



Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente

Incidence of the Pedagogical Accompaniment with Use of Rubrics in the Improvement of the Teaching Performance

Incidência do assessoramento pedagógico com rubricas formativas no melhoramento do desempenho docente

Omar Andrés Aravena-Kenigs* 

María Elena Mellado-Hernández** 

Manuel Montanero-Fernández*** 

Para citar este artículo: Aravena-Kenigs, O. A., Mellado-Hernández, M. E. y Montanero-Fernández, M. (2023). Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 323-347. <https://doi.org/110.17227/rce.num88-13737>



Recibido: 26/04/2021
Evaluado: 08/10/2021

pp. 323-347

N.º 88

* Doctor en Innovación en Formación del Profesorado, Universidad Católica de Temuco, Chile. oaravena@uct.cl

** Doctora en Formación del Profesorado y Avances en Investigación Educativa, Universidad Católica de Temuco, Chile. mmellado@uct.cl

*** Doctor en Pedagogía, Universidad de Extremadura, España. mmontane@unex.es

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comparar la incidencia en la práctica del aula de distintos modelos de asesoramiento pedagógico con el apoyo de rúbricas. Participaron 60 docentes y 20 directivos escolares, seleccionados intencionadamente, emparejados y distribuidos luego al azar en cuatro condiciones: a) asesoramiento experto con rúbrica normativa; b) asesoramiento experto con rúbrica ideográfica; c) asesoramiento entre iguales con rúbrica normativa; d) asesoramiento entre iguales con rúbrica ideográfica. En cada modalidad se desarrollaron seis sesiones de asesoramiento para la mejora de la práctica docente, inmediatamente después de sendas clases. Para recoger la información del desempeño docente se grabaron en video la clase 1 y la 6 (pre y postest) que fueron sometidas después a una evaluación "ciega" por un juez experto. Los resultados evidencian que los docentes de las cuatro condiciones de asesoramiento mejoraron significativamente su desempeño en aula. Los grupos que utilizaron rúbricas ideográficas mostraron diferencias significativas en comparación con los grupos que usaron rúbrica estandarizada, independiente de si el acompañante fue un experto (directivo escolar con experiencia asesora) o un igual (docente del mismo centro). Se concluye que el uso de rúbricas ideográficas, construidas por los propios participantes, podrían favorecer la comprensión compartida del desempeño docente e impactar de modo positivo en la autorregulación de las prácticas en aula.

Palabras clave

práctica pedagógica; desarrollo profesional; escuela; evaluación formativa; orientación pedagógica

Keywords

pedagogical practice; professional development; school; formative assessment; pedagogical orientation

Abstract

The study objective was to compare the impact on classroom practice of different models of pedagogical advice with the support of rubrics. Sixty teachers and twenty managers participated, intentionally selected, paired, and subsequently randomly distributed under four conditions: a) expert advice with normative rubric; b) expert advice with ideographic rubric; c) peer-to-peer advice with normative rubric; d) peer-to-peer advice with ideographic rubric. In each modality, six advisory sessions for teaching practice improvement were developed, immediately after classes. Classes 1 and 6 (pre and post-test) were videotaped to collect information on teaching performance and subsequently subjected to a "blind" evaluation by an expert judge. The results show teachers of the four conditions of advice significantly improved their classroom performance. Groups that used ideographic rubrics showed significant differences compared to groups that used the standardized rubric, independent if the companion was an expert (school manager with advisory experience) or an equal (teacher of the same center). We concluded that ideographical rubrics use, designed by the participants themselves, could favor the shared understanding of teaching performance and positively impact self-regulation of classroom practices.

Resumo

O objetivo deste artigo foi comparar a incidência na prática de sala de aula de diferentes modelos de assessoria pedagógica com o apoio de rubricas. No total, participaram 60 professores e 20 gestores escolares, selecionados intencionalmente, pareados e posteriormente distribuídos aleatoriamente em quatro condições: a) assessoramento de especialista com rubrica normativa; b) assessoramento de especialista com rubrica ideográfica; c) assessoramento entre pares com rubrica normativa; d) assessoramento de pares com rubrica ideográfica. Em cada modalidade, foram desenvolvidas 6 sessões de assessoramento para melhorar a prática docente, imediatamente após cada aula. Para coletar a informações sobre o desempenho docente, foram filmadas as aulas 1 e 6 (pré e pós-teste), que posteriormente foram submetidas a uma avaliação "cega" por um juiz especialista. Os resultados mostram que os professores das quatro condições de avaliação melhoraram significativamente seu desempenho em sala de aula. Os grupos que utilizaram rubricas ideográficas apresentaram diferenças significativas em relação aos grupos que utilizaram rubrica padronizada, independentemente de o acompanhante ser um especialista (diretor da escola com experiência em assessoria) ou um par (professor do mesmo centro). Conclui-se que o uso de rubricas ideográficas, construídas pelos próprios participantes, pode favorecer uma compreensão compartilhada da atuação docente e ter um impacto positivo na autorregulação das práticas de sala de aula.

Palavras-chave

prática pedagógica; desenvolvimento profissional; escola; Teste formativo; orientação pedagógica

Introducción

Las actuales políticas educativas y los recientes estudios de liderazgo educativo orientan al profesorado y sus equipos directivos a asumir el desarrollo profesional docente como un proceso colaborativo y continuo que se gesta ante todo en los centros educativos (Barrero Fernández *et al.*, 2020; Bolívar, 2019; Fullan, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; OCDE, 2019). Desde esta perspectiva, docentes y líderes escolares se ven desafiados a diseñar trayectorias de mejoramiento pertinentes a sus necesidades formativas y responsabilizarse por su aprendizaje de forma recíproca (Aziz, 2017; Choi y Kang, 2019; De Farías y De Araujo, 2018; Vélaz y Vaillant, 2021). Asimismo, la escuela está desafiada a implementar estrategias de colaboración y desarrollo profesional que impacten positivamente en el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

En este contexto, el asesoramiento pedagógico en aula es una de las prácticas de desarrollo profesional docente más extendida en diversos sistemas educativos (Díaz-Terrero *et al.*, 2018; Maureira, 2015; Mineduc, 2019). Esta estrategia se basa en la observación de clases, por parte de directivos o docentes, con la finalidad de proporcionar al profesorado retroalimentación pertinente y contextualizada que contribuya a fortalecer su capacidad reflexiva sobre la práctica pedagógica (Galán, 2017; Muñoz *et al.*, 2016; Ulloa y Gajardo, 2016). En otras palabras, es una estrategia de aprendizaje profesional que tiene su foco en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los últimos años, el asesoramiento pedagógico se ha orientado desde un enfoque formativo (Mineduc, 2019), no obstante, recientes estudios advierten que la implementación del asesoramiento no ha estado exenta de tensiones, en especial por la dificultad de consensuar un propósito compartido entre los actores involucrados (Díaz-Terrero *et al.*, 2018; Izarra, 2019; Zeballos, 2020). Se ha mostrado también que la responsabilidad de brindar asesoramiento pedagógico recae casi exclusivamente en expertos, integrantes de los equipos directivos, quienes se han centrado en evaluar el desempeño desde una lógica prescriptiva y jerárquica, quedando de nuevo el profesorado postergado a ocupar un rol pasivo en su propio proceso de aprendizaje profesional (Leiva y Vásquez, 2019).

