



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS
ESCUELA DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN**

“SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS”

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
INGENIERO COMERCIAL, MENCIÓN ADMINISTRACIÓN**

**Alumno: Carlos Alberto Sepúlveda Olivares
Profesor Guía: Edgar Kausel Eliçagaray**

Santiago, Diciembre 2014

Agradecimientos

A mi madre por su constante sacrificio a lo largo de todos estos años, por su apoyo irrestricto y espíritu de superación, aun en los momentos más difíciles de nuestra vida. De igual manera agradezco a mi *nona* por su preocupación que día a día me permitieron de una u otra manera ir logrando cada objetivo propuesto.

A mis amigos con los que he podido compartir desde el primer día, a aquellos que he conocido en el camino de esta aventura, y con los que he vivido momentos increíbles. Mariangel, Ignacia, Martina, César, Manuel, y especialmente a Alejandra por su colaboración en todo momento con el desarrollo de esta tesis. Les agradezco sinceramente su apoyo y ayuda incondicional durante estos años. Además, a todos los profesores y funcionarios que he conocido en la Facultad, en especial al profesor guía de este trabajo, Edgar Kausel, por sus consejos y por permitirme juntar en esta investigación el ámbito profesional propio de mi carrera con mi vocación, la educación.

A Graciela, Lola y María Paz por permitirme pertenecer al programa más ambicioso que he conocido en estos años como lo es la Escuela Desarrollo de Talentos. Tanto a ellas como a todo el equipo que lo conforma, les agradezco cada día de trabajo. A cada estudiante, de cada generación de este programa, por ser un ejemplo de superación y entrega para todos los que hemos podido compartir con ustedes. En especial, quiero dedicar esta investigación y mi profunda gratitud a Nicole, Marcelo, Nicolás Alonso, Nicolás Pérez, Robinson y Javier. Sus historias de vida y por sobre todo el cómo han enfrentado este desafío me han hecho crecer como persona y seguir adelante, admiro a cada uno de ustedes. Gracias por permitirme acompañarlos, por su preocupación, por la confianza y cariño alcanzado durante este tiempo. Ya son grandes personas y serán excelentes profesionales.

Índice

Abstract	4
Introducción.....	4
Antecedentes.....	7
1. Importancia de la Evaluación de Desempeño.....	7
2. Contexto Educativo en el Chile.....	10
3. Evaluación Docente en Chile	13
a. Historia	13
b. Elementos que Conforman la Evaluación Docente en la Actualidad	15
c. ¿Cómo se Regula la Asignación de Clasificaciones?.....	18
Marco Teórico.....	19
I. Comparación Internacional: Una mirada al exterior	19
A. Comparación Países y Economías Desarrolladas	20
B. Comparación Regional y Economías Similares	25
II. Análisis Crítico: Modelo Evaluación Docente en Chile.....	29
Propuestas	40
Conclusiones.....	42
Bibliografía.....	44
Anexos	47
Tabla 1.....	47
Tabla 2.....	47
Tabla 3.....	48
Tabla 4.....	48
Tabla 5.....	49
Tabla 6.....	50
Tabla 7.....	51

Abstract

Este documento presenta una investigación en profundidad a la Evaluación Docente que rige en la actualidad a los profesores del sector municipal en Chile y cómo desde el área de Recursos Humanos se puede aportar para mejorar la gestión y en específico los instrumentos utilizados en pos de un mejor sistema de evaluación. Para ello se revisa la perspectiva histórica que permitió la construcción y validación de este proceso, su estructura y una comparación tanto con países y economías desarrolladas como con otras similares a la realidad chilena, en términos económicos y en resultados. La investigación logra responder que la Evaluación Docente es un proceso que en la práctica sí permite identificar y discriminar el desempeño entre profesores; sin embargo, existen ciertos elementos que deben ser considerados ya que pueden contaminar los resultados finales. Finalmente, si el objetivo es mejorar la educación en el país, deben generarse modificaciones que permitan a los docentes obtener la información en detalle para incrementar su desempeño. Incentivos y retroalimentación de resultados son conceptos claves en los que la gestión de Recursos Humanos puede ayudar a mejorar.

Introducción

El país durante los últimos años ha vivido una serie de eventos sociales en un sinfín de áreas, temas y localidades. La más importante de ellas y que mayor relevancia ha cobrado en la sociedad chilena ha sido la discusión que se ha llevado a cabo en materia educacional. A la fecha se tramitan en el Congreso una serie de modificaciones al sistema de educación en sus más amplios aspectos y consideraciones. Ya no parece haber duda alguna de que se requieren cambios importantes al modelo educativo actualmente predominante. Ni siquiera aquellos que están en contra de las reformas que lleva adelante el ejecutivo, como parte de su compromiso de campaña adquirido en las últimas elecciones presidenciales, evidencia atisbos de que se mantengan las condiciones actuales en el sistema.

Autores y expertos tanto a nivel nacional como internacional han desarrollado el caso chileno y han propuesto una serie de acciones necesarias para mejorar la

educación en el país. Esto mismo ha evidenciado aún más la profunda crisis que presenta Chile a nivel internacional en esta materia. Diversas pruebas estandarizadas, como la prueba PISA, muestran que los mejores alumnos del país, en específico el 1% de aquellos que rindieron esta evaluación, se encuentran en el nivel promedio de todas aquellas economías y países que participaron de esta prueba internacional (OECD, 2014). No obstante, Chile lidera con estos mismos resultados a nivel regional y supera a economías como la de Argentina, Brasil y México. En estudios elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés) precisamente por esta organización internacional, se destaca el hecho de que el país logró instaurar el concepto de evaluación dentro del sistema educacional en un amplio consenso que reunió a todos los involucrados en el proceso: Docentes, Estado y Asociación de Municipalidades. El acuerdo firmado a fines de la década de los noventa es mencionado como un hito tanto a nivel nacional como internacional, ya que hasta el día de hoy, Chile sigue siendo el único país en Latinoamérica que cuenta con un sistema de Evaluación Docente, permitiendo identificar y diferenciar el desempeño de los maestros para así tomar las acciones correctivas o de incentivos más adecuada. Desde su origen a la fecha han existido modificaciones con respecto al documento original, pero sigue existiendo respaldo y siendo validado por todos los participantes. Con el paso del tiempo y desde el año 2003 se han sumado cada vez más profesores a esta evaluación, permitiendo que la cantidad de información vaya en aumento y así, entre otras cosas, poder contrastar resultados que permitan ir perfeccionando el proceso.

La Evaluación Docente desde un comienzo fue pensada como un sistema que tuviera la capacidad de construir el desempeño del profesor con la mayor cantidad de información que pudiesen aportar todos los que diariamente observan la labor del docente. Desde esa idea es que surgen cuatro instrumentos que hasta el día de hoy intentan capturar desde sus respectivas perspectivas el desempeño del profesor: una autoevaluación completada directamente por el evaluado; un informe realizado por terceros, en específico por aquellos que tienen asignado un rol de mayor responsabilidad en los establecimientos educacionales como son el caso del director o el encargado de UTP; una entrevista realizada por un profesional de la misma área; creación de un portafolio que recoja los conceptos y material creados y utilizados por el maestro para el desarrollo de sus funciones. Cada una de ellas

presenta una determinada ponderación que permiten clasificar al docente en cuatro niveles: insatisfactorio, básico, competente o destacado. Finalizado este proceso se comunican los resultados y se toman acciones, como realizar un nuevo proceso de evaluación si es que los resultados no son positivos o asignar un reconocimiento, en la mayor parte de los casos una asignación monetaria que permite incrementar el sueldo del profesional.

En esta materia es donde se presencian los mayores inconvenientes dentro del sistema. La discusión se concentra en saber si son realmente estos los instrumentos que mejor permiten capturar y medir el desempeño del profesor; si es que existen problemas de contaminación dentro de cada instrumento que pueda alterar el resultado final de la evaluación; y si no debiese existir una gestión mucho más desarrollada a la hora de presentar e informar a los docentes sus resultados, ya que incrementar el desempeño del profesor es uno de los objetivos de la evaluación y que además es el factor que más incide en aumentar y mejorar la educación de miles de niños y jóvenes en el país.

Este documento presenta en su primer apartado una serie de antecedentes tanto técnicos como históricos que permiten al lector encontrar un contexto sobre el cual se confeccionó y desarrolló la Evaluación Docente. Posteriormente se da paso a una perspectiva internacional en cuanto a políticas y resultados, comparando el caso chileno con economías desarrolladas en primera instancia, para luego pasar a contrastar con una serie de países con resultados y/o condiciones socioeconómicas similares al de Chile. Finalmente, y a partir de toda la información previa, se analiza desde una perspectiva crítica la actual Evaluación Docente y cómo desde la gestión de recursos humanos se puede aportar para mejorar el desempeño de profesores y del sistema educacional chileno en su conjunto.

Antecedentes

1. Importancia de la Evaluación de Desempeño

A pesar de que en la actualidad se cuestiona su aplicación y se recomiendan al mismo tiempo una serie de cambios o adaptaciones para todos los sectores e industrias, la evaluación de desempeño ha cobrado cada vez mayor relevancia para las organizaciones que buscan día a día mejorar y crecer en un entorno cada vez más competitivo, cambiante y con desafíos por parte de la ciudadanía de mucha mayor envergadura que años atrás.

Si este procedimiento debe ser formal o informal, o la discusión de quién puede saber mejor de qué manera evaluar a un empleado -siendo posible la opción del supervisor, sus pares, entes externos o una mezcla de ellos-, ha venido a generar una serie de cuestionamientos e investigaciones en distintas áreas tanto a nivel nacional como internacional, y pasando desde la industria manufacturera hasta el área de servicio, tanto en el sector público como en el privado.

La evaluación de desempeño se entiende principalmente como un proceso al interior de las organizaciones que es diseñado y aplicado para ayudar a los trabajadores a comprender su rendimiento, funciones, expectativas que se tienen sobre él, entre otras (Bohlander & Snell, 2008). No obstante, tal como ya se mencionó, este procedimiento ha dejado de ser solamente una herramienta para conocer si el desempeño del evaluado es positivo o negativo, y donde en particular en este último caso (hace un par de años) se tomaban acciones generalmente extremas como la desvinculación, sin generar una instancia de aprendizaje o de oportunidad de cambio al explicarle al empleado lo que para el evaluador o para la organización se debía corregir, quedando en la mayor parte de los casos estas evaluaciones a criterio de un encargado, supervisor o jefe directo, sin algún procedimiento con indicadores preestablecidos o conocidos.

Dejando de lado algunos factores y de acuerdo a los argumentos anteriores, la evaluación de desempeño debiese tener como objetivo principal el mantener y/o aumentar los niveles de productividad, siempre teniendo en cuenta las metas trazadas por la organización y redirigir los esfuerzos hacia estas si es que se ha

perdido el sentido (Bohlander & Snell, 2008). Condición necesaria resulta entonces poder transmitir estos resultados a todo el cuerpo de colaboradores de la empresa que hayan sido evaluados. Sin un flujo de información transparente y oportuna, ningún método de evaluación podrá lograr elevar los estándares de la empresa o institución.

La información entregada a los trabajadores al finalizar completamente el proceso de evaluación debe lograr transmitir, además de las áreas en que se encuentra bajo el desempeño deseado (si es que fuese el caso), impresiones en cuanto a su valor e importancia en la organización y cómo al mejorar ciertos aspectos y al mantener otros, podrá generar un aporte mucho mayor. Lograr estos objetivos no es tarea sencilla, por lo que los encargados tienen en sus manos una importante y desafiante labor. La gestión de una evaluación de desempeño es algo no menor y requiere tener una visión bastante amplia para poder recoger todos los aspectos y puntos de vistas necesarios.

