están las universidades nacionales preparando a los profesores que nuestro país requiere para hacer de la calidad y equidad caracte-

rísticas de todas las unidades educativas? ¿Están preparando profesores quienes, a diferencia de aquellos encuestados en la cita de Cox, tienen confianza en su preparación para enseñar todas las asignaturas que son responsables de enseñar? Tener evidencias concretas que nos permitan responder afirmativamente a estas interrogantes es fundamental para revertir los resultados que nuestro país ha venido obteniendo en diversas mediciones nacionales e internacionales de la calidad de la educación. En este trabajo se ha propuesto que las evidencias necesitan generarse a partir de sistemas de evaluación rigurosos basados en estándares.

El uso de estándares que han sido contruidos colaborativamente por el conjunto de profesionales involucrados en la formación inicial de profesores, puede llegar a constituirse en una herramienta potente para el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad de los procesos y los egresados. Estos ayudan a los profesores y estudiantes de pedagogía a acotar objetivos relevantes, diseñar mecanismos para una evaluación formativa del progreso e identificar prioridades para cambios necesarios de introducir en las mallas curriculares.

La incorporación de los estándares como criterios orientadores de los programas de formación inicial docente es bastante más compleja que disponer de una metodología válida y confiable para evaluar a los practicantes. Los Estándares de Contenidos pueden ofrecer una idea clara de lo que se quiere lograr a través del programa de estudios. La MMTD, junto con los Estándares de Desempeño, pueden entregar evidencias de si el aprendizaje de estos contenidos ha sido logrado. Adicionalmente, se necesita un compromiso institucional y personal para utilizar la información en el monitoreo de la calidad del programa, como también crear la capacidad y recursos para diseñar e implementar los cambios necesarios para fortalecer aquellas debilidades detectadas. Es este conjunto de acciones el que puede potenciar el mejoramiento de la calidad del desempeño profesional de los futuros profesores y de los programas que los preparan.

Referencias

- Arter, J. A. y Spandel, V.** (1992). "Using portfolios of student work in instruction and assessment". *Educational Measurement Issues and Practice*, 36-44.
- Ávalos, B.** (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Beca, C. E.** (2002). "Marco para la buena enseñanza: ¿Qué es necesario saber?". *Revista de Educación*, 292. <http://www.mineduc.cl/revista/anteriores/marzo02/index.htm>.
- Boody, R. y Montecinos, C.** (1997). "Are you hiring a first year teacher? Consider using the Beginning Teacher Portfolio". *Principal*, 77, 34-35.
- Campbell, D. M.; Melenzyer, B. J.; Nettles, D. H. y Wyman, R. M.** (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Carlson, B. A.** (2000). *¿Cómo lograr una educación de calidad? ¿Qué nos enseñan las escuelas?* Santiago, Chile: CEPAL / ECLAC.
- Cochran-Smith, M.** (2001). "Constructing outcomes in teacher education: Policy, practice and pitfalls". *Educational Policy Analysis Archive*, 9 (11). <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html>.
- Cox, C.** (2001). "El currículum escolar del futuro". *Revista Perspectiva*, 4 (2). <http://www.perspectivas.cl/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>
- Danielson, C. y McGreal, T. L.** (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. ASCD: Alexandria, Virginia.
- Danielson, C. y Hansen, P.** (1999). *Performance tasks and rubrics: Primary school mathematics*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Darling-Hammond, L.** (2000). "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence". *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Darling-Hammond, L.; Wise, A.E. y Klein, S.** (1999). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L.; Wise, A.E. y Pease, S.R.** (1983). "Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature". *Review of Educational Research*, 53, 285-328.

- Debruin-Parecki, A. y Montecinos, C.** (1998). "Uso de la evaluación por carpeta en programas de alfabetización familiar". *Revista de Tecnología Educativa*, 3 (1), 15-50.
- Denner, P. R.; Salzman, S.A. y Bangert, A.W.** (2001). "Linking teacher assessment to student performance: A benchmarking, generalizability, and validity study of the use of Teacher Work Samples". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (4), 287-307.
- Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile** (1999). *Aportes para una reflexión teórica de la formación en la facultad desde el desarrollo del proyecto de fortalecimiento*. Documento Interno.
- Henning, J. E. y Robinson, V.** (2003). *The teacher work sample: Linking professional development to student achievement*. Manuscrito bajo evaluación de pares.
- Herman, J. L.; Aschbacher, P. R. y Winters, L.** (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria VA: ASCD.
- Ingvarson, L.** (s.f.). *Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession*. MCEETYA Taskforce on Teacher Quality and Educational Leadership. Australian Council for Educational Research.
- Johnson, J. N. y Rose, L. M.** (1997). *Portfolio: Clarifying, constructing, and enhancing*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Lieberman, A. y Miller, L.** (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Linn, R. L.; Baker, E. L. y Dunbar, S. B.** (s.f). *Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria*. CSE Technical Report 331.
- Lyons, N.** (1998). *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 51-68). New York: Teachers College Press.
- Madaus, G. y O'Dwyer, L.** (1999). A short history of performance assessment: Lessons learned. *Phi Delta Kappan*, 80 (9), 688-695.
- Marcelo, C.** (2002). "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento". *Education Policy Analysis Archives*, 10 (35). <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>.
- Marzano, R. J.; Pickering, D. y McTighe, J.** (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model*. Alexandria, VA: ASCD.

- McConney, A. A.; Schalock, M. D. y Schalock, H. D.** (1998). Focusing improvement and quality assurance: Work samples as authentic performance measures of prospective teachers' effectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11 (4), 343-63.
- Medley, D. M. y Shannon, D. M.** (1994). "Teacher evaluation". En: T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd Ed.), Vol. 10, pp. 6015-6020. Oxford: Pergamon.
- Messick, S.** (1989). "Validity". En: R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd Ed.) (pp. 13-104). New York: Macmillan.
- Ministerio de Educación** (2001). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Pankratz, R.** (2001). *Renaissance Partnership Project Progress to Link Teaching Performance to P-12 Student Learning*. <http://fp.uni.edu/itq/Powerpoint/index.htm>.
- Pates, P. E.; Homestead, E. y Mc Ginnis, K.** (1993). "Designing rubrics for authentic assessment". *Middle School Journal*, 25-27.
- Schalock, M. D.** (1998). Accountability, student learning, and the preparation and licensure of teachers: Oregon's teacher work sample methodology. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (3), 269-285.
- Shaklee, B. D.; Barbour, N. E.; Ambrose, R. y Hansford, S. J.** (1997). *Designing and using portfolios*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Wiggins, G.** (1989). "Teaching to authentic test". *Educational Leadership*, 45 (7), p. 44.
- Wolf, K.** (1991). "The school teachers' portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation". *Phi Delta Kappa*, 73 (2), 129-136.
- Yinger, R.** (1999). "The role of standards in teaching and teacher education". In: G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 85-113). Chicago, IL: University of Chicago Press.