En atención a estos desafíos, varios estudios de aprendizaje profesional destacan el uso de rúbricas como una estrategia que permite al profesorado y equipos directivos analizar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica educativa (Gilmour *et al.*, 2019; Panadero *et al.*, 2013; Tobón *et al.*, 2020). De igual forma, se ha demostrado que el uso sistemático de rúbricas impulsa procesos de colaboración y diálogos constructivos en torno a metas específicas de mejora (Panadero y Romero, 2014; Velasco y Tójar, 2018). Por tanto, es un recurso que puede orientar procesos sostenidos de mejoramiento de la práctica educativa.

En Chile, existe aún escasa evidencia sobre el uso de rúbricas como estrategia formativa para la autorregulación del desempeño docente en el aula (Leiva y Vásquez, 2019; Maureira, 2015). Al mismo tiempo, se requiere mayor comprobación acerca de procesos de asesoramiento entre pares que permita a las escuelas diseñar sus propias trayectorias de desarrollo profesional docente el cual conduzca a la transformación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

En función de estos antecedentes, el objetivo de esta investigación fue comparar distintos modelos de asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas y evaluar su incidencia en el mejoramiento del desempeño docente en aula de centros escolares de la región de La Araucanía, Chile.

Asesoramiento pedagógico

El asesoramiento pedagógico en aula y la retroalimentación del desempeño docente son prácticas que han proliferado con amplitud en los centros escolares (Baring *et al.*, 2020; Geeraerts *et al.*, 2018; Vezub, 2011). Diversas investigaciones concuerdan con que un adecuado asesoramiento a la labor docente, siempre que se desarrolle desde una lógica de acompañamiento, puede aportar sustantivamente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Pérez y Mendía, 2015; Mellado *et al.*, 2020; Montanero, 2014). Además, cuando se realiza en forma sistemática contribuye a la capacidad de los docentes para reflexionar sobre sus prácticas y tomar consciencia sobre cómo aprenden sus estudiantes.

Para Izarra (2019) el asesoramiento pedagógico consiste en brindar al profesorado información pertinente, sistemática y acorde a sus necesidades formativas. Se trata de un proceso de intercambio de experiencias entre asesor y asesorado, que debería abordarse en un ambiente de confianza y mutuo aprendizaje (Agreda y Pérez-Azahuanche, 2020; Escudero-Escorza *et al.*, 2017; Mena *et al.*, 2017; Peña *et al.*, 2018). Desde esta perspectiva, el asesoramiento debería ser un proceso de aprendizaje recíproco entre profesionales que discuten problemas cotidianos de su práctica en aula y que logran acuerdos de forma conjunta para enfrentarse con éxito a situaciones similares en el futuro.

Por su parte, Rincón-Gallardo *et al.* (2019) concuerdan con que el proceso de asesoramiento pedagógico requiere construir una relación colaborativa en función de objetivos compartidos de mejoramiento. Esto implica evitar la configuración de relaciones jerárquicas o de poder entre los participantes, en tanto son consideradas contraproducentes para el aprendizaje profesional (Balarin, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; Izarra, 2019; Krichesky y Murillo, 2018; Monje *et al.*, 2018). En otras palabras, el asesoramiento pedagógico efectivo estaría condicionado

por la construcción de dinámicas horizontales y de simetría profesional entre sus participantes, independiente del cargo que ocupen en el centro educativo.

Ahora bien, transitar hacia modelos comprensivos de asesoramiento pedagógico requiere complejas competencias, especialmente en quienes tienen la labor de retroalimentar las prácticas pedagógicas (Domingo-Segovia y Hernández, 2008; Haep *et al.*, 2016; Lu, 2010; Reyes y Pérez, 2020). El asesor necesita habilidades sociales y comunicativas para construir una relación de confianza que asegure diálogos reflexivos y desafiantes los cuales impliquen de verdad a los docentes en una revisión efectiva de su práctica en aula (Imbernón, 2017; Kelly y Cherkowski, 2017; Mellado *et al.*, 2017). Desde esta perspectiva, la responsabilidad de acompañar al profesorado requiere desplegar un liderazgo pedagógico, compartido y ético que desencadene deliberadamente oportunidades de desarrollo profesional para movilizar las prácticas docentes con foco en mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Uso de rúbricas para el mejoramiento del desempeño docente

Observar la práctica docente, ya sea directamente o con ayuda de registros (como las grabaciones audiovisuales), no garantiza que seamos capaces de identificar aquello que podemos mejorar. Establecer con antelación un listado de criterios específicos de calidad es esencial para dirigir la mirada hacia lo importante, así como para estructurar la reflexión sobre las fortalezas y debilidades que se ponen de manifiesto, en especial cuando poseen criterios conocidos y compartidos por todos los participantes (Cebrián de la Serna, 2018; Fraile *et al.*, 2017; Montanero y Madeira, 2019; Morán, 2018). En este sentido, las actividades de asesoramiento se apoyan cada vez más en una diversidad de instrumentos y registros de análisis de la práctica educativa que puede contribuir a la evaluación integral y formativa del desempeño del profesorado. Dichos instrumentos pueden, además, estimular y orientar diálogos constructivos en torno a metas desafiantes que provocan la reflexión sistemática sobre la práctica docente (Dawson, 2015; Martínez *et al.*, 2016; Velasco y Tójar, 2018).

Escudero-Escorza (2019) defiende, en particular, el uso de rúbricas como una estrategia formativa útil, en tanto permite al profesorado describir de modo gradual y operativo aquellos elementos que caracterizan una enseñanza efectiva. Las rúbricas son una modalidad de escalas de apreciación ordinal, en formato descriptivo, cuyos criterios aparecen operativizados en varios niveles de logro que actúan como una guía u hoja de ruta que orienta las decisiones pedagógicas, puesto que explicita las

expectativas frente a determinados desempeños, organizados en diferentes grados de ejecución (Guevara-Rodríguez y Veytia-Bucheli, 2021). Varios estudios concuerdan en que su uso sistemático favorece la autonomía y autorregulación del desempeño a través de la autoevaluación y coevaluación de la práctica (Dawson, 2015; Menéndez y Gregori, 2016; Tigelaar y Janssen, 2012; Tobón *et al.*, 2020).

Las rúbricas pueden tener, por su lado, un carácter normativo o ideográfico. En las rúbricas normativas los criterios son predefinidos y comunes para todos los participantes. En las rúbricas ideográficas los criterios y sus respectivos niveles de logro son consensuados por los participantes en función de sus necesidades de evaluación.

Este último tipo de rúbrica se ha mostrado muy útil para estimular el apoyo entre el profesorado. Cuando el profesorado participa activamente en el diseño de una rúbrica de evaluación docente se implica más en su propia experiencia formativa y emite juicios más válidos y precisos (Cebrián *et al.*, 2018; Gottlieb y Moroye, 2016; Mellado y Cubo, 2013; Menéndez y Gregori, 2016; Pérez-Torres *et al.*, 2020). En este marco, la rúbrica no solo tiene un valor para la evaluación formativa que resulta de su uso recurrente durante el proceso de retroalimentación del desempeño en aula sino también para la evaluación formadora, es decir, ofrecer la oportunidad de aprender, autoevaluar y autorregular la práctica de enseñanza (Sanmartí, 2020).