Bohlander y Snell (2008) definen dos grandes áreas que los administradores deben considerar a la hora de llevar a la práctica una evaluación de desempeño: *razones administrativas* y *razones de desarrollo*. La primera de ellas corresponde a acciones donde la información que se recopile pueda ser utilizada en su totalidad por el área de recursos humanos al ser considerada como fuente de respaldo de lo realizado. La segunda área, conocida como razones de desarrollo, consiste en proporcionar información relevante al evaluado sobre lo que se encuentra realizando bien y aquello en lo que necesita mejorar. En este proceso se pueden analizar los temas que serán evaluados y la posibilidad de reconsiderar metas y/o plazos que permitan elevar el desempeño. Este uso de la evaluación de desempeño considera que no solo hay que evaluar los aspectos pasados sino que con acciones, como la capacitación, hay que mejorar el desempeño futuro tanto del empleado como de la organización en su conjunto.

Es importante señalar que para tener una evaluación de desempeño efectiva se requieren ciertos elementos previos, como es el caso de la descripción de puestos. Generalmente comunicadas estas labores al incorporarse el trabajador a la organización, este proceso permite identificar y controlar aspectos a la hora de evaluar desempeño. Siempre y cuando las tareas, deberes y responsabilidades hayan sido expresados claramente al trabajador y este las haya comprendido, se

puede proceder con una evaluación de desempeño formal. Si el evaluado no conoce claramente sus funciones o los criterios de evaluación no se condicen con las labores concretas que realiza en la práctica, la medición del desempeño no será confiable ni utilizable dado que evidentemente generará problemas de interpretación entre las partes, afectando también la relación interna.

El objetivo de toda organización es que al generar una evaluación de desempeño, esta logre comprender y captar todo el rango de actividades que el empleado ejecuta para medir cabalmente su aporte en la organización. Sin embargo, y con una alta probabilidad, ninguna evaluación puede ser capaz de medir completamente lo anterior. Las evaluaciones pueden estar sesgadas al evaluar solo un aspecto o criterio que para la empresa o para el evaluador sea relevante dejando de lado otros factores, ya sea porque en ese momento se consideran menos importantes o porque sencillamente otros parámetros resultan difíciles de cuantificar. Otro problema ocurre cuando en organizaciones con distintas sucursales se busca medir el mismo puesto de trabajo, bajo los mismos criterios sin considerar factores externos o fuera del alcance del trabajador que pueden afectar su desempeño óptimo (factores sociales, culturales, entre otros).

En Chile cada vez más organizaciones han incorporado en sus procesos distintos métodos de evaluación, mostrando una clara señal de apertura y transparencia, en pos de aumentar la calidad en sus actividades cotidianas. Medios y trabajadores especializados en aspectos laborales (English, s.f.), mencionan que esta irrupción a nivel nacional se debe principalmente a la masificación de la evaluación de desempeño que realizan las empresas con presencia internacional y que tienen sedes en el país.

Finalmente entonces, la importancia de la evaluación de desempeño es que permite a las organizaciones de todo tipo, conocer mediante una serie de criterios e indicadores la realidad actual que tiene un trabajador o grupo de ellos en la organización con respecto a las tareas y estrategias que fueron definidas previamente. El aporte de los empleados y su valor en la empresa podrá aumentar al igual que su desempeño siempre y cuando los encargados de este proceso puedan lograr transmitir clara y eficientemente lo que la organización espera de ellos y por ende lo que se busca que puedan mejorar y aquello que deban mantener. Para ello es requisito previo que el evaluado conozca sus tareas,

responsabilidades y deberes que le fueron encomendadas a realizar. Además, el evaluador no debe sesgar sus esfuerzos solo en medir y considerar un aspecto en específico, dejando sin registrar otros que por el momento considera prescindibles pero que pueden jugar un rol importante para completar una evaluación lo más cercana posible a la realidad de cada trabajador. Estas evaluaciones pueden ser utilizadas tanto para conocer la realidad actual, pensando en desarrollar el potencial de un empleado en post de aumentar también el rendimiento y la eficiencia de la empresa o para dejar un registro que permita tomar acciones administrativas mediante el respaldo de datos.

2. Contexto Educativo en el Chile

Desde el año 2006 hasta la fecha, la educación ha pasado a ser un tema de constante debate para la sociedad chilena y por ende en la agenda pública. Estudiantes, apoderados, políticos, empresarios, organizaciones sociales y el gobierno, han participado y generando un sinnúmero de actividades y encuentros en el área para dar cabida y cubrir la presión que ha emergido en el país, donde el principal asunto en discusión corresponde a la calidad de la educación que se le entrega a miles de niños y jóvenes cada año en Chile.

Durante el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2009), se lograron generar los primeros cambios al sistema educativo, siendo la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) el más emblemático de ellos. Miles de estudiantes volvieron a las calles el año 2011, retomando demandas olvidadas por parlamentarios y por el ejecutivo, aunque esta vez con un masivo apoyo de distintos sectores sociales. El país manifestaba pública y masivamente a las autoridades de la época que la educación se había transformado en un tema central para los chilenos, exigiendo una serie de cambios al sistema imperante. Una de las principales instituciones en medir la opinión de los chilenos ha sido el Centro de Estudios Públicos (CEP). Si en el año 2006, un 37,1% de los encuestados consideraba la “educación” como el tema más importante y relevante (Centro de Estudios Públicos, 2006), en los años 2011 (Centro de Estudios Públicos, 2011) y 2014 (Centro de Estudios Públicos, 2014) el apoyo bordeó el 45% de las respuestas, siempre ubicado dentro de los tres temas más relevantes, junto con el área de la salud y la delincuencia.

Estudiantes universitarios y secundarios, el colegio de profesores, rectores de universidades, centros de estudios, padres y apoderados, universidades y otras instituciones privadas, por primera vez se reunieron en torno a un tema en común y han comenzado a generar y levantar una serie de acciones, reflexiones y discusión sobre diferentes temas que los afectan, tales como carrera profesional docente, recursos basales para las universidad del Estado, infraestructura, cobertura pre-escolar, financiamiento, entre otros.

Hoy, después de 8 años desde las primeras manifestaciones públicas, algunos de los llamados líderes del movimiento estudiantil se encuentran en el Congreso de la República luego de un llamado de representatividad y uso de los mecanismos institucionales como delegados de la ciudadanía para lograr pasar de la generación y debate de ideas, a concretar y a asegurar el cumplimiento de una serie de reformas comprometidas durante un nuevo gobierno de Michelle Bachelet.

Una de las materias en que el gobierno ha declarado su más profundo interés en modificar son precisamente los asuntos relacionados a los docentes. Aumentar las exigencias para iniciar estudios docentes en pregrado, el plan de formación, ofrecer mejores honorarios en la red pública, reconocimiento a su importancia en la sociedad, entre otros, son temas que en los próximos meses serán analizados para su posterior discusión en el congreso.

El 20 de octubre del presente año, el Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, recibió un documento llamado “Plan Nacional Docente” o “Plan Maestro”, donde profesores, sostenedores y municipalidades, propusieron una serie de acciones a seguir para rediseñar el actual sistema al que se ven afectos los docentes, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en el país. Sobre este mismo tema el ministro declaró: *“La calidad de la educación limita con la calidad y dignidad que podamos como chilenos, darle a nuestros profesores”* (CNN, 2014). ¿Cuán importante son entonces los profesores para mejorar la calidad de la educación?

Expertos en el área, tales como D. Bravo, D. Falck, R. González, J. Manzi y C. Peirano (2008), G. León, J. Manzi y R. D. Paredes (León, Manzi, & D. Paredes, 2009), M. Muñoz y F. Chang (2007) y D. Goldhaber y E. Anthony (2004), concuerdan en que apostar por mejorar el desempeño de los docentes contribuye, notable y eficientemente en cuanto al uso de recursos, a aumentar el nivel de la

calidad de la enseñanza en todos los niveles. Una buena carrera profesional docente, salarios competitivos versus las carreras tradicionales e incentivar a los mejores alumnos del país a postular a estas carreras, contribuirían según estos autores a mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes.

Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano (2008) son enfáticos en señalar que existe evidencia contundente en favor de que los profesores que obtienen una buena calificación en la evaluación docente contribuyen a mejorar los resultados educacionales, especialmente en colegios con una vulnerabilidad mayor. Otros estudios realizados internacionalmente (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014) han demostrado que profesores que poseen un alto valor agregado -entendiéndose como tal aquellos casos en los cuales han logrado incrementar el desempeño de sus estudiantes en una serie de pruebas- tienen un gran impacto a lo largo de la vida de sus estudiantes, permitiéndoles con mayor probabilidad ingresar a la educación superior, obtener salarios por sobre la media y tener una menor probabilidad de ser padre o madre en la adolescencia. En términos concretos estos autores logran encontrar que un estudiante que asiste a clases con un profesor del cinco por ciento superior, aumentará el valor presente de sus ingresos de por vida en US\$250.000. No hay claridad al respecto de si este tipo de criterio puede ser utilizado para medir el desempeño de los docentes, ya que evaluar en base a resultados que pueda obtener el estudiante en determinadas pruebas, puede estar sesgado al trabajo que realice el mismo maestro por solo prepararlo para este tipo de evaluaciones. Finalmente, Chetty, Friedman y Rockoff proponen que pueda ser considerado como un instrumento el valor agregado de un profesor, siempre y cuando su efecto no disminuya cuando estos son evaluados.

Hoy entonces, y por primera vez en estos años de movilización, ingresarán proyectos al Congreso que atañen de forma importante al gremio de los profesores, donde la carrera y evaluación docente, además de las condiciones en las que ejercen estos profesionales, serán discutidos para generar y lograr modificar el deficiente estado de la docencia en el país.

3. Evaluación Docente en Chile

a. Historia

El año 2003, de forma pionera en la región, se instauró en Chile un Sistema de Evaluación Docente a nivel nacional que involucra a todos los profesores que realicen su labor en los colegios municipales del país donde, de forma obligatoria, se les pide someterse a esta evaluación para conocer su desempeño medido mediante distintos instrumentos. Se determinó en un comienzo que estos profesionales deben ser evaluados por el sistema, al menos, cada cuatro años, y que de obtener por tres periodos consecutivos una evaluación insatisfactoria, el docente debería dejar de ejercer la profesión.

Este sistema de evaluación solo se concretó luego de años de trabajo y discusión. Rodolfo Bonifaz, Coordinador del Área de Acreditación y Evaluación Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, señala que son dos los episodios que permitieron llegar a concretar este acuerdo. El primero de ellos corresponde a los esfuerzos que se hicieron en el ámbito educacional en el país desde los inicios de la década de los 90, luego de que el gremio de profesores se viera duramente afectado por las políticas de la dictadura desde el año 1973, donde por ejemplo, todos los docentes dejaron de ser considerados como funcionarios públicos del Estado, pasando su administración a manos de las respectivas municipalidades de sus lugares de trabajo. La segunda serie de episodios corresponde a que la discusión y la forma para poder lograr mejorar la calidad del cuerpo docente fueron entendidas y abordadas por todos los involucrados en ejercicio. Para esto se llevaron las discusiones en torno a este tema considerado que se debía hacer de forma tripartita entre la Asociación de Municipalidades, el Colegio de Profesores y el Gobierno. Uno de los hechos más relevantes y destacados tanto por R. Bonifaz como por J. Assael (2009), medios de comunicación de la época como la Revista Profesión Docente (2003) y organismos internacionales como el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Cornejo & Reyes, 2007), ocurrió cuando en las conclusiones finales del Congreso del Colegio de Profesores realizado el año 1997, se determinó que el gremio consideraba la evaluación de desempeño docente como uno de los deberes de la organización y que, por lo tanto, estaba dispuesta a

abordar este tema. Con estas tres organizaciones participando activamente del proceso de discusión, se determinó la creación de dos comisiones en el año 2000: una se haría cargo de los estándares de desempeño a considerar en este nuevo marco de evaluación docente y otra se encargaría de presentar una propuesta completa del sistema de evaluación. La comisión que abordó los estándares fue la primera en generar resultados, donde fruto de este trabajo se originó el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), documento que rige en la actualidad aunque con leves modificaciones con respecto al documento original. Finalmente en el año 2003 fue entregado y posteriormente aprobado el nuevo Sistema de Evaluación Docente que rige hoy en Chile, validado por todos los participantes en esta comisión.

b. Elementos que Conforman la Evaluación Docente en la Actualidad

Desde sus inicios, la Evaluación Docente fue concebida como una herramienta de medición de desempeño por todos los actores involucrados, incluidos los profesores. Estos últimos, de hecho, fueron en gran parte responsables de que el sistema a la hora de evaluarlos se abriera a la posibilidad de que todos aquellos que se relacionan con el docente pudiesen participar en su evaluación, haciendo de este sistema una recopilación de las distintas visiones, percepciones y puntos de vista que permitan a los interesados reflejar de la mejor forma posible la realidad del profesor. Realizar una autoevaluación del desempeño, considerar la opinión de los encargados directos en el establecimiento como el director y el encargado de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), además de recibir la visita de un docente externo que comparta la misma formación y, por ende, pueda evaluarlo desde esa perspectiva, hacen que el actual sistema de Evaluación Docente en Chile tenga muchas de las características de una evaluación de desempeño en 360 grados, es decir, donde los distintos actores involucrados con el profesor puedan evaluar y compartir comentarios o sugerencias al profesional en pos de lograr de que el evaluado tenga la posibilidad de incrementar su desempeño.

