



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS

DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

“PROPUESTA DE SISTEMA DE RETROALIMENTACIÓN A PARTIR DE LA EVALUACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE”.

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
INGENIERO CIVIL INDUSTRIAL**

DIEGO DÁVILA UNDURRAGA

PROFESOR GUÍA:

VICTOR PEREZ VERA

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:

ALEJANDRA MIZALA SALCES

LUIS ZAVIEZO SCHWARTZMAN

SANTIAGO DE CHILE

2015

“Propuesta de sistema de retroalimentación a partir de la Evaluación para el Desempeño Docente”.

Resumen Ejecutivo.

En Chile existe un escenario de constante cuestionamiento a la calidad de la educación en general y a la calidad de la docencia y de los docentes en particular. Los resultados en pruebas internacionales ubican al país como uno de los mejores de la región, pero en la parte baja de la lista respecto de los miembros de la OCDE.

El desempeño docente cobra vital importancia en la discusión dada su influencia directa en el desempeño de los alumnos, como también las grandes falencias y espacios de mejora que presenta la carrera de pedagogía, desde la calidad de los postulantes, su formación como profesionales y su precario perfeccionamiento una vez que ingresan al sistema. El presente trabajo busca aportar en este último punto, apoyando la capacidad formativa de la evaluación para el desempeño docente, la cual actualmente se destaca por su carácter de rendición de cuentas más que representar una instancia para mejorar las prácticas profesionales.

El objetivo principal de este trabajo es el generar una propuesta de sistema de retroalimentación útil para los profesores del sistema municipal, el cual no existe hoy en día y podría generar mejoras importantes basadas en la experiencia internacional. Lo anterior, a partir de los resultados de la actual evaluación docente, Docentemás, la cual es implementada desde el año 2003 por el organismo externo MIDE UC (Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica). Se trabajará con docentes y directivos de la Región Metropolitana y, como se señaló, del sistema municipal. Esto dado que la evaluación docente se realiza solo sobre esos establecimientos, por lo que no se cuenta con información válida y comparable para el sector particular subvencionado y particular pagado.

En la primera parte, se muestra un diagnóstico del desempeño docente en Chile, entregando algunas luces de aquellos factores del sistema que no permiten que este mejore. En segundo lugar, se muestran las distintas políticas respecto del ejercicio docente que se han llevado a cabo en el país, y su evolución en el tiempo desde la década de los noventas. En la tercera parte del presente trabajo se habla exhaustivamente de la Evaluación Docente: origen, instrumentos de evaluación, validación, resultados y comentarios generales. En la cuarta parte se habla de la metodología de trabajo que se siguió. En la quinta parte del trabajo se muestran los resultados de la presente investigación, justificando las métricas y supuestos relevantes que se consideraron. Las mejoras propuestas se encuentran en la sexta parte del presente trabajo, detallando los descubrimientos que vivió el autor mientras lo desarrollaba. Finalmente, se concluye y comenta el presente trabajo, intentando responder las preguntas iniciales y planteando algunas para trabajos futuros.

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, agradezco enormemente el apoyo de mis profesores de sección, Hugo Sánchez, Juan Pablo Zanlungo, Luis Zaviezo y Víctor Pérez. Por su feedback a veces duro pero muy útil, que me permitió alcanzar los objetivos y mantener el foco en un tema tan complejo y abierto como Educación.

En segundo lugar, no quiero dejar de agradecer los apoyos institucionales que recibí de eminencias en el tema, como Yulan Sun (directora del programa Docente Mas, MIDE UC), Alejandra Mizala (Directora de Ingeniería Industrial y Directora Académica del CIAE) y Christian Libeer (coordinador del Área de Acreditación y Evaluación Docente del CPEIP).

Finalmente, pero no por eso menos importante, agradezco a todos mis cercanos, familiares y amigos en apoyar mi reciente vocación por la educación, la cual fue clave en poder mantener mi trabajo hasta el final y conseguir un trabajo que espero pueda aportar a que algún día todos los niños y jóvenes de Chile puedan tener educación de calidad sin importar donde nazcan.

Tabla de contenido

1	Introducción.	1
1.1	Motivación.	1
1.2	Justificación y Antecedentes.....	1
1.2.1	Diagnóstico del desempeño Docente.....	2
1.2.2	Factores Estructurales que inciden en el desempeño docente.	2
1.2.3	Objetivos del Trabajo de Título.	3
2	Revisión de la evolución de las políticas docentes en Chile.	5
2.1	Evaluación Docente.	5
2.1.1	Origen e Historia.....	5
2.1.2	Políticas al respecto desde los 90s.	10
2.1.3	Iniciativas existentes para mejorar el atractivo de la docencia escolar.....	14
3	Evaluación del desempeño docente.....	19
3.1	Formas de evaluación.	19
3.1.1	Finalidad o Función.....	19
3.1.2	Extensión.	19
3.1.3	Agente Evaluador.	19
3.1.4	Enfoque Metodológico.....	20
3.2	Evaluación docente en Chile – Docentemas.....	20
3.2.1	Instrumentos de evaluación.	21
3.2.2	Niveles de desempeño.	25
3.3	Validación de la evaluación docente.	28
3.3.1	Agenda de investigación del MIDE UC (2011) relacionada con validez.	28
3.3.2	Validación y Validez en la Literatura.	29
3.3.3	Estudios de validez implementados hasta la fecha.....	30
3.3.4	Evidencia de validez basada en relaciones entre variables.....	36
3.3.5	Evidencia de validez basada en las consecuencias.....	40
3.3.6	Conclusiones: Un juicio preliminar acerca de la validez.	46

3.4	Planes de Superación Profesional (PSP).	49
4	Metodología.	52
4.1	Validación del instrumento e informe.	52
4.2	Creación del proceso.	52
4.3	Determinación de los factores críticos de implementación local.	53
4.4	Alcances.	53
5	Resultados.	54
5.1	Encuestas a docentes y focus groups.	54
5.1.1	Factores estructurales.	54
5.1.2	Resultados generales de la evaluación docente en Chile.	56
5.2	Creación del proceso.	58
5.2.1	Definición del proceso.	60
5.2.2	Justificación del proceso:.....	60
5.2.3	Limitaciones y consideraciones a la hora de implementar el proceso.	65
5.3	Análisis de resultados de docentes por municipalidad (2003 – 2013).....	66
5.3.1	Base de datos utilizada.	67
5.3.2	Análisis.	67
5.3.3	Resultados y comunas identificadas.	69
6	Mejoras propuestas.....	72
6.1	Análisis sistemático del desempeño de las municipalidades.	72
6.1.1	Detectar y compartir buenas prácticas de municipalidades.....	72
6.1.2	Mejora en los presupuestos de las municipalidades de mejor desempeño..	72
6.1.3	Intervención en municipalidades de sostenido bajo desempeño.....	72
6.2	Guiar a las municipalidades con respecto a los PSP.	72
7	Conclusiones.....	73
8	Bibliografía.....	74
9	Anexos.	75

1 Introducción.

1.1 Motivación.

Mi curiosidad e interés por el tema educativo nace en mi Universidad, a través de algunos cursos de sistemas públicos donde vi en números duros la situación de mi país y el cuanto faltaba por hacer. Actualmente me encuentro muy vinculado al tema, trabajando de profesor de matemáticas en un colegio particular subvencionado de Lo Barnechea, viviendo día a día la problemática y alimentando mis ganas de aportar en algún cambio que beneficie a todos los niños y jóvenes de nuestro país. Espero que este trabajo nos haga avanzar en esa dirección, ya sea desde mis respuestas o desde mis preguntas finales.

1.2 Justificación y Antecedentes

*“La Educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”
– Nelson Mandela.*

La calidad de la educación es una preocupación a nivel mundial debido a su importancia para la sociedad, para el crecimiento y para la distribución del ingreso. Una pieza clave en la calidad de la educación es la calidad de los docentes; en efecto, la investigación afirma la idea de que jóvenes de un mismo establecimiento educacional, con profesores de distinto desempeño, pueden tener resultados diametralmente opuestos (Barber, 2007).

Por otra parte, el nivel de los profesores representa el factor al interior de la escuela que mejor explica el rendimiento de los alumnos (“Coleman Report”, 1966), siendo además la variabilidad en su desempeño mayor a nivel intraescuela que interescuelas, es decir, las diferencias entre profesores son mayores al interior de una escuela que cuando se comparan los rendimientos entre establecimientos (Rockoff, 2004). Estas conclusiones, sustentadas por la investigación, dan señales concretas de la importancia de contar con profesores de alto desempeño a todo nivel. Esto comenzando con su exigente selección y formación como en los países de mejor desempeño (McKinsey & Company, 2007), junto con su formación continua a lo largo de su carrera.

Si bien Chile presenta deficiencias en ambos puntos, el presente trabajo busca aportar al proceso formativo de los profesores, a través de los resultados de la Evaluación para el Desempeño Docente (Docentemás), la cual se implementó por primera vez el año 2003 y alcanzó nivel nacional dos años después.

1.2.1 Diagnóstico del desempeño Docente.

1.2.1.1 Prueba INICIA (Resultados 2012).

Desde 2008 existe una prueba INICIA, hasta hoy voluntaria para los egresados de Pedagogía. Los resultados de la prueba de 2012, según el MINEDUC, establecen lo siguiente para la Educación Escolar:

Para la Educación Básica, el número de profesores evaluados fue 585, presentando en el aspecto de Conocimientos Disciplinarios un 56% de los profesores en nivel insuficiente y solo un 10% en nivel aceptable. Con respecto a Conocimientos Pedagógicos solo un 11% alcanzó nivel sobresaliente, mientras que un 34% presenta un nivel insuficiente.

Para la Educación Media los resultados no son más alentadores. De una muestra de 461 evaluados, el nivel de Conocimientos Disciplinarios oscila entre un 4% a 11% en nivel sobresaliente, y entre un preocupante 39% y 76% para el nivel insuficiente. Tendencia similar se observa en Conocimientos Pedagógicos, donde un 35% presenta niveles insuficientes, y solo un 10% es evaluado como sobresaliente.

1.2.1.2 Censo Docente Chile, 2012.

Se evaluó a 12.000 profesores y algunos hallazgos relevantes son los siguientes:

Solo un 20% declara tener una motivación muy alta, dejando al 80% restante con motivaciones moderadas o muy bajas. El 41% de los profesores afirma que el estrés influye en su desempeño a veces y el 40% con frecuencia.

1.2.2 Factores Estructurales que inciden en el desempeño docente.

Entre los factores estructurales de mayor incidencia en desempeño de los profesores en Chile se destacan:

1.2.2.1 Alta exigencia legal de horas aula.

En Chile se les exige a los profesores un 75% de horas aula del total de horas que firman por contrato, porcentaje más alto del mundo. Esto logra que los profesores chilenos sean los que más horas trabajan al año, alcanzando las 1.700. El promedio de OCDE es de 700 horas anuales.

1.2.2.2 Inexistencia de carrera docente (proyecto de ley en curso).

No existe una progresión profesional de los profesores a lo largo de su carrera, a diferencia de los países de mejor desempeño que poseen niveles claros de desarrollo, los cuales se encuentran vinculados a sus evaluaciones de desempeño y remuneraciones.

1.2.2.3 Carrera docente poco atractiva.

Por el lado de las remuneraciones, estudios indican que los salarios de los profesores son muy bajos en comparación con los salarios de otros profesionales. De acuerdo con estadísticas entregadas por Futuro Laboral, cinco años después de graduarse, la carrera docente es la peor pagada entre las carreras profesionales, especialmente en el caso de la

enseñanza pre-básica y básica (Meller y Brunner, 2010)¹. En el año 2005, el ingreso per cápita promedio de los profesores en Chile seguía siendo un 40% más bajo que el de otros profesionales con un título profesional (Bravo y otros, 2006).

Además, culturalmente, la carrera de pedagogía tiene las valoraciones ciudadanas más bajas de los países de la OCDE, factor que la evidencia sugiere incide fuertemente en su rendimiento.

1.2.3 Objetivos del Trabajo de Título.

1.2.3.1 General

Proponer un sistema de retroalimentación formal para los docentes de la educación escolar municipal, en base a los resultados de la Evaluación para el Desempeño Docente, Docentemás.

Esto es, potenciar la capacidad formativa de la evaluación docente, por sobre el actual foco sumativo o de rendición de cuentas que significa ser evaluado. Combinar las funciones de desarrollo y de rendición de cuentas en un solo proceso de evaluación docente, como lo es Docentemás, origina desafíos difíciles de resolver. Cuando la evaluación está orientada hacia el mejoramiento de la práctica en los colegios (por ejemplo, con el uso de resultados que se limiten a la preparación del plan de desarrollo profesional), es habitual que los profesores estén dispuestos a revelar sus debilidades esperando que la entrega de dicha información llevará a la adopción de decisiones más efectivas respecto a las necesidades de desarrollo y perfeccionamiento. Sin embargo, cuando los profesores se ven enfrentados a las posibles consecuencias de la evaluación sobre su carrera y salario, la inclinación a revelar los aspectos débiles se ve reducida., es decir, se pone en riesgo la función de desarrollo. Usar el mismo proceso de evaluación para ambos propósitos socava la utilidad de algunos instrumentos (por ejemplo, la autoevaluación), y pone un peso adicional en los evaluadores ya que, en alguna medida, sus decisiones tienen consecuencias contrapuestas (tensión entre mejorar el desempeño identificando las debilidades y afectar la carrera y el salario del profesor). Esta tensión es evidente en la autoevaluación realizada en el sistema Docentemás. Debido al alto riesgo que corren, invariablemente los profesores se califican con buena nota en su autoevaluación, lo que origina inquietudes sobre la validez y utilidad de dicho instrumento. En la práctica, los países raramente usan sólo una forma de modelo de evaluación docente sino más bien una combinación única que integra varios propósitos y metodologías (Stronge y Tucker, 2003).

Así, el objetivo probablemente involucre una propuesta de dividir la actual evaluación docente o añadir una evaluación que permita a los docentes revelar sus fortalezas y debilidades y aprender a partir de ellas.

¹ Un profesor de Educación Básica gana, en promedio, \$495.093 brutos. Esto es, la mitad que el sueldo promedio de un profesional universitario.

1.2.3.2 Objetivos Específicos.

- 1.2.3.2.1 Validar el informe de resultados generado a partir de la evaluación, y proponer mejoras si corresponde. Esto a nivel de sugerencias a la estructura de la evaluación y posibles modificaciones, como también en la elaboración del informe.

Como paso inicial, es importante el poder validar el actual instrumento de evaluación. Lo anterior, permitirá detectar deficiencias y fortalezas del mismo, las cuales incidirán directamente en el proceso formativo y de mejora profesional que se pretende elaborar.

- 1.2.3.2.2 Crear un proceso de retroalimentación útil para los docentes municipales, considerando los factores estructurales que podrían dificultar su implementación, los principales actores involucrados en enriquecer el proceso y las etapas relevantes.

En la etapa de diseño del proceso de retroalimentación, es importante detectar en primer lugar a los actores claves junto con las posibles dificultades administrativas y técnicas con las que se podría encontrar el proceso.

- 1.2.3.2.3 Determinar factores críticos de implementación local y específica, reconociendo la necesidad de diferenciar entre comunas, establecimientos y contextos educativos y sociales de cada uno.

Finalmente, si bien es esperable alcanzar un nivel de estandarización adecuado para medir con justicia y prudencia a todos por igual, se dejarán notas finales acerca de la importancia de la consideración del contexto respecto de las posibilidades de mejora profesional y los distintos énfasis que cada contexto requiere.

2 Revisión de la evolución de las políticas docentes en Chile.

2.1 Evaluación Docente.

2.1.1 Origen e Historia.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente representa uno de los esfuerzos en materia educacional más relevantes, actualmente en ejecución, orientados al fortalecimiento de la profesión docente. Desde su origen, esta política ha estado fuertemente conectada con un conjunto más amplio de programas e iniciativas promovidas por los gobiernos democráticos a partir de la década del 90 y que buscan dignificar y restituir el carácter profesional de la actividad pedagógica en Chile. El proceso a través del cual fue gestado este sistema de evaluación es reconocido como un ejemplo de construcción de acuerdos a través del diálogo y el entendimiento fructífero entre los principales actores que impulsaron esta política —docentes, municipalidades y gobierno— unidos por el interés compartido de mejorar la calidad y la equidad de la educación.

Dos son los caminos que permiten explicar el proceso de instalación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (en adelante Evaluación Docente) como política educacional. El primero, desde una perspectiva histórica, lo ubica dentro del continuo de surgimiento y consolidación de las políticas educacionales orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y la calidad de la educación, desde los inicios de la década de los 90. El segundo, desde una perspectiva procedimental, aborda las particularidades del proceso de negociación tripartita que definió las características de la Evaluación Docente y los antecedentes directos relacionados con su elaboración, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza y la creación del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica.

2.1.1.1 Construcción y desarrollo del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente: bases para la construcción de la Evaluación Docente.

El diálogo permanente entre las autoridades de los gobiernos de turno y del magisterio junto con la priorización del consenso por sobre el conflicto, fueron aspectos claves en el desarrollo de la política educacional que ha caracterizado y acompañado las reformas educacionales impulsadas en la década de los 90. En el caso de la Evaluación Docente, si bien un hito clave fue el acuerdo del año 2000, existe una serie de antecedentes adicionales que dieron cuenta de la necesidad de cambiar las calificaciones del Estatuto Docente y favorecieron un proceso de acercamiento entre docentes y gobierno sobre la materia.

El Primer Congreso Nacional de Educación organizado por el Colegio de Profesores en octubre de 1997, abordó en profundidad —entre otros importantes tópicos— el malestar del gremio con el sistema de calificaciones del Estatuto Docente. El rechazo a su carácter punitivo y el no orientarse al desarrollo profesional, mejoramiento económico o

configuración de una carrera docente, además de la desconfianza que muchos profesores mantenían respecto a los directores, los jefes de UTP y las corporaciones encargadas de la calificación, propiciaron el surgimiento de una primera propuesta de evaluación docente por parte del Magisterio. En las conclusiones de este Congreso destacó el reconocimiento, por parte de los profesores, del derecho de la comunidad educativa a evaluar la gestión del establecimiento, y la necesidad y conveniencia de contar con una evaluación remedial y formativa de las falencias profesionales.

Entre sus conclusiones, el Congreso recomendó disponer de un sistema de evaluación en cuya elaboración participara ampliamente el Colegio de Profesores, crear una comisión técnica de carácter nacional para diseñar instrumentos evaluativos realistas y objetivos, y convocar a una consulta nacional para la validación de la propuesta de un sistema nacional de evaluación del desempeño docente. Sin lugar a dudas, el hecho que el Magisterio conceptualizara la evaluación de la calidad del ejercicio docente como una responsabilidad del gremio fue determinante para el éxito tanto del diseño como de la implementación de la Evaluación Docente.

Al año siguiente, en la negociación de 1998 con el gobierno, el gremio docente planteó la derogación del sistema de calificaciones y su reemplazo por un sistema de evaluación del desempeño profesional, lo que fue aceptado parcialmente por el gobierno, que entonces estuvo disponible solo para discutir acerca de medidas destinadas a perfeccionar el sistema de calificaciones del Estatuto Docente.

Dada la alta convergencia entre las partes en la conveniencia de replantear el sistema de calificaciones, finalmente, en la negociación del año 2000, el Colegio de Profesores junto con el Ministerio de Educación acordaron las bases de un consenso acerca de los principios básicos para instalar un sistema de evaluación formativo orientado al desempeño profesional de los docentes. Dicho acuerdo, que enfatizó la función del Estado como responsable de su implementación en la perspectiva de potenciar un sistema de educación pública de calidad para todos, expresó que el proceso de evaluación debía desarrollarse de manera participativa y transparente como requisito para su función formativa y de desarrollo profesional. En el acuerdo se estableció la creación de un comité técnico tripartito que tendría la responsabilidad de avanzar en la construcción del nuevo sistema, y en el que participarían el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación.

En el trabajo del señalado comité técnico tripartito participaron diversos sectores que pusieron en juego sus propias posiciones ideológicas, políticas y técnicas. Esta diversidad enriqueció la discusión hasta alcanzarse finalmente un marco de acuerdo respecto a las características centrales que debía tener el sistema de evaluación. La comisión tripartita sesionó en dos subcomisiones, una relacionada con los estándares de desempeño que fundamentarían la evaluación y otra a cargo de desarrollar la propuesta global del sistema de evaluación. El trabajo del subcomité sobre estándares se basó en los estándares previamente definidos para la formación inicial docente (Ministerio de Educación, 2000) y

culminó su trabajo con la aprobación del Marco para la Buena Enseñanza, tras dos consultas públicas realizadas en diciembre de 2001 y abril de 2002.

Una vez consensuado el Marco para la Buena Enseñanza y mientras la comisión tripartita continuaba avanzando en la elaboración de los lineamientos para implementar el sistema de evaluación, se resolvió realizar paralelamente una experiencia piloto de evaluación docente en cuatro comunas del país (Puerto Montt, Melipilla, Cerro Navia y Conchalí), que fuera adjudicada a un equipo de la Universidad Católica de Temuco. Esta experiencia tuvo como objetivo poner a prueba el tipo de evaluación que se estaba concordando, es decir, se basó en los estándares del Marco para la Buena Enseñanza, capacitó a los profesores para que se hicieran cargo de la evaluación de sus pares y utilizó instrumentos tales como un portafolio, observaciones o filmaciones de clases y entrevistas. El piloto se realizó durante el segundo semestre del año 2002 y, efectivamente, permitió apreciar cómo se comportaban los distintos instrumentos, resultando útil para continuar avanzando en la discusión y construcción del modelo que finalmente se acordaría.

El 24 de junio de 2003, el esfuerzo tripartito dio sus frutos y las partes suscribieron el documento “Informe Final Comisión Técnico Tripartita sobre la Evaluación del Desempeño Profesional Docente”, que dio cuenta del consenso establecido y definió la estructura central del sistema de evaluación docente. Dicho informe técnico fue posteriormente ratificado por las máximas autoridades del Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. Finalmente, el 10 de julio de 2003, mediante una Consulta Nacional en la que participaron 65.846 profesores, que representaban un 80% de los docentes del ámbito municipal, fue aprobada la propuesta del nuevo sistema de evaluación por las bases del Colegio de Profesores con un 63,13% de los votantes a favor.

La estructura del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente consignada en el informe técnico emanado de la Comisión Técnica Tripartita, definió así los elementos centrales que hasta hoy caracterizan la Evaluación Docente:

- ¿Para qué se evalúa?: se evalúa con el propósito de contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos y aportar información valiosa a cada uno de los actores educativos, al sistema de formación inicial y continua de los docentes, y al sistema educativo en general. La evaluación tiene un carácter fundamentalmente formativo y constituye una oportunidad única para que el docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar.
- ¿Qué se evalúa?: se evalúa lo propio de la misión del educador, es decir, la calidad de la enseñanza, a partir de los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Se trata de una evaluación de carácter explícito, es decir, el docente conoce

previamente los criterios a través de los cuales será evaluado. El sistema evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desenvuelve. No se evalúa al docente por su desempeño funcionario–administrativo ni por el rendimiento escolar de sus alumnos.

- ¿Cuáles son las consecuencias de la evaluación para los profesores?: para todos los profesores, en primer lugar, la evaluación significa un proceso de auto reflexión respecto de su desempeño profesional, que le permite identificar fortalezas y debilidades y proyectar un camino para potenciar las primeras y superar las segundas. La evaluación final de cada profesor corresponde a una apreciación global relativa al desempeño profesional relacionado con el Marco para la Buena Enseñanza, sus dominios y criterios, que se establece en cuatro niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Los profesores evaluados como destacados y competentes tienen acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional: ventajas en los concursos, pasantías en el extranjero, profesores guías de talleres, participación en seminarios académicos, entre otros; al tiempo que se les abre la posibilidad de optar a percibir la Asignación Variable por Desempeño Individual, previa rendición de una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Los profesores que obtengan en su evaluación global el nivel de Básico o Insatisfactorio disponen de Planes de Superación Profesional gratuitos destinados a superar sus debilidades, los que serán financiados por el Ministerio de Educación, y diseñados y ejecutados por los respectivos sostenedores municipales. Los docentes que obtengan resultado Insatisfactorio deberán evaluarse nuevamente al año siguiente. Si en su segunda evaluación un docente resulta nuevamente Insatisfactorio, deberá dejar la responsabilidad de curso para trabajar durante el año su Plan de Superación Profesional con un docente tutor y será sometido a una tercera evaluación. En caso de mantener el desempeño Insatisfactorio deberá abandonar el sistema municipal.

- ¿Quiénes se evalúan?: se evalúan cada cuatro años todos los docentes de aula del ámbito de la educación municipal que cuenten con, a lo menos, un año de ejercicio profesional, a excepción de aquellos que han obtenido resultado de nivel Insatisfactorio, quienes deben evaluarse al año inmediatamente siguiente con el propósito de asegurar que las falencias en el cumplimiento de estándares mínimos de desempeño no afecten significativamente el quehacer docente.

- ¿Cuáles son los instrumentos y fuentes de información para la evaluación?: la evaluación se realiza sobre la base de las evidencias del desempeño profesional de cada docente recogidas a través de cuatro instrumentos: Autoevaluación, Entrevista por un Evaluador Par, Informes de Referencia de Terceros y Portafolio de desempeño pedagógico, todos los cuales deben guardar relación con los dominios, criterios y descriptores fijados en el Marco para la Buena Enseñanza y contar con la aprobación previa del CPEIP del Ministerio de Educación.

- Portafolio de desempeño pedagógico: este instrumento tiene como función recoger, a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores

prácticas de desempeño del docente evaluado. Contempla la presentación de productos escritos, en los cuales el docente debe reportar distintos aspectos de su quehacer profesional y un registro audiovisual consistente en la grabación en video de una clase de cuarenta minutos de duración. La corrección de las evidencias del Portafolio debe ser realizada por profesores correctores del mismo nivel y subsector de aprendizaje del docente evaluado, especialmente entrenados para el desempeño de esta función.

- Autoevaluación: tiene como función principal que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y valore su propio desempeño profesional a partir de una pauta previamente determinada.

- Entrevista por un Evaluador Par: aplicada mediante una pauta de entrevista estructurada por un evaluador par previamente capacitado, esta entrevista consulta al docente acerca de su práctica por aproximadamente una hora. Una vez que la entrevista finaliza, el evaluador par aplica una rúbrica asignando, en base a ella, uno de los cuatro niveles de desempeño a cada respuesta recogida del docente, permitiendo contar con la apreciación de un docente de aula del mismo nivel y modalidad de aquel cuyo desempeño es evaluado.

- Informe de Referencia de Terceros: pauta estructurada que debe ser completada por el Director y Jefe de la Unidad Técnico Profesional (UTP) del establecimiento y contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente evaluado. Para cada pregunta, el Director y el Jefe de UTP deben emitir, por separado, su evaluación del docente en uno de los cuatro niveles de desempeño, permitiendo recoger el juicio de los superiores jerárquicos respecto a la práctica del docente evaluado.

Junto con lo anterior, los últimos tres instrumentos recogen información contextual a partir de la mirada del propio docente, el evaluador par y el director y el jefe técnico, sobre aquellos aspectos que pudiesen influir positiva o negativamente en el desempeño de cada docente evaluado. Estos antecedentes son puestos en conocimiento de la Comisión Comunal de Evaluación respectiva, la que debe considerarlos al momento de pronunciarse colegiadamente respecto al nivel de desempeño final de cada docente evaluado en la comuna. Los cuatro instrumentos de evaluación permiten que la Comisión Comunal de Evaluación pueda contar con diversas miradas y juicios evaluativos acerca del nivel de desempeño profesional de cada docente con relación al Marco para la Buena Enseñanza y atendiendo al contexto en el cual cada uno de ellos se desempeña.

- ¿Quiénes determinan la evaluación final de cada docente?: la evaluación final de cada docente es realizada por la Comisión Comunal de Evaluación respectiva, la que se encuentra integrada por docentes de aula previamente seleccionados y capacitados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (en adelante CPEIP) entre aquellos que anualmente postulan voluntariamente para desempeñar el cargo de evaluadores pares. Estos docentes han de contar con resultado previo de Destacado o Competente en la Evaluación Docente.

- ¿Cómo son corregidos los instrumentos?: de los cuatro instrumentos involucrados en la evaluación, solo el Portafolio es sometido a un proceso de corrección propiamente tal, pues en los demás instrumentos los propios evaluadores han asignado el nivel de desempeño correspondiente, frente a cada pregunta o indicador evaluado.

Los Portafolios son corregidos en Centros de Corrección, los que han de funcionar en distintas universidades del país. Allí, los correctores (docentes de aula con experiencia en la modalidad, nivel y subsector que están evaluando) examinan la evidencia enviada por los docentes y asignan un nivel de desempeño a cada aspecto o indicador evaluado en el Portafolio. Los resultados de la Entrevista por un Evaluador Par, son digitados por éste en un sistema computacional. Los resultados de la Autoevaluación y el Informe de Referencia de Terceros son digitados centralmente.

La información de todos los instrumentos se ingresa en un sistema computacional que recoge los puntajes y calcula el nivel de desempeño global de cada docente, generando un reporte de resultados a ser revisado por la respectiva Comisión Comunal de Evaluación. Los distintos aspectos antes señalados quedaron expresados en la normativa que consagró la Evaluación Docente y en su forma de organización a partir del inicio de su implementación en el año 2003. En el apartado que sigue se describen algunos aspectos centrales de esa organización, en particular los distintos niveles (central, comunal y nivel escuela) y los principales actores responsables del proceso.

2.1.2 Políticas al respecto desde los 90s.

2.1.2.1 El comienzo de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente.

A comienzos de la década de los 90, la situación laboral de los profesores y el estatus de la profesión docente acusaban un marcado deterioro, a consecuencia de los cambios ocurridos a partir de 1973 y hasta fines de la década de los 80. Entre ellos, el más importante fue la pérdida por parte de los profesores de su condición de funcionarios públicos estatales (dependientes del Ministerio de Educación) para pasar a ser trabajadores regidos por el Código Laboral y dependientes de las municipalidades. Esta situación conllevó la pérdida de beneficios históricamente alcanzados por el gremio de profesores en términos de sus condiciones de ingreso, remuneraciones, mantención en servicio y sistema de jubilación por años de servicio, entre otros; a ello se sumaron despidos masivos como consecuencia de la flexibilidad laboral del nuevo contexto contractual y normativo (Assael, 2009).

Para enfrentar este complejo cuadro de deterioro en la identidad profesional y condiciones laborales de los docentes, tras el restablecimiento de la democracia a fines de los años 80, se introdujeron sucesivamente una serie de reformas y medidas, cuyo principio guía ha sido de manera clara y persistente el fortalecimiento de la profesión docente, con énfasis reparatorio en una primera etapa y posteriormente anclado al tema del mejoramiento de la calidad de la educación.

Con el propósito de devolver el carácter profesional a la enseñanza, los gobiernos de los años 90 optaron por seguir una estrategia multidimensional incluyendo los siguientes ámbitos: construcción de un discurso público sobre la importancia estratégica de la educación; nuevos y mayores incentivos para atraer candidatos a la profesión docente y retener a los docentes efectivos; un apoyo creciente a los profesores en ejercicio con mayores recursos para el desarrollo profesional; y un ordenamiento jurídico que ha mejorado ostensiblemente sus remuneraciones. Aun cuando estas medidas implicaron una ganancia significativa para la profesión docente, una vez que se fue avanzando también se hizo evidente para la sociedad que si lo que se pretendía era asegurar que todos los alumnos aprendieran en forma efectiva, entonces los profesores necesitaban ser apoyados en el desarrollo de sus competencias profesionales de manera más específica y pertinente a sus particulares requerimientos de formación.

Las políticas de fortalecimiento de la profesión docente pueden analizarse en perspectiva haciendo referencia a tres hitos determinantes. Estos son: la promulgación del Estatuto Docente, el impulso a la Reforma Educacional de mediados de los 90 y el acuerdo por la Calidad de la Educación a comienzos del año 2000. En lo que sigue se revisará brevemente cada uno de ellos.

2.1.2.2 Políticas de reparación y Estatuto Docente.

Un hito prominente en el desarrollo de las políticas educacionales que buscaban fortalecer la profesión docente fue la publicación en el año 1991 de la Ley 19.070, que fija el Estatuto de los Profesionales de la Educación. Este cuerpo legal norma los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de los profesionales de la educación. Su propósito principal fue incentivar la profesionalización de la labor docente y mejorar las condiciones de trabajo y remuneraciones asociadas a ella, haciendo reconocimiento explícito y legal del carácter profesional de la función docente. Entre otros aspectos, este estatuto definió las causales para poner término a la relación laboral entre docente y municipio. También estableció un mejoramiento del piso salarial a través de la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN), y sobre dicho piso formuló una arquitectura de asignaciones para los docentes del sector municipal en función de su antigüedad y el perfeccionamiento acumulado, diferenciando además las remuneraciones en favor de los docentes con responsabilidades directivas o técnicas, al modo de una carrera funcionaria tradicional. Respecto a las condiciones de trabajo, estipuló la duración máxima de la jornada laboral contratada con un mismo empleador (44 horas cronológicas) y estructuró dicha jornada en horas de docencia de aula (hasta 33 horas en contratos de 44 horas) y horas de actividades curriculares no lectivas.

Asimismo, el Estatuto Docente fijó normas para ingresar a la carrera para los profesionales de la educación del sector municipal, reglamentó el período de vacaciones de verano y el tiempo máximo de perfeccionamiento en dicho período, y estableció el derecho de participación en las actividades de la unidad educativa. Por último, y de especial importancia para el tema que ocupa este capítulo, el Estatuto reconoció el derecho al

perfeccionamiento profesional, estimuló la formación en servicio y consagró la autonomía del docente en el ejercicio de su función así como su responsabilidad personal por su desempeño, el que sería evaluado a través de un sistema de calificaciones.

2.1.2.3 Reforma educacional y fortalecimiento de la profesión docente a mediados de los 90.

Con posterioridad a la promulgación del Estatuto Docente, el fortalecimiento de la profesión docente continuó siendo una de las prioridades de los gobiernos siguientes.

En el contexto de los cambios al sistema educacional impulsados por el gobierno del Presidente Frei, el Informe del Comité Técnico Asesor para la Reforma Educacional de 1994 (Informe Brunner) concluyó que para asegurar la calidad de los aprendizajes resultaba imprescindible fortalecer la profesión docente, dotándola de las condiciones necesarias para su desarrollo profesional y para favorecer su desempeño al más alto nivel posible.

El discurso presidencial del 21 de mayo de 1996, junto con anunciar la consolidación de la Jornada Escolar Completa, planteó la voluntad gubernamental de promover la profesionalización de los docentes en el marco de un relanzamiento de la Reforma Educacional. Este re-impulso consideró elementos como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, el de Perfeccionamiento Fundamental, los programas de becas para estudiantes destacados que optaran por seguir la carrera de pedagogía, las pasantías y diplomados en el exterior y los premios de excelencia docente. Estas y otras iniciativas permitieron cristalizar los llamados cuatro pilares de la Reforma Educacional en curso en dicho momento: el Programa de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, la Reforma Curricular, el Desarrollo Profesional Docente y la Jornada Escolar Completa.

2.1.2.4 Acuerdo por la Calidad de la Educación entre magisterio docente y gobierno.

A fines de la década de los 90 y comienzos del nuevo siglo se inició un proceso de acercamiento entre los intereses de los docentes expresados a través de su organización gremial y los objetivos de la Reforma Educacional impulsada desde el gobierno.

Durante la segunda vuelta de las elecciones presidenciales del año 2000, el entonces candidato Ricardo Lagos suscribió en conjunto con el Colegio de Profesores el documento "Bases para un Compromiso para el Fortalecimiento de la Educación y la Profesión Docente", firmado por las partes el 6 de enero de 2000. En dicho acuerdo, se expresaba la voluntad del futuro gobernante de fortalecer la educación de interés público, mejorar la participación social y magisterial en las decisiones educacionales y enfatizar el mejoramiento laboral y el desarrollo profesional de los docentes. También se manifestaba el compromiso a discutir el reemplazo del vigente sistema de calificaciones incluido en el Estatuto Docente, que en la práctica no había sido aplicado. Tras concluirse la elección presidencial, en marzo de 2000 comenzaron las negociaciones entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores orientadas a concretar este acuerdo. Si bien el tema

de los ajustes a las remuneraciones comunes y diferenciadas fue parte importante en ellas, la idea articuladora de las reuniones entre magisterio y gobierno no solo estuvo fundada en el tema salarial sino que se trabajó dentro del concepto más amplio de mejoramiento de la condición docente, en el marco de una voluntad común de contribuir a fortalecer la calidad y la equidad de la educación chilena.

Entre los acuerdos alcanzados en la negociación figuró el perfeccionamiento de la Jornada Escolar Completa, que contempló una evaluación y el compromiso de un debate para enfrentar sus desafíos. También se acordó fortalecer las capacidades de gestión y fiscalización del Ministerio de Educación para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación y el buen uso de los recursos públicos, respetando al mismo tiempo los principios de la libertad de enseñanza y la autonomía de los sostenedores. De igual forma, se acordó incrementar las remuneraciones generales de los profesionales de la educación y mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, considerando acciones como el aumento en una hora del tiempo no-lectivo, el perfeccionamiento de las normas de contratación, la implementación de programas para el análisis y prevención de las enfermedades profesionales propias de los docentes, el apoyo a profesores que se desempeñan en condiciones de vulnerabilidad y la reducción del número de alumnos por curso. Se acordó promover la creación de instancias de participación del profesorado creando los Consejos Regionales de Educación, estudiando perfeccionar otros espacios existentes, y promoviendo la incorporación de profesionales de la educación al Consejo Superior de Educación, medidas que tuvieron un valor como símbolo de reparación hacia el Magisterio.

Entre los temas de acuerdo, producto de la negociación, uno central fue el fortalecimiento de la profesión docente. En ese ámbito, los acuerdos incluyeron medidas como las modificaciones a la norma sobre perfeccionamiento y el financiamiento de pasantías dentro de Chile. También se aceptó la creación de un incentivo de carácter individual para reconocer y premiar la excelencia de los docentes de aula (la Asignación de Excelencia Pedagógica). Además, se estableció que los docentes así destacados serían convocados para poner sus saberes y experiencias al servicio de sus colegas por medio de la Red Maestros de Maestros. Finalmente, se acordó construir una propuesta conjunta entre el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades para reemplazar el sistema de calificaciones establecido en el Estatuto Docente. Dicho sistema nunca logró implementarse debido a la resistencia de los profesores, quienes temían que se repitieran despidos injustificados al alero de un proceso evaluativo que era percibido como punitivo y mal fundado (Assael & Pavez, 2008). Entre las características centrales que debía tener el nuevo sistema se acordó que debía ser de carácter formativo y basarse en estándares de desempeño explícitos y previamente acordados.

2.1.3 Iniciativas existentes para mejorar el atractivo de la docencia escolar.

2.1.3.1 Beca Vocación de Profesor.

La Beca Vocación de Profesor (BVP) entrega a los egresados de la educación media con buenos resultados académicos una beca y otros beneficios si eligen la docencia como carrera profesional y enseñan por lo menos durante dos años en un colegio subvencionado. La extensión del beneficio depende del puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria (PSU). Incluye, como mínimo, el pago del 100% del arancel cobrado si el estudiante se encuentra por sobre un puntaje de corte determinado. Pero también puede incluir un pago mensual (si está por encima de un puntaje de corte superior) y un semestre de estudio en el extranjero (si está por encima de un puntaje de corte incluso mayor). Hay indicaciones de que, como resultado de esta iniciativa, el puntaje promedio en la PSU de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía aumentó en el año 2011.

Actualmente este beneficio tiene dos modalidades: Pedagogía (BVP Tipo 1), dirigida a alumnos que se matriculen por primera vez en primer año de estas carreras y Licenciaturas (BVP Tipo 2), para estudiantes que estén cursando el último año de dichos programas, y quieran ingresar a un ciclo de formación pedagógica.

2.1.3.2 Proyecto de Carrera Docente.

El primer semestre de este año fue enviado para su aprobación el proyecto de carrera docente.

2.1.3.2.1 Definiciones generales del proyecto.

- Cobertura universal y obligatoria para el conjunto de establecimientos que reciben financiamiento público.
- Incorpora profesores de aula, educadoras de párvulos, educadores diferenciales y profesores técnico profesionales, con los perfiles que se requiere en cada nivel o modalidad.
- Los docentes actualmente en ejercicio en ningún caso verán reducidas sus remuneraciones por el ingreso a la carrera.
- Los mayores costos de este nuevo sistema serán asumidos por el Estado y no significan una mayor carga para los sostenedores.
- Se mantiene el Estatuto Docente (en aspectos no incluidos en la nueva carrera) en el sistema público y el Código Laboral en los particulares subvencionados.

2.1.3.2.2 Objetivos generales del proyecto.

- Atraer a estudiantes con mayores aptitudes y vocación a las carreras de pedagogía y educación parvularia.
- Asegurar la calidad de formación inicial de los docentes.
- Acompañar la incorporación de los nuevos docentes al ejercicio profesional.

- Establecer un sistema de desarrollo profesional permanente de los docentes y directivos.
- Ofrecer estabilidad laboral y mejores salarios acordes con la relevancia del rol docente.
- Mejorar las condiciones de ejercicio de la docencia.
- Promover que los docentes con más alto desarrollo profesional trabajen con estudiantes más vulnerables.
- Incrementar la retención de docentes en el sistema escolar y parvulario.