Metodología

El estudio utilizó una metodología mixta con un diseño imbricado, el cual permitió complementar los datos a través de dos fases (cuantitativa y cualitativa) que aportaron mayor comprensión del objeto de estudio (Creswell, 2009; Creswell y Plano, 2007). En la primera fase, cuantitativa, se utilizó un diseño cuasi-experimental, cuyo propósito fue comparar distintos modelos de acompañamiento en aula. Posteriormente, en la fase cualitativa se recogió información que permitiría explicar los resultados de la primera fase.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 60 docentes y 20 directivos escolares de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco (Chile). Los docentes fueron 26 hombres y 34 mujeres, cuyas edades fluctuaban entre 24 y 45 años y 9,9 años promedio de experiencia profesional. Por su parte, los directivos escolares fueron 8 hombres y 12 mujeres entre 36 y 54 años de edad y un promedio de experiencia en cargos directivos de 7,3 años. La selección de los participantes fue inten-

cionada. Con la finalidad de asegurar similares condiciones de partida en cada grupo de comparación, los criterios de inclusión considerados fueron los siguientes: a) profesores/as que dictaran las asignaturas de lenguaje, matemática, historia o ciencias; b) profesores/as categorizados en el nivel intermedio de desempeño “competente” en el sistema de evaluación docente del Mineduc (2004); c) directivos/as que accedan a realizar acompañamiento utilizando los instrumentos dispuestos para el estudio. Tanto docentes como directivos manifestaron su voluntad y consentimiento para participar del estudio. Los investigadores informaron aspectos éticos relacionados con salvaguardar el anonimato de cada participante. De igual forma, tanto asesores como asesorados acordaron que el acompañamiento llevado a cabo no tendría repercusión alguna en decisiones que afecten su estabilidad laboral en el centro escolar ni tampoco se asociaría a un sistema de reconocimiento/bonificación interna.

Diseño y fases del estudio

La fase cuantitativa corresponde a un estudio cuasi-experimental de diseño factorial 2x2, donde los participantes fueron distribuidos aleatoriamente en cuatro condiciones de asesoramiento. En cada condición se conformaron 10 parejas, compuestas por un docente asesorado y otro en rol de asesor encargado de observar y retroalimentar la práctica en aula. Dos de estos grupos de comparación desarrollaron una modalidad de “asesoramiento experto” que consistía en el acompañamiento pedagógico por parte de un directivo con amplia experiencia en esta labor y perteneciente al propio centro escolar. Por su parte, los participantes de los otros dos grupos desarrollaron una modalidad de “asesoramiento entre iguales”, acompañamiento realizado por otro docente del centro escolar, con una experiencia similar y de la misma área curricular. En ambas modalidades de asesoramiento la mitad de las parejas utilizaron una rúbrica normativa estándar y la otra mitad una de carácter ideográfico (véase tabla 1).

Tabla 1.

Distribución de los grupos de comparación

Grupo	Asesor	Asesorado	Rúbrica utilizada
G1 Asesoramiento experto	10 directivos escolares	10 docentes	Ideográfica
G2 Asesoramiento entre iguales	10 docentes	10 docentes	Ideográfica
G3 Asesoramiento experto	10 directivos escolares	10 docentes	Estándar
G4 Asesoramiento entre iguales	10 docentes	10 docentes	Estándar

Fuente: elaboración propia.

La segunda fase, de tipo cualitativa, corresponde al desarrollo de entrevistas semiestructuradas y busca profundizar y explicar, desde la percepción de los propios participantes, los resultados de la fase cuantitativa inicial.

Instrumentos

Rúbrica de evaluación del desempeño docente en el aula

Con el propósito de evaluar la incidencia de los distintos modelos de asesoramiento pedagógico en el mejoramiento del desempeño docente en aula, se diseñó y validó una *rúbrica normativa*, basada en la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2016) conformada por ocho criterios: 1) Comprensión del objetivo de la clase; 2) Uso de conocimientos previos; 3) Ambiente propicio de aprendizaje; 4) Trabajo colaborativo; 5) Actividades desafiantes; 6) Retroalimentación del aprendizaje; 7) Uso del tiempo; 8) Evaluación del aprendizaje. Para cada criterio se enunciaron cuatro niveles de desempeño que permiten obtener puntuaciones según los siguientes valores: Nivel Básico=1; Nivel Inicial=2; Nivel Competente=3; Nivel Destacado=4.

Esta rúbrica estandarizada fue sometida a validez de contenido, mediante el método Delphi, por cinco jueces expertos de amplia trayectoria en formación del profesorado que realizaron un proceso iterativo y sistemático en cuanto a la claridad, pertinencia y relevancia de cada uno de los criterios. Además, los niveles de logro fueron sometidos a un proceso de discusión hasta alcanzar un acuerdo sobre su descripción (véase anexo 1).

Por su parte, la mitad de las parejas elaboraron una rúbrica ideográfica, basada en los mismos 8 criterios definidos en el Marco para la Buena Enseñanza, pero sin que fuera sometida a ningún procedimiento de validación, de modo que los instrumentos no resultaron idénticos (véase anexo 2).

Entrevista semiestructurada

Se aplicó una entrevista semiestructurada con el objetivo de recoger información cualitativa que permitiera comprender las razones pedagógicas que los entrevistados atribuían al mejoramiento de su desempeño en aula, después de participar en las distintas modalidades de asesoramiento. La entrevista se orientó con un guion de preguntas abiertas validadas por cinco expertos con amplia experiencia en formación del profesorado: ¿cuáles son las razones que le atribuye al mejoramiento de su desempeño docente?; ¿cómo explicaría los resultados positivos de su práctica pedagó-

gica después del proceso de asesoramiento?; ¿qué rol jugó la rúbrica en el proceso de asesoramiento?; ¿de qué manera influye el rol de su asesor en la calidad de su desempeño en el aula?; ¿qué argumentos daría usted para justificar el asesoramiento en el aula?

Procedimiento

En primer lugar, se organizaron los grupos según uso de rúbrica estandarizada e ideográfica. En el caso de los grupos G3 (AsExp+REst) y G4 (AsPar+REst) se les asignó una rúbrica estandarizada con criterios y descripciones de desempeño docente definidas en el proyecto de actualización del Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2016).

Por su parte, los asesores y asesorados de los participantes de los grupos G1 (AsExp+RIId) y G2 (AsPar+RIId) construyeron colaborativamente una rúbrica de carácter ideográfico que adoptó criterios similares a los utilizados en la rúbrica estandarizada. Se desarrollaron dos sesiones de trabajo de seis horas cada una con la finalidad de construir de forma conjunta, entre asesor y asesorado, las descripciones de los niveles de desempeño docente a través de la discusión y reflexión pedagógica de los participantes en virtud de su conocimiento profesional y características de su contexto escolar.

Después, cada asesor de los grupos de comparación (G1, G2, G3 y G4) procedió a realizar seis sesiones de acompañamiento pedagógico que consistió en la observación semanal *in situ* de 45 minutos de clases de lenguaje y matemática, ciencias e historia en cursos del segundo ciclo de educación básica. Posteriormente, los profesores acompañados recibieron 45 minutos de retroalimentación por parte de su asesor durante seis semanas, usando rúbrica ideográfica para acompañar a los grupos G1 y G2 y rúbrica estandarizada para los grupos G3 y G4. Cabe mencionar que entre la clase y el asesoramiento no transcurrieron más de 24 horas. Durante el proceso de asesoramiento se consensuaban aspectos por mejorar que se retomaban en las sesiones posteriores.

Para evaluar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula se procedió a registrar en formato de video la primera y última clase de los docentes acompañados en cada grupo de comparación (pre y postest). Por último, una experta en formación del profesorado externa procedió a evaluar “a ciegas” las grabaciones de clases en virtud de la rúbrica de evaluación construida, para lograr comparar la incidencia de las modalidades de acompañamiento en la práctica docente.

Fase de investigación cualitativa

Para la fase cualitativa se seleccionó al azar a 12 docentes asesorados (3 de cada grupo de comparación). A cada docente se le aplicó una entrevista semiestructurada de 40 minutos, no sin antes explicarles el propósito,

anonimato y confidencialidad de la información vertida en la entrevista. Luego se realizó la transcripción de la entrevista para su posterior análisis de contenido.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos provenientes de la evaluación del desempeño docente de cada grupo de comparación (pre y postest) fueron tabulados y exportados al paquete estadístico SPSS V.25. Dado que cada grupo de comparación estaba compuesto por 10 participantes, no se aseguraban los supuestos de normalidad y homocedasticidad necesarios para aplicar estadística no paramétrica (Cubo *et al.*, 2016; Ramírez-Ríos y Polack, 2020). En tal sentido, con la finalidad de establecer diferencias entre el pre y el postest en cada uno de los grupos se aplicó, en primer lugar, la prueba no paramétrica W de Wilcoxon. Después, para establecer diferencias entre los distintos grupos se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis y seguidamente la prueba *pos-hoc* de Dunn con la finalidad de determinar la posible incidencia del uso de rúbrica y rol del asesor en las modalidades de asesoría para el mejoramiento del desempeño docente.

Para el análisis de la información cualitativa, una vez realizada la transcripción textual de la entrevista con ayuda de un *software* de reconocimiento de voz, se seleccionaron y codificaron fragmentos textuales relevantes teóricamente que presentaron mayor reiteración en la entrevista. En primer lugar, cada transcripción fue segmentada con un criterio semántico en unidades temáticas (Arbeláez y Onrubia, 2014; Cisterna, 2005). Se consideró como unidad temática un segmento de transcripción centrada en una o más ideas interrelacionadas, con una extensión suficiente para que sea comprensible el contexto. Tras una primera clasificación de todos los segmentos, siguiendo un procedimiento inductivo de *comparación permanente*, se redefinieron las categorías temáticas, ampliando e integrando en una sola aquellas que compartían significados muy similares (Cáceres, 2003). En tercer lugar, se construyó una matriz de relaciones entre categorías de análisis, con la cual los datos recopilados conservaron su carácter cualitativo. Para finalizar, se efectuó un proceso analítico y reflexivo desde una perspectiva teórica que permitió extraer significados y conclusiones.

Resultados

Resultados fase cuantitativa

En primer lugar, se presenta una comparación de las puntuaciones medias del desempeño docente en aula, obtenidas por los participantes de los distintos grupos de comparación en las evaluaciones pre y postest. Además,

se aplicó la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, para establecer la significancia de las diferencias entre ambas medidas de cada uno de los grupos de comparación.

La tabla 2 muestra que después de seis sesiones de asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas, todos los grupos mejoraron su desempeño en aula.

Para profundizar en las diferencias de desempeño docente encontradas en el postest se aplicó la prueba estadística Kruskal-Wallis que permitió concluir que las medias de estos grupos eran distintas ($X^2 = 20,07$; $p < 0,001$). Para identificar qué grupos presentaban diferencias entre sí, se aplicó la prueba *pos-hoc* de Dunn (véase tabla 3).

Tabla 2.

Diferencias de medias totales entre pre y postest en evaluación del desempeño docente en aula

Condiciones	Pretest		Postest		Diferencias		
	M	DT	M	DT	Dif.	Z	p
G1: AsExp+Rld	2,8	0,37	3,3	0,25	0,5	-2,675	0,007*
G2: AsPar+Rld	2,9	0,46	3,3	0,29	0,4	-2,533	0,011*
G3: AsExp+REst	2,4	0,59	2,7	0,41	0,3	-2,395	0,017*
G4: AsPar+REst	2,3	0,44	2,6	0,26	0,3	-2,807	0,005*

Nota. * $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Resultados prueba pos-hoc de Dunn

Comparación inter-grupos	X^2	Error estándar	Desv. Est. contraste	p
G4: AsPar+REst - G3: AsExp+REst	3,700	5,211	0,710	0,478
G1: AsExp+Rld - G4: AsPar+REst	17,950	5,211	-3,445	0,001*
G2: AsPar+Rld - G4: AsPar+REst	18,350	5,211	-3,521	0,001*
G1: AsExp+Rld - G3: AsExp+REst	14,220	5,211	-2,735	0,006*
G2: AsPar+Rld - G3: AsExp+REst	14,650	5,211	-2811	0,005*
G1: AsExp+Rld - G2: AsPar+Rld	0,400	5,211	0,077	0,939

Nota. * $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se observa que las únicas diferencias significativas afectan a las condiciones de asesoramiento con rúbrica ideográfica (G1 y G2), los cuales lograron un mejor desempeño en el postest que los grupos asesorados con rúbrica estandarizada (G3 y G4). En particular, el G1

mostró diferencias significativas en comparación con el G3 ($X^2 = 14,2$; $p < 0,05$) y el G4 ($X^2 = 17,9$; $p < 0,05$), mientras que el G2 logró diferencias significativas en comparación con el G3 ($X^2 = 14,6$; $p < 0,05$) y el G4 ($X^2 = 18,3$; $p < 0,05$).

Resultados fase cualitativa

En esta fase cualitativa se analizaron aquellos relatos que describen las implicancias del uso de rúbricas y del asesor durante el proceso de asesoramiento pedagógico en función de categorías que emergen del análisis de contenido de las entrevistas. En total, emergieron 4 grandes categorías temáticas que permiten interpretar las percepciones de los participantes durante el proceso de asesoramiento. Dada su extensión, recogemos únicamente algunos fragmentos recurrentes y más representativos que se clasificaron en cada una de esas categorías.

La rúbrica como instrumento orientador del desempeño docente en aula

En relación con el uso de rúbricas ideográficas durante el asesoramiento pedagógico, los participantes valoran la posibilidad que ofrece este instrumento para orientar los criterios pedagógicos que sustentan una buena enseñanza, tal como se expresa en los siguientes extractos:

La construcción de la rúbrica nos ayudó a reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas para mirar de otro modo lo que hacemos comúnmente en la sala de clases... ahí tú te das cuenta que es necesario planificar con otros colegas a partir del contexto y características de los estudiantes. (Docente asesor 4, G1)

Sin duda, la rúbrica orientó mi desempeño en el aula, especialmente me ayudó a poner atención en la calidad de la tarea que les ofrecía a los estudiantes. La discusión con mi asesor me permitió darme cuenta de que las actividades de aprendizaje no eran muy desafiantes y no respondían a los intereses de los estudiantes y algunas veces eran poco acordes a los objetivos de la clase. (Docente asesorada 3, G2)

Al leer los criterios de la rúbrica del Mineduc pude reflexionar acerca de varios aspectos de mi clase que debo mejorar, como favorecer la participación y colaboración entre estudiantes, planificar actividades de clase que incorporen los intereses de los estudiantes. (Docente asesorado 10, G4)

Estos resultados cualitativos permiten comprender que el asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas contribuyó a generar espacios de colaboración entre asesor y asesorado, lo que se tradujo en la oportunidad

para que los docentes reflexionen críticamente sobre su desempeño en aula. En tal sentido, las conversaciones pedagógicas que se desarrollaron en el asesoramiento con uso de rúbricas aportaron a identificar aspectos de mejoramiento relacionados de forma directa con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Construcción de una visión pedagógica compartida

Otro de los beneficios que los entrevistados declaran respecto a la rúbrica ideográfica es la toma de conciencia de aquellos principios pedagógicos que impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Los participantes manifestaron que gracias a la discusión sistemática durante las sesiones de asesoramiento construyeron una comprensión compartida acerca de la práctica educativa, tal como se demuestra en las narraciones:

Como jefe de UTP una de mis funciones es acompañar la práctica de los docentes, pero este proceso fue diferente, porque desde el principio el docente asesorado participó en la construcción de la rúbrica y nos permitió establecer acuerdos y consensos sobre aspectos pedagógicos indispensables en una clase. (Directivo asesor 2, G2)

Construir la rúbrica creo que nos permitió alinearnos y manejar un lenguaje común acerca de nuestras clases, pudimos discutir qué entenderíamos por una buena clase y cómo aprenden mejor los estudiantes. Acordamos que una clase efectiva es cuando los estudiantes participan activamente de la clase y aprenden colaborativamente, y no necesariamente cuando el profesor asume todo el protagonismo. (Directora asesora 7, G1)

Participar en la descripción de los niveles de desempeño de la rúbrica fue un gran aprendizaje para mí. Lo principal fue que pudimos establecer un lenguaje común y acordar los principales énfasis pedagógicos que teníamos que asegurar en cada clase para avanzar hacia la transformación de mi práctica. (Docente asesorado 11, G1)

Estos relatos dan cuenta del rol orientador que cumplió la rúbrica para avanzar paulatinamente hacia la construcción de una visión compartida, entre asesores y asesorados, sobre los principios pedagógicos que sustentan un desempeño docente en aula y establecer en conjunto metas concretas de mejoramiento apoyados por la propia rúbrica.

Aprendizaje colaborativo

En los siguientes extractos, tanto los asesores como los asesorados destacan las oportunidades que brindó el proceso de asesoramiento pedagógico para propiciar discusiones profesionales que fortalecieron las oportunidades de aprender colaborativamente en función de objetivos de mejoramiento compartidos:

Creo que el rol de asesor me permitió orientar a mi colega para mejorar sus clases, especialmente, a diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación. Las interacciones permanentes durante la retroalimentación fueron identificando aspectos a mejorar en el desempeño del mi colega asesorado, como la excesiva transmisión de contenidos durante la clase, la escasa participación de los estudiantes y demasiado trabajo individual... fue clave la oportunidad de trabajar juntos para repensar nuevas estrategias que nos permitan abordar estas problemáticas. (Docente asesor 4, G2)

El proceso de acompañamiento partió con la construcción colaborativa de una rúbrica que luego usé para autorregular mi práctica, además ayudó a recibir retroalimentación más pertinente de mi asesor. Las conversaciones profesionales que permanentemente sostuvimos durante el asesoramiento nos permitieron reflexionar pedagógicamente en función de metas compartidas que impulsaron innovaciones en el aula. (Docente asesorado 16, G1)

Mi colega me ha aportado con varias estrategias y sugerencias que me han ayudado a revisar mi práctica a partir de las dificultades que identificó el asesor. Valoro mucho la oportunidad de sentirme acompañado y tener a quién mostrarle mis clases y recibir retroalimentación oportuna me comprometió a superarme clase a clase para que mis estudiantes logren mejores aprendizajes. (Docente asesorado 1, G3)

Todos los testimonios presentados dan cuenta de que el asesoramiento pedagógico promovió el aprendizaje profesional y la colaboración auténtica en torno a la resolución de problemáticas cotidianas que los docentes enfrentan en el aula. Asimismo, aportó al cuestionamiento de las prácticas pedagógicas a partir de los constantes diálogos y reflexiones compartidas guiadas por los criterios de calidad que propone la rúbrica.

Construcción de confianza

Esta categoría da cuenta del rol que juega la confianza en el proceso de asesoramiento pedagógico para avanzar hacia relaciones profesionales auténticas y horizontales que propiciaron el reconocimiento de las capacidades y trayectorias profesionales:

Al principio del acompañamiento estaba muy nerviosa, con esa incomodidad que produce que te observen o evalúen tu trabajo, pero al cabo de las sesiones sentí el apoyo de mi directora, ella siempre fue muy pertinente con sus comentarios, consideró mi opinión y tuvo precaución de no imponer las recomendaciones... esto me hizo sentir mucha confianza y también me motivó a tratar de hacerlo cada vez mejor. (Docente asesorada 8, G2)

Es primera vez que tengo la oportunidad de trabajar con mi director, fue muy gratificante que pudiese observar mis clases y luego ofrecirme sugerencias de mejora. En cada sesión de asesoramiento mi director me inspiró seguridad porque era muy respetuoso con mis ideas, lo que ayudó a aumentar mis expectativas sobre mi propio desempeño. (Docente asesorado 5, G1)

Creo que el asesoramiento me ha permitido crear una muy buena relación con mi colega, siento que ella tiene una actitud transparente y cercana, lo cual facilitó mucho nuestro trabajo. Su actitud favorable me permitió comprender que este proceso era formativo y no tendría consecuencias negativas. La seguridad que me dio ayudó a confiar más en mi actuación docente y estar atenta a las sugerencias para mejorar mis clases. (Docente asesorada 1, G3)

Los participantes reconocen que el asesoramiento pedagógico llevado a cabo fue una instancia que les permitió crear un ambiente de respeto y confianza entre asesor y asesorado, lo que favoreció la calidad del desempeño docente en aula. En tal sentido, los diálogos generados durante el proceso de asesoramiento pueden contribuir a desarrollar y consolidar una identidad profesional del profesorado, así también, una cultura de altas expectativas y de profesionalidad en el centro escolar.

Discusión y conclusiones

Los resultados que acabamos de exponer aportan claras evidencias del impacto de un asesoramiento pedagógico, basado en un número reducido de sesiones de asesoramiento, en la práctica del aula. Los docentes que participaron en dichas sesiones mejoraron significativamente sus habilidades para realizar en el aula actividades diversas, motivantes, adecuadas a los conocimientos previos de los estudiantes y los objetivos curriculares, ajustadas al tiempo disponible, y que proporcionaran una evaluación formativa de los aprendizajes.

Otra conclusión relevante es que, en contra de lo esperado, la intervención de un asesor experto no fue un factor crucial para favorecer el desempeño del profesorado en ninguno de los grupos de comparación. Los docentes de la modalidad de asesoramiento entre iguales, que recibieron apoyo de otro profesor del centro con una experiencia profesional y especialización similar, pero que no habían desempeñado antes labores de asesoramiento ni se habían formado para ello, consiguieron una mejora muy similar a los que fueron acompañados por expertos. Este resultado es coherente con la revisión de la investigación desarrollada por Lu (2010), que concluyó que se necesita un mínimo de 4 semanas con diversas sesiones de asesoramiento entre iguales, así como registros que faciliten

la retroalimentación (en este caso, las rúbricas), para que se aprecie un impacto en las habilidades docentes de los asesorados. El hecho de que los participantes destacaran en las entrevistas el ambiente de retroalimentación y discusión seguro, constructivo y confiable, coincide con las características y condiciones necesarias para el buen aprendizaje profesional expuestas en diversas investigaciones (Balarin, 2019; Domingo-Segovia y Hernández, 2008; Mellado *et al.*, 2020; Rincón-Gallardo *et al.*, 2019).

Por su lado, como se ha puesto también de manifiesto en las entrevistas, las rúbricas de evaluación docente pudieron haber jugado un rol clave como recurso formativo y orientador de la práctica del aula. Una descripción precisa de los posibles niveles de ejecución de cada criterio, como se hace en este tipo de instrumentos, facilita mucho los procesos de asesoramiento, ya que la persona evaluada recibe una información específica sobre su situación con respecto a estándares de ejecución de una habilidad, graduados con cierto detalle (Bharuthram, 2015; Cebrián de la Serna, 2018; Velasco y Tójar, 2018). Esto propicia discusiones constructivas en torno a metas concretas de mejora (Mellado y Cubo, 2013; Montanero y Madeira, 2019; Morán, 2018; Tobón *et al.*, 2020) y, en último término, la autorregulación del desempeño docente (Gottlieb y Moroye, 2016; Menéndez y Gregori, 2016; Pérez-Torres *et al.*, 2020). De acuerdo con Escudero-Escorza (2019), la rúbrica funcionaría como una *hoja de ruta* que orienta las decisiones pedagógicas y explicita las expectativas de desempeño.

Aunque los datos obtenidos no pueden considerarse concluyentes, los docentes asesorados con el apoyo de una rúbrica ideográfica (construida entre asesor y asesorado) lograron mejores resultados en el postest que los que usaron una rúbrica normativa estandarizada. El potencial de la rúbrica ideográfica en la mejora de la práctica docente se asocia a criterios y descripciones de desempeños contruidos de manera compartida por todos los participantes, lo que desencadena diálogos reflexivos en torno a metas específicas de mejora (Velasco y Tójar, 2018). Cuando el profesorado participa activamente en el diseño de una rúbrica de evaluación docente se implica más en su propia experiencia formativa y emite juicios más válidos y precisos (Gottlieb y Moroye, 2016; McKeivitt, 2016). Así, la rúbrica no solo tiene un valor para la evaluación formativa, sino también para la evaluación formadora, es decir, para aprender a autorregular su propio desempeño (Sanmartí, 2020).

En las entrevistas el profesorado insistió en destacar la construcción colaborativa, en un plano de igualdad, de una visión pedagógica compartida, como uno de los principales beneficios del asesoramiento pedagógico. Sorprendentemente, dicha colaboración se ha podido ver más favorecida por el tipo de rúbrica que por el tipo de asesor. La discusión con un igual no parece una ventaja determinante en este sentido, en

comparación con la discusión con un asesor experto (que realizan además funciones directivas dentro del centro escolar). Por el contrario, el hecho de que dicho asesoramiento se estructure en torno a criterios y niveles de logro discutidos con anterioridad y consensuados pudiera haber tenido una influencia mayor. Analizar y describir conjuntamente los criterios de la rúbrica permitió a los asesores y asesorados discutir sobre los principios pedagógicos que orientan un buen desempeño en el aula con foco en el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta construcción compartida de aprendizajes profesionales podría haber contribuido a avanzar hacia una comprensión más profunda sobre los desafíos de la práctica pedagógica. Además, la construcción colectiva de rúbricas incrementaría la credibilidad y confianza en el instrumento, desde el momento en que los profesores conocen con claridad su propósito formativo y los aspectos que se evalúan en cada criterio; transformándose, así, en una guía que orienta hacia una docencia de calidad (Díaz-Terrero *et al.*, 2018; Izarra, 2019; Zeballos, 2020).

Al estudiar diversos programas de DPD efectivo, se caracterizan porque brindan a los docentes la oportunidad para trabajar de forma colaborativa en la resolución de problemas (Barrero-Fernández *et al.*, 2020; Mellado *et al.*, 2020; Monje *et al.*, 2018). En este sentido, nuestros resultados sugieren que el asesoramiento pedagógico puede constituir una estrategia efectiva de desarrollo profesional, siempre y cuando persiga propósitos formativos desde una comprensión compartida del aprendizaje, basada en la colaboración y en la confianza; características esenciales de las escuelas que presentan una mayor disposición a aprender de forma continua y de apertura al cambio (Choi y Kang, 2019; Fullan, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; Peña *et al.*, 2018; Vélaz y Vaillant, 2021). La falta de liderazgo pedagógico y de recursos personales para construir relaciones de confianza y horizontalidad durante el asesoramiento limita la oportunidad de desarrollar una cultura de aprendizaje colaborativo donde se entienda la retroalimentación como una instancia de mutuo aprendizaje. En tal sentido, consideramos necesario potenciar el rol del asesor pedagógico a través de procesos formativos que le permitan transformarse en un actor clave para impulsar el mejoramiento del desempeño docente.

En cuanto a las limitaciones del estudio y proyecciones de futuras líneas de investigación, se recomienda ampliar la muestra de participantes con el fin de analizar la interacción de distintas variables que inciden en el asesoramiento, por ejemplo, la diferencia en la disposición de los docentes a esforzarse por alcanzar un “buen desempeño” cuando son asesorados por un directivo escolar o por un docente par. Asimismo, se proponen estudios que comparen mejoras en el desempeño del profesorado de acuerdo con su nivel previo de competencia docente, así como con su especialidad

de enseñanza. Ello permitiría analizar con garantías la interacción entre los recursos humanos y materiales de asesoramiento con otras variables personales, epistémicas y didácticas.

Referencias

- Agreda, A. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación*. Informe Técnico N.º 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Balarin, M. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Ministerio de Educación de Perú y Unesco.
- Baring, R., Camarines, T., Cabatbat, K. y Reysen, S. (2020). Understanding teacher accompaniment in schools: The development and validation of the teacher accompaniment scale. *Asia-Pacific Social Science Review*, 20(4), 77-87.
- Barrero-Fernández, B., Domingo-Segovia, J. y Fernández-Gálvez, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' perceptions: The value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development. *Africa Education Review*, 12(3), 415-428. <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1110907>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2, 53-82.
- Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.
- Cebrián, D., Cebrián, M., Gallego, M. y Quintana, J. (2018). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en la metodo-

- logía blended-learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 75-94. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18827>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Choi, J. y Kang, W. (2019). Sustainability of cooperative professional development: focused on teachers' efficacy. *Sustainability*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3390/su11030585>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. y Plano, L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (2016). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 10(31), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>
- De Farías, R. y De Araujo, A. (2018). Teacher professional development: Field of knowledge rise. *Creative Education*, 9, 658-674. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2018.95048>
- Díaz-Terrero, M., García, J. y Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del asesoramiento pedagógico para maestro de primaria. *Revista Transformación*, 14(1), 44-5.
- Domingo-Segovia, J. y Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-19.
- Escudero-Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Escudero-Escorza, J., Cutanda, M. y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- Fraile, J., Panadero, E. y Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>

- García-Pérez, A. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de currículum y evaluación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J. y Van den Bossche, P. (2018). Teachers' intergenerational advice and information seeking: content matters! *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 256-271. <http://doi.org/10.1108/JPCC-11-2017-0026>
- Gilmour, A., Majeika, K., Sheaffer, A. y Wehby, J. (2019). The Coverage of Classroom Management in Teacher Evaluation Rubrics. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 161-174. <http://doi.org/10.1177/0888406418781918>
- Gottlieb, D. y Moroye, C. (2016). The Perceptive Imperative: Connoisseurship and the Temptation of Rubrics. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(2), 104-120. <https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1191389>
- Guevara-Rodríguez, G., Veytia-Bucheli, M. (2021). Validez de contenido de una rúbrica analítica del diseño de secuencias didácticas como mejora de la práctica pedagógica del equipo docente desde el enfoque de la socioformación. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.20>
- Haep, A., Bhnke, K. y Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal's perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.001>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Izarra, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Kelly, J. y Cherkowski, S. (2017). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1-27.
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.15080>
- Leiva, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al asesoramiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251.
- Lu, H. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>

- Martínez, F., Taut., S. y Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002>
- Maureira, F. (2015). Asesoramiento, ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10.
- McKevitt, C. (2016). Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1), 1-20.
- Mellado, M. E. y Cubo, S. (2013). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* [tesis doctoral]. Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Mellado, M. E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2020.169.59363>
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111102>
- Mena, J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Menéndez, J. y Gregori, E. (2016). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.998169>
- Mineduc. (2004). *Reglamento sobre evaluación docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. https://www.docentemas.cl/descargas/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf
- Mineduc. (2019). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2016). *Proyecto de actualización del Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Monje, C., Domingo-Segovia, J. y Torrego-Seijo, J. C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 36(2), 277-302. <https://doi.org/10.6018/j/333011>

- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3737>
- Montanero, M. y Madeira, M. L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915-931. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Morán, J. (2018). Evaluar actividades complejas a través de rúbricas. *Revista NefroPlus*, 10(1), 16-19.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 44, 77-91.
- OCDE. (2019). *Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Panadero, E. y Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy, assessment in education: Principles. *Policy & Practice*, 21(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132. 10.1016/j.stueduc.2013.04.001
- Peña, J., Weisntein, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-13. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>
- Pérez-Torres, M., Couso, D. y Márquez, C. (2020). ¿Cómo diseñar un buen proyecto STEM? Identificación de tensiones en la co-construcción de una rúbrica para su mejora. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1301. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1301
- Ramírez-Ríos, A. y Polack, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 191-208.
- Reyes, A. y Pérez, A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 219-232. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-273>
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M.E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272.

- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Tigelaar, D. y Janssen, F. (2012). Dilemmas in designing rubrics for the assessment of student teachers in teacher education: Stories of a design and evaluation process in the context of biology teaching. *Educación Química*, 23(2), 179-187. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30106-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30106-4)
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L., Herrera-Meza, S. y Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XXI*, 23(2), 187-210. <http://doi.org/10.5944/educXX1.23894>
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N.º 7. Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción.
- Velasco, L. y Tójar, J. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Revista Currículum y Evaluación del Profesorado*, 22(3) 183-204. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Santillana.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 103-124.
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento Pedagógico Digital para Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 192-203.

Anexo I

Rúbrica estandarizada

Criterios	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Comprensión del objetivo de la clase	El/la profesor/a solo comunica las actividades que desarrollarán los/as estudiantes, sin aludir a los objetivos o propósitos que se espera lograr a través de ellas.	El/la profesor/a menciona los objetivos a sus estudiantes, pero no se asegura de que ellos/as comprendan los objetivos propuestos, diferenciándolos de las actividades a realizar.	El/la profesor/a procura que sus estudiantes comprendan los objetivos propuestos, diferenciándolos de las actividades a realizar.	El/la profesor/a promueve que los/as estudiantes valoren y atribuyan sentido a los objetivos propuestos y comprendan que el logro de ellos les permitirá adquirir aprendizajes que serán útiles en otras situaciones.
Uso de conocimientos previos	El/la profesor/a realiza explicaciones donde representa el contenido siempre de la misma forma y no varía en la citación de recursos de apoyo.	El/la profesor/a representa contenidos y procedimientos de forma poco variada, ajustándose a las características y necesidades de aprendizaje de solo algunos/as de sus estudiantes.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de representar los contenidos y procedimientos, así como diferentes recursos de apoyo que responden a las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, de manera de asegurarse que todos/as aprendan.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de representar los contenidos y procedimientos y promueve que los/as estudiantes expliquen con sus propias palabras lo que han aprendido, utilizando un lenguaje igualmente enriquecido para hacer sus explicaciones progresivamente más comprensibles.
Ambiente propicio de aprendizaje	Se observan conflictos en las relaciones entre el/la profesor/a y sus estudiantes o entre ellos/as, y el/la docente no implementa acciones para mejorarlas.	El/la profesor/a genera un clima de respeto, sin embargo, las relaciones dentro del grupo son distantes y poco cooperativas, lo que dificulta que todos/as los/as estudiantes se sientan parte importante del grupo.	El/la profesor/a genera un clima de respeto, cercanía, cooperación y confianza el cual potencia el aprendizaje de los/as estudiantes y permite que todos/as se sientan valorados dentro del grupo.	El/la profesor/a genera que sus estudiantes sean activos en cuidar y mantener un clima de respeto, cercanía y colaboración, lo que fomenta la reflexión respecto a la importancia que esto tiene para su aprendizaje y desarrollo personal.
Trabajo colaborativo	El/la profesor/a promueve procesos de aprendizaje en que los/as estudiantes pueden estar dispuestos físicamente en el grupo, pero no aportan mutuamente a los aprendizajes de sus pares.	El/la profesor/a propone actividades para que los/as estudiantes realicen un trabajo colaborativo, sin embargo, no media la discusión, sino que solo asume un rol directivo, en el que entrega instrucciones y chequea la realización de la actividad o el desarrollo de un buen clima de trabajo.	El/la profesor/a promueve activamente para que los/as estudiantes aprendan colaborativamente y asume un rol mediador y guía la discusión para promover que los/as estudiantes expliciten sus propios razonamientos y reflexionen sobre las ideas de los otros.	El/la profesor/a promueve el aprendizaje colaborativo entre los/as estudiantes y media para que aprendan a guiarse, orientarse y ayudarse mutuamente en la construcción de aprendizajes, lo que les permite alcanzar en forma progresiva mayor autonomía en el logro de metas compartidas.
Actividades desafiantes	El/la profesor/a pone en práctica técnicas que permiten que los/as estudiantes desarrollen habilidades de orden inferior, tales como planteamiento de preguntas rígidas y convergentes que tienen solo una respuesta correcta.	El/la profesor/a implementa actividades que favorecen el desarrollo de habilidades superiores en sus estudiantes, sin embargo, no los/as guía ni orienta para asegurar el desarrollo de estas habilidades.	El/la profesor/a, a través de distintas estrategias, favorece el desarrollo de habilidades superiores en los/as estudiantes y realiza una mediación efectiva, invitándolos a argumentar sus respuestas y justificar sus razonamientos.	El/la profesor/a, a través de distintas estrategias, favorece el desarrollo de la metacognición en sus estudiantes, realizando una mediación efectiva en la que estimula que reflexionen acerca de los procesos y estrategias que llevaron a cabo para aprender.
Retroalimentación del aprendizaje	El/la profesor/a entrega información confusa o inoportuna a sus estudiantes respecto de sus avances o sobre cómo mejorar sus aprendizajes.	Aunque el/la profesor/a entrega información clara a los/as estudiantes sobre sus avances, no les entrega criterios y orientaciones específicas respecto de cómo mejorar sus aprendizajes.	A partir de la evaluación que el/la docente realiza durante el proceso de aprendizaje, comparte con sus estudiantes información clara y precisa sobre sus avances y entrega orientaciones respecto de cómo mejorar sus aprendizajes.	El/la profesor/a comparte con sus estudiantes información clara y precisa sobre sus avances y entrega orientaciones respecto de cómo mejorar sus aprendizajes. Además, pone en práctica estrategias para que ellos/as aprendan a autoevaluar sus aprendizajes.
Uso del tiempo	El/la profesor/a destina mucho tiempo a actividades o acciones que no aportan al logro de los aprendizajes. Implementa procedimientos poco eficientes para pasar de una actividad a otra.	Aunque el/la profesor/a acuerda con los/as estudiantes procedimientos para hacer más eficientes algunas actividades cotidianas, no es favorecedor transiciones fluidas, no es sistemático en su aplicación y no logra establecer estos procedimientos como rutinas diarias en el grupo.	El/la profesor/a establece rutinas eficientes y transiciones fluidas que permiten a los/as estudiantes mantenerse involucrados en las actividades sin perder tiempo en acciones que no aportan al logro de los aprendizajes.	A través de la asignación de tareas y responsabilidades a los/as estudiantes, el/la docente promueve que estos/as sean autónomos en la implementación de diversas rutinas y transiciones eficientes, de forma que se transformen en parte de la dinámica habitual del grupo.
Evaluación del aprendizaje	El/la profesor/a utiliza siempre la misma forma de recoger información, sin adecuarse a la diversidad de características y necesidades de sus estudiantes.	El/la profesor/a utiliza escasa variedad de formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes, permitiendo que solo algunos alumnos puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes, las que se adecúan a las características y necesidades de cada uno y se asegura que todos/as puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes y registra información importante que surge de esta evaluación y la utiliza para realizar un seguimiento de situaciones que lo ameritan.

Anexo 2

Ejemplo de rúbrica ideográfica elaborada en la condición de asesoramiento entre iguales

Criterios	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Comprensión del objetivo de la clase	El docente omite el análisis y socialización del objetivo de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes.	El docente informa o explicita el objetivo de aprendizaje a desarrollar, sin embargo, no se socializa con los estudiantes.	El docente explica el objetivo de aprendizaje con un lenguaje claro y pertinente. A su vez, intenciona oportunidades para que los estudiantes comenten con sus propias palabras o realicen preguntas.	El docente entabla un diálogo con los estudiantes en donde explica el objetivo de aprendizaje con un lenguaje claro y pertinente. A su vez, promueve oportunidades para que los estudiantes comenten sus dudas y complementen la explicación de acuerdo a sus propias comprensiones.
Uso de conocimientos previos	El docente privilegia la transmisión de información por sobre la evocación de conocimientos y saberes de los estudiantes respecto a los contenidos de aprendizaje.	El docente realiza preguntas y evoca algunos conocimientos previos de los estudiantes, pero no se considera su aplicación durante las actividades de aprendizaje.	El docente promueve el vínculo de los nuevos aprendizajes con los conocimientos y saberes previos de los estudiantes y verifica si haya establecido esta conexión.	El docente utiliza distintas estrategias para que los estudiantes conecten los nuevos conocimientos con sus saberes o experiencias previas. De igual forma la docente propicia actividades que estimulan el uso de los conocimientos previos en situaciones reales de aprendizaje.
Ambiente propicio de aprendizaje	El docente se muestra displacente frente a situaciones disruptivas. En general, evita interactuar con los estudiantes y se avoca a desarrollar una práctica con foco en la enseñanza	El docente establece normas para el desarrollo de la clase, no obstante, mantiene escasas interacciones con los estudiantes, lo que se evidencia en una escasa participación y presencia de algunos focos disruptivos.	El docente mantiene una relación serena y afectuosa con sus estudiantes de modo que ellos se sientan acogidos, lo que se evidencia en su participación activa y buen trato durante el desarrollo de la clase.	El docente mantiene una trato cordial y amable con sus estudiantes, se muestra atento y disponible durante el desarrollo de la clase. Asimismo, modera relaciones de respeto y buen trato durante la actividad de aprendizaje, mantiene una actitud alerta frente a situaciones disruptivas
Trabajo colaborativo	El docente centra la clase exclusivamente en la enseñanza y genera espacios para que los estudiantes participen de manera activa. Se privilegia el desarrollo de tareas individuales	El docente promueve que los/as estudiantes participen en el desarrollo de la clase, pero estas instancias son restringidas y mayormente guiadas por el/la docente o enfocadas exclusivamente a algunos estudiantes.	El docente genera un clima de aula que estimula la participación activa y espontánea de los estudiantes, permitiéndoles colaborar entre pares y apoyarse en el desarrollo de tareas de aprendizaje específicas durante la clase.	El docente genera un clima de aula democrático, que favorece la participación activa y espontánea, de los estudiantes. Los estudiantes tienen múltiples oportunidades de dialogar interactuar en forma planificada con sus pares para la construcción de aprendizajes.
Actividades desafiantes	El docente demuestra bajas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo que se evidencia en tareas poco desafiantes, principalmente de tipo memorísticas o reproductivas.	El docente demuestra altas expectativas hacia un grupo de estudiantes, lo que se evidencia en la segmentación de los niveles de las tareas de aprendizaje, provocando el desinterés y frustración de gran parte de los estudiantes durante el desarrollo de la clase.	El docente demuestra altas expectativas hacia todos sus estudiantes, los anima a trabajar en tareas desafiantes según las capacidades individuales, apoyándolos cuando no pueden lograr sus objetivos y visibilizando sus progresos	El docente demuestra altas expectativas hacia todos sus estudiantes, lo que se traduce en el planteamiento y desarrollo de actividades desafiantes y motivadoras, brinda apoyo individual y colectivos para el logro de los aprendizajes.
Retrosalimientación efectiva del aprendizaje	El docente focaliza la atención en un determinado grupo de estudiantes, apoya y retrosalimienta solo a aquellos estudiantes que se muestran interesados en la clase, o bien asume un rol pasivo durante la clase.	El docente entrega una retrosalimientación poco ajustada a las necesidades de los estudiantes, en ese sentido, explicita las respuestas, omite las preguntas y sanciones del error, lo que dificulta la participación de los estudiantes.	El docente demuestra interés por todos sus estudiantes, apoyándolos en forma pertinente y haciéndolos conscientes de su propio aprendizaje. En este sentido realiza preguntas, facilita la participación individual y colectiva, asumiendo el error como fuente de aprendizaje.	El docente demuestra interés por todos sus estudiantes, apoyándolos en forma pertinente y haciéndolos conscientes de su propio aprendizaje. En este sentido realiza preguntas, facilita la participación individual y colectiva, asumiendo el error como fuente de aprendizaje.
Gestión del tiempo para de enseñanza y el aprendizaje	El docente desperdicia gran parte de la clase en actividades ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje.	El docente dedica tiempo en realizar actividades de tipo administrativas, o bien, destina el tiempo en forma inadecuada, lo que se traduce en estudiantes desatendidos.	El docente utiliza la mayor parte del tiempo de la clase en el desarrollo de actividades desafiantes para los estudiantes, favorece el rol activo de los estudiantes, evitando la pérdida de tiempo en aspectos ajenos al aprendizaje. Asimismo, establece tiempos claros para el desarrollo de las actividades y flexibiliza cuando es necesario.	El docente utiliza la mayor parte del tiempo en actividades de aprendizaje desafiantes para los estudiantes; muestra una actitud receptiva y evita la pérdida de tiempo en aspectos administrativos. Realiza transiciones cuando la actividad lo requiere y establece tiempos claros para el desarrollo de las tareas de aprendizaje.
Evaluación formativa de los aprendizajes	El docente utiliza siempre la misma forma de recoger información, sin aducirse a la diversidad de características y necesidades de sus estudiantes, o bien omite este proceso.	El docente recoge información respecto a los avances de sus estudiantes solo al final de la clase, permitiendo que solo algunos alumnos puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El docente utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes, lo que se adecúan a las características y necesidades de cada uno y se asegura que todos/as puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El docente utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes y registra información importante que surge de esta evaluación y la utiliza a para realizar un seguimiento de situaciones que lo ameriten.