Para lograr y poder reunir este amplio conjunto de visiones, la Evaluación Docente está conformada por cuatro etapas y/o elementos que permiten evaluar y conocer el desempeño del profesor. Estos son: (1) *Informe de Referencia de Terceros – Evaluación Director y Encargado Técnico del Establecimiento*, (2) *Pauta/Cuestionario de Autoevaluación*, (3) *Entrevista de un Evaluador Par*, y finalmente, (4) *Evaluación de un Portafolio*. Cada una de estas actividades posee ciertas características que se detallan a continuación:

- (1) **Informe de Referencia de Terceros:** Esta herramienta de evaluación permite reflejar la apreciación que tiene la plana mayor del establecimiento educacional en relación al desempeño del docente. Director y jefe(s) de UTP son los designados para elaborar este informe dado su contacto y trabajo con el profesor. Estos profesionales deben realizar la evaluación clasificando en insatisfactorio, básico, competente o destacado el desempeño del docente de acuerdo a los temas y preguntas que se encuentran establecidas en una pauta para completar este informe.

- (2) **Pauta/Cuestionario de Autoevaluación:** Este instrumento está estructurado en una serie de ámbitos que buscan conocer la posición y consciencia que tiene cada profesor en cuanto a su propio desempeño. Al igual que en el Informe de Referencia de Terceros, esta vez será el propio docente el que tendrá que clasificarse en las categoría de insatisfactorio, básico, competente o destacado según corresponda en cada sección del cuestionario de acuerdo a su propia visión del trabajo realizado.
- (3) **Entrevista de un Evaluador Par:** La idea de que otro profesor pueda evaluar el desempeño de un colega, tiene como principio fundamental entender desde la práctica y desde el contexto propio en términos de formación, la labor del docente evaluado. Los profesores pueden postular voluntariamente para realizar estas entrevistas. Una vez finalizado el proceso de postulación y entrenamiento, se programa con antelación la visita del evaluador al establecimiento educacional del evaluado, donde una condición es que ambos profesores sean preferentemente de la misma comuna (contexto socioeconómico) y ambos realicen clases en el mismo nivel y en el mismo sector (contexto educacional). El Evaluador Par debe tener al menos cinco años de ejercicio en el sector municipal. Al igual que en los casos anteriores, el evaluador deberá clasificar las respuestas que da el evaluado en la entrevista en los niveles de insatisfactorio, básico, competente o destacado según corresponda y de acuerdo a la pauta entregada previamente detallada en la capacitación.
- (4) **Portafolio:** El portafolio es considerado el instrumento de evaluación más importante a la hora de intentar medir el desempeño de los docentes. Está estructurado en dos partes, donde en una de ellas se busca que el docente presente los elementos usados en el aula, acompañado de su correspondiente análisis, los métodos usados para evaluar si es que hay o no resultados, acompañado de una respectiva reflexión de estos, y finalmente un reporte con las labores realizadas en el año académico donde detalle y analice sus experiencias educativas. La segunda parte del portafolio corresponde a la filmación de una clase de 40 minutos, donde en a lo menos 10 minutos enseñe a sus alumnos un nuevo contenido. Además de

completar una ficha, si el profesor lo estima conveniente, puede enviar el material usado en esa clase para evitar confusiones si es que el video no mostrase una claridad apropiada. Todos los profesores en el año elaboran el mismo portafolio y por ende se les entregan las mismas instrucciones, aunque sí hay pequeñas modificaciones año a año para evitar efectos no deseados, como la duplicación o copia de material. Una consideración a mencionar es que ambas partes del portafolio pueden ser realizadas a cursos distintos, aunque deben pertenecer a la misma cátedra a evaluar.

La corrección de todo este material la realizan los llamados *profesores correctores* que son seleccionados y capacitados desde los inicios de esta evaluación por el Centro de Medición MIDE UC de la Universidad Católica de Chile. Este centro todos los años es el encargado de elaborar las pautas para la respectiva corrección de los portafolios de todos los docentes en el país, y al igual que en todos los otros instrumentos de evaluación, el *profesor corrector* deberá clasificar cada ítem del portafolio del docente en insatisfactorio, básico, competente o destacado según corresponda. No obstante la magnitud en la cantidad de correcciones que se deben realizar año a año, Facultades de otras universidades forman sus propios *sub centros de revisión*, donde se sigue en cada uno de ellos los mismos lineamientos para el correcto cumplimiento en la revisión de los portafolios, incluido un riguroso proceso de selección de los correctores.

Además, y para evitar que se usen criterios distintos en la evaluación, se utilizan una serie de acciones para minimizar al máximo la ocurrencia de este error. Al inicio de cada semana, existen correcciones de portafolio grupal para que se genere un conocimiento y criterio común al momento de revisar. Junto con esto, del total de la muestra de portafolios un 20% de ellos es revisado por más de un *profesor corrector*, y de haber una calificación fuera de un rango establecido como normal, se procede con una calibración donde interviene directamente el supervisor del área, realiza su evaluación y determina cuál de los profesores estableció una calificación alejándose de los parámetros conocidos con el objetivo de volver a revisar la rúbrica con él y así evitar nuevos errores.

c. ¿Cómo se Regula la Asignación de Clasificaciones?

Tal como fue mencionado en el primer apartado de esta sección, junto con aprobar el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente al inicio de los años dos mil, una de las comisiones tripartitas elaboró el Marco para la Buena Enseñanza - MBE (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008). En uno de sus primeros apartados se acordó, y hasta el día de hoy mantiene, el objetivo que se busca lograr:

“En él establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.” (Marco para la Buena Enseñanza, pág.6).

Las cuatro etapas del proceso de Evaluación Docente (*Informe de Referencia de Terceros, Cuestionario de Autoevaluación, Entrevista de un Evaluador Par, Portafolio*) tienen como referencia en la creación de sus pautas, todos los elementos contenidos en este MBE. Las calificaciones agrupadas en destacado, competente, básico o insatisfactorio deberán ser asignadas por los evaluadores respectivos en cada etapa de acuerdo a lo que está comprendido como responsabilidad, tareas, y funciones de un profesor en el país y que están declaradas en este documento:

“Quienes participen en los procesos de evaluación del desempeño, encontrarán en este documento las pautas precisas para afinar su mirada y sus juicios sobre la tarea educativa.” (Marco para la Buena Enseñanza, pág.6).

Finalmente, este marco entrega pautas tanto a los docentes como a aquellos que tendrán la importante labor de llevar a cabo el Sistema de la Evaluación Docente en el país. A todos entrega los lineamientos sobre qué necesita saber un buen profesor y qué necesita saber hacer un docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008). Mediante cuatro dominios se busca lograr comprender y considerar todos los elementos que componen el ciclo de enseñanza. Estos dominios son: *a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y, d) Responsabilidades profesionales.* Cada uno de estos elementos, a su vez, posee una serie de criterios que son los que finalmente permiten evaluar el desempeño del profesor¹.

¹ Véase Tabla 1 en la sección Anexos.

Marco Teórico

I. Comparación Internacional: Una mirada al exterior

En Chile, recién en el último tiempo, la educación ha alcanzado una importancia y transversalidad como eje estructural de la sociedad, y más que nunca en estos años al discutirse una serie de elementos con el propósito de hacer las reformas necesarias para mejorar este aspecto en el país. Sin embargo, ¿se están siguiendo ejemplos exitosos de países con un nivel de desarrollo mayor?, ¿es posible comparar la realidad educativa chilena con países sudamericanos?, En términos relativos, ¿los estudiantes chilenos tienen mejor desempeño que el resto de alumnos en la región?

La presente sección tiene como fin dar una mirada internacional en dos grandes áreas. La primera se relaciona con ver la situación actual de las economías o países más desarrollados en indicadores tanto económicos como en mediciones internacionales; mientras que en la segunda se busca llevar al lector a comparar economías similares al caso chileno en cuanto a indicadores tanto económicos como también en resultados en pruebas estandarizadas internacionales en el ámbito educacional, para lo cual se definieron dos criterios: los resultados obtenidos en la prueba internacional específica de matemáticas PISA (OECD, 2014); el gasto público destinado a educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) de cada economía en el año 2010 (ajustado por paridad de poder de compra), debido principalmente a la cantidad de información disponible para poder realizar este estudio (Banco Mundial, s.f.). De acuerdo a lo anterior, las grandes economías a analizar y a estudiar en esta sección son Estados Unidos, Japón y Finlandia², mientras que las economías similares en la región y en el mundo son Brasil, México y Tailandia.

² Véase Tabla 2 en la sección Anexos.

A. Comparación Países y Economías Desarrolladas

i. Estados Unidos

La información disponible en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) indica que comparativamente Estados Unidos se encuentra en el lugar número 36 entre aquellos países que participaron en la Prueba Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) de matemáticas en el año 2012 (OECD, 2012). Si solo se considera aquellos países miembros en esta organización, Estados Unidos se ubica en el lugar 27 entre 34, aunque en ambos casos se encuentra levemente bajo el puntaje promedio en esta prueba.

¿Cómo es posible comprender que un país que gasta USD \$115.000 por estudiante en el transcurso de 9 años, solo por detrás de Austria, Luxemburgo, Noruega y Suecia (OECD, 2014), obtenga resultados similares a los de Eslovaquia que destinan USD \$53.000 por estudiante en el mismo periodo de tiempo? En términos económicos, el gasto total en educación como porcentaje del PIB en el año 2010 fue de un 5,4% (Banco Mundial, s.f.), por sobre el promedio mundial (4,9%).

Otro de los elementos que llama la atención es que esta nación es la quinta en tener un promedio de pago inicial anual mayor a los profesores que se desempeña en el primer ciclo educativo con un monto de USD \$37.595 (OECD, 2013) versus el promedio de la OECD que asciende a USD \$28.854. Este mismo informe revela que los jóvenes estadounidenses se encuentran muy satisfechos con sus escuelas y con la relación existente entre estudiante y profesor, incluso si esto es corregido por factores demográficos y socioeconómicos propios de cada estudiante y a nivel de escuela. Lo interesante en este caso es que la percepción difiere entre estudiantes y evaluadores (tales como directores o cuerpo directivo), ya que estos últimos reportan profesores que poseen un comportamiento poco adecuado o negativo y al realizar el análisis correspondiente, coincide con aquellos profesores que al ser preguntados responden que tenían su moral más baja. Esto hace que en este país exista una fuerte correlación, incluso por sobre el resto de las naciones, en cuanto a condiciones socioeconómicas y clima laboral al interior de cada escuela. Un aspecto

no menor es que en EE.UU. no se aprecia una diferencia significativa entre los profesores de matemáticas en cuanto a sus calificaciones universitarias entre colegios con altos y bajos niveles de desempeño medido en pruebas estandarizadas como PISA.

ii. Japón

Según los resultados en la prueba PISA, Japón se encuentra ubicado en el segundo lugar, considerando el ranking compuesto solo por los países pertenecientes en forma permanente a esta organización (OECD, 2012). Si se incluye a todos aquellos que participaron, sin considerar su afiliación o no a la OECD, los resultados obtenidos por los estudiantes ubican a Japón en el séptimo lugar con un promedio de 536 puntos promedio versus los 494 puntos que obtienen en promedio todos los países y economías participantes.

En términos económicos, el gasto total en educación como porcentaje del PIB en el año 2010 fue de un 3,8% (Banco Mundial, s.f.), muy en línea con otras economías de la región, como por ejemplo en Hong Kong donde destinó a este mismo ítem un 3,5% del PIB para el mismo año, aunque bastante más reducido en comparación con el promedio a nivel mundial (4,9%). Llama la atención que al parecer existe un sistema mucho más estructurado y desarrollado que en economías occidentales donde se destina una cantidad de recursos mucho mayor en términos porcentuales pero no se obtienen los mismos o mejores resultados.

En cuanto al ámbito docente, en Japón el salario inicial en el primer ciclo educativo se encuentra por debajo del promedio OECD, con un monto que corresponde a USD \$26.031 (OECD, 2013). En el informe que elabora la organización a los países miembros que participan de esta evaluación internacional, se puede obtener información en particular para Japón (OECD, 2012) donde en general las condiciones dentro del aula son mucho más positivas que para el resto de esta organización. Un 93% de los estudiantes japoneses reporta que nunca o en contadas ocasiones no se escucha al profesor mientras explica (versus el promedio de un 72% a nivel internacional). En esta misma línea, un 86% responde que el

profesor no debió esperar que los alumnos se ubicaran en sus puestos para poder comenzar la clase.

A diferencia de lo que ocurre en el resto de los países que componen la OECD, donde cuesta incorporar profesores en las escuelas con menores recursos y con estudiantes más vulnerables, en este país se tiene una tasa de 10 alumnos por profesor en colegios vulnerables y de 13 alumnos por profesor en colegios con una situación de vulnerabilidad menor, es decir, existen más profesores por estudiantes que se encuentran en condiciones desfavorables. Teniendo en cuenta lo anterior, no ha de extrañar que la tasa de docentes con calificación universitaria sea mucho mayor, no obstante, ¿hay diferencias significativas entre la situación socioeconómica de las escuelas en Japón? Un 100% de los profesores se encuentra con certificación universitaria en colegios con índice de vulnerabilidad menor y no dista de la realidad de colegios realmente vulnerables donde un 99,8% del cuerpo docente también cuenta con certificación universitaria. Además, nuevamente, no hay diferencia significativa en los recursos educacionales con los que se cuenta en las escuelas, aunque sí existe una mejor infraestructura y un mayor tiempo de aprendizaje en escuelas menos vulnerables.

En cuanto a las atribuciones de los profesores, un 98% define las políticas de evaluación hacia sus estudiantes, un 89% define los textos y determina los contenidos de los cursos junto con sus escuelas (47%, 65% y 40% son los promedios OCDE respectivamente). Al corregir por aspectos socioeconómicos y demográficos, tanto por estudiantes como por escuelas, no se encuentra diferencias significativas en los resultados.

Finalmente, 75% de los estudiantes japoneses afirma participar en reportes de evaluación en cuanto al docente, clases y recursos educacionales, una realidad bastante dispar al comparar el 61% promedio que tiene la OCDE en esta materia.

iii. Finlandia

En los últimos años, Finlandia ha sido uno de los países más visitados y sujeto de estudios en materia educacional debido a sus excelentes resultados en pruebas internacionales como PISA. Sin embargo, el año 2012 y específicamente en el sector de matemáticas, este país sufrió uno de los más grandes retrocesos en cuanto a sus resultados logrando 519 puntos, es decir, una caída de un 2,8%. Estos resultados lo hicieron caer desde la primera ubicación a la duodécima entre todos los países participantes de esta prueba, quedando en niveles comparativamente iguales a países como Holanda (523 puntos), Estonia (521 puntos), Canadá y Polonia (518 puntos), Bélgica (515 puntos), Alemania (514 puntos) y Vietnam (511 puntos), siendo superado en todos sus niveles por estados asiáticos como China, Singapur, Corea y Japón (OECD, 2014).

En 2010 se publicó un documento a nivel nacional (Finnish National Board of Education, 2010) donde se declara que el profesor tiene el rol principal de ser el generador y principal medio a través del cual los alumnos desarrollarán sus aprendizajes. ¿Son entonces los docentes, considerando esta declaración, ampliamente remunerados por sus funciones? El nivel de pago a un profesor en Finlandia es muy similar al promedio de la OECD, llegando a USD \$30.587 en el primer ciclo educativo (OECD, 2013). La gran cantidad de postulaciones a esta profesión en Finlandia tiene otras explicaciones más allá de lo económico: ser profesor tiene un prestigio y respeto que es valorado por toda la ciudadanía. Luego de un amplio proceso de selección, solo los mejores consiguen ingresar y posteriormente egresar de las escuelas de pedagogía. Se exige experiencia previa como por ejemplo al menos 3 años siendo ayudante y un arduo expediente acompañado de entrevistas, personales y grupales, y pruebas de conocimiento.

Ser docente en este país va acompañado de una labor hacia la sociedad, donde la mayor parte se siente al servicio de sus estudiantes y no un profesional al servicio de un determinado contenido. El espíritu del ejercicio docente en Finlandia es lograr ser un articulador entre el estudiante y su desarrollo, donde el profesor para ello tiene completa autonomía en el ejercicio de su profesión, logrando grandes niveles de motivación. Además las condiciones tanto de profesores como de alumnos, en cuanto a equipamiento e infraestructura, son bastante óptimas, sin discriminar de

hecho entre colegio vulnerables o de escasa vulnerabilidad, todos tienen acceso por igual a las mismas oportunidades. De ahí que se entiende entonces que Finlandia sea el segundo país donde la relación entre condición socioeconómica y desempeño está menos relacionada.

Finalmente, la elección de profesores al proyecto educativo está determinada por la localidad propia en que se encuentre cada establecimiento, lo que equivaldría en el caso chileno a que las Municipalidades mediante su consejo de educación determinasen a qué profesores se contrata para cada escuela que tengan bajo su administración. No obstante, todos los aspectos monetarios relacionados al docente son materia sujeta a financiamiento del propio Estado y no de los recursos locales.

B. Comparación Regional y Economías Similares

i. México

De las 65 economías que rindieron la prueba PISA, los resultados en matemáticas ubicaron a México en el lugar número 53 en la escala internacional (OECD, 2012), con 413 puntos. En términos per cápita, estos resultados lo ubican bajo Portugal (487), España (484) y Chile (423). Mientras que en la región, el puntaje es similar al caso de Uruguay (409) y Costa Rica (407), y supera a Brasil (391), Argentina (388), Colombia (376) y Perú (368).

Más de la mitad de los estudiantes mexicanos (55%) no alcanza el nivel de competencias básico que define la OECD para tener éxito en el mundo actual. Los alumnos con mejor rendimiento en este país, correspondiente solo al 1% que alcanza los niveles 5 y 6, obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón (OECD, 2012). Considerando lo anterior, no extraña que un 10% del puntaje en matemáticas en este país se explique por factores socioeconómicos, junto con tener la más alta diferencia entre todos los países que integran la OECD en cuanto a la calidad de recursos educativos entre las escuelas. Al considerar a todos los participantes en PISA, solo se ubica por detrás de Perú y Costa Rica. Sumado a esto, la diferencia en resultados de aquellos alumnos con niveles socioeconómicos mayores y menores corresponde a 38 puntos, la más baja en toda la organización (15% menor dispersión que en Chile y Dinamarca, países con las más bajas tasas).

USD \$23.913 es el gasto que destina el Estado mexicano por estudiante en educación equivalente a nivel macroeconómico de un 5,2% del PIB (Banco Mundial, s.f.). Colombia y Uruguay destinan una menor cantidad en comparación México (USD \$20.362 y USD \$19.068, respectivamente) pero se ubica bajo la inversión en Chile. Si comparamos este nivel de gasto con otro país que no sea de la región, como el caso de Turquía que invierte USD \$19.821 por estudiante, existe una diferencia positiva en los resultados que obtiene este último país en comparación a México de alrededor de 34 puntos promedio en matemáticas.

A diferencia de países desarrollados, el ambiente en aula que debe enfrentar el profesorado es más complejo. Un 40% de los alumnos mexicanos afirma haber llegado tarde a la escuela (obteniendo 10 puntos menos en promedio comparado con aquellos que reportan no haber llegado atrasados) y un 22% contesta no haber asistido algún día al colegio sin tener ninguna justificación que lo respaldara, ubicando a México por este criterio por sobre los niveles internacionales (35% y 18% respectivamente). Además, existen muy bajos niveles de autonomía académica tanto para el profesor como para la escuela, en evaluaciones, contenidos y disciplina.

Todos los análisis derivados de esta evaluación indican que existen grandes desigualdades en varios ámbitos que tienen a explicar por ende estos resultados. A pesar de aumentar sus resultados en esta prueba, y de mantener el ritmo actual, a México le tardaría 25 años en alcanzar los niveles promedio de la OECD en matemáticas (OECD, 2012).

ii. Brasil

La economía más importante de América Latina se ubica en el lugar 58 del ranking internacional con 391 puntos en la prueba PISA de matemáticas (OECD, 2012), resultado que lo ubica por debajo de países en la misma región como Chile, México, Uruguay y Costa Rica. Solo supera en esta misma evaluación a Argentina (por 3 puntos), Colombia (15 puntos) y Perú (23 puntos). El gigante sudamericano invierte un 5,8% del PIB en educación (Banco Mundial, s.f.), representando un gasto total de USD \$26.765 por estudiante, muy por debajo del promedio internacional (USD \$83.382 por estudiante). Un factor muy en línea con los resultados a nivel internacional, es que el puntaje obtenido por un estudiante en Brasil puede ser previsto en un 15,7% por elementos socioeconómicos (15% promedio OCDE).

Un 33,7% de los estudiantes brasileños reconoce haber llegado tarde en las últimas dos semanas a la evaluación, y uno de cada cinco no ha asistido al colegio, sin tener razón justificada. Sin embargo, se aprecia que en los colegios donde existe una buena relación entre estudiante-profesor, los niveles de ausencia o retraso a clases disminuye considerablemente.

En cuanto a las condiciones en la sala de clases que debe enfrentar el profesor, un 44% de los estudiantes reporta que pasa un largo periodo de tiempo desde el inicio de la clase hasta que comienzan realmente a estudiar. De hecho, solo un 39% de los estudiantes cree que las condiciones de su escuela son las ideales para su desarrollo académico.

Al comparar los resultados de esta evaluación con la de periodos anteriores, hay un alza significativa en los resultados. Una posible explicación es que además de ampliar la cobertura, las escuelas han sido capaces de atraer y retener a los profesores mejor evaluados. No obstante, el índice de estudiantes por profesor sigue siendo alto en relación a promedio internacional. En las escuelas más vulnerables hay 31,3 estudiantes por profesor, mientras que en colegios con mejores condiciones socioeconómicas, las escuelas cuentan con 22,9 estudiantes por profesor. Hay aquí un desafío importante para el Estado brasileño: este debe ser capaz de ofrecer las mismas condiciones de recursos tanto físicos como humanos a todas las escuelas.

iii. Tailandia

Los resultados ubican este país asiático un lugar por sobre los resultados de Chile, obteniendo 4 puntos más en promedio en la prueba específica de matemáticas, con 427 puntos. Entre todos los países que participaron de esta prueba internacional, Tailandia se posiciona en el lugar 49 (OECD, 2014).

En cuanto al uso de recursos, este país destinó un 3,8% del total del PIB a gastos en materias educaciones, ubicándolo para el año 2010 a 4 puntos porcentuales bajo el caso chileno. Pese a lo anterior, Tailandia en el último tiempo también ha experimentado una serie de reformas y preocupación incipiente por los temas educaciones. Es así como en 2 años aumentó su gasto como porcentaje del PIB hasta el 7,6% en el año 2012, mientras en Chile para el mismo año se destinó un 4,5% del PIB (Banco Mundial, s.f.).

A pesar de tener resultados bastante similares, la principal diferencia con los casos anteriores se explica principalmente por las políticas educativas que este Estado ha realizado durante la última década, obteniendo como resultado ser uno de los

países con un mayor nivel de equidad en el acceso de oportunidades en materia educativa. En este sentido, Tailandia se encuentra en una categoría avanzada como Finlandia, México, Italia y Canadá.

Probablemente estas mismas acciones han hecho que la población estudiantil manifieste sentirse ampliamente conforme con la situación actual en sus establecimientos. Un 86% de los estudiantes tailandeses declara que las condiciones con las que cuenta en el colegio son las adecuadas y óptimas para su desarrollo. Además, un 94% contesta sentirse satisfecho con su establecimiento (OECD, 2014).

II. Análisis Crítico: Modelo Evaluación Docente en Chile

A continuación se presentan una serie de preguntas que surgen luego del análisis de la literatura y lo expuesto hasta ahora en este documento. La primera interrogante busca poner en discusión si es que los 4 elementos que considera la Evaluación Docente (Informe de referencia de terceros, Autoevaluación, Entrevista evaluador par, y Portafolio) son o no los correctos para medir desempeño. La segunda pregunta busca tener una respuesta al considerar cuán efectivamente estos indicadores pueden medir el desempeño y no estar contaminados por otros elementos. Finalmente, e independientemente si las respuestas a las preguntas anteriores fueron positivas o negativas, la discusión en esta sección se concentra en generar una crítica al proceso una vez finalizada la evaluación al docente y la respectiva comunicación de los resultados.

a) ¿Son correctos los elementos que considera la Evaluación Docente para medir el desempeño en la actualidad?

Imaginemos por un momento a un profesor en la sala de clases explicando a un grupo de 40 estudiantes de enseñanza media la unidad de “Funciones” en matemáticas. ¿Cómo podríamos estar seguros de que el docente enseñó correctamente a estos alumnos el concepto indicado? ¿Su desempeño en el aula fue el correcto? ¿Los instrumentos para medirlo son efectivamente válidos?

Si nos vamos de lleno a considerar los elementos que nos plantea la actual Evaluación Docente, obtenemos inmediatamente respuestas a estas preguntas. En primera instancia se podría evaluar el material tanto conceptual como físico que diseñó y/o utilizó el profesor en la clase. Segundo, un profesional puede indagar en si efectivamente el docente utilizó o no las técnicas de enseñanza adecuadas y, acto seguido, se podría preguntarle a él mismo cómo considera que desarrolló la clase y si su rendimiento estuvo de acuerdo a lo esperado. Finalmente, pero no menos importante, el equipo técnico-directivo del establecimiento podría dar una apreciación de si el desempeño del profesor se encuentra a lugar o no, considerando además la realidad propia del establecimiento. ¿Se puede con estos elementos conocer realmente el desempeño del profesor? Aunque nunca se podrá obtener de un proceso de evaluación un reflejo exacto del desempeño de cualquier

trabajador, en este caso existe al parecer un buen proxy de la labor que realiza el docente en el aula. Taut, Santelices y Manzi agregar año (Centro de Medición MIDE UC, 2011) encuentran evidencia a favor de que los instrumentos actuales con los que se busca medir el desempeño de los docentes son válidos de acuerdo a lo declarado en el MBE. Existen elementos negativos, que clasifican como esperados, pero que no por ello ponen en riesgo el instrumento, como por ejemplo revisar la estructura al interior del portafolio y por lo tanto reconsiderar al mismo tiempo, la corrección y reporte.

En Chile no se realiza y hasta la fecha no hay abundancia en la literatura que aborde este tema, pero ¿los mismos alumnos no están en condiciones de evaluar a sus profesores?, ¿quién mejor que el mismo beneficiario para evaluar las condiciones de enseñanza que les entrega el profesor?, ¿una clase grabada en el año tiene mayor significancia y relevancia que un año de relación directa con el ejercicio cotidiano del docente? Existe bastante recelo o aprensiones con respecto a este tema, como por ejemplo el considerar que los alumnos no están preparados para responder a una evaluación, sin embargo, ya existe evidencia teórica y práctica en otras localidades del mundo. La página oficial del Ministerio de Educación de España publicó un artículo (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios, 2013) donde muestra que se han hecho ensayos en Estados Unidos en esta materia y los resultados son contrarios a las creencias originales, llevando incluso a considerar la evaluación del alumnado como parte del proceso del Sistema de Evaluación Docente. Un ejercicio interesante sería poder llevar esto al caso chileno, considerando la opción de incorporarlo al sistema de evaluación en los próximos años.

En lo que sí se puede desprender una mayor discusión, es con respecto a la ponderación que recibe cada instrumento de la Evaluación Docente. ¿Es realmente el portafolio el instrumento más representativo a la hora de evaluar a un profesor? ¿Existe evidencia al respecto que permita clarificar y ver la relación entre desempeño y peso del indicador? En un informe elaborado por una serie de autores (Alvarado, Cabezas, Falck, & Ortega, 2012) para el Centro de Estudios del Mineduc, se buscó identificar la contribución que logra cada instrumento a la Evaluación Docente utilizando como uno de sus elementos los resultados en los puntajes SIMCE. Tras una serie de análisis, logran demostrar que el resultado que obtiene el

docente en la evaluación del portafolio tiene una distribución muy similar a la del puntaje final que se logra en la evaluación al considerar todos los elementos, aunque por esta misma razón la distribución de esta última se encuentra más hacia la derecha. ¿Es entonces el portafolio el instrumento más importante y que mejor refleja el rendimiento del profesor? La respuesta es un sí, pero condicionado a que se obtienen resultados más representativos y que permiten diferenciar con mayor exactitud el desempeño de los docentes al incorporar uno o más de los instrumentos que también pertenecen a la actual evaluación de desempeño³. Esto conlleva a que sea consistente según la evidencia, entonces, que la ponderación de este instrumento sea la con mayor peso dentro del sistema y a que haya cierto consenso con respecto a este tema en particular. En este mismo artículo, Alvarado y otros realizan un análisis adicional a los otros 3 instrumentos para ver cuál(es) es (son) el (los) que permite(n) diferenciar de mejor manera a los buenos de los malos maestros⁴. Sus resultados arrojan que la entrevista realizada por un evaluador par y el informe de referencia de terceros permiten efectivamente diferenciar el desempeño de los educadores. De hecho, para años en particular, y a pesar de tener una baja ponderación, resultan determinantes para la evaluación tanto o más que el mismo portafolio. Es aquí donde surgen las primeras solicitudes para modificar las ponderaciones de los instrumentos. Tanto en este estudio como en otros realizados por organizaciones con vasta experiencia en el área (Centro de Medición MIDE UC, 2011), se sugiere elevar la ponderación del informe de referencias de terceros por sobre el 10% que posee en la actualidad. No hay consenso para el caso de la evaluación de pares, dado que sus resultados son significativos para etapas específicas del ciclo educativo, particularmente para la educación media. Por último, es la autoevaluación la que concentra mayores críticas al tener evidencia empírica de ser el instrumento que menos contribuye a distinguir el desempeño entre profesores ya que tiende a concentrar los mejores resultados entre todos los instrumentos. Este tema será detallado en la próxima sección de este apartado.

Respaldado por una serie de estudios, los instrumentos de la Evaluación Docente son adecuados para lograr identificar el desempeño de los maestros en el país. El portafolio es el instrumento que mejor refleja esta situación y que se condice

³ Véase Tabla 3 en la sección Anexos.

⁴ Véase Tabla 4 en la sección Anexos.

entonces al tener asignada la mayor ponderación de la Evaluación Docente. El informe de referencias de terceros, seguido por la entrevista de un evaluador par, son elementos considerados claves a la hora de lograr diferenciar el desempeño de los educadores, mientras que la autoevaluación es el atributo menos significativo y que, por ende, menos permite diferenciar. Es aquí donde algunos autores (Alvarado, Cabezas, Falck, & Ortega, 2012) proponen subir el porcentaje del 10% que tiene asignado actualmente el informe de referencia de terceros. No obstante, no existe acuerdo en qué hacer con la autoevaluación ya que como se mencionó previamente, la idea es que el sistema de evaluación permita obtener todas las perspectivas del profesor en el aula, y el no considerar la propia opinión del evaluado restaría parte importante a este proceso, siendo un aspecto a considerar y de mucha mayor complejidad que el solo hecho de tener siempre la mejor puntuación promedio entre el resto de los instrumentos.

Otros países ya han incorporado a sus procesos de evaluación docente, y con bastante éxito, al alumnado, dado que está en contacto permanente con el maestro en el aula. Ejemplos para el caso chileno son nulos. Es tarea pendiente para las autoridades considerar a los participantes directos de este proceso, para los cuales el desempeño del docente juega un rol clave en sus vidas.

b) ¿Existe contaminación al interior de los instrumentos de la Evaluación Docente?

Considerando los instrumentos presentes en el sistema de evaluación actual, hay ciertos aspectos a considerar en cuanto a la efectividad de la medición de cada instrumento. Para comenzar, se analizará la autoevaluación que realizan los profesores para evaluar su desempeño desde, evidentemente, su perspectiva y juicio. Como se discutió en la sección anterior, este elemento de evaluación posee los rangos de puntuación más elevados, desplazándose mucho más a la derecha en la distribución que el resto de los puntajes. ¿Cómo podemos llegar a comprender que mientras en la evaluación por portafolio los profesores alcanzan en promedio el nivel básico, en la autoevaluación el promedio por años no descienda del nivel destacado? Para la última entrega de resultados en el año 2013, mientras un 70,4% de los maestros se encontraba en la categoría básica por su evaluación en el portafolio, un 86,6% de estos mismos profesores se asignaban en un nivel

destacado en la autoevaluación, ubicándose por sobre los 3,5 puntos promedios (MINEDUC, 2013), tendencia que se manifiesta desde que se tiene registro de esta evaluación. Una serie de autores (Alvarado, Cabezas, Falck, & Ortega, 2012) plantean que este efecto se debe principalmente a que los profesores están interiorizados en que este instrumento, a pesar de ser uno de los con menor ponderación, les permite elevar su puntuación final en la Evaluación Docente y que puede ser determinante para quedar entre un nivel u otro.

Otro de los elementos que pueden afectar la correcta medición de los instrumentos es la composición de los alumnos que integran la clase del profesor. Diversos estudios al respecto (León, Manzi, & D. Paredes, 2009; Bravo, Falck, González, Manzi, & Peirano, 2008) indican que el rendimiento de los alumnos puede ser explicado por características propias del estudiante y de sus familias, principalmente presente en variables socioeconómicas. El problema ocurre ya que no existe aleatoriedad entre profesores y alumnos, es decir buenos profesores probablemente hacen clases a “buenos” alumnos o con menor vulnerabilidad y malos profesores hacen clases a “malos” alumnos (autores utilizan como instrumento de medición los puntajes SIMCE de los estudiantes y se entiende por “malos” aquellos que se encuentran bajo el promedio nacional), todo esto como consecuencia directa de la alta segregación que existe en la educación a nivel nacional y que tal como plantea Mario Waissbluth, Presidente de la Fundación Educación 2020 *“somos una vergüenza internacional en esta materia, por más progresos que hayamos tenido en el promedio del test PISA”* (Waissbluth, 2013). Por otra parte, se pone en discusión si efectivamente el resultado positivo que tienen los estudiantes con una menor vulnerabilidad es atribuible a un correcto desempeño del profesor o son causas directas de las mejores oportunidades socioeconómicas que les brindaron sus familias.

No obstante lo anterior, para Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano (2008), una vez corregida esta situación al realizar estudios con docentes y alumnos donde hay aleatoriedad, el efecto del maestro sobre el estudiante resulta muy significativo y positivo, especialmente en aquellos casos donde el docente obtuvo en su evaluación de desempeño el nivel destacado y se encuentra en un colegio con un índice de vulnerabilidad mayor, dando ideas inmediatas de que una buena gestión debiese ser incorporar y atraer a los mejores docentes a las escuelas con

estudiantes que tengan características socioeconómicas menos favorables. El plan de incentivos en esta materia pareciese ser un tema relevante.

León, Manzi y Paredes (2009) son más categóricos en este asunto. Por una parte presentan evidencia importante de que si el objetivo es mejorar la educación, la mayor efectividad se logrará mediante el aumento del desempeño de los profesores, por lo que la importancia en poder medir su desempeño resulta crucial para el éxito de esta tarea. Finalmente también abordan la perspectiva de que no es conveniente utilizar los resultados de pruebas estandarizadas para evaluar el desempeño del docente, ya que la segregación existente en el sistema educacional haría que la evaluación del maestro esté altamente relacionada con el nivel que presenten sus estudiantes.

Otro de los elementos que genera grandes controversias es la grabación de una clase que el docente debe registrar y enviar como parte del desarrollo de su portafolio. En secciones anteriores se libertad total al mencionó que en esta materia se le otorga profesor para generar este archivo, pudiendo elegir el curso con el cuál trabajará -que incluso puede distinto al que se está trabajando el portafolio-, el contenido -al menos 10 minutos de explicación de un nuevo tema- y el día en específico. ¿Unos minutos de grabación son suficientes para evaluar la efectividad del educador?, ¿Escogió el docente un curso en específico por conveniencia y/o conducta para así desarrollar su clase sin inconvenientes?, ¿cuánto tiempo el maestro puede preparar la clase y por lo tanto no ser representativa de la realidad?, ¿qué ocurre si el profesor no logra entrar en confianza o manejar sus nervios por tener que ser grabado? ¿No son elementos que afectan los resultados? Hay una serie de testimonios disponibles al respecto por parte de los mismos profesores que han debido enfrentar estas condiciones y/o problemas. Uno de ellos es el siguiente:

“Antes de la entrega vino la grabación, con la que me sorprendí bastante porque había varias cosas que yo podía manejar como por ejemplo el curso que yo quisiera, los alumnos que yo quería que estuvieran, desde UTP también me decían, ese día el colegio va a estar en silencio, no vamos a dejar que nadie pase por la cancha, cosa que efectivamente no es la realidad de todos los días, o sea, estaba todo como confabulado para que la grabación saliera lo más espectacular posible. Yo, como desafío personal, no quise siquiera comentar de qué se trataba la

grabación a mis alumnos, para no hacer todo tan teatral, porque si no iba a ser prácticamente como montar una función.” (Revista Educación, 2012)

Al entregar la responsabilidad al profesor para que pueda disponer de todos los elementos al momento de proceder con la grabación de su clase, debiésemos esperar que el desempeño por este medio sea el máximo que el docente pueda alcanzar, más que mal está consciente de que está siendo grabado en ese momento, pudo preparar su clase con anterioridad, escogió al curso y los alumnos además del contenido. Parece entonces evidente que existe un sesgo en esta parte de la evaluación del portafolio que permite calificar al docente. El sitio EducarChile recoge información complementaria donde especifica que de acuerdo a la información disponible, para la clase filmada la conducta de los estudiantes no afectará la evaluación que se realice al docente, y en el caso de existir un inconveniente la idea es solo que el profesor busque una forma de plantear una solución al problema dentro de sus posibilidades (EducarChile, 2014). Sin embargo, ¿cuán probable es enfrentar una situación desfavorable en un curso con un grupo de alumnos que el mismo profesor previamente tuvo la oportunidad de elegir?

Otro aspecto que recoge gran parte de los maestros a la hora de preparar su portafolio es que deben realizar cada labor y actividad atendiendo un gran número de estudiantes por curso. En el informe Education at a Glance (OECD, 2014) se observa una diferencia significativa entre la dependencia y administración de las escuelas en Chile. Mientras en colegios particulares el promedio de alumnos por sala desde séptimo básico hasta cuarto medio llega a un total de 25, en colegios municipales esta cifra asciende hasta los 31 alumnos para el mismo nivel. El problema ocurre al existir una gran desviación estándar en torno al promedio. No es misterio que en Chile existe un gran número de establecimientos educacionales que poseen cursos con más de 45 estudiantes. La OECD en el mismo estudio, muestra que Chile es el segundo entre todas las naciones participantes con mayor número de estudiantes por sala, lejos del promedio internacional de 21 alumnos en establecimientos municipales. Si la decisión del número de minutos que se graba una clase fue considerando poder comparar resultados entre profesores de distintas cátedras, también debiese ser que considerado al parecer el desempeño del profesor puede estar marcado a su vez por la cantidad de estudiantes que componen el grupo curso. Nuevamente el tema de la segregación parecen afectar o

contaminar los instrumentos: ¿La filmación de una clase para considerar el desempeño del profesor con 31 alumnos en promedio en colegios con mayor vulnerabilidad es equivalente al de otro profesional con 25 estudiantes en colegios con mejores condiciones socioeconómicas?

Aunque todos los instrumentos de la evaluación docente fueran efectivamente los que mejor permiten reflejar la realidad del docente, estos presentan una serie de elementos a considerar en cuanto a los resultados finales que permiten medir su desempeño. Hay ciertas consideraciones que se deben tener para lograr corregir ciertos problemas que los instrumentos pudiesen estar captando y que, por ende, podrían afectar el resultado final y las decisiones que se llevarán a cabo de acuerdo a esta información.

c) Dejando de lado la discusión sobre si los instrumentos son o no los más indicados para evaluar el desempeño de los docentes, ¿la información resultante de este proceso es utilizada para mejorar el desempeño de los profesores?

¿Está la Evaluación Docente, a la hora de entregar los resultados a los maestros, utilizándose como un instrumento que permita mejorar el desarrollo y prácticas de estos? Después de meses de preparación y evaluación, y de acuerdo a toda la información que se recopila, ¿no pareciese apropiado que al profesor se le informe detalladamente su rendimiento y resultados obtenidos con claro énfasis en destacar los aspectos positivos y aquellos también en los que necesita mejorar? ¿No debiesen estar involucrados y especialmente interesados los directores o encargados municipales de educación en los resultados que obtengan sus profesores para diseñar políticas y tomar acciones que logren apoyar la formación docente en pos de un mejor rendimiento de los estudiantes? Son muchas las preguntas que surgen a la hora de analizar qué es lo que realmente ocurre una vez finalizado el proceso de Evaluación Docente.

Para los casos en que los profesionales hayan sido evaluados en el nivel insatisfactorio, deben rendir nuevamente el proceso de Evaluación Docente al año siguiente. Si este llegase nuevamente a ser considerado en el mismo nivel insatisfactorio, el profesor queda suspendido de ejercer sus labores como maestro (Ministerio de Educación, 2011). Sin embargo, hay literatura que señala que el año

en específico en que el profesor se somete a la evaluación, este disminuye su efecto potencial en los alumnos (Bravo, Falck, González, Manzi, & Peirano, 2008). Es por ello que solo si el director o encargado municipal así lo desea, puede solicitarle al profesor dejar sus funciones docentes posterior a una evaluación en nivel insatisfactorio para que este pueda focalizarse netamente en preparar su nuevo proceso.

¿Hay retroalimentación al profesor una vez que fue asignado en el nivel insatisfactorio ya sea por primera o segunda vez? Un informe realizado por el Ministerio de Educación en alianza con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD & Ministerio de Educación, 2013) entrega información de que no hay evidencia suficiente en cuanto a la retroalimentación que recibe el profesor por su desempeño en la evaluación, ya sea por parte de las autoridades del establecimiento o por los encargados de comunicar los resultados. De hecho, solo el 30% de los docentes reporta que recibe retroalimentación en cuanto a su desempeño por parte del director o delegado del establecimiento (OECD, 2013)⁵. La información que se entrega por la página oficial *docentemas* no es lo suficientemente detallada para comunicar al profesor sus aciertos y aspectos a desarrollar. Como se mencionó en el apartado anterior de esta sección, la mejor política pública para mejorar la educación en su conjunto es lograr incrementar el desempeño de los profesores, proceso que en la actualidad no concentra las mejores prácticas.

Para el caso de aquellos profesionales que han sido asignados en el nivel destacado, el flujo de información no es mucho mejor que en el caso anterior. León, Manzi y Paredes (2009) en su investigación (Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile: Evaluando la Evaluación) son enfáticos en señalar que los incentivos para que los profesores en el país sigan mejorando y desarrollándose no están en línea con el objetivo de mejorar la educación. Es por ello que se requiere modificaciones a la estructura de remuneraciones y a una planificación de la carrera docente en el sistema. Precisamente es aquí donde ocurre una de las mayores contradicciones y problemas de gestión en la Evaluación Docente: si ya existe la evidencia suficiente y claridad al respecto en que el desempeño del profesor afecta directamente el rendimiento de los estudiantes, más que cualquier otro elemento o

⁵ Véase Tabla 5 en la sección Anexos.

agente ¿Por qué entonces hasta el día de hoy no hay una política clara y unidades especializadas del Ministerio de Educación preocupadas del desarrollo profesional docente? Existe una evidente falta de estructura en términos de gestión donde el área de recursos humanos tiene mucho que aportar. No es posible que, por ejemplo, las bonificaciones por desempeño a profesores destacados como la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) o la Asignación Excelencia Pedagógica (AEP) administradas se encuentren por diferentes entidades y no por un organismo único y centralizado que permita efectuar de manera eficiente el uso de la información, permitiéndole a los buenos profesores una postulación simple y sencilla de realizar, sobre todo cuando sus requisitos y pruebas son similares entre ellas. Hoy existe, por lo menos en esta materia, una duplicidad clara de funciones e instrumentos innecesarios, haciendo que el docente finalmente que fue bien evaluado y que se sabe que aporta al mejoramiento de la educación, tenga que recorrer a lo menos dos o tres instituciones distintas para que en términos de asignación monetaria pueda ser reconocido. Estas asignaciones son establecidas dentro de un plazo definido, aunque renovables al final de este periodo, sujeto a la nueva evaluación de desempeño que obtenga el docente. No obstante, este proceso podría ser iterativo sin existir una carrera donde el docente pueda ir siendo incorporado. El sistema solo permite en la actualidad que los buenos profesores, previa certificación y obtención de la AEP, puedan formar parte de la Red Maestros de Maestros (RMM), único proyecto en curso con función exclusiva en el fortalecimiento de la profesión docente.

La Evaluación de Desempeño se ha ido transformando más en un proceso de rendición y entrega de información por parte de los profesores al sistema, olvidando la labor formativa que tienen en cada uno de los docentes evaluados en este proceso (OECD & Ministerio de Educación, 2013). Una de las posibles causas que permita explicar esta situación se deba a la inexistencia de procesos formales en la gestión de recursos humanos orientados a los docentes en los establecimientos educacionales, fenómeno transversal en el sistema y no solo cuestionable a la Evaluación Docente. Si consideramos los resultados entregados en el último informe TALIS (OECD, 2013), Chile se encuentra bajo el promedio entre todos los países participantes en procesos o actividades de inducción (sean estos formales o

informales) para los nuevos profesores que se incorporan a una escuela⁶, y en aquellos casos en que se reporta un programa formal de inducción a profesores (considerando maestros con menos de tres años de experiencia en sus escuelas y menos de tres años de experiencia como profesor) solo cerca de un 30% de ellos participa⁷.

A pesar entonces de poder ser catalogada como una evaluación de desempeño en 360 grados, la recopilación de información y entrega de esta una vez finalizado el proceso tiene diferentes falencias a considerar. En general, los instrumentos por separado carecen de información que permitan al evaluado mejorar sus prácticas pedagógicas y se han concentrado principalmente en reportar labores administrativas, teniendo como consecuencia una disminución del efecto positivo que tiene el docente en sus alumnos cada vez que prepara su evaluación, sobre todo en escuelas más vulnerables. Con todos los antecedentes elaborados por diversos autores, ya mencionados anteriormente en este y otros apartados, mejorar el desempeño del profesor es la principal herramienta que aporta a mejorar la educación, por lo que aspectos como la gestión de recursos humanos juegan un importante papel, tanto en la administración y orden durante toda la evaluación, como también en el proceso clave que es comunicar y coordinar las mejores prácticas y actividades para incrementar el desempeño profesional de los maestros.

⁶ Véase Tabla 6 en la sección Anexos.

⁷ Véase Tabla 7 en la sección Anexos.

Propuestas

Una vez recogida la literatura al respecto y después de contrastar políticas y resultados, existe una serie de propuestas que realizar para que desde el área de recursos humanos se puedan incrementar los beneficios que otorga tener un sistema como la Evaluación Docente.

Se debe pasar de un sistema que se ha concentrado en el último tiempo solo en poder conocer y diferenciar el desempeño del docente que está siendo evaluado, a uno donde además se incorpore y asigne el importante rol que tiene, tanto para el sistema educacional en su conjunto como para el desempeño de los estudiantes, el mejoramiento de las capacidades mismas del profesor, es decir, pasar de un sistema focalizado en razones administrativas a uno con razones en el ámbito del desarrollo profesional. Comenzar por un proceso de entrega de información mucho más detallado que el actual, que permita a los profesores realmente conocer los aspectos que deben mejorar y aquello en lo que se encuentran bien, es un buen primer paso para lograr cambiar o combinar el foco del sistema de evaluación. Será interesante observar si una vez realizado este cambio, profesores que fueron evaluados en un nivel básico o insatisfactorio logran mejorar hasta alcanzar el nivel destacado. A su vez, medir el efecto que tuvo en sus estudiantes permitirá conocer si realmente la Evaluación de Desempeño cumple su rol de ser desarrollador de capacidades.

Hay que tener cierto cuidado a la hora de considerar a los instrumentos como elementos capaces de medir por completo el desempeño del docente. Aspectos como los nervios o la preparación previa en la clase filmada, la elevada asignación de puntaje en las autoevaluaciones que contrasta en gran medida con el nivel mostrado en el portafolio, entre otros, deben ser objetos de estudios e investigaciones posteriores para evaluar la magnitud de esta contaminación en los criterios y en la posterior evaluación que reciben los maestros.

Actualmente no hay claridad en los incentivos que se les asignan a los buenos maestros y no existe una política pública que permita a los docentes más destacados incorporarse al sistema para que puedan aportar desde dentro de este a mejorar la educación en el país. Ya se ha mencionado que hay distintas

instituciones que entregan asignaciones a aquellos profesores que obtienen buenos resultados, pero que se basan en criterios y pruebas muy semejantes entre sí. Realizar un estudio y rediseñar la forma en que son entregados estos beneficios resulta clave para lograr tener mejores docentes al servicio de las necesidades de miles de estudiantes.

Efectivamente, existe un inconveniente en la práctica a la hora en que los profesores participan de la Evaluación Docentes. Mientras se preparan para esta medición de igual forma siguen manteniendo sus funciones y labores en aula, tiempo que ya es elevado en comparación con países desarrollados al igual que en mediciones internacionales. Está demostrado que el efecto positivo del profesor sobre sus alumnos disminuye cuando este se encuentra en el proceso de evaluación. Diseñar o estructurar un proceso distinto que permita al docente compatibilizar el tiempo de docencia con el de la preparación de su evaluación resultará clave para lograr mantener los beneficios que provoca el profesor en sus estudiantes.

Finalmente, un desafío es poder encontrar otro instrumento capaz de agregar valor e información a la Evaluación Docente. Otros países como Estados Unidos han ido incorporando la opinión y percepción que tienen los estudiantes para con sus maestros obteniendo resultados positivos y en línea con el resto de los otros elementos que componen la evaluación. Comenzar llevando a cabo ensayos durante un determinado periodo de tiempo, tanto con esta propuesta de incorporación al set de instrumentos como con otras que sean desarrolladas, permitirá seguir incorporando perspectivas que logren e intenten ser capaces de construir a cabalidad el buen desempeño del docente.

Conclusiones

En este trabajo se ha mostrado que, a pesar de los cuestionamientos a la Evaluación Docente y a los problemas o sesgos que pudiesen contener los instrumentos pertenecientes a este proceso, el sistema de evaluación sí es válido para medir y diferenciar el rendimiento de los profesores que son evaluados, permitiendo tomar acciones correctivas, en caso de ser necesario, en pos de mejorar el desempeño de miles de jóvenes en el país.

Su validez en la actualidad, sin lugar a dudas, se debe al acuerdo logrado entre todas las partes involucradas en el proceso, como lo fueron el Colegio de Profesores, el Estado de Chile y la Asociación de Municipalidades. La visión común en que este sistema era necesario para la educación en el país se ha mantenido hasta nuestros días. Basta analizar el resto de los países en la región para comprobar que no es un proceso sencillo de entendimiento y que hasta ahora hace que solo Chile tenga una evaluación de desempeño docente en funcionamiento. En esa misma línea, y aunque el país lidera en los resultados de pruebas internacionales en la región, queda mucho por avanzar tanto en esta materia en específico como en otras áreas de la educación. Los resultados obtenidos a nivel país sencillamente están lejos de alcanzar un nivel óptimo o en su defecto el nivel promedio de aquellos países y economías que componen la OECD.

La importancia y el rol clave que puede jugar el área de recursos humanos se pone en evidencia en las investigaciones que han realizado distintos autores, resaltando el hecho que los docentes evaluados en la categoría de “destacado”, logran influir positivamente en el desempeño de sus estudiantes, sobre todo en aquellos que asisten a colegios con un elevado índice de vulnerabilidad. Por lo tanto, la relevancia en poder reconocer y comunicar los aspectos en que se encuentran débiles los profesores para que puedan mejorar su rendimiento, destacando además aquellos otros donde presentan buenos resultados, pareciese ser una tarea pendiente para la gestión y mejoramiento del sistema de evaluación actual.

Más allá de si los instrumentos son o no los más indicados para lograr medir el desempeño, solo una vez que se logre comunicar de forma eficiente estos resultados y se asignen políticas públicas destinadas a desarrollar la labor

profesional de los docentes en Chile, el área de recursos humanos podrá descansar. Sin embargo, aún existen una serie de acciones y tareas pendientes que los profesionales de esta área deben y tienen la responsabilidad de intentar resolver.

Bibliografía

- Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D., & Ortega, M. E. (2012). La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. *Centro de Estudios MINEDUC*. Recuperado el Noviembre de 2014
- Assael, J. (Noviembre de 2009). La profesión docente en Chile y su estatuto: Marco jurídico en disputa. Recuperado el 27 de Octubre de 2014
- Banco Mundial. (s.f.). *Banco Mundial*. Recuperado el 29 de 09 de 2014, de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries>
- Bohlander, G., & Snell, S. (2008). *Administración de recursos humanos* (14 ed.).
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (Julio de 2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile.
- Centro de Estudios Públicos. (Junio-Julio de 2006). *CEP Chile*. Obtenido de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3807_1991/DOCUMENTO_encCEP-jun-jul2006.pdf
- Centro de Estudios Públicos. (Junio-Julio de 2011). *CEP Chile*. Obtenido de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4844_2963/encuestaCEP_junio-julio2011_completa.pdf
- Centro de Estudios Públicos. (Julio de 2014). *CEP Chile*. Obtenido de http://web.vrserver2.cl/cepchile/encuestaCEP_Julio2014.pdf
- Centro de Medición MIDE UC. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. MIDE UC, Santiago. Recuperado el Octubre de 2014
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* (Séptima ed.). Santiago, Chile. Recuperado el Octubre de 2014
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios. (Marzo de 2013). ¿Y si los alumnos evaluaran a los profesores? Obtenido de

<http://cedec.ite.educacion.es/kubyx/86-iy-si-los-alumnos-evaluaran-a-los-profesore>

Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. E. (2014). *Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*.

CNN. (20 de Octubre de 2014). *CNN*. Obtenido de [la-calidad-de-la-educacion-limita-con-la-calidad-y-dignidad-de-nuestros-profesores](http://www.cnn.com)

Cornejo, R., & Reyes, L. (2007). *La Cuestión Docente en América Latina. Estudio de Caso: Chile*. Recuperado el Octubre de 2014, de <http://www.opech.cl/inv/investigaciones/FLAPE%20FINAL%20Y%20ENVIADO.pdf>

EducarChile. (2014). *Evaluación docente: la clase filmada*. *EducarChile*. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=107016>

English, J. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2014, de Laborum: <http://www.laborum.cl/mercadoLaboral/articulo/669.html>

Finnish National Board of Education. (2010). *National Core Curriculum for Pre-primary Education*.

Goldhaber, D., & Anthony, E. (27 de Abril de 2004). *Can Teacher Quality Be Effectively Assessed?*

León, M. G., Manzi, J., & D. Paredes, R. (2009). *Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile: Evaluando la Evaluación*.

MINEDUC. (2013). *Evaluación del Desempeño Profesional Docente: Resultados 2013*. Santiago. Recuperado el Octubre de 2014

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*.

Ministerio de Educación. (2011). *Estatuto Docente Colegio de Profesores de Chile*. Chile.

Muñoz, M., & Chang, F. (2007). *The Elusive relationship between teacher characteristics and student academic growth: a longitudinal multilevel model for change*.

- OECD & Ministerio de Educación. (2013). *Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos*. Santiago.
- OECD. (2012). Brasil. *Results From PISA 2012*.
- OECD. (2012). Japan. *Results From PISA 2012*.
- OECD. (2012). México. *Results From PISA 2012*.
- OECD. (2012). United States. *Results From PISA*.
- OECD. (2013). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.
- OECD. (2013). Teachers' salaries. *Education: Key Tables from OECD(1)*.
- OECD. (2014). *Education at a Glance*. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD. (2014). PISA 2012 Results in Focus.
- Revista Educación. (27 de Mayo de 2012). Evaluación Docente: "Yo no me voy a evaluar, mientras siga el sistema así como está". *Resumen*. Obtenido de http://resumen.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=5701:evaluacion-docente-yo-no-me-voy-a-evaluar-mientras-siga-el-sistema-asi-como-esta&catid=12:educacion&Itemid=56
- Revista Profesión Docente. (Agosto de 2003). Fin de las calificaciones: Nuevo Sistema Nacional sobre Evaluación del Desempeño Docente. *Profesión Docente*, 80-87. Recuperado el 27 de Octubre de 2014, de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730003450.pdf>
- Waissbluth, M. (4 de Mayo de 2013). Ley de segregación de clase media. *Voces La Tercera*. Obtenido de <http://voces.latercera.com/2013/05/04/mario-waissbluth/ley-de-segregacion-de-clase-media/>

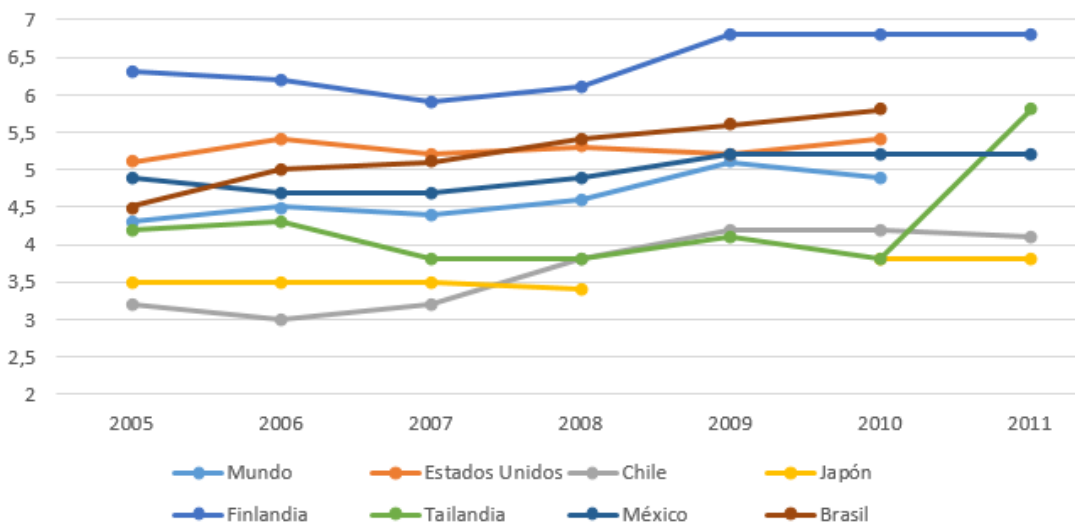
Anexos

Tabla 1: Presentación de dominios según criterios – Marco para la Buena Enseñanza



Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, Ministerio de Educación, 2008 (página 11).

Tabla 2: Gasto público en educación como porcentaje del PIB ajustado por poder de compra (países analizados en el trabajo).



Fuente: Elaboración propia con registros del Banco Mundial.

Tabla 3: Cuartil de resultado una vez ejecutado el modelo utilizando el puntaje del portafolio en comparación al puntaje final obtenido por los docentes.

Cuartil de puntaje del portafolio	Cuartil de puntaje total				
	1	2	3	4	Total
1	11.338	4.715	977	111	17.141
	66,15%	27,51%	5,7%	0,65%	100%
2	3.975	7.173	3.743	1.284	16.175
	24,57%	44,35%	23,14%	7,94%	100%
3	1.079	4.222	7.211	3.720	16.232
	6,65%	26,01%	44,42%	22,92%	100%
4	96	1.372	3.710	11.224	16.402
	0,59%	8,36%	22,62%	68,43%	100%
Total	16.488	17.482	15.641	16.339	65.950
	25%	26,51%	23,72%	24,77%	100

Fuente: La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes (página 26, tabla 17).

Tabla 4: Ponderador por cada instrumento de la Evaluación Docente según modelo de Análisis de Componentes Principales.

		Ponderador de componentes principales						
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Todos los ciclos	AE	0,35	0,44	0,41	0,43	0,40	0,42	0,39
	EP	0,48	0,47	0,49	0,50	0,51	0,50	0,51
	IRT	0,56	0,54	0,54	0,53	0,53	0,53	0,53
	PF	0,57	0,55	0,56	0,54	0,55	0,53	0,55
Primer ciclo	AE	0,32	0,43	0,42	0,41	0,40	0,39	0,32
	EP	0,51	0,47	0,48	0,44	0,51	0,47	0,50
	IRT	0,57	0,54	0,53	0,55	0,56	0,56	0,58
	PF	0,56	0,55	0,55	0,57	0,52	0,56	0,56
Segundo ciclo	AE	0,38	0,44	0,40	0,42	0,41	0,40	0,39
	EP	0,45	0,42	0,49	0,51	0,50	0,48	0,51
	IRT	0,55	0,55	0,53	0,52	0,54	0,54	0,54
	PF	0,59	0,57	0,57	0,55	0,55	0,56	0,55
E. media	AE	0,42	0,27	0,38	0,40	0,40	0,44	0,36
	EP	0,55	0,49	0,50	0,48	0,50	0,53	0,53
	IRT	0,57	0,56	0,57	0,56	0,51	0,47	0,52
	PF	0,40	0,61	0,53	0,54	0,57	0,56	0,56
E. parvularia	AE					0,35	0,44	0,39
	EP					0,56	0,49	0,48
	IRT					0,51	0,53	0,53
	PF					0,56	0,55	0,59

AE: Autoevaluación; **EP:** Entrevista Evaluador Par; **IRT:** Informe de Referencia de Terceros; **PF:** Portafolio.

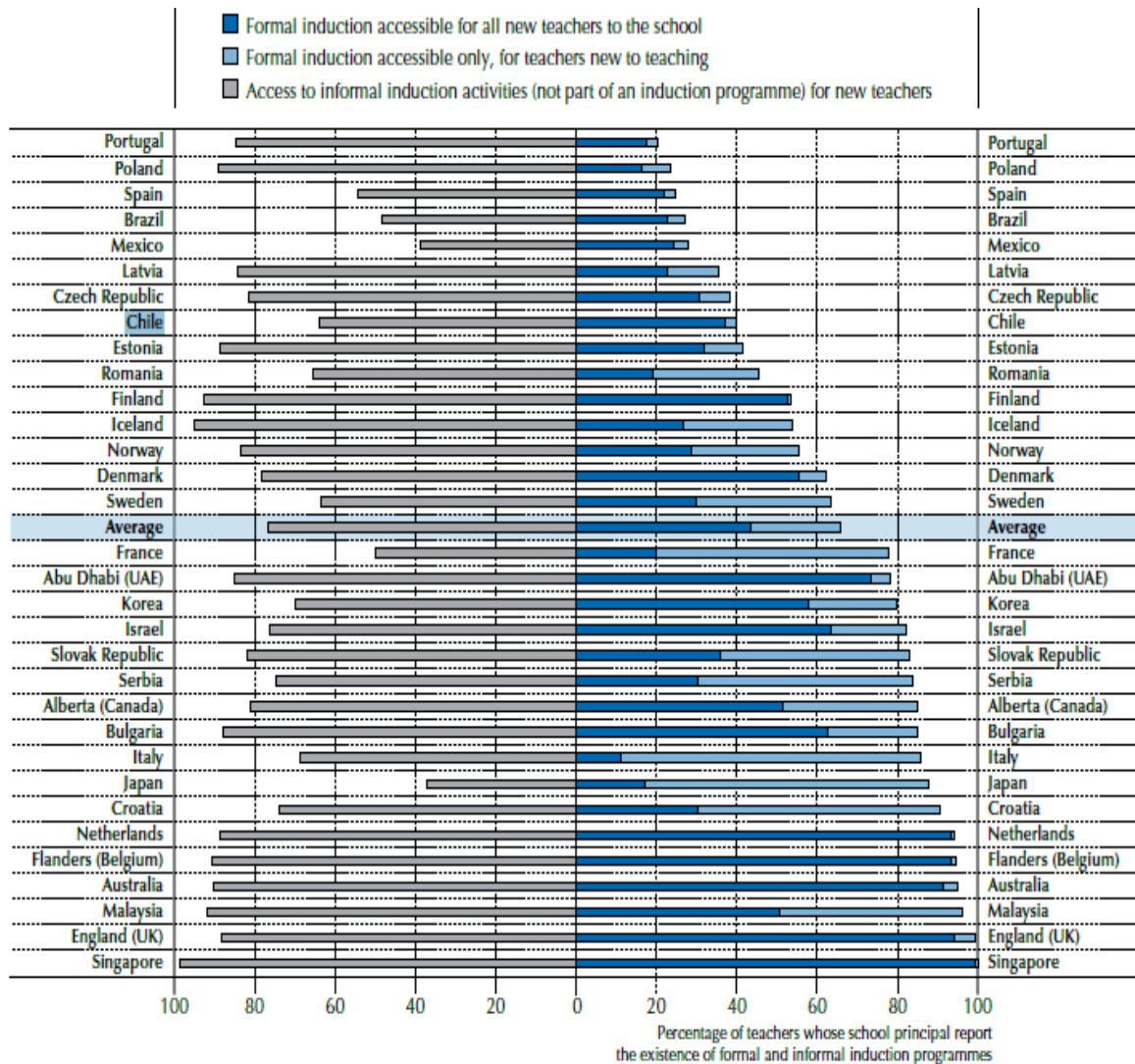
Fuente: La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes (página 27, tabla 18).

Tabla 5: Retroalimentación por parte del director de escuela y del equipo directivo.



Fuente: TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (página 128, tabla 5.7). Link: <http://dx.doi.org/10.1787/888933041801>.

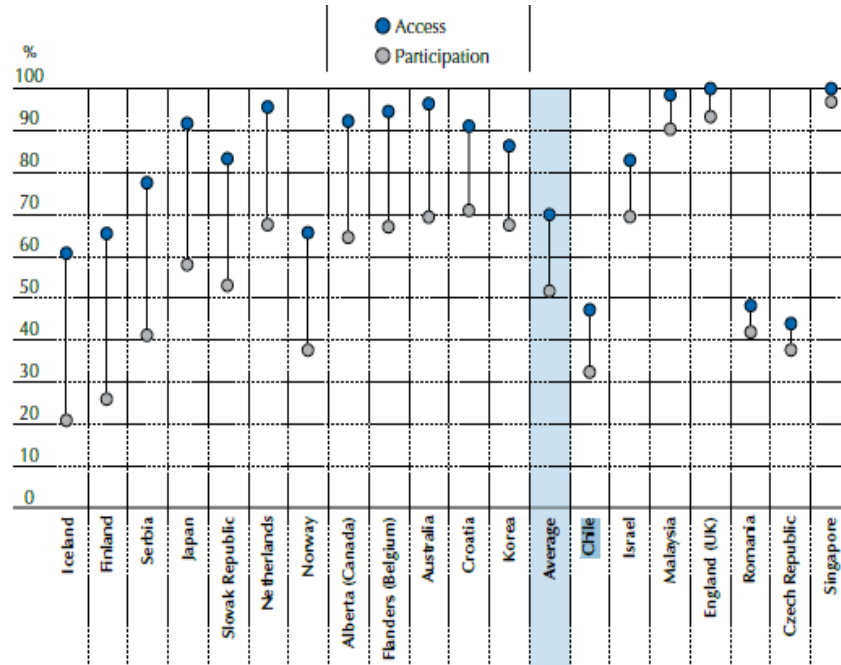
Tabla 6: Acceso a programas o actividades de inducción formales e informales.



Countries are ranked in ascending order, based on the cumulative percentage of teachers whose school principal reports access to formal induction programmes for all new teachers to the school and for only teachers new to teaching.

Fuente: TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (página 89, tabla 4.2). Link: <http://dx.doi.org/10.1787/888933041440>.

Tabla 7: Acceso y participación en programas de inducción formales para nuevos profesores.



1. Data on access to induction programmes are derived from the principal questionnaire, while data on participation are derived from the teacher questionnaire. Teachers were asked about their participation in an induction programme in their first regular employment as a teacher.
 2. Data presented in this graph are for formal induction programmes only, meaning they do not consider participation in or access to informal induction activities not part of an induction programme or a general and/or administrative introduction to the school.
 Countries are ranked in descending order, based on the gap between access to and participation in induction programmes. Countries are not presented in this graph if the percentage of teachers with less than three years of experience at their school and less than three years of experience as a teacher is below 5%.

Fuente: TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (página 93, tabla 4.3). Link: <http://dx.doi.org/10.1787/888933041459>.