Tabla 1: Contenidos del proyecto de ley y relación con el presente trabajo.

Punto del Proyecto	Relación con el presente trabajo
1. Formación inicial docente	
2. Inducción al ejercicio profesional docente	✓
3. Carrera Profesional Docente	✓
4. Formación en servicio	✓
5. Remuneraciones y contratación	
6. Condiciones para el desempeño docente	
7. Transición al nuevo sistema	

2.1.3.3 Plan Maestro².

Plan Maestro constituye una propuesta ciudadana que busca mejorar las condiciones de la carrera docente. 20 instituciones durante 120 días se reunieron para levantar medidas concretas para la mejora las condiciones de los profesores y, por consiguiente, su desempeño. «El Plan Maestro» constituye, tal vez, la mayor iniciativa ciudadana en favor de la educación y de los maestros y maestras que ha tenido lugar en Chile durante los últimos años. La amplitud de su convocatoria ha sido novedad en el terreno de la participación en educación pues, por primera vez, se ha realizado un diálogo entre actores tan diversos entre sí: profesores y profesoras, directores, sostenedores, estudiantes secundarios, universitarios y de pedagogía, padres y apoderados, asistentes de la educación, académicos universitarios y formadores de profesores. Los principios que inspiran estas propuestas han sido apoyados por más de 27.000 firmas que provienen de todo el país.

Esta propuesta es el resultado del arduo trabajo de estos actores, realizado durante más de cuatro meses, y que consistió en informarse sobre los temas centrales relacionados con el ejercicio docente, discutir sus aspectos problemáticos, analizar y concordar posibles soluciones y formular recomendaciones para las políticas e instituciones educativas. El enfoque y los contenidos del libro se centran en una visión del ejercicio docente inspirada en los grandes valores que han regido a la profesión desde siempre, expresándose en el desarrollo integral de las personas y la construcción de una sociedad educada y

² Extraído y complementado del libro oficial de Plan Maestro. (Propuestas participativas para una nueva profesión docente – Plan Maestro – 2015).

efectivamente democrática. Estos valores se reafirman con fuerza frente a las tendencias que reducen la amplitud del rol docente al logro de resultados medibles en forma estandarizada. Se propone así una concepción del maestro o maestra como coeducador para la vida y un referente para las futuras generaciones, con un sólido manejo disciplinar y pedagógico, capaz de trabajar en equipo y de involucrarse con sus pares y con la comunidad.

Los temas abordados son aquellos que se consideran importantes para la enseñanza y la formación escolar:

2.1.3.3.1 Rol del Estado y de las políticas públicas.

- Sobre la base de reconocer y afirmar el rol del Estado en organizar y apoyar una buena educación para sus ciudadanos, «El Plan Maestro» acentúa su responsabilidad en sentar los requisitos y condiciones necesarios para ejercer la profesión desde el ingreso hasta el egreso de los estudios de pedagogía, como también en las diferentes etapas de la vida profesional.

2.1.3.3.2 Formación inicial docente.

- «El Plan Maestro» reafirma una formación docente tradicional en sus principios y contenidos básicos, y al mismo tiempo en constante revisión e innovación, con una mirada alerta a los cambios sociales, las demandas de la sociedad del conocimiento, la vinculación al aula y la información derivada de la investigación educativa.
- Reconociendo la importancia de contar con estudiantes en todas las carreras de pedagogía con una excelente base de conocimientos y compromiso con la educación como tarea de vida, «El Plan Maestro» pone énfasis en los requisitos indispensables para el ingreso a la formación docente y su resguardo en las políticas y por las instituciones de formación docente.
- Teniendo en cuenta la realidad y extrema complejidad de la educación y de la enseñanza –dada la variedad de los contextos escolares, de los estudiantes y de las demandas del día a día de cada clase– «El Plan Maestro» dibuja los lineamientos de una formación docente como proceso continuo. La describe como centrada en la comprensión profunda de los contenidos de las áreas curriculares en las que cada profesor o profesora se especializa, anclada en la práctica de enseñanza de estos conocimientos, asistida por un buen repertorio de formas metodológicas para hacerlo, y con la vista puesta siempre en la diversidad de los estudiantes, sus necesidades de aprendizaje, los contextos sociales y de las demandas cambiantes que se hacen a la educación. Entiende que no se completa al término de la formación inicial, y que los docentes deben contar con oportunidades de actualización y desarrollo profesional a lo largo de su ejercicio, resguardadas por las políticas públicas.

2.1.3.3.3 El ejercicio docente.

Reconociendo que Chile está en deuda con su profesorado en lo que respecta a las condiciones salariales, de trabajo, en oportunidades y estímulo para el desarrollo profesional a lo largo de la vida, «El Plan Maestro» propone claros cambios en estas materias, los que permitirían un ejercicio docente estimulante y que reconozca el buen desempeño:

- La carrera docente debe favorecer la estabilidad contractual, de modo de afianzar el mejoramiento docente anclado en la experiencia;
- Los maestros y maestras deben tener mucho más tiempo del que tienen actualmente asignado por ley para preparar clases, evaluar a sus estudiantes, atender a las necesidades especiales y asistir a reuniones, de modo de poder disponer de espacio para sus familias y sus requerimientos personales;
- Los profesores y profesoras deben comenzar su ejercicio con una remuneración base que sea similar a la de otros profesionales con iguales responsabilidades y nivel de preparación, corrigiendo así la situación actual de muy bajas remuneraciones;
- Al terminar su ciclo laboral, los profesores y profesoras deben contar con pensiones que les permitan vivir dignamente;
- La carrera docente debe permitir que los maestros y maestras que así lo deseen puedan asumir, con tiempo y preparación suficiente, responsabilidades como mentores de profesores y profesoras en formación o que se inician en la docencia, jefes de departamento, líderes pedagógicos en sus escuelas y otras tareas que sienten que pueden desarrollar;
- La carrera docente debe estar apoyada por una sólida evaluación, de carácter formativa, centrada a su vez en adecuadas descripciones de lo requerido para enseñar acorde con el avance en experiencia de cada docente.

2.1.3.3.4 Rol de las comunidades de aprendizaje docente en lo referidas a los centros escolares.

- Las comunidades educativas son el nicho central del trabajo docente. En ellas se reúnen profesores y profesoras, directivos, estudiantes, asistentes de la educación, padres y apoderados, con el fin de generar y apoyar buenas oportunidades educativas.

Las buenas comunidades escolares estimulan también las oportunidades de aprendizaje docente continuo, orientadas al mejoramiento del trabajo escolar. En comunidades de aprendizaje, cada docente aprende del otro y se genera, entre todos, propuestas de acción basadas en la experiencia y el análisis de investigaciones y estudios sobre la enseñanza. «El Plan Maestro» propone que se fortalezcan estas comunidades de aprendizaje docente, tanto en el seno de las comunidades escolares como en redes docentes, incluyendo las redes virtuales.

En resumen, esta propuesta se ofrece como una contribución a la formulación de políticas nacionales referidas a docentes y como alimento para los procesos de

formación docente inicial y continua. Propone un nuevo pacto social con los docentes, basado en el mejoramiento de las condiciones de enseñanza, y que restituye la confianza del sistema educativo en los profesores y profesoras.

El libro del Plan Maestro se distingue, sobre todo, por expresar el reconocimiento de la ciudadanía a sus maestros y maestras, y a la contribución que han hecho a la educación en nuestro país en el pasado, en el presente, y que deberán seguir haciendo en el futuro. Desde esa base le propone a cada docente retomar con orgullo y compromiso su profesión, con el fin de que todos los niños, niñas y jóvenes de Chile puedan contar con una educación que les permita desarrollarse plena e integralmente.

Tabla 2: Principios que inspiran la propuesta del “Plan Maestro”.

Principio	Relación con el presente trabajo
1. Docentes con vocación para enseñar y un sólido manejo disciplinar y pedagógico.	
2. Mejor formación inicial docente, con más exigencias y mayor vinculación con la realidad escolar.	
3. Carrera docente para los profesores y profesoras de todos los establecimientos que reciben financiamiento público.	
4. Carrera docente financiada por el Estado.	
5. Carrera docente ascendente y atractiva.	
6. Evaluación docente universal y formativa.	
7. Desarrollo profesional docente para mejores logros educativos.	✓
8. Mejora sustancial de remuneraciones para actuales y futuros docentes.	
9. Mejores docentes para los sectores de mayor vulnerabilidad.	
10. Aumento significativo y delimitación del uso de horas no lectivas.	
11. Escuelas y jardines infantiles protagonistas de su desarrollo.	
12. Comunidad educativa integradora y colaborativa en el mejoramiento de los procesos educacionales y el aprendizaje.	

3 Evaluación del desempeño docente.

3.1 Formas de evaluación.

3.1.1 Finalidad o Función.

- a) **Diagnostica.** Se realiza antes de los nuevos aprendizajes, para conocer las ideas previas de los alumnos (saberes y competencias) sobre los que anclarán los conocimientos nuevos.
- b) **Formativa.** Se da dentro del proceso para obtener datos parciales sobre los conocimientos y competencias que se van adquiriendo y permite dicha información la toma de decisiones pedagógicas (avanzar en el programa o retroceder, cambiar estrategias metodológicas, quitar, simplificar o agregar contenidos, etcétera).
- c) **Sumativa.** Es la que se efectúa al final de un ciclo, abarcando largos períodos temporales, para comprobar si han adquirido las competencias y saberes que permitan promover de curso al alumno, o acreditar conocimientos mediante certificaciones. Es el juicio final del proceso, con visión retrospectiva, observando el producto del aprendizaje.

3.1.2 Extensión.

- a) **Parcial.** Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de una institución, de un programa educativo, de rendimiento de unos alumnos, etc.
- b) **Global.** Se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

3.1.3 Agente Evaluador.

- a) **Interna.** Aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de una institución, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- b) **Autoevaluación.** El evaluado evalúa su propio trabajo.
- c) **Heteroevaluación.** Se evalúa una actividad, objeto o producto, con evaluadores distintos a las personas evaluadas.
- d) **Coevaluación.** Se es evaluado por un par que está siendo evaluado de igual forma.

- e) Externa. Se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

3.1.4 Enfoque Metodológico.

- a) Cualitativa. Sólo considera lo que se aprendió, en una simple apreciación matemática.
- b) Cuantitativa. Evalúa lo que se aprendió, cómo se aprendió y para qué se aprendió.

3.2 Evaluación docente en Chile – Docentemas.

MIDE UC, el Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (www.mideuc.cl) es un centro de investigación, desarrollo y servicios, sin fines de lucro, orientado a la medición y evaluación aplicadas en diversos campos como la educación, las organizaciones y la sociedad, entre otros.

MIDE UC posee un equipo de más de 100 profesionales y técnicos, capaces de desarrollar y aplicar instrumentos de medición de alta calidad, bajo un marco de eficiencia, rigurosidad y respeto a las normas éticas que rigen internacionalmente la medición y la evaluación aplicadas. Además, como centro universitario, lleva a cabo investigación básica y aplicada en torno a instrumentos de medición y evaluación, así como actividades de formación y difusión que buscan potenciar la formación académica y profesional mediante seminarios, coloquios y cursos de pre y post grado, entre otros.

La conducción académica de MIDE UC descansa en su Comité Directivo, integrado por profesores e investigadores de la Escuela de Psicología y el Departamento de Estadística de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en tanto que el desarrollo de los proyectos está a cargo de profesionales de las Ciencias Sociales y la administración, con un alto nivel de formación y experiencia en el diseño y ejecución de proyectos.

MIDE UC implementa anualmente la Evaluación Docente obligatoria para los más de 70 mil profesores de establecimientos municipales del país, en el marco de la política pública orientada a promover el desarrollo profesional docente.

Desde su inicio (en 2003) a la fecha, MIDE UC actúa como entidad técnica asesora, responsable del diseño e implementación del proceso a nivel nacional, por encargo del Centro de Perfeccionamiento (CPEIP) del Ministerio de Educación.

El Centro de Medición es responsable de construir los cuatro Instrumentos de Evaluación: Autoevaluación, Portafolio (evidencias escritas + filmación de una clase), Pauta de

Entrevista por un Evaluador Par y Pauta de Informes de Referencias del Director y jefe de UTP.

Un equipo de Apoyo a la Implementación Local mantiene contacto permanente con los Directores de los Departamentos y Corporaciones Municipales de Educación de las 345 comunas del país, les entrega información y capacitación para resolver aspectos críticos del proceso. Un área de Operaciones organiza la producción y distribución de todos los instrumentos y materiales de evaluación y gestiona la filmación de una clase de 40 minutos para cada docente evaluado. Los materiales son procesados con apoyo de un sistema computacional que permite hacer un seguimiento hasta su revisión y digitación, y genera distintos tipos de reportes de resultados: para el propio docente, para el equipo directivo del establecimiento y el sostenedor. Cada año se realizan más de 150 seminarios de capacitación a lo largo de todo el país, orientados a los Evaluadores Pares que deben realizar las entrevistas y conformar las Comisiones Comunales de Evaluación, y también a los directores que deben completar informes de evaluación.

Para la corrección del instrumento de mayor peso para el resultado final, el Portafolio, se organizan Centros de Corrección en distintas universidades del país. La calidad técnica y consistencia de la corrección realizada en todos ellos es monitoreada en forma continua, en terreno y a distancia (a través de datos ingresados en línea a un sistema computacional en plataforma internet).

3.2.1 Instrumentos de evaluación.

Para evaluar el cumplimiento de los estándares expresados en el Marco para la Buena Enseñanza, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente utiliza cuatro instrumentos: Autoevaluación, Informes de Referencia de Terceros (evaluación de superiores jerárquicos), Entrevista por un Evaluador Par (evaluación de un colega) y Portafolio (evaluación a partir de evidencia directa del trabajo en aula).

Estos instrumentos recogen distintas perspectivas del desempeño profesional del docente, para así obtener una imagen lo más completa posible de las competencias de cada docente que participa en la evaluación.

El resultado final del docente consiste en una integración de los resultados obtenidos en estos cuatro instrumentos, cada uno de los cuales recibe una ponderación establecida legalmente en el Reglamento sobre Evaluación Docente. El Portafolio pesa un 60% de la evaluación final; la Entrevista por un Evaluador Par, un 20%; y tanto el Informe de Referencia de Terceros como la Autoevaluación, 10%. Cuando los docentes obtienen un resultado Insatisfactorio y se evalúan por segunda o tercera vez, el Portafolio se pondera en un 80%, la Autoevaluación en un 5%, la Entrevista en un 10% y los Informes de Referencia de Terceros en un 5%. A continuación se presenta una descripción de cada instrumento:

1. Pauta de Autoevaluación (10%).

Se trata de un instrumento que aborda el desempeño docente desde la perspectiva del propio evaluado. Este instrumento se estructura en una serie de ítems (idénticos para todos los docentes) derivados del MBE y que están orientados a que cada profesor reflexione acerca de su propia práctica y, a partir de dicha reflexión, evalúe su desempeño.

Cada profesor recibe un ejemplar de la Pauta de Autoevaluación y cuenta con cinco semanas para completarla. El instrumento contiene, para cada uno de los cuatro dominios del Marco, una pauta estructurada en base a una rúbrica con indicadores cuyo cumplimiento define a qué nivel de desempeño —Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio— corresponde su quehacer profesional. El docente debe calificar así su propio desempeño usando una de esas categorías.

Dado que la Evaluación Docente considera la importancia que tienen los factores contextuales en el trabajo de cada profesor, y asimismo, las vivencias particulares que puedan estar afectando positiva o negativamente su trabajo durante el período de evaluación, en una última sección de este documento se solicita al docente detallar situaciones de esta naturaleza —si las hubiera—, de manera tal que puedan ser consideradas en su evaluación final.

2. Informes de Referencia de Terceros (10%).

Este instrumento recoge la apreciación que tienen los superiores jerárquicos acerca del desempeño profesional del docente. Aquí se espera que directores y jefes de UTP, quienes tienen la oportunidad de observar y conocer el trabajo del profesional en la escuela, puedan calificar su desempeño. Esta evaluación también consiste en una pauta estructurada en base a una rúbrica, con indicadores cuyo cumplimiento define el nivel de desempeño del docente a partir de lo que señala el MBE; el superior jerárquico debe, basándose en su conocimiento del trabajo del profesor, calificar su desempeño en cada uno de los ámbitos que se abordan empleando los cuatro niveles de desempeño del sistema (Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio).

En forma homóloga a lo que ocurre en la Autoevaluación, existe una sección específica que permite que directores y jefes de UTP puedan registrar si, a su juicio, existen situaciones de carácter contextual que puedan haber afectado el desempeño del docente, para que puedan ser consideradas por la Comisión Comunal de Evaluación al momento de analizar el resultado final del profesor. Todos los docentes deben contar al menos con un Informe de Referencia de Terceros, por tanto, en los casos de establecimientos en que no existe ninguno de estos cargos, el informe debe ser emitido por el superior jerárquico del docente evaluado y por el jefe técnico pedagógico comunal si existe. Quienes emiten este informe cuentan con aproximadamente un mes para completarlo.

3. Entrevista por un Evaluador Par (20%).

Este instrumento permite recoger información acerca del desempeño del docente desde la perspectiva de un colega, un profesor que desempeña su trabajo en condiciones

similares a las del docente evaluado, y que se denomina “Evaluador Par”. Para cumplir este rol, los docentes postulan voluntariamente y participan de un proceso de selección, capacitación y entrenamiento que los habilita para aplicar correctamente el instrumento. Los Evaluadores Pares son docentes del sector municipal con al menos cinco años de experiencia profesional docente, preferentemente trabajan en la misma comuna del docente evaluado, y deben desempeñarse en el mismo nivel, sector y modalidad de enseñanza de éste.

Para llevar a cabo la entrevista, cada Evaluador Par se traslada al establecimiento del docente evaluado y aplica la entrevista en una fecha y horario que ha sido previamente concordado con el docente que participa en el proceso de evaluación. Las preguntas que forman parte de este instrumento se desprenden directamente del MBE y en cada una de ellas se espera que el docente dé cuenta de su experiencia y conocimientos, así como del análisis que hace de su propia práctica. Al igual que en los dos instrumentos antes descritos, en una última sección el Evaluador Par solicita al docente en evaluación que describa posibles situaciones contextuales que puedan haber afectado su desempeño profesional en el período que se evalúa y que, a su juicio, deben tenerse en cuenta al determinar la evaluación final. El Evaluador Par tiene la obligación de tomar registro de cada una de las respuestas del docente e, inmediatamente después de aplicada la entrevista, debe evaluar cada una de ellas como destacadas, competentes, básicas o insatisfactorias, en base a una pauta de corrección específica para cada pregunta. La aplicación de la entrevista dura aproximadamente 50 a 60 minutos y los Evaluadores Pares disponen de dos meses para completar el total de entrevistas asignadas.

En la capacitación a los Evaluadores Pares que realiza MIDE UC cada año, éstos son preparados tanto para la correcta aplicación de la entrevista, como para su posterior codificación en base a la rúbrica o pauta de corrección. Una rúbrica es un conjunto de pautas que permiten distinguir niveles de desempeño en las dimensiones que son objeto de evaluación. La rúbrica está compuesta por uno o más rasgos o dimensiones que sirven de base para juzgar el desempeño frente a la tarea —en este caso, la respuesta del docente a cada pregunta de la Entrevista—; definiciones y ejemplos que clarifican el significado de cada rasgo o dimensión; y una escala de valores con la que se puntúa cada dimensión (Goodrich, 1997; Hart, 1994; Hermann, Aschbacher & Winters, 1992; Tombari & Borich, 1999).

Así, cada pregunta se acompaña de una rúbrica que identifica cuatro niveles de desempeño para evaluar la respuesta del docente; todas las rúbricas siguen una misma lógica en su proceso de construcción: se comienza por especificar el desempeño del nivel Competente, tomando para ello lo que el MBE señala como estándar de calidad en el o los descriptores asociados, y luego se describen los niveles Básico e Insatisfactorio; en último lugar se define el desempeño Destacado.

4. Portafolio (60%).

Este instrumento permite recoger muestras directas o evidencias concretas del quehacer de cada docente, posibilitando que éste dé cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en el aula. Se estructura en dos módulos: uno en que se presenta información referida al diseño, implementación y evaluación de una unidad pedagógica, y otro que consiste en la filmación de una clase.

El Módulo 1 incluye una serie de productos escritos relativos a la implementación del trabajo pedagógico, en los que principalmente se solicita al docente describir su trabajo y reflexionar acerca de él. El primer producto consiste en la descripción de la implementación de una unidad pedagógica de ocho horas, y su análisis en base a ciertas directrices. Esta unidad pedagógica debe ser desarrollada con alguno de los cursos que el docente tiene a su cargo, y debe enmarcarse en una de dos opciones de Objetivo Fundamental Vertical y Contenido Mínimo Obligatorio que cada año se proponen para la Evaluación Docente para cada curso o nivel. Los docentes deben elegir una opción y en base a ella desarrollar objetivos para la unidad en su conjunto y para cada una de las clases que la componen. También deben describir cada una de las clases que implementaron como parte de esta unidad pedagógica, indicando fecha, duración, actividades realizadas, recursos utilizados, entre otros aspectos. Luego deben responder una serie de preguntas orientadas a analizar críticamente la experiencia de implementación de la unidad y su propia práctica pedagógica.

El segundo producto del Módulo 1 consiste en la presentación de una evaluación de aprendizaje de los alumnos en esa unidad pedagógica. El requisito principal de esta evaluación es que permita obtener información sobre lo que han aprendido los estudiantes en esa unidad en particular, lo cual debe ser descrito en detalle por el profesor. Si se trató de una prueba escrita, el docente debe enviar una copia de este instrumento y detallar las respuestas correctas o los criterios utilizados para evaluar cada respuesta como correcta. Si el docente evaluó una ejecución (de un instrumento musical, de una disertación, u otros) debe describir en qué consistió la instancia de evaluación y transcribir las instrucciones entregadas a los estudiantes (orales o escritas). Además, el docente debe presentar la pauta de corrección o lista de cotejo que utilizó para evaluar a sus estudiantes. Al igual que en el producto anterior, el docente debe también responder a preguntas relacionadas con la experiencia de aplicación de esta evaluación, su análisis y el uso que dio a esa información (retroalimentación a los alumnos, retroalimentación para mejorar la propia práctica, entre otros aspectos).

Un tercer y último producto del Módulo 1 consiste en la reflexión sobre el quehacer docente del último año. En este producto se solicita al docente que describa experiencias pedagógicas específicas y luego las analice, o bien que responda a ciertas preguntas que apuntan a situaciones típicas del quehacer docente.

Por ejemplo, pueden estar referidas a la promoción de valores en los estudiantes, trabajo colaborativo con docentes de otros subsectores, detección de las propias necesidades de aprendizaje, dificultades para aprender más comunes en los estudiantes, entre otros.

Por otra parte, el Módulo 2 del Portafolio contiene solo un producto, que es la filmación de una clase. En este producto el docente debe coordinar, a través del director de su establecimiento, una fecha y hora de grabación de una clase de 40 minutos. En esta clase, se espera que el docente dé muestras de su trabajo pedagógico y para ello se le solicita que durante al menos diez minutos explique o enseñe un contenido, procedimiento o habilidad a sus estudiantes. Además de presentar su clase filmada, el docente debe completar una breve ficha de descripción de ésta y adjuntar los recursos de aprendizaje fotocopiables que utilizó (si los hubiera), ya que éstos podrían no apreciarse con claridad en el video.

Para la presentación del Portafolio, cada docente recibe un manual que contiene instrucciones muy específicas para elaborar los productos asociados a cada módulo, de manera tal que todos los docentes entreguen lo solicitado siguiendo un formato estandarizado. Este manual contiene instrucciones generales para la elaboración del Portafolio y las normas que rigen su elaboración. También contiene una especificación de los descriptores del MBE que serán considerados al evaluar cada producto solicitado, de manera de hacer explícito al docente los criterios con que será evaluado en cada uno de ellos. Por su parte, la filmación de la clase del Módulo 2 se encuentra a cargo de un camarógrafo acreditado que provee el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente y no tiene costo alguno para el profesor; los camarógrafos son capacitados y existen una serie de medidas para asegurar que la filmación sea audible, con una adecuada calidad de la imagen, que muestre tanto al profesor como a los alumnos y que refleje en forma fidedigna lo que sucede en la clase; es decir, se garantiza que la clase filmada sirva para los propósitos de la evaluación.

Los módulos del Portafolio pueden ser elaborados de manera completamente independiente; incluso, el docente puede optar por desarrollar el Módulo 1 con uno de los cursos con que trabaja, y el Módulo 2 con otro curso, siempre y cuando desarrolle ambos en el ciclo y subsector en que le corresponde evaluarse. Los docentes tienen aproximadamente dos meses para completar los dos módulos del Portafolio.

La evidencia que entrega el docente en su Portafolio es evaluada por profesores correctores en un complejo proceso que abarca alrededor de dos meses. La base de esta corrección son las rúbricas que cada año MIDE UC construye para evaluar esta evidencia. Tal como se señaló previamente al describir la Entrevista, estas rúbricas se basan en el Marco para la Buena Enseñanza y describen cuatro niveles de desempeño posibles (Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio).

3.2.2 Niveles de desempeño.

Para hacer estas distinciones, se trabaja sobre la definición general de cada uno de estos niveles de desempeño:

- ✓ Insatisfactorio: indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.
- ✓ Básico: indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Esta categoría también puede usarse cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.
- ✓ Competente: indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- ✓ Destacado: indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.

Desde el año 2009 cada Evaluador Par debe completar un registro online de las entrevistas aplicadas y los puntajes obtenidos por cada docente en cada una de las preguntas que componen este instrumento y así son consideradas en el resultado final de cada evaluado. Para este registro online, se utiliza una herramienta ad hoc del software diseñado por el equipo técnico de MIDE UC.

3.2.2.1 Consecuencias de la evaluación.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, el desempeño de los docentes afectos a la Evaluación Docente pueden ser categorizado en cuatro niveles: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Los dos primeros indican desempeños que corresponden a conductas pedagógicas que cumplen con los indicadores evaluados, mientras los dos últimos revelan falencias evidentes que ameritan acciones de carácter formativo. Consistentemente, las consecuencias que conllevan estos niveles de desempeño son diferentes. Resultados positivos (Competente o Destacado) brindarán a los profesores y profesoras la posibilidad de elevar sus ingresos, mientras que desempeños deficientes (Básico o Insatisfactorio) conducirán a acciones de formación para superar las debilidades constatadas por la evaluación. En el primer caso, los docentes podrán postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), un beneficio económico por hasta 4 años; mientras en el segundo, la reglamentación vigente establece que el docente está obligado a participar en acciones de formación remedial denominadas Planes de Superación Profesional (PSP).

3.2.2.1.1 Consecuencias Positivas.

- ✓ La Asignación Variable por Desempeño Individual.

La Asignación Variable por Desempeño Individual (ADVI) se creó a través de la Ley 19.933 del 12 de febrero de 2004, con el objetivo de reconocer el mérito profesional de los docentes del sector municipal que alcanzan los niveles superiores de desempeño

(Destacado y Competente) en la Evaluación Docente, y consiste en un incentivo económico cuyo monto se calcula como una proporción de la Renta Básica Mínima Nacional. Para acceder a él, el profesor que ha obtenido un resultado Competente o Destacado en la Evaluación Docente, debe rendir una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios y aprobarla con una calificación Suficiente, Competente o Destacado. Esta prueba solo puede ser rendida en una ocasión durante los 36 meses siguientes a la entrega de los resultados de la Evaluación Docente y, por consiguiente, la asignación se extenderá por un período variable, de 2 a 4 años, dependiendo del momento en que se rindió la prueba.

Los diferentes niveles de logro obtenidos en la prueba combinados con los niveles de desempeño de la Evaluación Docente determinan el monto de la AVDI (ver Tabla 1), pudiendo ascender a un 5%, 15% o 25% de la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN). Así, por ejemplo, un docente con resultado Destacado tanto en la Evaluación Docente como en la prueba de conocimientos, accederá al beneficio máximo (25%), mientras que — cualquiera haya sido su resultado en la primera— si en la prueba solo logra un nivel Suficiente, solo recibirá el 5%. Cabe señalar que, de no alcanzar el nivel mínimo exigido para la asignación (Suficiente), el docente no percibirá el incentivo, sin que ello afecte el resultado previamente obtenido en la Evaluación Docente.

3.2.2.1.2 Consecuencias Negativas.

- Planes de Superación Profesional: serán explicados más adelante dada su relevancia para el trabajo.
- Retiro del sistema.

Cuando un docente es evaluado como Insatisfactorio en dos periodos consecutivos, es retirado de la dotación. Hasta la fecha, solo han sido retirados 228 docentes.

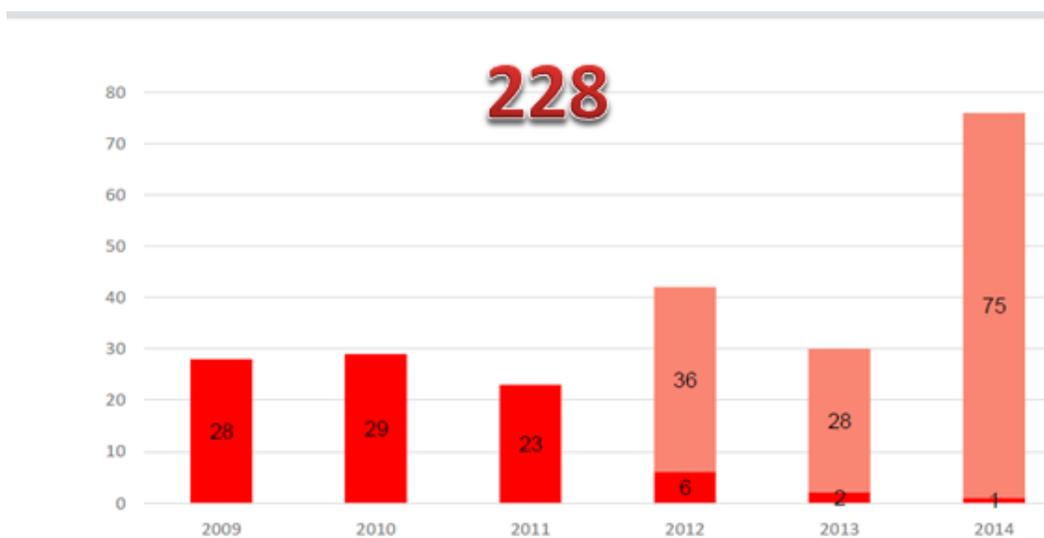


Ilustración 1: Docentes que deben abandonar la dotación por desempeño

3.3 Validación de la evaluación docente.

3.3.1 Agenda de investigación del MIDE UC (2011) relacionada con validez.

Cronbach (1989, p. 151) caracterizó la validación como “un proceso largo, incluso interminable” y Anastasi (1986) postula que casi cualquier información que uno recoge en el proceso de desarrollar o usar una prueba es relevante para su validación. De este modo, Kane (2006) se pregunta, dado que todos los datos son relevantes para la validez, dónde se debería empezar y cuánta evidencia es necesario recopilar para confirmar adecuadamente una afirmación sobre validez. Este autor ofrece algunas recomendaciones, señalando que el proceso de validez debería enfocarse primero en las interpretaciones más comunes de los resultados de una prueba: “Los distintos tipos de evidencia sobre validez son los que apoyan las conclusiones y supuestos centrales de un argumento interpretativo, particularmente aquellos que son más problemáticos” (Kane, 2006, p. 23, traducción de los autores).

Kane reconoce que, en la práctica, la mayor parte de la investigación sobre validez es llevada a cabo por el equipo que ha desarrollado la prueba o medición y, por lo tanto, tiene un sesgo confirmatorio. En la etapa de desarrollo de un programa de evaluación, “es apropiado (y probablemente inevitable) que el equipo que desarrolla la prueba tenga un sesgo confirmatorio, ya que intenta desarrollar el mejor programa posible. De todas formas, en algún punto, especialmente en programas con consecuencias significativas, un distanciamiento apropiado así como un cambio hacia una posición más crítica son necesarios para proporcionar una evaluación convincente de las interpretaciones y usos propuestos” (Kane, 2006, p. 25, traducción de los autores).

En 2005 se empezó la validación del programa de Evaluación Docente, haciendo un esfuerzo por evitar el sesgo confirmatorio mencionado por Kane (2006). Institucionalmente, el MIDE UCE es parte del centro universitario que desarrolla la Evaluación Docente, no obstante, desarrollaron su trabajo en forma autónoma y en paralelo al equipo a cargo de su implementación.

Siguiendo las sugerencias encontradas en la literatura, se desarrolló una agenda de investigación comprehensiva sobre la validez de la Evaluación Docente que incluye múltiples tipos de evidencia (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 1999) así como aspectos consecuenciales (Kane, 2006).

En opinión del MIDE UC, las preguntas más relevantes y problemáticas para establecer la validez de la Evaluación Docente son:

a. ¿Cubre la Evaluación Docente lo señalado por el Marco para la Buena Enseñanza? Para aportar evidencia a la validez de la evaluación, sus instrumentos, en especial el Portafolio,

deben reflejar la mayoría de los aspectos señalados en el documento sobre el cual está fundado;

b. ¿Representa el Portafolio diferentes dimensiones (factores) del desempeño docente? Para aportar evidencia de validez del puntaje del Portafolio, los resultados de los docentes deben dar soporte empírico a la estructura de indicadores y dimensiones del Portafolio supuestas en la rúbrica de corrección y los estándares de desempeño docente subyacentes.

c. ¿Está el puntaje del Portafolio sesgado por el corrector? Para aportar evidencia de validez del Portafolio, la varianza de los puntajes de éste atribuible a diferencias en la forma en que los correctores asignan puntajes a la evidencia, debe ser pequeña o nula.

d. ¿Muestran diferencias en su desempeño en aula los profesores con más alto y más bajo desempeño en la Evaluación Docente? Para aportar evidencia a la validez de la Evaluación Docente, los profesores mejor evaluados debieran mostrar prácticas pedagógicas de mejor calidad que los docentes peor evaluados, al usar instrumentos alternativos para medir aspectos similares y complementarios del quehacer pedagógico.

e. ¿Existen diferencias significativas en el rendimiento académico de alumnos de profesores con más alto y más bajo desempeño en la Evaluación Docente? Para aportar evidencia a la validez de la Evaluación Docente, se espera que los alumnos de profesores mejor calificados obtengan mejores resultados en pruebas estandarizadas que los alumnos de profesores con más bajo desempeño.

f. ¿Cómo se relacionan el desempeño de profesores evaluados por el programa de Evaluación Docente y el de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)? Para aportar evidencia a la validez de la Evaluación Docente, los resultados de un profesor evaluado en AEP debiera ser consistente con el obtenido en la Evaluación Docente, especialmente al comparar el resultado de los portafolios de ambos programas.

g. ¿Qué consecuencias tiene el programa de Evaluación Docente para los profesores evaluados, establecimientos y municipalidades? Para aportar evidencia de validez, deben existir antecedentes que respalden que el programa de Evaluación Docente tiene consecuencias positivas esperadas, y pocas consecuencias negativas (no esperadas).

La agenda de investigación fue abordada de acuerdo a los recursos disponibles por lo que en un momento se priorizó aquellos estudios que parecían cruciales en relación con la validez del programa de Evaluación Docente. Por ejemplo, se decidió enfocarse primero en el puntaje final de la evaluación y su validación porque éste tiene consecuencias directas para los profesores evaluados, los establecimientos educacionales y las municipalidades. Respecto a la validación de instrumentos individuales se priorizó el Portafolio, ya que tiene más peso en la determinación del nivel de desempeño final (60%).

3.3.2 Validación y Validez en la Literatura.

El concepto de validez ha evolucionado en el tiempo. Kane (2006) entrega un interesante resumen de esa evolución. El autor muestra que luego del desarrollo del modelo de validez de criterio (criterion model) y del modelo de validez de contenido (content model), que surgen en el contexto de la medición para la selección de personal y la medición educacional respectivamente, en los inicios de los 80 la validación de constructo llegó a ser considerada la base para un modelo unificado de validez (Messick, 1994, 1995).

Este modelo unificado incluye todo tipo de evidencia sobre validez: evidencia de contenido y criterio, confiabilidad, generalizabilidad, y todos los métodos relacionados con “testeo” de teoría. Este desarrollo tuvo varias implicancias para la investigación de validación: (1) incrementó la toma de conciencia respecto de la necesidad de especificar la interpretación de los puntajes de una prueba propuesta antes de evaluar su validez; (2) explicitó la necesidad de un programa de investigación, en contraste con un estudio empírico simple; y (3) incorporó la necesidad de considerar interpretaciones alternativas.

Esta agenda de validación está basada en una de las fuentes más autorizadas en lo que concierne a la investigación en validación: los Standards for Educational and Psychological Testing (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 1999). Estos estándares definen validez como “el grado en el que la evidencia y la teoría confirman las interpretaciones de los puntajes, así como los usos propuestos para ellos” (p. 9). Los Estándares concuerdan con Kane (2001), Messick (1994) y otros en que la validación debe enfocarse en la interpretación y usos propuestos de los puntajes de la prueba o medición. Los Estándares diferencian tipos de evidencia de validez, basada en a) el contenido, b) el proceso de respuesta, c) la estructura interna, d) relaciones entre variables, y e) consecuencias.

Debido a su amplio alcance, la actual concepción de validez de pruebas, y en particular el uso de sus resultados para tomar decisiones, también implica una revisión de las consecuencias de las evaluaciones (Linn, Baker & Dunbar, 1991; AERA, APA & NCME, 1999; Kane, 2006). Como Kane (2006, p. 51) dice, “un proceso de medición que informa una decisión [...] se debe evaluar en término de sus efectos o consecuencias”. Otros autores, como Messick (1989, 1995), Linn (1997) y Shepard (1997) concuerdan con Kane y proponen una concepción de validez amplia que incluya una evaluación de ambos, el significado de los puntajes de la prueba y las consecuencias de su uso.

Kane (2006) ha sostenido que si un programa de medición juega un rol clave en una reforma para mejorar resultados educacionales, entonces tiene sentido evaluarlo como si fuera un programa educacional, y que las evaluaciones de programa siempre debieran incluir resultados esperados y no esperados de éste. Esto es importante porque, para que los interesados tomen decisiones informadas sobre la efectividad de mediciones con altas consecuencias, necesitan tener información sobre qué tan bien las mediciones logran diferentes propósitos y a qué costo. Asumiendo que hay tanto consecuencias positivas como negativas, las entidades interesadas y los políticos enfrentan la tarea de contrapesar estas consecuencias (Kane, 2006). En concordancia con esta posición, el estudio de la validez consecuencial de la Evaluación Docente ha tenido un lugar destacado en la agenda de investigación del MIDE UC.

3.3.3 Estudios de validez implementados hasta la fecha.

Esta sección describe brevemente cada uno de los estudios de validación realizados hasta la fecha. Con ellos se intenta responder a las preguntas antes presentadas como guía para la investigación. Se presentaran los estudios resumidos de acuerdo al tipo de evidencia de

validez que abordan: a) contenido, b) estructura interna, c) relaciones entre variables, y d) consecuencias. Las preguntas de investigación relacionadas con el proceso de respuesta están pendientes en la agenda de validación de la Evaluación Docente.

3.3.3.1 Evidencia de validez basada en el contenido.

En el año 2005 se inició este trabajo estudiando la validez de la Evaluación Docente en términos de su alineamiento con el “Marco para la Buena Enseñanza” (Ministerio de Educación, 2003), documento oficial que sirve de base a este programa de evaluación y sus instrumentos. Las definiciones del Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) están categorizadas en cuatro grupos o dominios: Dominio A “Preparación de la enseñanza”, Dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, y Dominio D “Responsabilidades profesionales”. El MBE ha sido ampliamente distribuido entre los profesores como un documento adjunto entre los materiales de la evaluación. Este documento tuvo como antecedente directo los estándares para la formación inicial docente elaborados en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FIDD) del Ministerio de Educación; además, se basó en una amplia revisión de la literatura y la investigación internacional en educación sobre competencias de profesores de aula. Al analizar el contenido de la rúbrica de puntuación del Portafolio de la Evaluación Docente, se constató que cubre la gran mayoría de las recomendaciones del MBE: la totalidad de los Dominios B y C, y parcialmente el Dominio A. Respecto de este último, en el Portafolio existe solo una cobertura limitada de indicadores relacionados con prácticas pedagógicas específicas de la disciplina y el conocimiento de contenidos de ésta. Estos aspectos tampoco son medidos directamente por los otros instrumentos, cuyos datos se basan en el juicio u opinión informados por el propio docente, sus supervisores directos y su evaluador par. Sin embargo, la medición de los conocimientos disciplinarios es abordada por la prueba que deben rendir los docentes interesados en acceder a los beneficios económicos del programa Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Debido a la naturaleza del Portafolio, éste tampoco evalúa todos los indicadores relacionados con Responsabilidades Profesionales (Dominio D del MBE) cuya evaluación sí se incluye en la Entrevista por el Evaluador Par, el Informe de Referencia de Terceros y la Autoevaluación.

3.3.3.2 Evidencia de validez basada en la estructura interna.

Periódicamente se calculan los índices de consistencia interna de los instrumentos empleando el coeficiente alfa de Cronbach. Adicionalmente, se estudia la estructura interna del Portafolio mediante el análisis factorial.

3.3.3.2.1 Consistencia interna de los instrumentos de la Evaluación Docente.

La Tabla 1 muestra el coeficiente alfa de Cronbach para tres de los cuatro instrumentos entre 2005 y 2008. Los resultados muestran que la consistencia interna de los instrumentos en general ha sido alta y se ha mantenido estable a lo largo del tiempo.

• **Tabla 1**
• *Consistencia interna de los instrumentos de la Evaluación Docente 2005–2008*

Instrumento	2005	2006	2007	2008
Portafolio: Parte escrita	0,81	0,80	0,74	0,78
Portafolio: Filmación de una clase	0,79	0,75	0,70	0,74
Informe de Referencia de Terceros	0,97	0,99	0,98	0,96
Entrevista Evaluador Par	0,80	0,87	0,82	0,81

3.3.3.2.2 Estructura interna del Portafolio

Periódicamente se realizan también análisis factoriales exploratorios al Portafolio de la Evaluación Docente (Cudeck, 2000; Hoyle & Duvall, 2004). La rúbrica de puntuación para este instrumento contiene 24 indicadores agrupados en ocho dimensiones (ver más abajo). Las primeras cinco dimensiones son evaluadas a partir de la sección escrita del Portafolio (Módulo 1) y las últimas tres con el registro audiovisual de una clase de aula (Módulo 2). Las dimensiones abordan los siguientes aspectos:

Dimensión A: Organización de los elementos de la unidad

Dimensión B: Análisis de las actividades de las clases

Dimensión C: Calidad de la evaluación de la unidad

Dimensión D: Reflexión a partir de los resultados de la evaluación

Dimensión E: Reflexión pedagógica

Dimensión F: Ambiente de la clase

Dimensión G: Estructura de la clase

Dimensión H: Interacción pedagógica

La estructura de indicadores y dimensiones del Portafolio es una adaptación de los descriptores y criterios del MBE. Cada dimensión corresponde a la agrupación de un conjunto de tareas pedagógicas afines (indicadores), elaboradas a partir del MBE.

En los análisis factoriales aplicamos el método de extracción de máxima verosimilitud junto a varias reglas de retención de factores (regla de Kaiser, screeplot, interpretabilidad), y se compararon los resultados al utilizar los métodos de rotación Oblimin y Varimax, obteniéndose soluciones factoriales relativamente estables.

Los resultados solo han variado levemente a lo largo de los años; en general se identifican alrededor de cinco o seis factores para el portafolio completo, incluyendo la parte escrita y la clase grabada en video. Juntos, estos factores explican entre un 30% y un 39% de la

varianza. Usualmente, tres o cuatro de los factores están asociados con habilidades evaluadas en la parte escrita del Portafolio. Los factores restantes están asociados con la clase filmada y muestran variaciones a través de los años. Respecto de la clase filmada, la mejor solución en términos de correspondencia con las dimensiones preestablecidas fue obtenida en 2006, cuando los tres factores correspondieron a las tres dimensiones que se reportan para ese módulo del Portafolio en los informes de resultados. También, en 2006, para la parte escrita del Portafolio al menos un factor correspondía nítidamente a una de las dimensiones reportadas para esta parte del Portafolio (dimensión C: “Calidad de la evaluación de la unidad”).

En síntesis, la estructura factorial identificada no coincide directamente con las ocho dimensiones empleadas para informar el desempeño en el Portafolio. Tampoco coincide con los dominios del MBE. Los análisis del módulo escrito del Portafolio identificaron tres tipos de habilidades: 1) habilidad para diseñar y planificar la enseñanza, a veces dividida en (1a) planificación de la clase y (1b) diseño de actividades pedagógicas; (2) habilidad para construir instrumentos de evaluación; y (3) capacidad reflexiva sobre la propia práctica. Estos factores abarcan típicamente indicadores de más de una dimensión del Portafolio.

Al respecto, es importante recordar que en el módulo escrito se informan dos dimensiones asociadas a la planificación, dos a la evaluación y una a la reflexión. En las primeras cuatro dimensiones se combinan indicadores de planificación, implementación y evaluación con otros relacionados con la habilidad de reflexión profesional. La quinta dimensión, en cambio, se centra exclusivamente en la reflexión. En este sentido, los resultados del análisis factorial separan los indicadores relacionados con desempeño de aquellos vinculados con reflexión (lo que sugiere que ambas habilidades son claramente diferenciables), y los reagrupa de una manera diferente a la empleada para reportar los resultados.

Por su parte, el análisis de la clase filmada tiende a quedar representado en uno o dos factores altamente correlacionados (excepto en 2006, cuando fue posible identificar tres factores). Esto sugiere que las habilidades docentes observadas a través del video aparecen interrelacionadas. Pese a ello, tal como se ha podido verificar consistentemente, los promedios de las tres dimensiones reportadas son marcadamente diferentes. Esto indicaría que, aunque los correctores perciben conexiones entre los indicadores, se forman una impresión claramente distinta de cada uno de ellos. Por ejemplo, tienden a hacer una evaluación más favorable de la capacidad de los docentes para manejar los aspectos socio-afectivos (dimensión F) que los aspectos relativos a la interacción pedagógica (dimensión H).

En su conjunto, estos datos validan parcialmente la forma en que se retroalimenta a los docentes a partir de los resultados del Portafolio, y al mismo tiempo entregan pistas para enriquecer estos reportes a futuro. Por ejemplo, además de identificar las actuales cinco dimensiones del Módulo 1, sería posible retroalimentar el rendimiento de los profesores

en aquellos indicadores que implican ejecución de tareas profesionales (planificación y evaluación) versus aquellos que implican reflexión.

Utilizando los datos del año 2005 se realizó un análisis factorial para los instrumentos restantes de la Evaluación Docente: autoevaluación, informe de supervisores (director y jefe de UTP) y entrevista por docente par. Los resultados indican que cada uno de estos instrumentos es uni-factorial, es decir, responde primariamente a una variable latente. De esto se infiere que los profesores, sus supervisores y pares emiten juicios que responden a una apreciación global del desempeño, sin hacer diferenciaciones asociadas a los dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

3.3.3.2.3 Evidencia de confiabilidad y generalizabilidad.

Desde el año 2005 se ha examinado el desempeño de los correctores como una posible fuente de error de medición en la Evaluación Docente en tres ocasiones. En 2005, calculamos la confiabilidad entre jueces, y se ha llevado a cabo un estudio de generalizabilidad que incluyó a los correctores como una faceta. En 2008, 2009 y 2010 se realizaron solo estudios de generalizabilidad.

En 2005 se mostró que el promedio de confiabilidad entre jueces (IRR) era de 0,61 tanto para el Módulo 1 como para el Módulo 2. Como referencia comparativa, el Estudio del National Research Council (Hakel, Koenig & Elliot, 2008) acerca del National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) reporta una confiabilidad media de las tareas de 0,69. Mientras las dimensiones B a G mostraron índices de IRR entre 0,61 y 0,70, las dimensiones A y H mostraron índices más bajos (0,51 y 0,52 respectivamente).

Los estudios de generalizabilidad permiten determinar el porcentaje de variabilidad en los puntajes obtenidos que es atribuido a diferencias “reales” entre los profesores en su desempeño en el Portafolio; (2) diferencias sistemáticas atribuibles a los correctores, y error “residual”, el cual combina un término de interacción junto a otras fuentes de error no especificadas. En los tres años en que se han realizado estudios de generalizabilidad, entre un 25% y 50% de la varianza ha sido atribuible a diferencias entre profesores-portafolios. La varianza atribuible a efecto de los correctores ha representado porcentajes pequeños (entre un 3% y 10%) con sus valores específicos variando según dimensión y subsector.

Los coeficientes de generalizabilidad de estos estudios han variado entre 0,31 y 0,76 dependiendo de la dimensión del Portafolio, año y subsector analizado. En 2009 el índice G promedio para el Portafolio fue 0,69 y se observaron diferencias no significativas entre la parte escrita y la filmación de una clase (0,72 y 0,71 respectivamente).

A lo largo de los años el diseño e implementación de los estudios de generalizabilidad se ha mejorado y expandido permitiendo un análisis más representativo de subsectores (asignaturas), centros de corrección, y niveles de enseñanza. Mientras que en 2005 se contó solo con observaciones suficientes para evaluar la corrección de cerca de 140

portafolios, todos de profesores generalistas, en 2009 los datos disponibles permitieron incluir una variedad de subsectores, y se pudieron analizar también diferencias en los índices de generalizabilidad entre centros de corrección y niveles de enseñanza (más de 3.000 portafolios fueron doble– corregidos ese año). En 2009 el promedio del índice de generalizabilidad de las dimensiones del Portafolio varió entre 0,65 y 0,75, dependiendo del centro de corrección, y entre 0,64 y 0,70 dependiendo del nivel de enseñanza. Cabe mencionar que no todos los centros corrigieron los mismos subsectores o niveles, por lo que no fue posible incluir estas variables como facetas adicionales del estudio de generalizabilidad.

En un intento por superar la limitación de estudiar solo una faceta (corrector) impuesta por el diseño del proceso de corrección del Portafolio, se diseñó e implementó un estudio de generalizabilidad separado del proceso de corrección real de Evaluación Docente y, por lo tanto, con tiempos y prácticas regidas específicamente por los objetivos del estudio. Este estudio se focalizó en el módulo escrito de 20 portafolios correspondientes al subsector Matemática del Primer Ciclo Básico. En base a los estudios anteriores se definieron las variables a estudiar: faceta corrector (12 correctores) y faceta tiempo (2 ocasiones con siete días de diferencia); además se comparó la generalizabilidad de la faceta corrector en dos modalidades distintas de corrección: (1) corrección por profesor (se corrige el módulo escrito de un profesor en su totalidad) y (2) corrección por dimensión (se corrige la totalidad de la dimensión A para todos los portafolios asignados al corrector, luego la totalidad de la dimensión B, y así sucesivamente).

Los resultados del estudio indican que la mayor cantidad de varianza explicada en el puntaje final del módulo escrito del Portafolio es atribuible a diferencias reales en el nivel de desempeño (48%), seguido por aquellas atribuibles a correctores (31%), y error (17%). El estudio muestra que la faceta tiempo (ocasión) no explica un porcentaje significativo del puntaje final obtenido. Al analizar la varianza de los puntajes por dimensión, los resultados del estudio muestran que en este nivel de desagregación se reduce la proporción de varianza explicada por diferencias reales entre los portafolios (54% el mayor y 20% el menor, por dimensión), aumentando aquella atribuible a error sistemático de los correctores.

El estudio de decisión (D–study) indica que en las condiciones actuales de corrección del módulo escrito del Portafolio, es decir, un corrector en una ocasión, el G–Index es de 0,73 y el Phi–Index es de 0,43. Estos datos indican que la generalizabilidad es adecuada en lo que respecta al ordenamiento de los puntajes finales (decisiones relativas), pero que el actuar de los correctores no alcanza niveles óptimos para el caso en que las decisiones deben basarse en el puntaje observado por sí mismo (decisiones absolutas). Si bien el estudio tiene limitaciones debido al pequeño número de correctores, portafolios y subsectores evaluados, y a que no reproduce completamente las condiciones reales de corrección, los resultados muestran que las facetas tiempo y método de corrección no afectan los puntajes finales obtenidos por los profesores. Además, observamos que la

consistencia entre correctores es mayor cuando éstos evalúan aspectos más globales que específicos.

Conviene mencionar que algunas de las recomendaciones discutidas en Myford y Engelhard (2001) en el contexto de moderada confiabilidad del sistema de medición del National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) ya han sido implementadas en la Evaluación Docente en Chile; por ejemplo, recolectar información detallada acerca del desempeño de los correctores presentado en tablas o gráficos, y hacerlo en tiempo real de modo que los supervisores puedan reforzar el entrenamiento a correctores específicos, de manera individual y temprana en el proceso. No obstante, aún pueden enriquecerse estas acciones. Algunas modificaciones a considerar son: que los correctores evalúen portafolios conocidamente heterogéneos durante el proceso de capacitación con el objetivo de establecer el uso que hacen de la escala de puntuación; avanzar hacia la doble-corrección de la totalidad de los portafolios (no solo el 20% como ocurre hoy); reducir el número de dimensiones evaluadas y explorar el uso de una rúbrica de corrección holística.

3.3.3.2.4 Estudio de Sesgo.

Dentro de este ámbito, hasta ahora se han llevado a cabo análisis preliminares a partir de los datos del Portafolio 2009 y utilizando el procedimiento de Mantel-Haenszel para ítemes politómicos y análisis de invarianza de medición. De esta forma se ha comparado el desempeño de ítemes entre docentes de establecimientos rurales y urbanos y entre hombres y mujeres, sin encontrarse evidencia de sesgo en contra de los grupos focales (docentes de escuelas rurales y hombres). En el futuro se profundizará el estudio de sesgo de ítem en la Evaluación Docente.

3.3.4 Evidencia de validez basada en relaciones entre variables.

Existen varios estudios que han aportado evidencia sobre la validez de la Evaluación Docente basada en las relaciones entre variables. El primero de ellos es un estudio de validez convergente que compara prácticas pedagógicas de docentes con alto y bajo desempeño en la Evaluación Docente. Otro grupo de estudios conecta el desempeño docente con rendimiento de los estudiantes medido a través del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). El tercero es un estudio que conecta el resultado de los docentes en la Evaluación Docente con el resultado que obtienen en el programa Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), programa al que también se postula por medio de un portafolio basado en el Marco para la Buena Enseñanza.

3.3.4.1 Estudio de las prácticas pedagógicas de docentes con alto y bajo desempeño. Durante el 2006 se realizó el primer estudio de validez convergente de la Evaluación Docente. El estudio revisó si este programa identifica (y, consecuentemente, recompensa o castiga) correctamente a los profesores con alto —o bajo— desempeño. Se recogieron datos en profundidad del desempeño de una muestra de 58 profesores, evaluados en

2005 ya fuera como Destacado (grupo 1) o Insatisfactorio (grupo 2). Luego se comparó el desempeño de los profesores del grupo 1 (N=32) con el grupo 2 (N=26).

La evidencia recogida incluyó:

- a. Progreso en el logro académico de los estudiantes, medido a través de la aplicación al comienzo y final del año escolar de una prueba estandarizada alineada con el currículum.
- b. El registro de la observación de 3 clases (de dos horas pedagógicas cada una) realizadas por el profesor durante el año escolar. En esta pauta de observación se evaluaron elementos como uso del tiempo, estructura de la clase, estimulación del pensamiento crítico, presencia de errores conceptuales, comportamiento de los alumnos, adaptabilidad y flexibilidad pedagógica.
- c. Evaluaciones de expertos de una carpeta con material de enseñanza del profesor para una unidad curricular de dos semanas de duración, incluyendo aspectos de planificación, enseñanza, evaluación y muestras del trabajo de los alumnos. También se pidió a los docentes responder un cuestionario de antecedentes de contexto escolar y de reflexión docente.
- d. Puntajes de los profesores en una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos (la prueba de AEP).

Los docentes evaluados como Destacados e Insatisfactorios presentaron diferencias significativas en la mitad de los indicadores estudiados y observamos diferencias en la dirección esperada, aunque no significativas, en la otra mitad. Encontramos diferencias especialmente relevantes (en término de tamaños de efecto) relacionadas con el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza de contenidos durante la clase (“time on task”), la estructura de la clase, el comportamiento de los estudiantes, y el material que utiliza el profesor para la evaluación del aprendizaje de éstos (ver Tabla 2). También encontramos correlaciones significativas entre nuestros resultados y los puntajes de la muestra en tres de los cuatro instrumentos que conforman la Evaluación Docente.

Datos longitudinales sobre el aprendizaje de los alumnos de docentes con resultado Destacado versus Insatisfactorio, analizados usando modelos lineales jerárquicos (HLM), mostraron que el desempeño de los profesores en la Evaluación Docente es un predictor significativo del logro de sus alumnos al final del año escolar, controlando por el logro de éstos al comienzo del año.

En resumen, los resultados del estudio dan apoyo a la validez de la Evaluación Docente en los grupos extremos de las cuatro categorías de desempeño (detalles en Santelices y Taut, 2011; Taut y Santelices, 2007).

■ **Tabla 2**
 ■ *Tamaños de efecto t-test entre docentes Insatisfactorios y Destacados*

Instrumento	Indicador / subescala	Cohen d
Prueba de conocimiento pedagógico y disciplinario	Preguntas de alternativas múltiples	0,58
	Preguntas abiertas	0,48
Observaciones de clase	Proporción de tiempo con menos de 75% de alumnos en la tarea	0,98
	Proporción de tiempo con más de 95% de alumnos en la tarea	0,86
	Estructura de la clase	1,11
	Enseñanza especialmente estimulante	0,62
	Conducta de los alumnos adecuada	1,05
Carpeta con materiales de enseñanza	Materiales instruccionales (evaluación holística)	0,46
	Diseño de evaluación de los alumnos	1,21
	Desempeño de los alumnos (indicador continuo)	0,58
	Diseño de evaluación y desempeño de los alumnos (evaluación holística)	0,95
	Reflexión de la propia práctica (evaluación holística)	0,75

3.3.4.2 Conexión entre Evaluación Docente y rendimiento de los estudiantes.

Otro tipo de evidencia en relación a la validez de la Evaluación Docente surge a partir de distintos estudios que han analizado la conexión entre el desempeño de los profesores en la evaluación y el rendimiento de los alumnos en el SIMCE. Estos estudios han vinculado el resultado de los profesores con el de sus alumnos de manera directa (profesor–curso) y de manera colectiva (en función del desempeño de un grupo de docentes de la escuela).

Un estudio conducido por investigadores del Centro de Microdatos y de MIDE UC (Bravo, Falck, González, Manzi & Peirano, 2008) indagó la relación entre el desempeño en la Evaluación Docente y el puntaje SIMCE promedio a nivel de profesor y curso, a partir del análisis de funciones de producción educacional, demostrando que mejores resultados de evaluación del primero se asocian a mejor resultado de los alumnos en SIMCE. Cabe destacar que esta relación persiste aun controlando estadísticamente por antecedentes individuales, socioeconómicos y de rendimiento escolar, tales como: educación de los padres, repitencia del alumno, género, tamaño del curso y puntaje SIMCE previo de la escuela. Este estudio indica que la diferencia estimada en el puntaje SIMCE entre alumnos con docentes de nivel Destacado versus Insatisfactorio es equivalente a 10,25 puntos (0,2 desviaciones estándar), comparable a la diferencia de rendimiento entre alumnos cuyos padres cuentan con Educación Superior versus aquellos que solo cuentan con Enseñanza Media.

Al estudiar la relación entre el desempeño del profesor y el desempeño de sus alumnos en el SIMCE, se observa que aquellos estudiantes expuestos a una mayor cantidad de

docentes bien evaluados obtienen un mejor desempeño en la prueba, y esto ocurre en todos los niveles en los que se aplica SIMCE (4º Básico, 8º Básico, 2º medio y 4º medio). También vinculando datos de profesores y sus cursos de manera directa, la diferencia entre tener un 50% o más de profesores bien evaluados versus ninguno es de 15 puntos en SIMCE, tanto en 4º como en 8º Básico del año 2007, y de 12 y 15 puntos respectivamente en 4º Básico y 2º medio en 2008 (Ministerio de Educación, 2008; 2009). A nivel colectivo, análisis utilizando modelos lineales jerárquicos (HLM) preparados para el Banco Interamericano de Desarrollo muestran que los resultados de Evaluación Docente de los profesores contribuyen en torno a un 1,76% y 2,76% a explicar las diferencias de desempeño de los alumnos de 4º Básico en el SIMCE de Lenguaje y Matemática, respectivamente, una vez incorporadas variables socioeconómicas individuales, del hogar, y de administración de la escuela (Manzi, Strasser, San Martín, & Contreras, 2007). Se observa adicionalmente que la Entrevista del Evaluador Par, la grabación de la clase y la parte escrita del Portafolio están asociadas positiva y significativamente con rendimiento en el SIMCE. Este estudio muestra que la calidad global de los docentes de la escuela, no solo la del docente frente a la clase, es también importante para el rendimiento de los alumnos.

A través de estos estudios se configura un cuerpo emergente de evidencia que apoya la conexión positiva entre logro de los estudiantes y desempeño profesional según la Evaluación Docente, sea a nivel individual o estudiando el efecto colectivo del desempeño docente sobre el rendimiento de los alumnos. En su mayor parte, estos estudios destacan por su intento por controlar diferencias en el rendimiento atribuibles a factores sociodemográficos de los estudiantes (a excepción de los análisis presentados en los informes de resultados nacionales en SIMCE). En la medida que exista disponibilidad de datos de tipo longitudinal en el sistema educacional, debiera ser posible conectar el desempeño de los profesores con el progreso o aprendizaje de los alumnos; esto mejoraría sustantivamente la calidad de la evidencia disponible para estudiar validez de la Evaluación Docente usando el desempeño de sus alumnos como criterio.

3.3.4.3 Convergencia entre Evaluación Docente y Asignación de Excelencia Pedagógica.

El programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) certifica la excelencia pedagógica de profesores a través del desempeño en un portafolio y una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. El programa ha sido implementado desde el 2002 y a él pueden acceder todos los docentes de escuelas que reciben subvención del estado. En el caso de los profesores del sector municipal, ellos deben obtener un desempeño Competente o Destacado en su siguiente Evaluación Docente para mantener la acreditación AEP. Tanto AEP como la Evaluación Docente se basan en el Marco para la Buena Enseñanza e incorporan un portafolio como parte de sus instrumentos de evaluación. La información disponible para profesores que han sido evaluados por ambos programas constituye una herramienta valiosa en el proceso de validación del programa de Evaluación Docente. Esto es así al menos en los inicios de ambos programas, entre 2002 y 2006, antes de que pudiera manifestarse un proceso de auto-selección entre

quienes postulan a la AEP, en base al conocimiento de su resultado en la Evaluación Docente.

Entre 2002 y 2006 se cuenta un total de 739 profesores evaluados por ambos programas. Los resultados arrojaron que la gran mayoría (93%) de los profesores certificados por el programa AEP provenían de altos niveles de desempeño de acuerdo a la calificación de la Evaluación Docente: 67% había obtenido un resultado Competente y 26% fue Destacado. Del mismo modo, al comparar los profesores con buenos resultados en la Evaluación Docente con sus pares de desempeño más bajo, observamos que los primeros tienden a postular, y tienen más probabilidades de ganar la AEP, que aquellos que obtuvieron las dos categorías más bajas de desempeño de la Evaluación Docente.

Adicionalmente, se observa una correlación positiva moderada entre el rendimiento del Portafolio de la Evaluación Docente y del Portafolio de la AEP ($r=0,33$). La relación entre ambas mediciones podría estar limitada por diferencias temporales en las postulaciones a uno y otro programa (separadas por uno o más años) y por diferencias en la naturaleza de la participación en cada uno de ellos: mientras la Evaluación Docente es obligatoria con estímulos económicos difíciles de alcanzar directamente (por ejemplo, la prueba AVDI no es parte de la Evaluación Docente), la participación en AEP es voluntaria y además del estímulo económico directo existe un reconocimiento social que podría motivar a los docentes a participar.

Se observa una asociación de similar magnitud entre el puntaje final en la Evaluación Docente y el Portafolio de la AEP ($r=0,36$) y relaciones débiles (menores a 0,3) entre los puntajes de los otros tres instrumentos de la Evaluación Docente (Entrevista Evaluador Par, Informe de Referencia de Terceros y Autoevaluación) y el Portafolio de la AEP. Asimismo, se detectó una relación débil entre los puntajes de los instrumentos de la Evaluación Docente y la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos de la AEP. En definitiva, se concluyó que hay moderada evidencia convergente respecto de la validez de la Evaluación Docente cuando se considera el desempeño en la AEP como criterio de validación.

3.3.5 Evidencia de validez basada en las consecuencias.

Se investigaron las consecuencias del proceso de Evaluación Docente en el marco de un proyecto FONDECYT de tres años (2008–2010). En el estudio se utilizaron metodologías mixtas: en primer lugar, se analizaron las bases de datos existentes que dan cuenta de los efectos de la Evaluación Docente, por ejemplo, en términos de la participación en el programa de desarrollo profesional “Planes de Superación Profesional” (PSP) y en el programa de incentivos “Asignación Variable de Desempeño Individual” (AVDI).

En segundo lugar, se investigaron las consecuencias esperadas y no esperadas a nivel municipal (local), de escuela y de profesor evaluado, mediante entrevistas personales y

discusiones grupales. A continuación se presentan los hallazgos y resultados de los estudios realizados.

3.3.5.1 La teoría subyacente a la Evaluación Docente.

El estudio sobre las consecuencias de la Evaluación Docente se inició elaborando una teoría subyacente sobre cómo este programa debía funcionar y cuáles eran sus efectos esperados. Para esto, se entrevistó a profesionales del Ministerio de Educación relacionadas con el diseño del programa, y a representantes del Colegio de Profesores y de la Asociación de Municipalidades que participaron del proceso de negociación inicial del programa. En base a estas entrevistas se desarrollaron diagramas y listas de consecuencias esperadas para cada grupo de interesados (el Ministerio, el Colegio de Profesores y la Asociación de Municipalidades), analizando sus similitudes y diferencias. En este primer análisis se identificaron consecuencias mencionadas al menos por dos de los grupos de interesados y usamos éstas para la siguiente fase del estudio: la investigación empírica de las consecuencias esperadas y no esperadas de la Evaluación Docente (para más detalles ver Taut, Santelices, Araya & Manzi, 2010).

Se distinguen consecuencias de la política a nivel municipal y a nivel individual. Las consecuencias con mayor nivel de acuerdo entre los grupos de interés para el nivel municipal son:

- a. promover el reconocimiento social de buenas prácticas docentes;
- b. entregar herramientas para subsanar las prácticas de los docentes con desempeño débil;
- c. proveer de información relevante para la contratación y despido de profesores;
- d. promover la colaboración entre pares para el fomento de buenas prácticas docentes;
- e. mejorar las perspectivas laborales al entregar incentivos económicos asociados al buen desempeño individual;
- f. entregar un diagnóstico de la calidad docente para la toma de decisiones.

A nivel individual los grupos de interés coinciden en identificar dos consecuencias esperadas: (1) generar un cambio en las prácticas débiles y (2) promover la mantención de buenas prácticas al generar un reforzamiento interno de las fortalezas individuales. A más largo plazo los entrevistados coinciden en que la política de evaluación debería resultar en una mejora en el aprendizaje de los estudiantes de los profesores evaluados.

3.3.5.2 Consecuencias de la Evaluación Docente a nivel municipal.

Este estudio se centra en las consecuencias esperadas y no esperadas de la Evaluación Docente a nivel municipal, de acuerdo a la teoría subyacente elaborada por los involucrados en el diseño del programa. En esa lógica, la evaluación empírica de resultados informa sobre la existencia o no existencia de los efectos y usos de la Evaluación Docente respecto de los procesos de contratación y despido de profesores, los planes de desarrollo profesional y las estrategias de reconocimiento de los docentes.

Para el estudio se entrevistó a 19 autoridades de educación local (municipal), provenientes de diez municipalidades. Los resultados indican que el programa ha alcanzado algunas de sus metas, mayoritariamente respecto de los mecanismos de entrega de recompensa a docentes con alto rendimiento (localmente y a través del programa AVDI), el apoyo a profesores con dificultades mediante el programa de desarrollo profesional PSP y la inclusión de resultados de la evaluación en el proceso de toma de decisiones en el ámbito educacional municipal.

También se encontraron consecuencias no esperadas de relevancia. La consecuencia negativa no esperada más extendida se relaciona con las emociones negativas que el proceso de evaluación produce en los profesores (p. ej., miedo, ansiedad, sentimiento de inseguridad laboral) y la rebelión y resistencia hacia la evaluación, las que fueron enfrentadas por los actores municipales implicados en el programa especialmente durante los primeros años, y han ido disminuyendo paulatinamente. La consecuencia positiva no esperada más importante se refiere a los mecanismos de apoyo que las municipalidades han desarrollado para ayudar a los docentes a preparar y sobrellevar el proceso de evaluación (ver Santelices, Taut, Araya & Manzi, 2009).

3.3.5.3 Consecuencias de la Evaluación Docente a nivel de escuela.

En entrevistas con directivos (N=57) de 30 escuelas en 10 municipalidades se investigó las consecuencias que la Evaluación Docente ha tenido en las escuelas en términos de efectos y usos. A nivel institucional, por ejemplo, se incrementó el trabajo en equipo, los procesos de reflexión interna sobre la base de los resultados de la evaluación, y la validación externa de la calidad de la escuela, producto de los resultados obtenidos en el programa. Desde la perspectiva de los directivos, a nivel de profesor hay efectos mixtos. En todas las escuelas del estudio los entrevistados reportaron emociones negativas y sobrecarga de trabajo producto del proceso de evaluación. Sin embargo, los profesores que obtuvieron resultados satisfactorios presentaron reacciones positivas. También, la resistencia inicial de los profesores ha ido disminuyendo en el tiempo. Aún más importante, el proceso de evaluación ha propiciado la revisión de las prácticas docentes y la internalización de los estándares de evaluación. Explicaciones tentativas para las diferencias observadas entre escuelas, en cuanto a los efectos y usos de la evaluación, se relacionan con el rol de líder pedagógico que asume el director y con su opinión sobre la legitimidad de la evaluación (más detalles en Taut, Santelices, Araya & Manzi, 2011).

3.3.5.4 Percepciones de profesores que se niegan a participar en la Evaluación Docente.

El propósito de este estudio fue comprender por qué algunos profesores de escuelas municipales se rehúsan abiertamente a participar en la Evaluación Docente y describir sus percepciones acerca de ésta.

Se entendió la “rebeldía” a partir de los significados construidos por los profesores y elaboramos un modelo explicativo de la conducta rebelde, entendida ésta como negarse a la evaluación cuando al docente le corresponde realizarla.

La metodología incluyó nueve entrevistas en profundidad que se analizaron de acuerdo a los procedimientos propuestos por la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990). Los hallazgos del estudio indican que distintos factores inciden en la conducta de rechazo activo a la evaluación por este grupo de profesores, entre ellos las emociones negativas respecto del proceso (por ejemplo, el temor a obtener un bajo resultado), aspectos de la cultura docente, además de percepciones negativas como la falta de legitimidad de la Evaluación en términos de sus criterios, instrumentos y obligatoriedad, y la falta de información sobre el sistema de evaluación (ver más detalles en Tornero, 2009).

3.3.5.5 El programa de incentivos AVDI.

El análisis de los datos de profesores que participaron en este programa de incentivos asociado a la Evaluación Docente entre 2004 y 2006 indica que, del total de profesores calificados como Destacados y Competentes habilitados para participar de la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), solo un 46% rindió la prueba. Para obtener este incentivo, los docentes deben aprobar una prueba de conocimientos específicos del subsector (asignatura). El resultado de la prueba puede ser Destacado, Competente o Suficiente, y combinado con el resultado de la Evaluación Docente (Competente o Destacado) determina el monto a percibir. El beneficio más alto recae en el profesor que obtiene un resultado Destacado en ambas evaluaciones, quien recibe un bono equivalente al 25% de la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN). En el caso del profesor con resultado Competente en la Evaluación Docente, obtendrá un bono equivalente al 15% de la RBMN si su resultado en la prueba fue Competente o Destacado, y desde 2006 tiene derecho a recibir un bono del 5% si fue solo Suficiente.

En todos los casos el bono se paga durante un período de hasta cuatro años, hasta que el profesor deba enfrentar un nuevo proceso de evaluación. Considerando el período estudiado, alrededor de la mitad (54%) de quienes rindieron la prueba ganaron algún tipo de bonificación. Es importante mencionar que de estos profesores, en promedio, solo un 23% accedió al bono del 15% de la remuneración y solo un número muy reducido (N=32) accedió al bono de 25% (ver Tabla 3).

Se concluyó que —a pesar de los cambios introducidos en 2006— el incentivo monetario ofrecido a través de AVDI está siendo subutilizado por los docentes. Datos cualitativos arrojados por grupos focales indican que los profesores perciben que (1) el monto del bono es muy bajo, (2) la prueba constituye una barrera difícil, la cual además es deslegitimada por su mera existencia, y (3) hay falta de información respecto del programa.

• **Tabla 3**
 • *Participación y resultados AVDI 2004–2006*

Participación AVDI	2004	2005	2006	Total
Número de Habilitados	2425	3182	6329	11936
No participa	1234	2084	3089	6407
Participa	1191	1098	3240	5529
Tasa de participación	49%	35%	51%	46%
Resultados AVDI				
No gana AVDI	871	828	865	2564
Gana AVDI	320	270	2375	2965
Tasa Ganadores AVDI (sobre total prueba)	27%	25%	73%	54%
Tasa de Competentes y Destacados en prueba AVDI (sobre total prueba)	27%	25%	23%	23%
Gana 25% de la RBMN	9	9	14	32

3.3.5.6 El programa de desarrollo profesional PSP.

Los Planes de Superación Profesional (PSP) son obligatorios para los profesores que obtienen un nivel de desempeño Insatisfactorio o Básico. Cada municipalidad recibe un monto fijo de dinero por cada profesor de bajo desempeño para organizar planes de desarrollo profesional para dichos docentes. Se analizó la información proveniente de la base de datos en línea del programa PSP desde el año 2007 al 2009 para conocer las principales características de estas instancias de capacitación y la participación de los profesores en ellos. La información analizada incluye: tasas de participación de profesores, contenido y tipos de perfeccionamiento, y la satisfacción del docente respecto del programa al que asistió.

Los resultados mostraron que solo el 41% del total de docentes que debía participar efectivamente lo hizo. En 2008, las acciones de desarrollo profesional de los PSP tuvieron con la más alta frecuencia, la forma de talleres o seminarios (76%), seguidos de trabajo individual guiado por un supervisor o mentor (17%), en tanto que solo un 3% consistió en observaciones de aula y retroalimentación. En cuanto a los temas abordados, la mayoría de los PSP desarrolló acciones referidas a “evaluación de aprendizaje de los estudiantes” y

la “planificación de clases en aula”. Por otro lado, datos de encuestas de opinión aplicadas a los docentes que participan en los PSP, muestran altos niveles de satisfacción con el programa, aunque solo un porcentaje menor responde estos cuestionarios (menos de un tercio) y un 15% señala que no participaría nuevamente.

En términos de impacto, evidencia preliminar proveniente del cruce de datos de Evaluación Docente 2009 y PSP 2009 indica que los docentes Insatisfactorios que participaron de las actividades de PSP en 2009 alcanzaron en promedio mejores resultados en su re-evaluación (obligatoria y durante el mismo año), que sus pares que no lo hicieron (ver más detalles en Cortés, Taut, Santelices & Lagos, 2011).

3.3.5.7 Consecuencias en la trayectoria laboral de los docentes Insatisfactorios.

Se realizaron dos análisis de la trayectoria laboral de los profesores con desempeño Insatisfactorio usando para ello la base de datos de la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) del Ministerio de Educación y los resultados de la Evaluación Docente. En el primer estudio se analizó la trayectoria de docentes evaluados entre 2003 y 2007 con datos de BRP 2008, incorporándose en el segundo los datos de la evaluación 2008 y de BRP 2009.

Ambos estudios muestran una tasa de salida del sistema municipal mucho más alta entre los docentes con desempeño Insatisfactorio en la evaluación, lo que persiste analizando por grupo etario. En 2009, dicha tasa correspondió a un 31,9% para los docentes con nivel Insatisfactorio, comparada con un 11,2% de sus pares con resultado Competente o Destacado (ver Tabla 4). La misma tendencia se observa utilizando datos de 2008 y 2007. Esto implica que los docentes con el más bajo desempeño en la Evaluación Docente salen del sistema municipal con anterioridad a resultar evaluados con Insatisfactorio tres veces consecutivas.

Los resultados de este estudio también muestran que los docentes con mejor desempeño logran acceder a cargos directivos en mayor medida (ver Taut, Santelices & Valencia, 2010). Los factores asociados a las decisiones laborales de los profesores bien evaluados versus mal evaluados podrían ser estudiados en profundidad en el futuro.

• **Tabla 4**
 • *Estado de docentes evaluados entre 2003 y 2008 en el sistema educacional en 2009*

	Alguna vez Insatisfactorio	Alguna vez Competente	Alguna vez Destacado	Alguna vez Competente o Destacado
Activo Municipal	68,1%	88,3%	92,1%	88,8%
Fuera del sistema municipal	31,9%	11,7%	7,9%	11,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.3.6 Conclusiones: Un juicio preliminar acerca de la validez.

En este punto se ha presentado un resumen de la evidencia disponible para formular un juicio acerca de la validez de la Evaluación Docente. La mayoría de dicha evidencia proviene de nuestra agenda de investigación, a la que se le han sumado algunos estudios relacionados. También hemos presentado el marco general desde el cual conceptualizamos la validez, en consistencia con la conceptualización actual de este constructo aceptada en el ámbito de la investigación educacional.

Cuando se analiza la evidencia de validez recolectada a la fecha, encontramos en primer lugar que el proceso de Evaluación Docente da cuenta de diferencias reales entre profesores con más alto y más bajo desempeño. El estudio de prácticas pedagógicas encontró diferencias sustantivas (medido por tamaños de efecto) entre el desempeño de docentes con resultado Insatisfactorio versus Destacado, respecto de importantes aspectos de su labor pedagógica en aula. Adicionalmente, el estudio mostró que tres de los cuatro instrumentos utilizados en la Evaluación Docente (especialmente el Portafolio) se relacionan moderadamente con otros instrumentos utilizados en la investigación para recoger información sobre la calidad del desempeño docente. Queda pendiente estudiar la validez de categorías adyacentes de la Evaluación Docente, por ejemplo, de Insatisfactorio versus Básico, o de Básico versus Competente.

Por otra parte, nuestros resultados comparando docentes evaluados por dos programas similares (Evaluación Docente y AEP), ambos basados en el Marco para la Buena Enseñanza y utilizando portafolios, entregan evidencia adicional positiva respecto de la validez convergente.

Otro criterio importante de la validez de la Evaluación Docente es el rendimiento que alcanzan los alumnos de los profesores evaluados. En el estudio de prácticas pedagógicas, que utilizó datos longitudinales de los estudiantes, se encontró que los alumnos con docentes de alto desempeño tienden a lograr mejores resultados que sus pares con profesores de bajo desempeño. También otros estudios que utilizan datos del SIMCE han mostrado correlaciones positivas entre desempeño docente y logro de los alumnos. Es deseable complementar estos datos con más estudios basados en mediciones longitudinales que permitan relacionar de manera más directa ambas variables.

Otro aspecto de la validez es la cobertura del Marco para la Buena Enseñanza en los instrumentos de la Evaluación Docente. Nuestros análisis muestran una apropiada cobertura de los contenidos. Queda pendiente una validación de ese aspecto por expertos educacionales externos.

La evidencia de la consistencia interna de los instrumentos de la Evaluación Docente es satisfactoria, aunque los análisis factoriales sugieren que sería conveniente revisar la estructura interna del Portafolio y, de manera correspondiente, aquella de las rúbricas de

corrección y los reportes de resultados. Por ejemplo, se podría simplificar la estructura, reduciendo el número de dimensiones evaluadas (y, por lo tanto, reportadas).

Se estudió también el efecto no deseado del corrector sobre los puntajes del Portafolio en la Evaluación Docente. Encontramos que ese efecto es generalmente bajo, aunque heterogéneo entre distintos subsectores y dimensiones del Portafolio. Al mismo tiempo, los índices de confiabilidad son comparables a los que se reportan para sistemas de evaluación docente similares (ver Hakel, Koenig & Elliot, 2008). Una recomendación que emana de los estudios realizados en este ámbito es aumentar la doble-corrección para la totalidad de los portafolios, y no solo para un 20% de ellos como ocurre en la actualidad; los datos indican que de esta forma se podrían mejorar sustantivamente los índices de generalizabilidad.

Finalmente, se investigaron las consecuencias esperadas y no esperadas de la Evaluación Docente para distintos actores involucrados. Constatamos que, a nivel municipal, se utilizan los resultados de la Evaluación Docente para la toma de decisiones, por ejemplo, la elaboración de perfeccionamiento docente (PSP) y el reconocimiento local de buenos docentes. Este efecto fue intencionado por quienes participaron en el diseño de la evaluación. Un aspecto positivo no esperado, en tanto, es el apoyo pedagógico y psicológico de preparación y contención para profesores con bajo desempeño. A nivel de los establecimientos escolares, también observamos que el proceso de evaluación produce efectos mayoritariamente positivos, por ejemplo, promoviendo la colaboración entre pares y la reflexión sobre los resultados. A nivel individual, en cambio, los efectos son mixtos.

Existe una percepción general de sobrecarga laboral producto de la evaluación e intensas reacciones emocionales negativas por parte de los docentes evaluados. No obstante, los profesores generalmente reconocen que existen también importantes beneficios del proceso de evaluación, sobre todo de la elaboración del Portafolio, en términos de la revisión y actualización de sus prácticas.

El trabajo realizado hasta hoy estudiando la validez de la Evaluación Docente evoca las palabras de Koretz (2008): "...la validación es, a menudo, presentada como una dicotomía: la conclusión en base al desempeño en un instrumento es válida o inválida. Desafortunadamente, la situación (en la vida real) es menos clara. La validación es un continuo (...) Algunas conclusiones están mejor respaldadas que otras, pero la evidencia con la que generalmente se cuenta es limitada, por lo que es necesario 'asegurar' nuestras apuestas" (p. 219, traducción de los autores). De allí que, el modo en que se juzguen los resultados aquí presentados acerca de la validez de la Evaluación Docente, es una cuestión de perspectivas y valores (Herman & Baker, 2009). Mientras algunos podrían opinar negativamente del programa por la sola mención de uno o dos resultados negativos, otros podrían considerar esto como algo "esperable" y al mismo tiempo subyugarlos a los resultados positivos. Y una tercera posición insistirá en la necesidad de completar la información pendiente con nuevos estudios antes de emitir un juicio conclusivo acerca de la validez del sistema de evaluación.

A pesar de todas estas precauciones, se concluye que hay evidencia inicial que lleva a un juicio general positivo respecto de la validez de la Evaluación Docente. La evidencia más determinante para emitir este juicio es la relación entre los resultados de la evaluación y otras variables de criterio, además de las consecuencias positivas (esperadas y no esperadas) observadas en distintos actores involucrados en el proceso. Sin embargo, hay aspectos de la evaluación que merecen revisión, lo que no resulta sorprendente ni inesperado, dada la complejidad que encierra medir el desempeño docente (Berliner, 2005; Ingvarson & Rowe, 2008). Entre los aspectos a mejorar creemos que está, como primera prioridad, la revisión de la estructura interna del Portafolio y la doble-corrección del 100% de éstos.

Para concluir, recogiendo la idea de Cronbach de que la validación es un proceso “largo, incluso interminable” (1989, p. 151), estamos conscientes de que siempre habrá más y mejor evidencia que recoger y analizar, y nuevos estudios que realizar.

3.4 Planes de Superación Profesional (PSP).

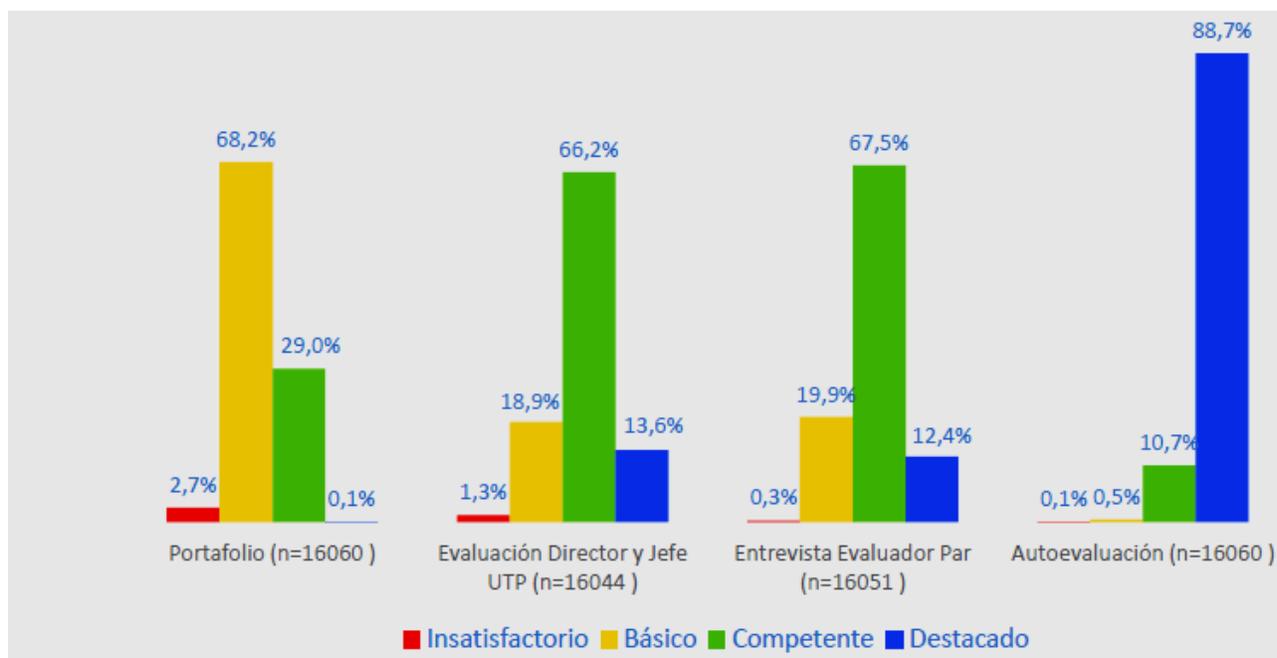


Ilustración 2: Resultados por instrumento (2014)

Los Planes de Superación Profesional, son, en su conjunto, una iniciativa del Estado que descentraliza y hace partícipe a cada comuna en el mejoramiento del desempeño de los docentes. En cada comuna existe un encargado, que representa al sostenedor municipal, y cuya función es gestionar la ejecución de los planes.

Actualmente, casi la totalidad de los municipios anualmente diseñan y ejecutan Planes de Superación Profesional (PSP) que brindan apoyo pedagógico pertinente y gratuito a los docentes con resultado Básico o Insatisfactorio en la evaluación docente.

Para mejorar la gestión en el diseño y ejecución de los planes, a partir del año 2008, conforme a criterios de evaluación previamente conocidos por los encargados comunales, se realizan Informes Anuales de Gestión Comunal de los PSP, que incluyen orientaciones y sugerencias de mejoramiento de la gestión para cada encargado comunal.

Conforme se ha ganado en experiencia y existe mayor familiaridad con la iniciativa, la proporción de municipios con niveles de desempeño Eficiente y Aceptable en la gestión de sus PSP ha aumentado. No obstante lo anterior, más de un tercio mantiene un desempeño bajo el nivel esperado.

❖ *Planes de Superación Profesional Online.*

Con el fin de posibilitar una planificación de largo plazo coherente a las necesidades de formación de los docentes de la comuna, a partir del 2010, la plataforma de gestión del programa, “PSP Online”, amplió la posibilidad de diseño anual de los planes. En la actualidad los PSP se pueden extender a 4 años o a 4 años con malla. Esta última opción implica que el diseño considera requisitos que se deben ir cumpliendo para poder avanzar en el PSP.

La planificación a cuatro años con malla, junto con ampliar el horizonte temporal determina una trayectoria de desarrollo profesional para los docentes de la comuna, que asegura mayores niveles de pertinencia y coherencia de las actividades de superación en el tiempo, permite la determinación de pre requisitos, la posibilidad de convalidar contenidos y mejora el seguimiento formativo de cada docente.

Entre los principales desafíos que enfrenta el programa para fortalecer el impacto formativo de la evaluación docente, se considera:

- Potenciar el rol de los directores tanto en la etapa diagnóstica como formativa de la evaluación docente.
- Aumentar la asistencia y participación de docentes beneficiarios en el conjunto de las actividades de los PSP.
- Incrementar la proporción de comunas que realizan una gestión eficiente y aceptable de sus PSP.
- Incrementar la proporción de comunas que realizan un diseño estratégico de los PSP a cuatro años con malla, y Comprometer también a los docentes Competentes y Destacados en su desarrollo profesional, especialmente en la superación de sus debilidades detectadas en la evaluación docente.

A continuación se cita de forma textual la introducción del manual de apoyo de los PSP para el año 2013:

“... Un elemento adicional a cautelar es la calidad de la formación impartida. Una de las virtudes de los PSP es ser una política con un fuerte acento y autonomía local que, entre otras implicancias, significa que cada municipalidad contrata los Ejecutores que estime convenientes. Sin embargo, no siempre las comunas cuentan con la capacidad técnica para identificar y seleccionar organismos formadores o docentes que ejecuten actividades de calidad, y tampoco es evidente que en comunas distantes de los centros regionales sea factible contar con información completa y detallada acerca de la oferta de formación docente de calidad a la que se aspira.

Al respecto parece conveniente avanzar en el diseño de políticas para la constitución de una oferta de formación más transparente sobre la base de estándares de calidad reconocida y pública que el Estado pueda promover y fiscalizar. La generación de esos estándares debería contemplar los elementos que la literatura especializada indica como

más efectivos en procesos de formación docente y proveer estímulos para que ésta se realice en directa vinculación con la práctica en el aula.

Una política de fijación de estándares para las entidades formadoras habría de complementarse con mecanismos o instrumentos que monitoreen no sólo las actividades de los PSP, sino la puesta en práctica de los contenidos aprendidos por parte del docente. La retroalimentación en aula no es parte de las prácticas de enseñanza actuales de los PSP y pareciera esencial para reforzar aprendizajes y potenciar el cambio anhelado.”

4 Metodología.

Dada la diferencia entre los tres objetivos específicos del proyecto, no se trabajará con una misma y única metodología para todos. Así, cada objetivo específico contará con su propia metodología.

4.1 Validación del instrumento e informe.

Metodología:

- Revisar de documentación oficial de MIDE UC acerca de la validación de la evaluación docente, contrastando con instrumentos internacionales semejantes.
- Proponer mejoras, si corresponde, al sistema de evaluación en base a investigación existente en el tema.

En general, esta etapa de validación está bien cubierta por la agenda de investigación del MIDE UC. Si bien todo instrumento es mejorable y se debe siempre revisar para que mida lo que se quiere, Docentemás ha hecho un buen trabajo revisando en forma constante sus instrumentos, mejorándolos a partir de la retroalimentación de los actores involucrados y asumiendo sus principales áreas de mejora, como hoy en día es el poder mejorar el porcentaje de portafolios re corregidos. Para más detalle volver a la sección 3.4. “Validación de la Evaluación Docente”.

4.2 Creación del proceso.

Metodología:

- Determinar principales áreas de mejora de los profesores en Chile, a través de revisión de literatura nacional e internacional.
- Generar focus groups con profesores del sistema municipal y directivos acerca de las áreas de mejora de detectadas, generando un ranking de áreas prioritarias y agregando comentarios generales y específicos acerca de cada uno.
- Elaborar formalmente el proceso, con plazos y actividades, obviando en primera instancia las dificultades detectadas.
- Con el proceso finalizado, considerar los principales cuellos de botella, establecer situaciones ideales en aquellas tareas afectadas y proponer las mejoras correspondientes en aquellas etapas. Determinación de factores críticos de implementación.

4.3 Determinación de los factores críticos de implementación local.

Metodología:

- Profundizar en las principales dificultades encontradas en la elaboración del proceso y determinar causas concretas, actores relevantes y posibles soluciones.
- Analizar base de datos de resultados de municipalidades a lo largo del tiempo, generando métricas relevantes para ranquear municipalidades de “alto” y “bajo” desempeño respecto de sus planes de superación profesional.

4.4 Alcances.

El trabajo se enmarca en los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, en específico establecimientos municipales.

Se pretende generar un proceso de retroalimentación útil y general para estos establecimientos, con guías y pautas para aumentar la especificidad según el contexto de cada uno y aumentar su impacto positivo en el proceso formativo de los docentes. Esto a través de un proceso formal, donde estén involucrados los directivos del establecimiento, que ofrezcan seguimiento y plan de incentivos a mejorar en las áreas detectadas deficientes o mejorables.

Durante el trabajo, existe la posibilidad de encontrar deficiencias en, por ejemplo, la evaluación misma, en la forma de evaluar y, en general, en una infinidad de aspectos que podrían escapar de los objetivos fundamentales del trabajo. Sin embargo, a medida que se vayan detectando, quedaran registrados como comentarios generales o específicos en la sección que corresponda.

Finalmente, cuando se habla de un proceso de retroalimentación, se refiere principalmente a dos elementos³:

- ❖ Generación y calidad del informe de resultados individual.
- ❖ Acciones concretas a tomar con el informe.

³ Cualquier otro punto importante es considerado secundario en el presente trabajo.

5 Resultados.

5.1 Encuestas a docentes y focus groups.

Las principales áreas de mejora en el desempeño de un docente tienen dos dimensiones, una intrínseca que depende directamente de su esfuerzo y otra extrínseca, que es estructural y el docente no tiene más que adaptarse. En este trabajo se hará énfasis a aquellos factores estructurales, pues son los que mejor explican la motivación personal de los docentes en Chile y en el mundo (agregar referencia).

5.1.1 Factores estructurales.

5.1.1.1 Bajos salarios en relación a carreras más solicitadas y sueldos promedios: Existen indicaciones de que los salarios de los profesores son bajos en comparación con los salarios de otros profesionales. De acuerdo con estadísticas entregadas por Futuro Laboral, cinco años después de graduarse, la carrera docente es la peor pagada entre las carreras profesionales, especialmente en el caso de la enseñanza pre-básica y básica (Meller y Brunner, 2010). En el año 2005, el ingreso per cápita promedio de los profesores en Chile seguía siendo un 40% más bajo que el de otros profesionales con un título profesional (Bravo y otros, 2006). Aun así, es importante agregar que esta diferencia disminuye cuando se descuenta por años de estudio y puntaje PSU de ingreso a las carreras, dado que en pedagogía los puntajes de ingreso son más bajos y se estudia 5 años.

Además, las remuneraciones de los docentes tienen bajísima relación (por no decir ninguna) con la vulnerabilidad de los estudiantes del establecimiento: los mejores profesores optan por colegios de mejor paga y, en general, de mejores alumnos, mientras que los profesores menos expertos se deben dirigir a los establecimientos de remuneraciones más bajas y con los alumnos más difíciles.

5.1.1.2 Excesiva carga horaria.

En Chile, un profesor de jornada completa habitualmente trabaja 44 horas a la semana, un 25% de las cuales se deberían destinar a actividades fuera de aula, incluida la preparación de las clases. Una encuesta realizada a profesores en el año 2009, la cual fue organizada por el Centro de Micro datos de la Universidad de Chile, reveló que los profesores pasan un promedio de 5,2 horas a la semana preparando sus clases, y un 50% de ellos señaló que tiene poco o nada de tiempo para la preparación (Ministerio de Educación). En Chile, la jornada laboral obligatoria en un año es de 1998 horas en los niveles básico y medio, cifra que está por sobre el promedio de 1.670 horas de la OCDE (OCDE, 2013b). En términos de tiempo de enseñanza neto en los colegios municipales, Chile se destaca en el

área de la OCDE como el país que está a la cabeza con 1.120 horas anuales en 2011 (tanto en la educación básica como media). Los promedios de la OCDE son 790 en el nivel básico y 709 horas en el primer ciclo de educación media (OCDE, 2013b).

Existen varios factores más que podrían ser mencionados, como la falta de consecuencias disciplinarias en muchos establecimientos y la falta de liderazgo directivo, por nombrar solo algunos de los más relevantes. En virtud de los alcances del trabajo y de la incidencia en el día a día de los docentes, se definieron como factores estructurales los tres anteriores, que hablan principalmente de remuneraciones y carga horaria.

Para comenzar esta etapa de recolección de información y validación de hipótesis se creó una encuesta que, en escala Likert⁴, buscó medir la afinidad o desaprobación de los docentes del sistema municipal con ciertas afirmaciones e ideas que se señalan a continuación:

- ❖ Considerar la progresión de los estudiantes del docente en los resultados de la evaluación.
- ❖ Realizar dos observaciones de clases de mediana duración en lugar de una sola observación de larga duración.
- ❖ Determinar si los directivos son un buen input de información acerca del desempeño del docente.

Tabla 3: Encuesta a profesores municipales y resultados

N°	Pregunta	Puntuación
1	<i>Considerar la progresión de mis estudiantes en mi evaluación sería adecuado</i>	4.7
2	<i>Los directores y jefes de UTP debieran involucrarse e incidir más en la evaluación y en el resultado final</i>	3.3
3	<i>Los directores y jefes de UTP comprenden muy bien el contexto del colegio</i>	2.7
4	<i>La autoevaluación es un ítem que debiera seguir existiendo</i>	5.0
5	<i>Debiera existir un proceso formal y serio para mejorar mis practicas a partir de la evaluación docente</i>	5.0
6	<i>La evaluación docente debiera estar vinculada a la carrera docente</i>	3.7
7	<i>Debieran haber dos evaluaciones distintas, una para la carrera docente (remuneraciones) y otra para mejorar nuestras prácticas (formativa)</i>	2.7
8	<i>La evaluación para el desarrollo y mejoramiento docente debiera ser una práctica habitual del colegio (no solo cada dos años).</i>	2.0
9	<i>La evaluación para el desarrollo y mejoramiento docente es una instancia que me ayuda a mejorar mis prácticas y reflexionar</i>	5.0
10	<i>En la parte de la clase grabada, sería conveniente realizar más observaciones grabadas de clases y de menor duración cada una. Por ejemplo: dos observaciones de 20 minutos en lugar de una observación</i>	4.3

⁴ Escala psicométrica, mide nivel de acuerdo y desacuerdo

	<i>de 40 minutos</i>	
11	<i>Las capacidad de gestión y motivación de un director y jefe de utp son claves para ayudarme a mejorar</i>	4.3
12	<i>Trabajar colaborativamente con mis colegas en un proceso para mejorar nuestras prácticas a partir de la evaluación docente sería provechoso para todos</i>	5.0
13	<i>La evaluación para el desarrollo y mejoramiento docente es una buena fuente de información acerca de mi desempeño</i>	4.0
14	<i>Las consecuencias negativas de la evaluación docente hacen que la autoevaluación no sea lo suficientemente precisa</i>	5.0

En general, se destaca el rechazo por los procesos evaluativos frecuentes, no así con la evaluación docente que se realiza cada dos años al menos. Por otro lado, se evidencia la inquietud de parte de los profesores de contar con un proceso formal de mejora a partir del informe, proceso que a nivel nacional no existe en forma estructurada ni obligatoria y que deja en libertad de acción a los establecimientos. Lo que finalmente ocurre es que tal proceso que se “sugiere” realizar nunca existe.

Otros aspectos interesantes de la encuesta fue la sinceridad de los profesores acerca de la falta de precisión del ítem de autoevaluación, dadas las posibles consecuencias negativas de la evaluación. Al mismo tiempo, si bien las consecuencias negativas de la evaluación parecen no agrandar, tampoco se desea dividir la evaluación en una formativa y otra de carrera y remuneraciones como señala la pregunta 7. Este último punto se puede deber a que más evaluaciones significa más tiempo de trabajo, por lo que genera rechazo casi automático aunque sea aparentemente una buena medida. Se menciona esto porque los factores estructurales que afectan a los profesores son más profundos de lo que uno cree y dan para varios trabajos como este dedicados solo a analizar ese efecto.

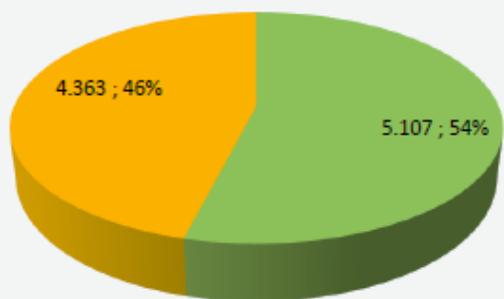
Una vez respondida la encuesta por todos los docentes presentes, se prosiguió a realizar un focus group, el cual giró en torno a tres preguntas ejes:

1. Fortalezas y debilidades de la evaluación docente actual.
2. En concreto, ¿que debiera hacerse para trabajar las debilidades?
3. ¿Qué factores no permitirían que estos cambios se puedan producir?

5.1.2 Resultados generales de la evaluación docente en Chile.

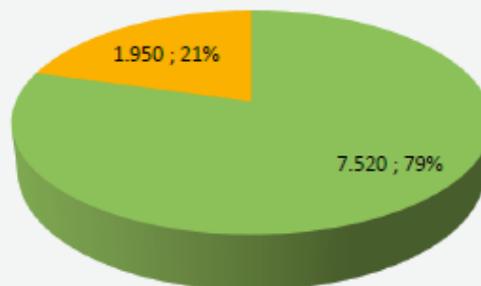
Los resultados de la evaluación docente, como en todo orden de cosas, son variados dada la complejidad de evaluar el desempeño de un profesor en forma objetiva y sistemática. Para ordenar el análisis, se dividirá en puntos altos (o a destacar) y en puntos a mejorar.

Resultado evaluación docente previa (2003-2012)



■ Competente+Destacado ■ Básico

Resultado Final 2014



■ Competente + Destacado ■ Básico + Insatisfactorio

Ilustración 3: Resultados generales de la evaluación docente en Chile

5.1.2.1 Puntos altos:

1. Migración general de niveles Insatisfactorios y Básicos a niveles Competentes y Destacados.

En general, la proporción de profesores de buen desempeño por sobre los de bajo desempeño ha ido aumentando constantemente. Para el periodo 2003-2012 se contaba con el 46% de la dotación docente en niveles inferiores, mientras que en 2014 este porcentaje se redujo a solo un 21%. El resto, por consiguiente, se traspasó a niveles de buen desempeño, aumentando de un 54% en 2003-2012 a un 79% en la última evaluación.

2. Disminución constante de número de profesores que se niegan a la evaluación.

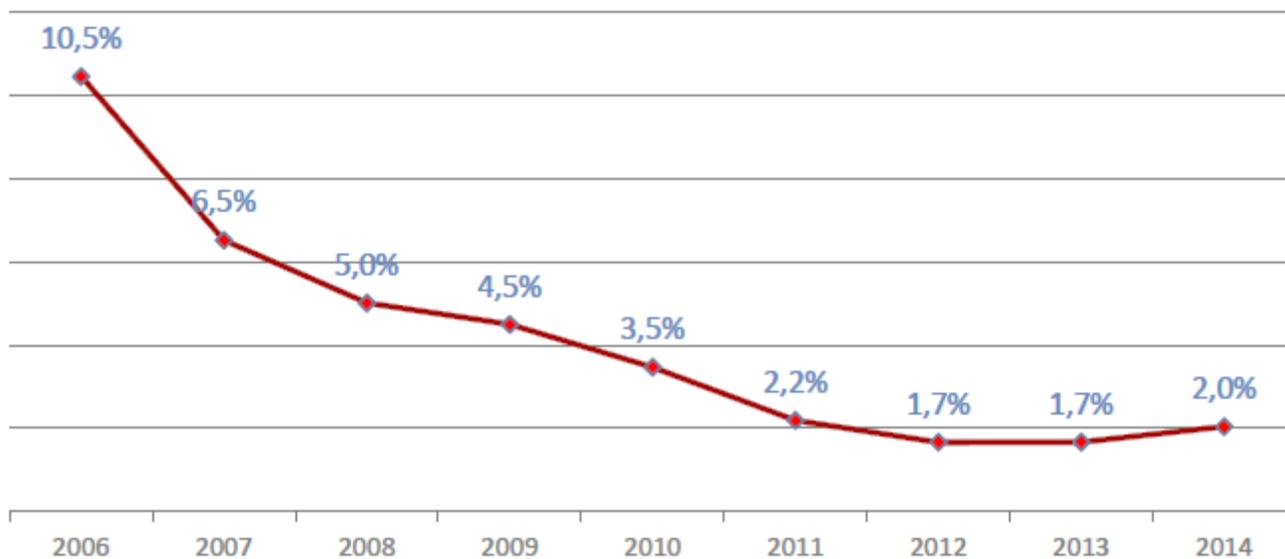


Ilustración 4: Porcentaje de profesores que se niegan a ser evaluados (2006 – 2014).

Sostenidamente y con importantes variaciones, el porcentaje de profesores que se niegan a ser evaluados ha ido cayendo y manteniéndose a lo largo de los años. Este dato es significativo, porque como la evaluación año a año evalúa a una cantidad igual o mayor de docentes, esto significa que el número absoluto de profesores que se niega a la evaluación ha ido disminuyendo también (no solo el porcentaje).

3. Comparabilidad de los instrumentos año a año.

Entre los mayores desafíos de generar instrumentos de evaluación de desempeño docente se destaca la necesidad de generar resultados comparables año a año, reconociendo también que el ejercicio docente experimenta cambios en sus requerimientos y destrezas. Actualizarse con las nuevas formas de enseñar y evaluar a los docentes, permitiendo que los instrumentos sean comparables ha sido un objetivo difícil de lograr pero que el instrumento, con algunas consideraciones, ha ido logrando de buena forma.

5.1.2.2 Puntos a mejorar:

1. Ítem de autoevaluación no guarda ninguna relación con el resultado final ni proyectado.
2. Portafolio es el ítem más bajo.
3. Los planes de superación profesional, si bien son un avance y proveen recursos, carecen de control y evaluación.

5.2 Creación del proceso.

Los planes de superación profesional (PSP) entregan bastante flexibilidad a los municipios para elegir la forma en la que se puede hacer mejorar a sus docentes a partir del resultado de su evaluación, lo cual hace sentido dada la diferencia de necesidades entre los distintos sectores y establecimientos. Sin embargo, es posible contar con un proceso común que permita entregar la especificidad necesaria de cada caso: este proceso sería el del seguimiento por parte de un tutor al docente.

La idea de tutor en educación no es nueva, y ha sido propuesta en el actual Plan Nacional Docente: [Extracto de: Presentación final de Proyecto de Ley de Política Nacional Docente para el parlamento]

“...2. Inducción al ejercicio profesional docente

Se busca apoyar a los profesores principiantes en su proceso de inserción profesional.

- *La Inducción a la carrera profesional docente será un derecho de todos los profesores y profesoras.*
- *Contempla el acompañamiento de un mentor acreditado por el CPEIP y 6 horas semanales no lectivas para preparación.*
- *Implementación gradual en la medida que existan mentores disponibles.*
- *CPEIP inicia este año la formación de mentores (500 en 2015).*

- *Al segundo año de ejercicio, los docentes principiantes deberán certificarse para ingresar a la Carrera Docente.*
- *El que no logre esta certificación tendrá una nueva oportunidad al año siguiente.*
- *Los docentes que no puedan acceder al sistema de Inducción podrán certificarse al cuarto año de ejercicio profesional...”*

¿Qué es la inducción?

La inducción es un proceso que facilita la inserción de docentes principiantes en las comunidades educativas, proveyendo el apoyo y la información necesarios para que sorteen exitosamente los obstáculos propios del inicio de su ejercicio profesional. Tiene un carácter formativo y no probatorio, es decir, no es un proceso habilitante para el ejercicio docente.

Cada establecimiento o unidad escolar puede utilizar diversas estrategias en el proceso de inducción de los docentes que recién se inician: apoyo a los profesores principiantes a través de mentorías, actividades formales de orientación al interior de las escuelas, talleres de trabajo colaborativo entre docentes principiantes en temas relevantes al primer año de ejercicio docente, entre otras.

¿Por qué realizar inducción a profesores y profesoras principiantes?

- ✓ Afianza tu identidad profesional y capacidades reflexivas.
- ✓ Potencia tus competencias profesionales en aula durante el primer año de ejercicio como docente.
- ✓ Desarrolla redes de trabajo colaborativo en la comunidad escolar a la que acabas de ingresar.
- ✓ Aumenta tu compromiso con tu escuela y proyecta tu trabajo docente al futuro.

¿Qué es la mentoría?

Es la estrategia central del sistema de inducción. Consiste en el acompañamiento que realizan profesores experimentados, con formación específica para ejercer como mentores, a los docentes principiantes durante el primer año de ejercicio docente.

¿Quiénes pueden convertirse en mentor o mentora?

El Sistema Nacional de Inducción avala la realización de mentorías por parte de profesores y profesoras con experiencia y acreditados por la formación académica correspondiente.

Para acceder a los cursos de formación de mentores es necesario cumplir previamente con dos condiciones.

- (a) La primera es contar con una experiencia profesional de 10 años (este año excepcionalmente se considerarán postulaciones de docentes con menos tiempo en el sistema).
- (b) La segunda es poseer alguna acreditación de la calidad de su desempeño docente (al menos una de las siguientes):

- a. Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), o
- b. Pertenecer a la Red de Maestros de Maestros (RMM), o
- c. Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) en nivel equivalente a destacado o competente, o
- d. Resultados de evaluación docente (ED) en nivel Destacado.

Quienes cursen y aprueben un diplomado de formación de mentores, en alguna de las universidades en convenio con el CPEIP, estarán habilitados para realizar mentorías.

Este año se ejecutarán cursos de formación para mentores en las regiones de Antofagasta, Bío Bío, Los Lagos y Metropolitana (licitación actualmente en curso).

Además, fundaciones como Enseña Chile, que reclutan profesionales para insertarlos en colegios de alta vulnerabilidad durante al menos dos años, acompaña a sus profesores con un tutor durante todo el proceso:

“...Descripción del cargo:⁵

El tutor es el responsable de guiar y apoyar a un grupo de profesionales de Enseña Chile (peCh) mientras está en la sala de clases, para que cada uno de ellos desarrolle su liderazgo y sea capaz de lograr un impacto en sus estudiantes. Este apoyo se centra en el ámbito técnico pedagógico y de liderazgo personal, con un fuerte énfasis en el trabajo en red y en la visión de agente de cambio que impacta el sistema.

El tutor es también quien mantiene las relaciones directas con los Directivos de cada colegio y trabaja fuertemente con el equipo de Formación de eCh y su equipo regional respectivo, aportando y fortaleciendo la cultura eCh de cada zona en particular...”

5.2.1 Definición del proceso.

El acompañamiento por parte del tutor o mentor sería una oportunidad para mejorar puntos específicos del que hacer docente, basados en el Marco para la Buena Enseñanza y los cuales serán explicados con el detalle correspondiente en la siguiente parte de justificación del proceso.

Una vez que se recibe la evaluación, se reúnen el tutor con el docente y ellos, en conjunto, deciden un máximo de dos subdimensiones a trabajar. El tutor propone desde su experiencia y análisis de los resultados cuales subdimensiones serían más adecuadas o urgentes de trabajar y el docente es el que finalmente elige.

El plan de trabajo es el siguiente:

- El tutor ve al docente en al menos dos oportunidades al mes, una para realizar observación de clase y otra para darle feedback a partir de ella.
- El trabajo es semestral, y al final de este el tutor genera un informe donde verifica el logro o no de las subdimensiones tratadas por parte del docente.

5.2.2 Justificación del proceso:

Para que el proceso sea efectivo y coherente con lo que como país entendemos colectivamente por “buena docencia”, debemos recordar primero su definición, la cual se encuentra en el Marco para la Buena Enseñanza.

⁵ Extraído de definición del tutor de Enseña Chile y búsqueda del cargo para las regiones de Aysén, Bío Bío, Valparaíso y Metropolitana.

Nombre	Fecha de inicio	Fecha de fin
Decisión de sub dimensiones a trabajar	15/12/15	31/12/15
Observaciones y conversaciones Marzo	10/03/16	25/03/16
Observaciones y conversaciones Abril	11/04/16	25/04/16
Observaciones y conversaciones Mayo	10/05/16	25/05/16
Observaciones y conversaciones Junio	10/06/16	24/06/16
Informe Final Tutor	11/07/16	15/07/16

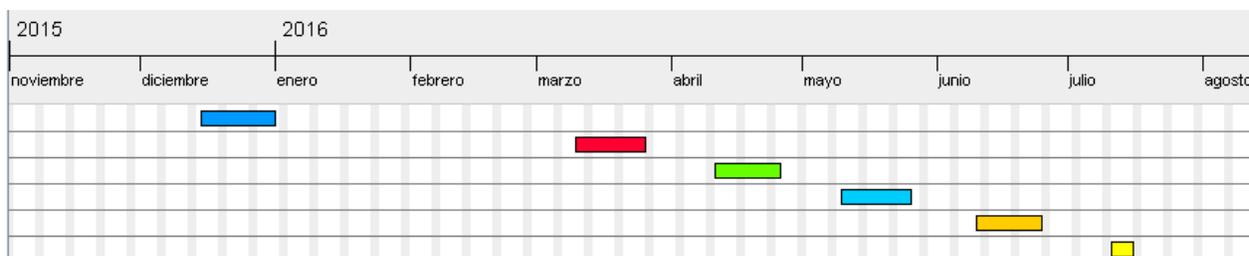


Tabla 4: Carta Gantt del proceso de tutoría

5.2.2.1 Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer? Y
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagradamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

- Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

Cada uno de los siguientes cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

- DOMINIO A: Preparación de la enseñanza.

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

- DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

- DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses

de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

- DOMINIO D: Responsabilidades profesionales.

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes.

Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

La pregunta que surge casi directamente es, ¿Cómo trabajar estas dimensiones tan exhaustivas en forma concreta y medible? Existe un conjunto de 49 técnicas que utilizan los profesores más exitosos de Estados Unidos que pueden dar algunas pistas. Estas técnicas se encuentran en el libro “Teach like a Champion”, del profesor y MBA de Harvard Doug Lemov.

5.2.2.2 Teach like a Champion.

Este libro ofrece técnicas de enseñanza efectivas para ayudar a los maestros, especialmente los que están en sus primeros años, se convierten en campeones en el aula. Estas técnicas de gran alcance son concretas, específicas, y son fáciles de poner en acción al día siguiente. Las actividades de formación al final de cada capítulo ayudan al lector aún más su comprensión a través de la reflexión y la aplicación de las ideas de su

propia práctica. El libro también incluye veinticinco ejemplos en vídeo de verdaderos maestros que modelan las técnicas en el aula.

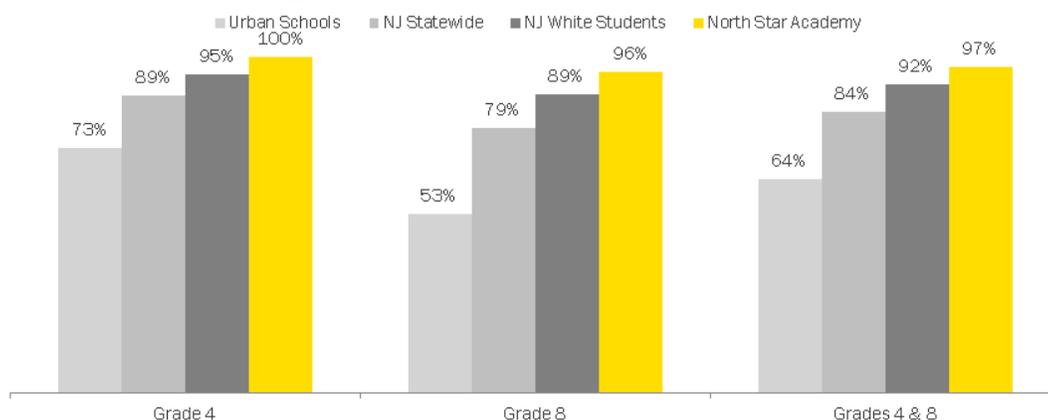
Su autor, observando cientos de salas de clases a lo largo de Estados Unidos por más de 5 años, fue documentando aquellas prácticas que se repetían en las clases de aquellos profesores que tenían resultados muy por sobre la media en contextos altamente vulnerables. Fue esta documentación la que permitió identificar aquellas técnicas que más impacto tenían sobre los estudiantes y su proceso de aprendizaje, las cuales fueron redactadas y resumidas en 49 formas prácticas y concretas de alcanzar el éxito en la sala. Los resultados de aquellos establecimientos donde se ha utilizado esta metodología son extraordinarios, alcanzando en estados como Nueva York los mejores resultados, incluso comparando con los establecimientos privados.

Tabla 5: Resultados de establecimientos en USA utilizando TLAC con sus docentes

North Star Academy Science by Grade Level

NJASK Science Exam, Grades 4 & 8, 2014

% of Students Scoring "Advanced" or "Proficient"



Across grades 4 & 8, the students at North Star Academy reversed the achievement gap in Science by 5 percentage points.

5.2.3 Limitaciones y consideraciones a la hora de implementar el proceso.

Si bien, el proceso descrito es una buena alternativa para la mejora de nuestros docentes, hay dos puntos importantes a considerar que podrían limitar su efectividad y alcance.

5.2.3.1 Alto costo.

El proceso de tutoría es costoso. Actualmente el ministerio de Educación a través del CPEIP entrega a las municipalidades \$86.000 por cada profesor evaluado como Básico y \$256.000 por cada Insatisfactorio. El proceso de tutoría tiene un costo de \$441.000 por docente, considerando las horas no lectivas que el establecimiento debe disponer para las reuniones y evaluaciones del docente con el tutor. El detalle de los costos se incluye en Anexos.

5.2.3.2 Útil solo para profesores con cierta base académica y con disposición a la mejora y recepción de feedback.

Este proceso exige una constante auto revisión y mucha objetividad a la hora de reconocer fortalezas y debilidades. En Chile, se cuenta con una cantidad importante de profesores de nivel muy bajo, que no quieren ser evaluados ni observados. Lo anterior se describe en forma muy sintética y clara en el comentario del director de la ONG?? Creo que es una Fundación Elige Educar⁶:

“...Hace 50 años se desarrolló en Chile una de las reformas educacionales más profundas de nuestra historia. Siendo Eduardo Frei Montalva presidente de Chile, durante un periodo de seis años se discutieron e implementaron varias políticas públicas que han tenido repercusión hasta hoy. Temas como selectividad, inclusión, acceso y financiamiento se tomaron la agenda educacional por esos días.

Algunas de las cosas que se trataban tenían cierta relación con las discusiones de la actualidad, y otras se contraponen totalmente. Por ejemplo en temas de sostenedores y financiamiento. En esa época la subvención por niño en un establecimiento privado era la mitad que en uno público, y los liceos privados no tenían autonomía. Con la reforma se liberó la tuición de los establecimientos privados y se aumentó su financiamiento, equiparándolo al de los liceos públicos. En términos de selección, se terminó con pruebas de admisión a los liceos, que dejaban a muchos fuera de la continuación de estudios de educación media, se cambió el sistema del Bachillerato para aumentar el acceso a la universidad y se modificaron los límites entre las dos modalidades en educación media, facilitando que estudiantes de liceos técnicos profesionales también postularan a universidades. Se hicieron cambios curriculares muy importantes y se incrementó significativamente el gasto fiscal para ampliar la cobertura. Además se realizó un cambio constitucional para aumentar la obligatoriedad de la educación hasta ocho años, duplicándose los años de educación obligatoria.

5.3 Análisis de resultados de docentes por municipalidad (2003 – 2013).

De lo anterior se puede deducir que, como en todo orden de cosas, existen municipalidades que hacen un buen trabajo con sus docentes en tanto los hacen transitar de niveles bajos a niveles deseados, mientras otros municipios tienen que mejorar en su gestión y objetivos de largo plazo. La pregunta que surge casi inmediatamente es: ¿Qué es alto y bajo desempeño?

Para la simplificación de este complejo análisis, y apoyándose en la base de datos con la que se cuenta (y que será explicada a continuación) es que se definió el buen desempeño como la suma ponderada de las mejoras en los niveles de los docentes. Dicho de otra

⁶ Contexto y datos de Hernán Hochschild, Director Ejecutivo de Fundación Elige Educar.

forma, aquellas municipalidades que sean capaces de hacer mejorar más y a la mayoría de sus docentes se consideran de buen desempeño. Se refiere a suma ponderada dado que cada paso tiene una ponderación única, asumiendo que no tiene el mismo valor un docente que comenzó siendo insatisfactorio y llegó a ser competente que si hubiera comenzado en un nivel básico.

5.3.1 Base de datos utilizada.

Se trabajaron las bases de datos de los resultados de la Evaluación Docente entre los años 2004 y 2013, una base bastante exhaustiva y en la que, en general, se pudo trabajar de buena forma (pocas inconsistencias y bastante ordenada entre los distintos años). Los docentes se encontraban “enmascarados” con claves parecidas pero distintas a sus RUT, por lo que se pudo hacer un seguimiento personalizado a cada uno. En una primera etapa, se comenzó identificando a todos aquellos docentes que en el periodo ya mencionado hayan sido evaluados, al menos una vez, como Insatisfactorios o Básicos. Luego, una vez identificados, se cargaron todos los resultados que de estos docentes a través del tiempo. Junto con lo anterior, se cargaron las municipalidades asociadas a cada uno de ellos. Se trabajó con 48 de las 52 comunas de la región Metropolitana, faltando Tiltil, Lampa, María Pinto y San Pedro.

5.3.1.1 Limitaciones de los datos.

1. No todos los docentes contaban con una comuna asignada, por lo que debieron ser eliminados de la base (9.704).
2. Pocos años se encuentran con la región indexada a los docentes, lo que hubiera enriquecido análisis posteriores respecto de la variabilidad del desempeño de las municipalidades entre regiones. Dado lo anterior, se filtró manualmente aquellas comunas pertenecientes a la región Metropolitana.

5.3.1.2 Objetivo del análisis.

- Discriminar entre aquellas municipalidades de buen desempeño con sus PSP de las que no han alcanzado buenos niveles.
- Lo anterior, para consultar a municipalidades de ambos tipos acerca de fortalezas y debilidades de sus planes.

5.3.2 Análisis.

Con la base lista para ser utilizada, se identificó haciendo un análisis exploratorio que algunos profesores salían rápidamente de los niveles inferiores, otros se mantenían, otros bajaban incluso su nivel entre varias situaciones bastante distintas. Recordando siempre el objetivo del análisis que es el poder discriminar entre las municipalidades que lo hacen bien de las que no lo hacen, es que fue necesario asignarle cierto puntaje a cada una de los resultados de sus docentes. Producto de lo anterior es que se crearon dos métricas:

1. Porcentaje de profesores que llegaron a niveles Competentes o Destacados.

Como la base de datos cuenta con todos los docentes que alguna vez fueron evaluados como Insatisfactorios o Básicos, esta métrica mide cuántos de ellos han alcanzado hasta la fecha uno de los dos niveles superiores, relativo al total, que es el objetivo principal de los PSP. Si bien esta métrica mide lo que se quiere lograr, no considera los pasos entre los niveles inferiores, lo que perjudica directamente a las comunas donde la planta docente es de más bajo nivel. