

6

Cuadernillo técnico
de evaluación educativa

Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación

6

Cuadernillo técnico
de evaluación educativa

Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación



Centro UC
Medición - MIDE



Textos de
divulgación

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación

© Centro de Medición MIDE UC

Av. Vicuña Mackenna 4860
Macul, Santiago, Chile, cp 7820436

© Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE

Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,
Alcaldía Benito Juárez, Ciudad de México, cp 03900

Autoras

Mónica Cortez Quezada, MIDE UC
María Paz Maira Salcedo, MIDE UC

Editora

María Rosa García González, MIDE UC

Corrección de estilo

Arturo Cosme Valadez, INEE
Lissette Sepúlveda Cepeda, MIDE UC

Coordinación General

Adriana Guadalupe Aragón Díaz, INEE
Marcela Cuevas Ossandón, MIDE UC
Marcela Ramírez Jordán, INEE

Diseño

www.iunta.cl

Índice

Presentación	1
Resumen	2
Introducción	3
¿Qué es la observación?	4
Propósito de la observación	9
Constructo a observar	11
Momentos de la observación	12
Sujeto a observar	12
Observador	13
Condiciones para el uso de la observación de aula como instancia de evaluación	13
Construcción de una pauta de observación	14
Uso de la información	35
Consideraciones finales: ideas fuerza	37
Referencias	38

Presentación

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México, INEE, y el Centro de Medición MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, han gestado una colaboración para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades en evaluación educativa, en profesionales del Instituto y de los equipos responsables de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME) y del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), en México.

El documento que a continuación presentamos constituye un material de consulta que forma parte de una serie de nueve cuadernillos, cuyo propósito es orientar la comprensión de los conceptos centrales de la medición y la evaluación educativas y su impacto en el diseño de instrumentos; considerando que el proceso evaluativo es una suma de decisiones que deben cuidar la coherencia de cada uno de los elementos y fases que lo componen.

Este material se ha organizado en una serie de cuadernillos con base en las siguientes temáticas:

1. Nociones básicas en medición y evaluación en el contexto educativo.
2. Confiabilidad, validez e imparcialidad en evaluación educativa.
3. Definición del marco de referencia de la evaluación.
4. Desarrollo de instrumentos de evaluación: pruebas.
5. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios.
6. Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación.
7. Desarrollo de instrumentos de evaluación: tareas de desempeño y rúbricas.
8. Análisis y uso de resultados.
9. Uso de resultados y retroalimentación.

Esperamos que este material resulte de utilidad para los profesionales que se desempeñan en el contexto de la medición y evaluación educacional. En los cuadernillos encontrarán nociones y conceptos fundamentales, además de recomendaciones prácticas, y sugerencias bibliográficas para quienes deseen profundizar en cada una de las temáticas trabajadas.

Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación

Resumen

El presente cuadernillo abordará el desarrollo de un instrumento de evaluación particular: las pautas de observación, ideal para levantar información sobre desempeños que son directamente observables, como podría ser el desempeño de los estudiantes en determinadas situaciones de interacción, o bien, el del director de un establecimiento educacional dirigiendo alguna reunión, entre otros. En el ámbito educativo, su uso más frecuente es la observación de la práctica docente en sus distintos roles, ya sea en interacción con padres y apoderados, o con sus estudiantes en los recreos o en el aula. Este último es el foco del presente cuadernillo, que busca explicar bajo qué parámetros se debe realizar la observación científica de un fenómeno complejo, por ejemplo el desempeño en las Ciencias Sociales y, como eje central, contar con un instrumento que facilite el proceso de observación.¹

¹ Algunos de los contenidos aquí presentados forman parte de la asesoría realizada por MIDE UC al Ministerio de Educación de Chile, en el marco del trabajo de capacitación a supervisores del Programa de Apoyo Compartido (PAC), el año 2012.

Introducción

Utilizar la observación como instrumento de evaluación es, sin duda, un desafío de alta complejidad, no solo porque la naturaleza de lo observado suele ser un constructo multidimensional, sino porque es necesario entrenar al observador, a través de una pauta adecuadamente operacionalizada y específicamente definida, a fin de asegurar que esta observación se realice desde parámetros pertinentes, que faciliten una adecuada confiabilidad y validez de la medición. Para abordar esta compleja temática, partiremos con un ejemplo sobre la observación del desempeño docente.

Ejemplo de observación del desempeño maestro a través de dos miradas distintas

Dos maestros, Francisco y Daniela, observan el siguiente segmento de una clase y conversan sobre lo que ven.

Maritza, docente de Matemáticas, está enseñando a diferenciar las relaciones inversamente proporcionales de las directamente proporcionales. Para ello, muestra los gráficos que se generan en cada tipo de relaciones y los va explicando. Los estudiantes hacen varias preguntas y la maestro responde a todas ellas, deteniéndose en unas más que en otras.

Al salir de la sala, Francisco y Daniela realizan los siguientes comentarios:

- F: Me pareció una muy buena estrategia que Maritza comparara ambos tipos de proporcionalidad, estoy seguro de que los estudiantes lograron aprender.
- D: A mí me pareció que no todos los estudiantes estaban comprendiendo lo que Maritza explicaba, pues en ese momento hubo muchas preguntas de sus estudiantes.
- F: Yo sentí que Maritza lo hizo bastante bien, respondió todas las preguntas de todos sus estudiantes.
- D: No lo veo así, pues la niña que estaba atrás insistió varias veces y Maritza le repitió la misma explicación, sin aclarar su duda; ella preguntaba por qué el gráfico de la proporcionalidad inversa no era una recta, ¿lo recuerdas?
- F: Creo que sí... Lo que me pareció importante es que los gráficos estaban muy bien hechos, que utilizó un medio audiovisual que facilitó la explicación y que sus términos matemáticos fueron muy precisos. Yo he observado muchas clases y créeme que esta era una muy buena explicación, a diferencia de otras que he escuchado sobre el mismo tema.

Analicemos la situación:

- ¿Por qué los docentes tienen visiones diferentes si ambos observaron el mismo evento? ¿Existe un juicio mejor que el otro?
- ¿Cuáles de las aseveraciones vertidas por Daniela y Francisco corresponden a evidencias de lo observado?

- ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de estas diferentes miradas?
- A propósito del evento, si los observadores realizaran una retroalimentación a Maritza y le dijeran sus fortalezas y debilidades, ¿cuán diferente sería lo que diría Francisco de lo que le reportaría Daniela?, ¿qué efecto tendrían estas retroalimentaciones en el desempeño de la docente?

En el ejemplo es claro que ambos observadores valoran aspectos distintos de la práctica docente de Maritza, lo cual tiene varias consecuencias, entre ellas, devolverle información que podría ser muy distinta, potenciando prácticas muy diferentes en su desempeño. De ahí la importancia de ponerse de acuerdo previamente sobre el objetivo de la observación, los aspectos a observar y la metodología para levantar información válida del desempeño.

Entonces, ¿cómo abordar esta complejidad?, ¿basta con conversaciones entre colegas?, ¿existe una forma que ayude a no perder el foco de la observación? En palabras de Campos y Lule (2012, p. 56) "La guía de observación es el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno".

I. ¿Qué es la observación?

De acuerdo con Flores (2009): "La observación es el procedimiento que más utilizamos en nuestra vida cotidiana. Constantemente nos encontramos haciendo uso del sentido de la vista para mirar ordinariamente los acontecimientos que ocurren en el devenir de la existencia. La observación es la forma 'natural' de adquirir conocimiento. Sin embargo, tan solo en contadas ocasiones utilizamos la observación de forma metódica" (p. 109).

Formas de observar: natural o sistemática

La cita anterior plantea, en términos amplios, que la **observación** es la forma habitual que utilizamos los seres humanos para acercarnos a la realidad, un mecanismo innato que permite contemplar el mundo para conocerlo, interpretarlo y aprender a desenvolverse en él. La observación es, por tanto, una instancia privilegiada para el aprendizaje, aunque muchas veces no se tenga suficiente conciencia de aquello. La **observación metódica** es aquella utilizada en las ciencias sociales, que involucra un procedimiento **intencionado** de observación, vale decir, que tiene un propósito predeterminado y una metodología que permite recoger la información deseada sobre el fenómeno de interés. Esta observación,

llamada metódica o sistemática, se constituye como una de las bases del conocimiento científico. Es muy distinto observar científicamente en las ciencias naturales que en las sociales, por ello, en estas últimas el método tiene ciertas características que distan de una observación natural.

De ahora en adelante, en este cuadernillo hablaremos de una observación sistemática como la forma en la cual se recogerá la información sobre desempeños que se manifiesten en situaciones de interacción, por ejemplo, en el desempeño de docentes realizando clases.

En este contexto, la observación es un proceso intencionado con un objetivo determinado que orienta las decisiones de la metodología a usar. Esta puede ser indagatoria, por ejemplo, caracterizar las formas de relacionarse de los estudiantes en una asamblea en la cual se discuten sus inquietudes y se toman decisiones sin la participación de profesores o directivos del establecimiento, o bien, observar cómo un maestro enseña un determinado tema a sus estudiantes. Los distintos propósitos determinan decisiones metodológicas, entre ellas el tipo de observación a realizar.

Tipos de observaciones

A continuación, se presenta la forma de clasificar las observaciones según Flores (2009), que tiene varias coincidencias con las presentadas por Fuertes (2011) y por Campos y Lule (2012). La elección de estas formas de observar es parte de las decisiones que se deben tomar de acuerdo con el objetivo de la observación.

Según la delimitación de lo observado: estructurada o inestructurada

Por **estructurada** se entiende aquella en la que previamente se han definido los elementos específicos que se quieren observar, desagregando en dimensiones el fenómeno en cuestión. **Inestructurada**, en cambio, es aquella en la que se observa el fenómeno de interés sin una guía previa o con poca delimitación de lo que se busca observar. Según Campos y Lule (2012), en este caso se carece de control temporal, llevando a cabo registros libres y globales de los acontecimientos donde se registra todo aquello que se observa. Se realiza cuando no se conoce suficientemente el objeto de estudio y puede emplearse para hacer estudios piloto.

Según la forma de participación del observador: participante o no participante

Tal como el nombre lo indica, en el primer caso el observador se mantiene al margen de lo que ocurre, sin intervenir e intentando minimizar la interferencia que pudiera ocasionar su presencia en la situación. En palabras de Campos y Lule (2012, p. 53), se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos, por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario, tan solo es espectador de lo que ocurre y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.

Cuando es participante, el observador se involucra en la situación e interviene en ella. Al respecto, Cuadros (2009) señala que el investigador o persona que observa se involucra y vive las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos de estudio.

Según el tipo de registro de la información levantada: sistemática o no sistemática

Una observación **sistemática** es aquella que registra la información en una pauta o instrumento que guía el modo como se levanta. Esta información puede ser consignada por la presencia o ausencia de los comportamientos, o con otro tipo de escalas, por ejemplo, la frecuencia o calidad con la cual se presenta dicha conducta.

La observación es **no sistemática** cuando el observador registra libremente la información, sin contar con un instrumento previamente diseñado. Solo se guía por los objetivos planteados. Veamos un ejemplo para aplicar lo anteriormente presentado.

Ejemplo de observación de reuniones de apoderados

La psicóloga de un establecimiento desea levantar información sobre las prácticas que despliegan los/las maestras en las reuniones con los padres. Su objetivo es planificar unas sesiones de perfeccionamiento en técnicas de conducción de reuniones con padres. Para ello decide observar tres aspectos que a su juicio son fundamentales:

- la interacción verbal y gestual que se establece con los padres;
- el clima que logra establecer la docente con los padres, el cual incluye cómo se genera su participación e involucramiento en las temáticas planteadas;
- la metodología utilizada en la reunión, incluyendo la pertinencia de los contenidos trabajados.

En este contexto, algunas preguntas relevantes son:

- De acuerdo con los criterios de clasificación, ¿qué tipo de observación realiza la psicóloga?
- ¿Qué tipo de participación y de registro le recomendaría realizar?, ¿por qué?

La observación de la psicóloga del ejemplo tiene un objetivo claro -levantar información del desempeño de docentes en la conducción de reuniones para proponer sesiones de perfeccionamiento- y, a partir de este, ha logrado definir tres aspectos centrales del desempeño o dimensiones en las cuales se focalizará por ello se trata de una observación **estructurada**. Por otra parte, a la psicóloga se le recomendaría realizar una observación **no participante**, ya que busca recoger de la forma más genuina posible la dinámica que se genere en la reunión y evitar cualquier interferencia en el **fenómeno**. En cuanto al tipo de registro, se sugiere que sea **sistemático**, ya que contar con una pauta que se estructure considerando las tres dimensiones propuestas, le facilitaría enfocarse en la información que espera levantar.

En el contexto de este cuadernillo se recomienda que, si se usa la técnica de la observación para evaluar el desempeño docente en aula, es recomendable que se realice una observación **estructurada, no participante** y con un registro **sistemático**. ¿Cuándo conviene realizar una observación con los otros tipos de observación presentados? Esto depende del objetivo de la observación: si se desea recabar información para caracterizar un fenómeno, sin tener criterios o dimensiones previas que sean de interés, se recomienda utilizar una observación **inestructurada**, acompañado de un registro **no sistemático**, como son los usados en los estudios de carácter etnográfico. Considere que esas observaciones son más propias de una investigación y tienen grados de complejidad que exceden este cuadernillo.

La observación como instancia de evaluación formativa

Si bien, tal como se mencionó al comienzo, la observación es la forma natural como nos aproximamos a la realidad y es ampliamente usada en diversos marcos investigativos, en este cuadernillo nos enfocaremos en la **observación de aula**, dado que es una herramienta clave para levantar información respecto del desempeño docente. Haremos este *zoom* con una mirada en particular, que tiene que ver con resaltar el propósito formativo. Observamos y evaluamos para que docentes y estudiantes mejoren tanto sus prácticas como sus aprendizajes.

“Un maestro tiene más impacto en el aprendizaje de los estudiantes que cualquier otro factor controlado por los sistemas escolares, incluyendo el tamaño de la clase, el tamaño de la escuela, la calidad de los programas extracurriculares, o incluso a qué escuela asiste” (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005 en Met Proyecto, 2010, p.1).

Lo que ocurre al interior del aula es clave para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que no puede permanecer oculto. En este marco, la observación de clases se ha posicionado como una herramienta privilegiada para levantar información respecto del desempeño del docente y de las interacciones que se dan entre él y los estudiantes. La observación permite que los maestros puedan hacer visible, a través de otro, aspectos de su práctica que hasta ese minuto eran invisibles. Wragg (2012) ilustra lo anterior con el siguiente ejemplo:

Una vez observé una clase de francés, parte de la cual se impartió íntegramente en francés, con mucha interacción entre profesor y alumnos. Estaba estudiando a alumnos individuales de la clase, así que anoté quién respondió las preguntas del profesor. Después de la lección, le pedí a la maestra que dijera aproximadamente cuántos alumnos habían respondido oralmente a sus preguntas. ‘Oh, no sé, había muchas manos en el aire’, respondió ella, ‘creo que la mayoría lo hizo. Entre veinte y veinticinco, ¿verdad?’ La respuesta fue ocho. Tal vez parecía mucho más, pero ocho alumnos, principalmente sentados en el centro del aula, habían respondido.

En este sentido, vemos que la observación en el aula puede ayudar a iluminar incluso los eventos más familiares: de esta manera, la observación de clases permite levantar y entregar al docente observado, información relevante sobre las fortalezas y debilidades de su práctica para generar instancias de mejora continua, que le permitan desarrollarse profesionalmente y orientar sus esfuerzos para lograr que todos sus estudiantes aprendan.

Desde esta perspectiva, la observación se convierte en una herramienta para la evaluación formativa de los docentes, ya que permite, por una parte, que se levante información valiosa respecto de la práctica y, por otra, devolver esa información al propio docente, lo que le permitirá, una vez analizada, tomar decisiones orientadas a la mejora de su práctica en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Es importante mencionar que la observación de clases tiene un gran potencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, ella sola no es suficiente: debe ir acompañada de un proceso de retroalimentación al docente, en el que lo invisible se haga visible.

Ahora bien, la observación de aula también se puede utilizar con fines sumativos, constituyéndose como un insumo para tomar otro tipo de decisiones institucionales (como

incentivos y desvinculaciones, entre otros). En este caso, es imprescindible combinarla con otras fuentes de información, de manera de contar con un conjunto robusto de evidencia sobre el trabajo del profesor. Una única observación no es confiable para dar cuenta del desempeño docente. El promedio de los puntajes de múltiples lecciones puede reducir la influencia de una clase atípica. También es posible combinar la observación con mediciones sobre el logro de aprendizajes o con *feedback* de los estudiantes, lo que puede aportar más información sobre la calidad del ejercicio docente (Kane y Staiger, 2012) y con ello, hacer más válida una evaluación que tenga consecuencias.

Ahora bien, para llevar a cabo el proceso de observación de aula es necesario considerar los elementos que se muestran en la figura 1. A continuación se describe con mayor detalle cada uno de ellos.

FIGURA 1
ELEMENTOS CLAVE ANTE LA OBSERVACIÓN



II. Propósito de la observación

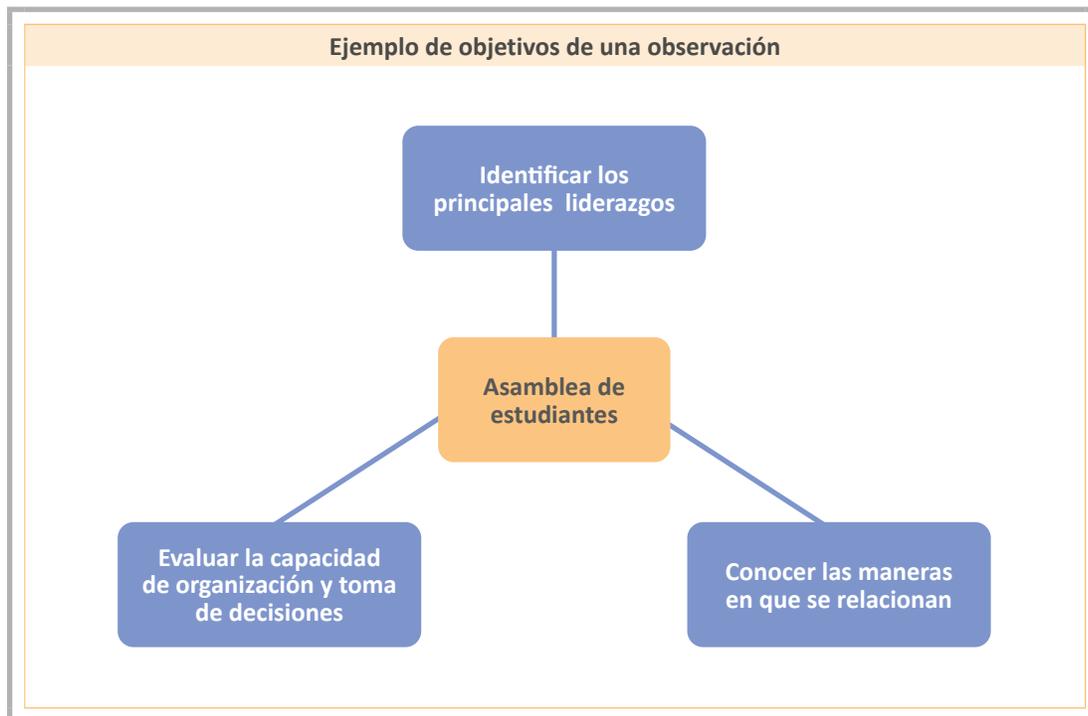
La observación que se desarrolle en el aula puede responder a diferentes propósitos, por ejemplo, mejorar los aprendizajes de los estudiantes, apoyar el desarrollo docente identificando sus fortalezas y debilidades, supervisar la práctica profesional de los futuros maestros, evaluar si se está implementando correctamente una determinada metodología o programa, entre muchos otros. El objetivo se debe definir con anterioridad a la observación y es clave, puesto que de él depende el resto del proceso. A partir del propósito se determina qué observar, a quiénes observaremos, quiénes son los profesionales más idóneos para llevar la tarea a cabo, cuándo y cuántas veces se observará y, finalmente, cómo devolveremos esta información a los observados.

En esta misma línea, Wragg (2012) nos dice que la observación de aula puede responder a variados propósitos u objetivos, por ejemplo, un maestro de primaria puede ser observado por el coordinador de idiomas de la escuela, que busca la forma de abordar los bajos niveles de alfabetización de ciertos niños en la escuela; un profesor de ciencias secundario es observado por el jefe de departamento durante una sesión de laboratorio

como parte del ejercicio de autoevaluación del departamento de ciencias; una estudiante en práctica es observada por un maestro o tutor supervisor; una lección de matemáticas es observada para ver la instalación de la nueva metodología; una clase de estudiantes de siete años de edad es observada por un maestro, quien también es un escritor de libros de texto que prepara una serie de actividades de matemáticas para niños pequeños; un investigador que estudia las técnicas de preguntas observa una clase de geografía secundaria, anotando varias preguntas hechas por el profesor y las respuestas obtenidas.

Es fundamental considerar que siempre es recomendable que las definiciones respecto de los sentidos y propósitos de la observación se tomen de manera conjunta con los actores involucrados, en este caso con los docentes que serán observados, ya que ayudará a instalar y consolidar el proceso al interior de las instituciones.

Para cualquier situación que implique observar el desempeño del evaluado es importante definir el propósito. Por ejemplo, si quisiéramos observar a los estudiantes en un espacio distinto al aula, por ejemplo, en una asamblea, ¿cuáles podrían ser los objetivos de la evaluación? Veamos el ejemplo a continuación.



III. Constructo a observar

Antes de avanzar, se requiere precisar qué se observará. Retomando el ejemplo de la asamblea, si definimos que nuestro propósito es evaluar la capacidad de organización y toma de decisiones de los estudiantes, ¿cuáles serían las conductas de ellos sobre las que deberíamos enfocar nuestra atención? Tal vez serían: los mecanismos que utilizan los estudiantes para ponerse de acuerdo, el grado de participación en la asamblea, las características de sus decisiones y los pasos que se establecen para llevarlas a cabo, entre otras.

En la observación de aula con el propósito de evaluar el desempeño docente solo es posible poner atención en aquellos aspectos del desempeño profesional que se despliegan en el aula, dejando de lado aquellos que se realizan fuera de la misma, como lo son el diseño de clases y de materiales, la relación con los apoderados, el trabajo en redes profesionales, entre otros.

Importa mencionar que la respuesta a **qué queremos observar** depende, como se dijo, del propósito de la observación. Si se observará la implementación de una nueva metodología, el foco deberá estar puesto en si el docente, por ejemplo, la enseña siguiendo los pasos de forma correcta, si usa los materiales que debe usar y de la manera en que debe hacerlo, entre otros. En contraste, si lo que se quiere es apoyar o fomentar el desarrollo profesional del docente, es preciso poner atención en aquellas conductas que den cuenta de un buen desempeño y que se han identificado previamente como buenas prácticas. Por ejemplo, la calidad de las preguntas que realiza, la manera como monitorea el trabajo de los estudiantes, su estilo para explicar nuevos contenidos, la forma en que desarrolla el pensamiento de los estudiantes, entre otros.

El proceso de definir **qué queremos observar**, nos mostrará que la práctica docente es compleja y difícil de observar en su completitud, por lo que es necesario identificar, en un primero momento, aquellas dimensiones o ámbitos del desempeño que mejor responden al propósito definido y, en un segundo momento, definir las conductas que den cuenta de mejor manera de ese ámbito o dimensión. Por ejemplo, si queremos conocer cómo el docente monitorea el trabajo de los alumnos, necesitamos especificar cuáles son esas conductas: ¿hace preguntas para comprobar que entendieron las instrucciones?, ¿se pasea por la sala mientras los estudiantes están trabajando?, ¿responde a sus dudas? Estas definiciones serán insumos clave al momento de construir la pauta de observación.

IV. Momentos de la observación

Una vez definido qué se observará hay que determinar **cuál es el mejor momento** para llevar la observación a cabo, es decir, con la necesidad de escoger la situación en que se pueda levantar la mejor evidencia respecto del desempeño que se quiere observar. En este punto cabe preguntar si es necesario guiar la actividad para que se puedan observar las conductas o si estas deberían producirse de manera natural. Nuevamente la respuesta dependerá del propósito de la observación. Por ejemplo, tanto para evaluar la capacidad de organización y toma de decisiones de los estudiantes, como para conocer la manera en que los docentes desarrollan habilidades de orden superior en sus alumnos, probablemente sea mejor que la observación se dé de la manera más espontánea posible, a fin de que la información que se levante corresponda a su práctica habitual. Ahora bien, si buscamos saber cómo el docente trabaja en el laboratorio de ciencias con sus estudiantes, es pertinente avisarle para que el día de la observación planifique una clase que se desarrolle en ese espacio determinado.

Una segunda consideración a tener en cuenta es la cantidad de observaciones que es pertinente hacer. Si bien en términos prácticos y contextuales (por ejemplo, cantidad de observados y observadores) llevar a cabo una sola observación sin duda puede resultar ser más factible, se recomienda realizar más de una. Hay que considerar que una única observación puede entregar una impresión equivocada respecto del desempeño del docente, en cuanto pudieron existir situaciones propias del devenir de una clase que le hayan impedido mostrar su desempeño en todas las áreas definidas o bien de la manera en que lo había planificado.

V. Sujeto a observar

La determinación de **a quién o quiénes se observará** depende de varios factores: cuántas conductas se quiere observar, cuánto tiempo se dispone para llevar a cabo esta tarea y la naturaleza de lo que se quiere observar. Por ejemplo, si se trata de la manera en que el docente comienza sus clases no es necesario que las observe completas, sino solo aquellos minutos que corresponden a este momento. Si, por el contrario, se quiere observar la manera en que se da la interacción pedagógica, es conveniente observar la clase completa. Por otra parte, si no disponemos de mucho tiempo y muchos observadores idóneos, se recomienda, por ejemplo, focalizar la observación en aquellos docentes que sea prioritario observar (por ejemplo, los más nuevos, o los con menos experiencia profesional).

En el ámbito escolar, existen dimensiones que solo son accesibles a partir de la observación de las interacciones que se desarrollan entre el profesor y los estudiantes, por lo que es necesario considerarlos también a ellos. En estos casos, es sumamente relevante definir con claridad qué conducta concreta del estudiante demostraría o evidenciaría una característica del desempeño del profesor. Por ejemplo, como complemento a las acciones que se observan en la conducta del profesor, para evaluar si fue claro en sus explicaciones puedo observar si sus estudiantes son capaces de explicar un procedimiento o concepto con sus propias palabras. Esta conducta concreta del alumno habla también del desempeño del docente observado.

VI. Observador

Un elemento clave de la observación de aula es la devolución que se le hará al docente de la información recabada, el proceso de retroalimentación. Por esta razón es fundamental que quien lleve a cabo la observación tenga las habilidades y el conocimiento para levantar información respecto del desempeño esperado y juzgarla a la luz del estándar definido. En términos prácticos, debe ser una persona que conozca el contexto, que no represente algún tipo de presión o amenaza para el evaluado, y que identifique a cabalidad los aspectos a observar, es decir, capaz de manejar la pauta de observación, para lo cual es clave que sea capacitada.

Es central que el observador, independientemente de quién sea (equipo directivo, un par, u otro), sea reconocido por el observado como alguien en condiciones de aplicar la pauta de manera precisa y confiable, aspecto especialmente relevante cuando existe más de un observador. Es imprescindible que cada uno de ellos comprenda y aplique los criterios de la pauta de la misma forma, pues eso afecta no solo la evaluación del docente sino también la retroalimentación posterior.

VII. Condiciones para el uso de la observación de aula como instancia de evaluación

En síntesis, es clave el uso de una pauta de observación ya que permite focalizar la atención en aquello que se valora como información necesaria y de calidad. Asimismo, debe existir claridad, tanto para el observador como para el observado, sobre las condiciones en que se llevará a cabo la observación. Es central que esta instancia no se improvise, sino que se planifique **qué, dónde, cuándo y a quién** se observará.

Finalmente, se debe contar con observadores idóneos y preparados que conozcan el contexto que se va a observar, manejen en profundidad el instrumento con el cual se guiará la observación (y su propósito) y sepan devolver al observado la información levantada.

VIII. Construcción de una pauta de observación

Una vez respondidas las preguntas anteriores, se puede abocar a la tarea de construir una pauta de observación. En este apartado se presentan los pasos fundamentales para ello; comenzaremos revisando el siguiente ejemplo.

Ejemplo de aspectos a incluir en una pauta de observación de clases

Los directivos de un establecimiento solicitaron a sus docentes proponer aspectos que podrían incluirse en una pauta de observación de clases. A continuación, se presenta parte del diálogo que se generó entre estos maestros. Participan Gabriela, docente de Lenguaje; Rodolfo, maestro de Ciencias y María, profesora de Historia.

R: Creo que es importante que veamos cómo el profesor explica, si es riguroso. Yo he visto muchas clases de profesores nuevos que no usan los términos correctos y después, en secundaria, “sufrimos” con alumnos que tienen serias deficiencias conceptuales.

G: A mí me parece que el docente no solo debe hablar bien, sino también manejar metodologías acordes a sus estudiantes y saber secuenciar bien las actividades, si no nadie aprende.

M: Pienso que esta tarea es muy difícil, hay muchas cosas importantes que se pueden observar, por ejemplo, yo no estoy de acuerdo en que observemos solo al docente, también hay que mirar a los estudiantes, eso habla mucho de lo que los maestros hacemos o dejamos de hacer, tal como dijiste tú, Rodolfo. Alumnos respetuosos, vienen de profesores que han exigido que así sea.

G: Te aseguro que los directivos esperan que pongamos las actitudes fundamentales que el proyecto tiene en su ideario, me refiero a la responsabilidad, algo así como mantener las planificaciones al día.

M: Estoy perdida, no sé lo que tenemos que hacer.

Analicemos la situación:

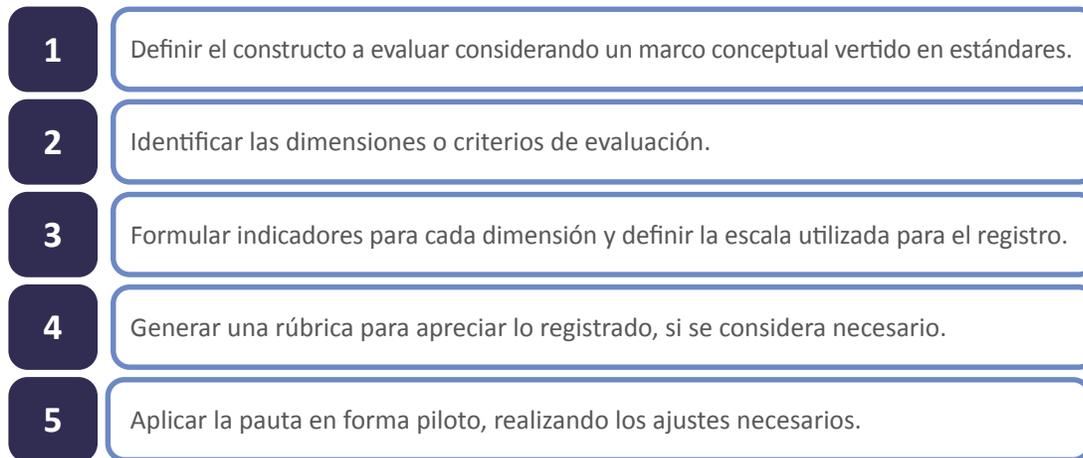
- ¿En función de qué aspectos los docentes están decidiendo qué es importante incluir en la pauta de observación?
- ¿Quién define lo que es importante? ¿Cómo se seleccionan los aspectos a observar en una pauta?
- ¿Existen referentes que orienten esta selección?

Los pasos para construir una pauta de observación es el propósito de este acápite, cuyo primer hito es la definición del constructo a evaluar, como se presenta en el ejemplo. En este caso, los docentes de alguna forma buscan responder qué se entiende por **calidad docente en el desempeño de aula** y toman como referentes su experiencia y sus creencias. Tal como se verá en esta sección, es deseable que los maestros tengan un grado de participación en la construcción de una pauta de observación que los involucra, aunque no es suficiente, ya que existen marcos referenciales que facilitan la tarea de definir el constructo a evaluar y se basan en investigaciones educativas con un grado importante de consenso en su ámbito de competencia. El primer paso corresponde a la definición del constructo a evaluar basado en estándares. Después de esta definición, las actividades subsecuentes consisten en identificar las dimensiones o criterios de evaluación y, luego, formular indicadores más específicos con su correspondiente escala de registro. Otro paso, que es opcional, es la generación de una rúbrica que considere los indicadores observados. Finalmente, la última etapa es la puesta a prueba de la pauta en forma piloto.

La secuencia descrita es esencial, pues determina lo que se observará e implica dejar de lado aquellos aspectos no susceptibles de capturar en la situación de evaluación y que, por tanto, otro instrumento evaluaría de mejor forma. Es el caso del ejemplo, pues sería más pertinente evaluar si las planificaciones están al día con otro instrumento de evaluación.

La figura 2 presenta en forma esquemática los distintos pasos que se abordarán en esta sección.

FIGURA 2
PASOS PARA CONSTRUIR UNA PAUTA DE OBSERVACIÓN



Paso 1: definición del constructo a partir de estándares

Este inicio supone que se cuenta con un objetivo que orienta la observación; luego, en función de ello, se decide el marco conceptual en el cual se basará la pauta (para mayor información sobre esta etapa, véase el cuadernillo 3 de esta serie).

Si pensamos que el objetivo de la pauta es observar el desempeño del maestro en aula, es necesario conceptualizar lo que se entiende por **calidad docente**. Como todo constructo, existen distintos ámbitos, quehaceres y énfasis según los autores o los enfoques de que se trate. Si, además, consideramos la concepción añadida por las diversas culturas educativas y contextos, se requiere de un proceso de selección y consenso para definirlo.

Por lo tanto, las fuentes de información que alimentan este constructo en particular son:

- Estándares de las buenas prácticas docentes.
- Documentos internos, como son los proyectos institucionales.
- Otros aportes, que pueden provenir de los propios maestros.

Los estándares son el referente teórico necesario en el marco de cualquier evaluación. En el ámbito educativo existen diferentes estándares, por ejemplo, un referente teórico que ha sido utilizado en varios países como base para generar los propios, es el propuesto por Charlotte Danielson (2011). El esquema presenta en forma resumida las cuatro dimensiones que propone la autora

Ejemplo de estándar para evaluar desempeño maestro	
El Marco para la Enseñanza: Componentes de la práctica profesional	
<p>Dominio 1: Planificación y preparación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostración de conocimientos del contenido y la pedagogía. • Demostración de conocimiento de los estudiantes. • Selección de los objetivos pedagógicos. • Demostración de conocimiento de los recursos. • Diseño de una instrucción coherente. • Diseño de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes. 	<p>Dominio 2: El ambiente del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de un ambiente de respeto e interacción. • Establecimiento de una cultura propicia para el aprendizaje. • Manejo de los procedimientos de aula. • Manejo de la conducta de los estudiantes. • Organización del espacio físico.
<p>Dominio 3: Instrucción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación con los estudiantes. • Uso de técnicas de interrogación y debate. • Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje. • Uso de evaluaciones en la instrucción. • Demostración de flexibilidad y sensibilidad. 	<p>Dominio 4: Responsabilidades profesionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la enseñanza. • Mantenimiento de registros rigurosos. • Comunicación con las familias. • Participación en una comunidad profesional. • Crecimiento y desarrollo profesional. • Muestra de profesionalismo.

Fuente: Danielson (2011, p.16).

En México, se puede identificar la presencia de estándares en los perfiles de desempeño docente, por ejemplo, aquellos que se especifican, a propósito de la evaluación docente, en los EAMI (etapas, aspectos, métodos e instrumentos). Aquí se presenta un extracto de los siete aspectos que se consideran en el perfil de un maestro de primaria y que podrían orientar la definición del constructo.

Ejemplo EAMI, educación primaria, México	
1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizajes infantiles. 1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la educación primaria. 1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	2.1 Organiza su intervención maestro para el aprendizaje de sus alumnos. 2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan. 2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora. 2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica maestro como medio para mejorarla. 3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. 3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función maestro. 4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en la práctica. 4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela. 4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. 5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela. 5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela.

Fuente: Secretaría de Educación Pública, México. (2018).

Todos estos marcos de referencia definen lo que entienden por la calidad que se espera del desempeño de un maestro, pero no solo de su ejercicio en aula, sino que incluyen todos los ámbitos en los cuales desarrolla su rol, por ejemplo, sus responsabilidades fuera de aula (como el dominio de responsabilidades profesionales en el marco de Danielson). De ahí la importancia de seleccionar aquellos ámbitos susceptibles de observar en la situación que se aplicará (por ejemplo, a través de una pauta de observación de aula).

Tal como se expresó, se sugiere que, además de alguno de estos marcos de referencia, se considere la cultura local propia de la comunidad, la que puede estar presente en algún documento generado en el propio establecimiento o por una red de escuelas. También se recomienda enriquecer el constructo con el aporte de las concepciones que tienen los propios maestros y otros miembros de la comunidad educativa. Esto no implica necesariamente una sumatoria de aspectos, sino más bien una suerte de integración de estos referentes y adaptación a la realidad local. Para ello, es aconsejable que se genere una discusión a nivel de establecimiento, de modo que se pueda reflexionar y definir de manera conjunta lo que es importante que un buen profesor conozca y sepa hacer en su trabajo en el aula.

Si el objetivo de evaluación que comanda la pauta no refiere al desempeño docente, se debe buscar el marco de evaluación o de referencia acorde con ello y válido para quienes aplicarán la pauta de observación.

En cualquiera de los casos, el marco de evaluación se debe especificar a través de dimensiones, para luego operacionalizarlo en los indicadores.

Paso 2: definición de dimensiones o criterios de evaluación

Las dimensiones o criterios de evaluación son grandes ámbitos bajo los cuales se ha especificado el constructo a evaluar, ya que habitualmente los constructos son amplios y complejos y requieren una mirada más analítica para organizar el levantamiento de la información y su posterior utilización. Las dimensiones pueden entenderse como diferentes lentes a través de los cuales se observa el mismo episodio de desempeño.

La ventaja de desagregar el desempeño en dimensiones es facilitar la entrega de información útil y variada para retroalimentar al docente, centrada en diferentes ámbitos del desempeño y ordenada para rescatar fortalezas y debilidades.

Algunas recomendaciones que se sugieren para establecer las dimensiones son que estas:

- Respondan al objetivo de evaluación y se puedan observar en la situación escogida.
- Abarquen los aspectos centrales del constructo a evaluar.
- Sean equivalentes entre sí, es decir, que al revisar las dimensiones en su totalidad no aparezca una más abultada y otra más exigua.
- Se definan con los elementos que la caracterizan para transmitir lo que se entiende por ella y luego orienten la formulación de los indicadores.
- Refieran a elementos representativos del título y no sean redundantes entre ellas. Es decir, que no se traslapen.

Veamos dos ejemplos con objetivos un poco diferentes. En el primero, un grupo de maestros seleccionó y adaptó algunos estándares que orientan el desempeño maestro en Chile, denominado Marco para la Buena Enseñanza (MBE), logrando formular tres dimensiones. Ellos tienen como objetivo evaluar la calidad de sus maestros en aula, en competencias pedagógicas generales. Esta información la usarán para brindar una retroalimentación que apoye la mejora del desempeño en el marco de una evaluación formativa.

Ejemplo de dimensiones de evaluación en la observación de desempeño maestro en aula basado en el MBE chileno

1. **Creación de un ambiente educativo:** Esta dimensión incluye el ambiente de relaciones personales, así como el ambiente físico que favorece el aprendizaje. Se entiende que el maestro promueve tanto la participación como relaciones positivas, cooperativas y de respeto entre sus estudiantes, y entre él o ella y sus alumnos. El ambiente físico cuenta con los materiales y dispositivos didácticos que facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes.
2. **Monitoreo y evaluación del trabajo de sus estudiantes:** Esta dimensión se entiende desde el enfoque de una evaluación formativa, ya que incluye todas las acciones que realiza el maestro para recoger información sobre el grado de aprendizaje de sus estudiantes y realizar las intervenciones pertinentes para apoyarlos. Estas pueden ir desde la retroalimentación oportuna hasta la adecuación de sus estrategias de aprendizaje y la revisión de la calidad de las actividades.
3. **Estrategias didácticas para el aprendizaje de sus estudiantes acordes al currículo nacional:** Esta dimensión incluye los métodos y actividades de aprendizaje que propone el maestro en función de las siguientes variables: los contenidos del currículo vigente, el contexto e intereses de sus estudiantes y los métodos y rigurosidad propios de la asignatura o disciplina que enseña.

Según lo dicho, se puede establecer que las tres dimensiones se relacionan directamente con el objetivo a evaluar, son factibles de apreciar mientras un docente imparte clases y refieren a aspectos centrales del constructo. La segunda es un poco más breve, por lo que probablemente tendrá menos indicadores que la última; convendría ampliarla incluyendo algún otro aspecto que se relacionara con ella.

En cuanto a la redacción, es fácil entender los elementos que incluye cada una. Por ejemplo, en la dimensión que refiere al ambiente se contemplan tanto aspectos del espacio físico como de relaciones personales, y este último incluye la participación y la forma de relacionarse. La mayoría de las dimensiones comprenden elementos distintos y, por lo tanto, no se observará dos veces lo mismo. Solo cabe duda en la segunda dimensión, a propósito de la calidad de las actividades, que podría traslaparse con lo evaluado en la dimensión tres sobre métodos y actividades. Depende de lo que se entienda por calidad para que se distinga efectivamente lo observado en la tercera dimensión. Ese es un aspecto que se puede mejorar en estas definiciones.

Para entender cómo las dimensiones se interrelacionan, pero no son lo mismo, pensemos en el diálogo e interacción entre maestro y estudiantes, que se podría evaluar desde cada una de estas tres perspectivas y arrojaría información diferente. Por ejemplo: el maestro podría establecer un ambiente de clase (dimensión 1) que cumpla el estándar, sin embargo, el monitoreo y la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes (dimensión 2) podría tener diferentes falencias y, al revisar las estrategias evaluadas en la dimensión 3, podría estar bien evaluado al implementar los métodos propios de su asignatura en forma rigurosa.

Veamos este otro ejemplo, cuyo marco teórico proviene del programa de Educación en Ciencias Basada en la Investigación (ECBI). Esta pauta de observación tiene como propósito acompañar el proceso de mejoramiento educativo de los maestros, con foco en el aprendizaje de ciencias basado en la indagación de todos los estudiantes del establecimiento.

Ejemplo de dimensiones de pauta de observación de desempeño maestro

1. **Ambiente de aula:** Se refiere a las acciones que realiza el maestro en el aula para establecer una buena convivencia, poniendo énfasis en las normas, en la participación y en un clima de interacción y respeto entre los actores del proceso de enseñanza–aprendizaje.
2. **Organización de la clase:** Se refiere a la organización preestablecida para el desarrollo de la clase, poniendo énfasis en su estructura, en la optimización del tiempo disponible, y en los recursos y los espacios de los que se dispone. Todo ello con el fin de que los docentes consigan los objetivos pedagógicos y los estudiantes logren los aprendizajes esperados.
3. **Mediación de aprendizajes:** Se refiere a las acciones intencionadas que establece el profesor para favorecer el logro de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo: compartir objetivos y procedimientos y considerar los saberes previos), estimulando el desarrollo de sus potencialidades, de sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, de acuerdo con lo observado en el monitoreo. Lo anterior tiene el fin de que los estudiantes encuentren sentido y construyan sus propios aprendizajes.

Si se comparan ambos ejemplos, el segundo tiene un objetivo de observación diferente, pues su foco es observar a maestros que aplican la metodología de indagación científica, aunque también observan competencias pedagógicas generales, lo cual se expresa en dimensiones bastante parecidas a la del primer ejemplo.

- ¿Qué semejanzas y diferencias se pueden establecer entre ambas pautas? Por ejemplo, si se compara la dimensión de ambiente de aula y de creación de un ambiente educativo.
- ¿La definición de las dimensiones ayuda a entender los elementos que la componen?
- ¿Las dimensiones dan cuenta del objetivo que se propone, en este caso evaluar a maestros de ciencias basados en el método de investigación? ¿En cuál dimensión cree que, explícitamente, se está evaluando algún aspecto propio de ese método?
- ¿Las dimensiones abarcan lo central del desempeño maestro en aula?
- ¿Es posible distinguir claramente una dimensión de otra?, ¿no existe traslape o repetición en los elementos a los que refiere cada una?
- Si se comparan las dimensiones entre sí, ¿abarcan una cantidad de elementos equivalentes, de manera que una de ella no evalúe demasiados elementos en comparación con otra?

A partir de este ejemplo podemos decir que, en la definición de las dimensiones, no se aprecia claramente que se esté privilegiando la observación de elementos propios de la metodología. Tal vez en la dimensión de organización, al referirse a los recursos, cabría mencionar algo sobre su uso en la metodología de indagación y, particularmente, en la dimensión de mediación de aprendizajes, el tipo de mediación que busca instalar la metodología. Puede ser que los constructores de la pauta tuvieran presente esto, pero no lograron transparentarlo en la definición. Seguramente lo harán en los indicadores, pero se trata de un aspecto a mejorar en su formulación.

Por otra parte, si revisamos la equivalencia de las dimensiones en términos de su amplitud, cabe decir que la última dimensión es más amplia y requiere ser acotada, incluso se podría generar otra dimensión.

Finalmente, las definiciones de las dimensiones presentan elementos distintivos y no se aprecia un traslape entre ellos, aunque ello se aprecia con mayor claridad al momento de observar los indicadores que se desprenden de cada dimensión.

Paso 3: formular indicadores para cada dimensión

Definición de indicadores de evaluación

El diseño y uso de una pauta de observación de aula constituye una instancia de evaluación formativa, la cual nos debe permitir levantar información, por una parte, sobre aquellos aspectos que se valoran como deseables en el desempeño docente y, por otra, de todas aquellas manifestaciones que ocurren en el aula y que dan señales acerca de cómo está llevándose a cabo el proceso educativo; por ejemplo, las relaciones interpersonales entre el profesor y los estudiantes, el clima del aula y el nivel de participación e involucramiento que muestran los alumnos, entre otros.

La pauta de observación, entonces, debe establecer de manera clara los indicadores de evaluación, expresados en las acciones concretas del maestro y en las situaciones de aula observables que responden al estándar esperado.

¿Qué es un indicador?

Según la Real Academia Española (RAE), un indicador es aquello que indica o sirve para indicar, es decir, mostrar algo con indicios o señales. Un indicio es un fenómeno que permite conocer o inferir la existencia de otro no percibido (*la fuga del sospechoso fue un indicio de su culpa*), y es también una cantidad pequeñísima de algo, que no acaba de

manifestarse como significativa (*se hallaron en la bebida indicios de arsénico*). ¿Qué nos dicen estas definiciones?

- Un indicador nos dice algo acerca de otro algo que es lo que nos interesa.
- Un indicador es una pequeña porción informativa de aquello que de verdad nos interesa.
- Un indicador no da cuenta por sí mismo de aquello que representa.

En síntesis, un indicador de evaluación es una descripción concreta de la presencia de un determinado atributo o del logro de un objetivo específico. Da indicios de realidades que no son medibles directamente por su naturaleza abstracta y/o compleja (por ejemplo, la calidad docente) y, a la vez, concretiza en asuntos observables y medibles el constructo a evaluar.

¿Qué requisitos debe satisfacer un indicador de evaluación?

Existen cuatro requisitos fundamentales que deben tenerse en cuenta al momento de formular los indicadores en el diseño de una pauta de observación, estos son:

Coherencia con el objetivo de evaluación

- Deben tener relación directa con el objetivo de evaluación.
- La acción que señala es una muestra inequívoca de ese aprendizaje / habilidad / dimensión.

Relevancia de su contenido

- Deben abordar el objeto de interés en sus aspectos centrales y no periféricos.

Observables / medibles

- Deben ser posibles de apreciar directamente en una tarea o desempeño.
- Deben referir a conductas o acciones que operacionalizan aspectos o procesos internos.

Con referente único

- Debe referir a un solo aspecto o variable, de modo que resulte inequívoco para el observador dónde focalizar su atención.

Veamos el siguiente ejemplo, basado en una de las dimensiones presentadas anteriormente, cuyo objetivo es observar y acompañar el proceso de mejoramiento educativo de los maestros, con foco en el aprendizaje de ciencias basado en la indagación. Se ha seleccionado la dimensión que observa la mediación del aprendizaje que el maestro realiza.

Ejemplo de indicadores de evaluación de observación del desempeño maestro

Dimensión mediación de aprendizajes: Se refiere a las acciones intencionadas que establece el profesor para favorecer el logro de aprendizaje de los estudiantes, estimulando el desarrollo de sus potencialidades y de sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, con el fin de que los estudiantes encuentren sentido y aprendan en el subsector de ciencias (conceptos, habilidades y actitudes).

Indicadores de evaluación:

1. Formula preguntas que inducen al estudiante a la investigación.
2. Propone actividades motivadoras considerando conocimientos o experiencias previas de los y las estudiantes.
3. Promueve la elaboración de predicciones basadas en las ideas previas de los estudiantes.
4. Promueve la conducción de la investigación para someter a prueba las predicciones de los estudiantes.
5. Estimula a los estudiantes a trabajar colaborativamente.
6. Promueve o estimula en los estudiantes diversas formas de registro de sus observaciones.
7. Refuerza verbalmente el proceso realizado por los estudiantes utilizando lenguaje científico.
8. Promueve la contrastación de las ideas iniciales de los estudiantes con los hallazgos conseguidos.

Si analizamos estos indicadores, vemos que cada una de las conductas ahí definidas son observables, se relacionan de manera directa con la dimensión establecida y abordan aspectos centrales de ella. Asimismo, es posible apreciar que cada indicador es formulado a partir de una sola conducta, es decir, tiene un único referente.

La amplitud o especificidad de la formulación del indicador

Cuando se van definiendo los indicadores para cada una de las dimensiones es importante decidir respecto de su amplitud o especificidad. Analicemos el ejemplo a continuación.

Ejemplo de indicadores genéricos y específicos	
Indicador genérico	Indicadores específicos
El maestro retroalimenta a los estudiantes durante la clase.	El maestro retroalimenta las respuestas correctas de sus estudiantes agregando información complementaria.
	El maestro retroalimenta los errores de sus estudiantes, orientándolos para que se den cuenta de su causa.
	El maestro retroalimenta a sus estudiantes a partir de los criterios de evaluación previamente entregados.

El ejemplo ilustra un indicador formulado desde una conducta general (el maestro retroalimenta a los estudiantes durante la clase) y tres que son una especificación de esta (el maestro retroalimenta las respuestas correctas de sus estudiantes agregando información complementaria; también de los errores, orientándolos para que se den cuenta de su causa, y retroalimenta a partir de los criterios de evaluación previamente entregados). La decisión que se tome, respecto de cómo deben formularse, dependerá de varios elementos, entre los cuales se encuentran:

- **El propósito de la pauta:** Si el objetivo de la evaluación es formativo, esto consiste en orientar para la mejora, quizá sea más útil para el maestro contar con información específica respecto de lo que hizo o no hizo durante la clase, con el fin de focalizar las acciones de mejora. Si, por el contrario, el propósito es más bien sumativo o de rendición de cuentas, y se espera asociar a los docentes con un determinado nivel de desempeño, tal vez bastaría con una apreciación global del mismo.
- **El contexto en el cual será aplicada:** Si se va a aplicar a maestros que imparten distintas asignaturas, acaso sea mejor guiarse por una pauta más general, dado que lo específico puede no aplicar a todos. En cambio, si se espera que maestros de la misma asignatura sean observados, la formulación de indicadores específicos puede proporcionar información valiosa respecto de prácticas propias de cada asignatura.
- **Quién la va a aplicar:** Si la pauta será aplicada por personas que participaron en su construcción y existe plena claridad de cómo se deben entender o interpretar cada uno de los indicadores formulados, es posible tener indicadores generales; nuevamente

ello está fuertemente condicionado por el propósito de la evaluación y por el uso que se hará de sus resultados.

Analicemos el siguiente ejemplo. En el marco de una observación de clases que tiene como propósito mejorar el desempeño docente en aula, se ha determinado que una de las dimensiones de la pauta sea el dominio que el maestro demuestre de la didáctica de la disciplina que enseña. Para levantar información respecto de esta dimensión, se han definido tres indicadores.

Ejemplo de indicadores de evaluación de observación del desempeño maestro

Dimensión: Dominio de la didáctica y disciplina que enseña

Se refiere a las acciones que el maestro ejecuta en el aula donde demuestra que tiene capacidades de la didáctica adecuada a la disciplina que enseña, a la complejidad de los contenidos y a las características de los estudiantes para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Indicadores:

1. El maestro elabora una secuencia de actividades que muestran una clara progresión, para lograr el objetivo de aprendizaje.
2. En las actividades realizadas por el maestro se aprecian ejemplos contextualizados con la realidad de los estudiantes.
3. En las actividades que propone el docente compromete a los y las estudiantes en la exploración de sus aprendizajes.

En relación con su formulación, ¿qué podemos decir de estos indicadores?

- ¿Son conductas observables? ¿Su formulación es clara?
- ¿Se relacionan directamente con la dimensión y son centrales a la misma?
- ¿Tienen un referente único?

Veamos cada uno de los indicadores.

1. *El docente elabora una secuencia de actividades que muestran una clara progresión, para lograr el objetivo de aprendizaje.*

Este indicador da cuenta de una conducta observable, sin embargo, conviene preguntarse si la elaboración o el diseño de las actividades es una conducta que lleva

a cabo el maestro en el aula o más bien una acción que se realiza fuera de la misma. Esta es una pregunta clave ya que, como se mencionó, la pauta debe permitirnos levantar información respecto de aquellas conductas que el maestro muestra mientras realiza las clases. En este caso, el diseño de la enseñanza no cumple con esta condición, por lo que no debe ser considerado en la construcción de este instrumento.

2. En las actividades realizadas por el docente se aprecian ejemplos contextualizados con la realidad de los estudiantes.

Este indicador da cuenta de una conducta observable, que se relaciona directamente con la dimensión, aborda un elemento central a esta, es decir, no periférico, y tiene un referente único. La sugerencia que uno podría hacer es que sea redactado desde el docente, ya que es su desempeño el que observaremos, por ejemplo: *el docente emplea durante la clase ejemplos contextualizados con la realidad de los estudiantes.*

3. En las actividades que propone el docente compromete a los y las estudiantes en la exploración de sus aprendizajes.

Lo primero que debemos comprobar es que el indicador esté redactado desde el docente, ya que buscamos evidencia de su desempeño. Este indicador da cuenta de una conducta que necesita operacionalizarse mejor para ser observada: ¿a través de qué conductas se puede observar que el/la docente compromete a los/las estudiantes?, ¿cómo observamos ese compromiso en ellos? Para que el indicador, que es coherente con la dimensión, pueda usarse en la pauta, debe especificarse de mejor manera lo que se espera observar en concreto. Por ejemplo: *el docente los motiva a seguir trabajando a pesar de los obstáculos y los desafíos de las actividades.*

Paso 4: registro de la observación y valoración de lo observado

Elaborar un juicio fundado acerca del desempeño de un maestro en la sala de clases es un fenómeno muy complejo ya que, como observadores, debemos atender a múltiples focos: lo que hace el profesor, lo que hacen los alumnos, cómo es la interacción entre ellos, a lo que es preciso agregar que lo que nos interesa observar no ocurre en forma ordenada y secuencial (como está en la pauta): muchas veces todo o casi todo pasa al mismo tiempo. Si a esto sumamos que la memoria de cualquier ser humano es sumamente frágil y selectiva, es difícil pensar en la posibilidad cierta de asignar una valoración a lo que observamos, además de consignar su presencia o ausencia a lo largo de una observación.

Considerando lo anterior, es posible distinguir dos herramientas que pueden apoyar el proceso de observación en dos momentos distintos: una para el registro de lo observado (lista de cotejo) y la otra para valorar, si es necesario, lo observado (rúbrica).

Registro de lo observado: lista de cotejo

Para llevar a cabo el registro de lo observado se recomienda usar un instrumento de evaluación que facilite el levantamiento de la información, como la lista de cotejo. Este tipo de instrumento permite registrar si las conductas que se esperaba observar se evidenciaron o no en la observación. Usa una escala sencilla, fácil de aplicar y que no complejiza el proceso de registro: generalmente **Sí** o **No**. Cuando lo que se quiere observar son fenómenos muy complejos, se sugiere formular indicadores que señalen la predominancia o ausencia relativa de lo observado, por ejemplo “la mayoría de los estudiantes”. También se sugiere incluir la opción **No aplica** para aquellos casos en los que lo referido en los indicadores no fue posible de apreciar en la clase, o bien, no es pertinente para la clase que se observa.

Ejemplo de lista de cotejo			
Indicadores	Sí	No	N/A
El profesor desarrolla y transmite los contenidos con un lenguaje adecuado, acorde a las características de las y los estudiantes.			
El docente elabora una secuencia de actividades que muestran una clara progresión, para lograr el objetivo de aprendizaje.			
El docente emplea recursos de aprendizajes tecnológicos, concretos, audiovisuales, u otros, que favorecen la adquisición del objetivo de aprendizaje.			

Fuente: Elaboración propia.

Valoración de lo observado: rúbrica

Como se mencionó, el proceso de observación del desempeño docente en la sala de clases es complejo dado los múltiples focos. Por esta razón se sugiere que la valoración o apreciación de lo observado, y del desempeño del maestro, se lleve a cabo en momentos distintos al de su registro.

Para ello conviene contar con un instrumento que permita graduar y describir los posibles desempeños de los docentes a fin de poder ubicarlo en un nivel determinado. En tal caso, es recomendable utilizar una rúbrica de desempeño, que corresponde a una pauta en la cual se especifican claramente los niveles posibles de desempeño frente a la tarea (para más información sobre cómo construir una rúbrica, ver cuadernillo 7). Esta rúbrica debe utilizar y articular la información registrada en la observación, es decir, incluir la totalidad de los indicadores que componen la pauta.

Veamos el ejemplo a continuación, en el cual se han definido cuatro niveles de desempeño para el indicador Evaluando la enseñanza (Danielson, 2015). Después de la observación, se debe ubicar al docente en uno de estos cuatro niveles.

Ejemplo de rúbrica asociada al indicador: Evaluando la enseñanza			
Insuficiente	En desarrollo	Efectivo	Altamente efectivo
Los estudiantes no parecen conocer los criterios de evaluación y hay poca o ninguna supervisión sobre su aprendizaje; la retroalimentación no existe o es de mala calidad. Los alumnos no se involucran en la evaluación, no hay ni auto ni coevaluación.	Los estudiantes parecen estar parcialmente al tanto de los criterios de evaluación, y el maestro supervisa el aprendizaje de la clase como un todo. Las preguntas y evaluaciones rara vez se utilizan para diagnosticar la evidencia de aprendizaje. La retroalimentación a los alumnos es general, y pocos de ellos evalúan su propio trabajo.	Los estudiantes parecen estar al tanto de los criterios de evaluación y el maestro supervisa el aprendizaje de cada grupo. Las preguntas y las evaluaciones son regularmente utilizadas para diagnosticar evidencia de aprendizaje. La retroalimentación a los grupos de alumnos es precisa y específica; algunos de ellos participan en la autoevaluación.	La evaluación está completamente integrada en la instrucción, a través del uso extensivo de evaluación formativa. Los estudiantes parecen estar al tanto, y hay alguna evidencia de que han contribuido en la definición de los criterios de evaluación. Las preguntas y evaluaciones se usan regularmente para diagnosticar evidencia de aprendizaje de los estudiantes en forma individual. La retroalimentación es variada, específica, permite que los alumnos avancen en su aprendizaje y es llevada a cabo no solo por el maestro, sino que también por los pares. Los estudiantes se autoevalúan y monitorean su propio progreso. En el devenir de la clase, el maestro aborda de manera exitosa las confusiones de cada estudiante de manera individual.

Fuente: Danielson (2015).

¿Cuándo corresponde asignar niveles de desempeño?

La decisión de establecer niveles de desempeño para clasificar a los maestros observados depende del tipo de información que queremos obtener y del uso que le queramos dar.

Mientras más precisa es la retroalimentación que queremos dar, más razonable es quedarse con la información levantada directamente en la pauta de observación. Por el contrario, si el fin de la observación es ubicar al profesor en una categoría de desempeño, es recomendable el uso de una rúbrica.

Ninguna de las dos opciones es más adecuada que la otra *per se*, sin embargo, si el propósito de implementar un sistema de evaluación a través de la observación de aula es mejorar la práctica de los maestros, es más pertinente utilizar la información levantada a partir de la pauta de observación, ya que este instrumento, a diferencia de una rúbrica como la expuesta, posibilita la entrega de información más rica y detallada al profesor sobre su desempeño.

Paso 5: aplicar la pauta en forma piloto, realizando los ajustes necesarios

Lea el siguiente ejemplo antes de comenzar el quinto paso.

Ejemplo de aplicación piloto de la pauta					
Un grupo de dieciocho maestros de Ciencias de distintos establecimientos, para poner a prueba la pauta antes presentada, observan el mismo episodio de clases y lo evalúan. Las puntuaciones que asignan a los indicadores son las siguientes:					
Dimensión Mediación de aprendizajes					
Definición: Se refiere a las acciones intencionadas que establece el profesor para favorecer el logro de aprendizaje de los estudiantes, estimulando el desarrollo de sus potencialidades y de sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, con el fin de que encuentren sentido y logren aprendizajes del subsector de ciencias (conceptos, habilidades y actitudes).					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	OBSERVACIONES
1	Formula preguntas que inducen al estudiante a la investigación.	18	0		
2	Propone actividades motivadoras considerando el conocimiento o experiencias previas de las y los estudiantes.	15	3		
3	Promueve la elaboración de predicciones basadas en las ideas previas de los estudiantes.	17	1		
4	Promueve la conducción de la investigación para someter a prueba las predicciones de los estudiantes.	8	7		
5	Estimula a los estudiantes a trabajar colaborativamente.	10	8		

Fuente: adaptado de Universidad de Chile (2015).

Analicemos la situación. Observe cuántas personas puntuaron Sí y No en los indicadores y, considerando que todos observan el mismo episodio de clases, tienen la misma pauta y son de la misma asignatura, responda:

- ¿En cuáles indicadores se concentra esta diferencia? ¿En cuáles no?
- Si aventura una hipótesis, ¿por qué cree que puntúan tan diferente esos indicadores y no otros?

Lo que intenta mostrar el ejemplo es que, a pesar de contar con una pauta y con observadores idóneos, se pueden presentar discrepancias al momento de usar una pauta, particularmente cuando se está iniciando su aplicación, pues su manejo requiere entrenamiento y ponerla a prueba. En efecto, los instrumentos de evaluación siempre

requieren ajustes después de aplicarlos a la población a la cual van dirigidos. En este último paso de construcción de la pauta, abordaremos la importancia de tal puesta en práctica, que se podría asemejar a un pilotaje del instrumento de evaluación.

¿En qué consiste la aplicación piloto de la pauta de observación?

Es la aplicación de la pauta por distintos observadores en una situación semejante a aquella para la cual fue diseñada; en el caso del ejemplo, para observar a maestros de Ciencias que aplican determinada metodología. La finalidad es poner a prueba el instrumento, su utilidad y pertinencia, así como detectar posibles errores inadvertidos en los pasos previos de su construcción, y así poder hacer precisiones o modificaciones que permitan mejorarla.

Otra meta del pilotaje es detectar si los aplicadores entienden lo mismo por cada indicador en la observación, pues teóricamente podría haber acuerdo, pero en la situación particular podrían aparecer distintos criterios de exigencia, lo cual atenta con nuestra equidad en la evaluación.

Respecto a la situación de aplicación

En el caso de la observación del desempeño maestro, como no es posible que todos los observadores asistan a una misma clase, se puede observar un video que presente un evento similar al que se busca evaluar, como en el ejemplo. O bien, cada observador aplica la pauta en clases distintas.

Es deseable organizar un debate con todos los aplicadores a propósito de este tema y centrarlo en las dificultades que se tuvieron al momento de aplicar la pauta, más que en el desempeño particular del maestro que se observó. Lo observado es el contexto que ayuda a detectar las dificultades o errores de la pauta. Más adelante se sugieren preguntas para orientar esta discusión.

En esta puesta en marcha pueden aparecer diferentes tipos de errores que lleven a mejorar la pauta, entre ellos:

- Dos o más indicadores evalúan prácticamente lo mismo.
- Indicadores ambiguos o poco observables.
- Indicadores que se presentan rara vez, observándose un alto uso de la opción "no aplica".
- Una pauta precisa pero muy extensa y, por tanto, poco práctica.

Aplicar ajustes necesarios

Para detectar en qué casos es preciso hacer ajustes se recomiendan algunas preguntas orientadoras, que se presentan en la tabla 1.

TABLA 1
CRITERIOS A CONSIDERAR PARA AJUSTAR UNA PAUTA DE OBSERVACIÓN LUEGO DE SU APLICACIÓN PILOTO

Preguntas orientadoras	Criterios a considerar
¿La pauta permitió captar todos los eventos relevantes ocurridos en la clase relacionados con el constructo observado?	Es necesario que los observadores analicen, por una parte, si los indicadores incluidos en la pauta fueron suficientes para dar cuenta de la dimensión que se buscaba evaluar, esto podría llevar a incluir otros indicadores para cubrirla.
¿La pauta es sencilla de aplicar?	Hay que preguntarse si resultó difícil o no aplicar la pauta, ya sea por el número de indicadores, por el modo como estaban formulados u organizados, o por la naturaleza de la escala. Si los observadores reportan alguna dificultad, será necesario simplificar la pauta, buscando clarificar, reducir o reorganizar indicadores, o modificar la escala.
Todo lo registrado, ¿representa información útil y relevante para conocer y describir el fenómeno en observación?	Es importante revisar si todos los indicadores fueron relevantes para evaluar la dimensión deseada. En este sentido, se debe revisar si existen indicadores que evalúen un mismo aspecto o si hay indicadores cuyo foco esté dirigido a aspectos que son tangenciales o no forman parte de la dimensión. Esta revisión puede llevar a la necesidad de excluir aquellos indicadores que no agreguen valor a la evaluación de la dimensión.

Si al responder estas preguntas se decide agregar indicadores, es útil considerar eliminar otros, para salvaguardar la aplicabilidad de la pauta. Dependiendo de la modificación, puede ser necesario pensar en una nueva aplicación piloto, hasta que los aplicadores la utilicen con el mismo acuerdo en cuanto a lo que se entenderá por cada indicador, y hasta que la pauta se ajuste a los requerimientos para los cuales fue elaborada.

Volviendo al ejemplo anterior sobre la discrepancia de los evaluadores, se puede decir que, probablemente, las mayores dificultades en esta pauta se den en los indicadores 4 y 5.

Si se aventura una posible explicación, se podría decir que la discrepancia se origina por los distintos niveles de exigencia que aplicaron los observadores. Por ejemplo, para el indicador 4, es posible que estén interpretando de distinta forma *el someter a prueba las predicciones de los estudiantes*. Esto podría solucionarse simplemente llegando a

un acuerdo de cuándo sí se promueve *someter a prueba las predicciones*, y cuándo no, dando ejemplos de las propias observaciones realizadas. Otra posible explicación es que el indicador evalúe dos aspectos, y esto genere confusión: por una parte, evalúa si promueve la conducción de la investigación, y por otra, si somete a prueba las predicciones. Si el foco está en evaluar el segundo aspecto, tal vez la nueva formulación se deba centrar directamente en este.

IX. Uso de la información

Retroalimentación al docente

En educación hablamos de retroalimentación cuando los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje son usados como información útil, que se analiza y considera para volver a mirar y redirigir el proceso. La información levantada durante el proceso mismo de enseñanza puede ser de utilidad para retroalimentarlo y mejorar su planificación y ejecución. Por ejemplo, los resultados de los estudiantes no solo les entregan información respecto de sus logros en el aprendizaje, sino también al maestro respecto de su diseño instruccional, de las decisiones pedagógicas que tomó para llevarlo a cabo (para más información sobre este tema, ver cuadernillo 9 de esta serie).

En la actualidad, la retroalimentación se ha ido consolidando como una práctica en las organizaciones, ya que se ha entendido que el entregar información de manera oportuna sobre el desempeño profesional, contribuye a la mejora no solo de la persona, sino de la institución en general. El rol de entregar retroalimentación con este propósito, sistemáticamente y basada en evidencia, lo cumplen los líderes.

En el marco de la observación de aula esto no es distinto, la retroalimentación es clave en el proceso de mejora de las prácticas de los maestros. En este contexto, es fundamental que la retroalimentación tenga como finalidad la generación de una instancia de reflexión en la cual el maestro pueda analizar su propia práctica, conocer sus fortalezas y debilidades, comprender cómo su desempeño va impactando en el aprendizaje de los estudiantes y, además, definir junto con otros acciones que le permitan modificar su práctica, mejorando aquellos aspectos que lo necesiten y potenciando las fortalezas que dan cuenta del desempeño esperado. Recibir *feedback* es esencial para el mejoramiento: cuando los profesores saben qué es lo que están haciendo bien y qué necesitan modificar pueden enfocarse en cómo mejorar. También es posible que la inversión en desarrollo profesional y programas se orienten hacia las áreas en las que los profesores requieren de apoyo adicional. Sin buenas mediciones y observaciones, no hay método confiable en el cual basar el *feedback* (Pianta, 2015).

La retroalimentación efectiva es específica, práctica y enfocada en la mejora. Un maestro, al terminar la retroalimentación debería irse con una idea clara de qué y cómo mejorar en el corto plazo. Esa idea podría ser un plan específico sobre cómo usar un mapa conceptual para enfatizar ciertos contenidos en su próxima clase, o una propuesta sobre el tipo de preguntas que puede hacer a los estudiantes con la finalidad de desafiarlos cognitivamente. La especificidad de las sugerencias marca la diferencia entre una retroalimentación que se siente como un juicio personal y una retroalimentación útil, que contribuye y hace posible un cambio en la práctica (Archer *et al.*, 2016).

Consideraciones finales: ideas fuerza

Para concluir, algunas ideas centrales que hemos revisado son las siguientes:

- La finalidad común de la observación y la retroalimentación es mejorar las prácticas docentes de modo de favorecer más y mejores aprendizajes en los estudiantes. No debe reducirse a la comparación entre maestros, es un acompañamiento.
- La observación debe ser un proceso sistemático, una práctica continua, no un evento aislado; un medio, no un fin en sí mismo y debe estar acompañada de una práctica de retroalimentación.
- La pauta de observación, como todo instrumento de evaluación, es siempre perfectible y debe ir mejorando a partir de la experiencia obtenida en su uso.
- No existe un modelo único de pauta de observación, lo importante es que responda a un propósito claro y compartido.
- El proceso de observación de clases no está completo si no se lleva a cabo una retroalimentación al maestro.

Referencias

- ARCHER, J., Cantrell, S., Holtzman, S. L., Joe, J. N., Tocci, C. M. y Woodeff, J. (2016). *Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improve Classroom Observations*. San Francisco: Bill and Melinda Gates Foundation.
- CAMPOS, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- CUADROS, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona: UIC.
- DANIELSON, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Recuperado de <http://www.facultadeducacion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf>
- DANIELSON, C. (2015). Rubric Adapted to New York Department of Education. Framework for Teaching Components. Recuperado de https://www.cfn107.org/uploads/6/1/9/2/6192492/danielson_2014-2015_rubric.pdf
- FLORES, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- FUERTES, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.
- KANE, T.J., y Staiger, D.O. (2012). *Gathering Feedback for Teaching*. Research report for the Measures of Effective Teaching Project, January.
- PIANTA, R. (2015). *El feedback es esencial para el mejoramiento de los docentes*. Recuperado de http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=747
- RIVKIN, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2018). *Evaluación del desempeño docente y técnico docente en Educación Básica. Etapas, aspectos, métodos e instrumentos*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/EAMI/EAMI_4TO%20GRUPO_DOCENTES_EB_080118.pdf
- UNIVERSIDAD DE CHILE. (2015). *Pauta de observación y acompañamiento docente en el aula*. Recuperado de http://gloaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/classroomobservatio_nandimplementationprotocol._p_morales_docx.pdf
- WRAGG, E.C. (2012). *An Introduction to Classroom Observation*. Nueva York: Routledge.

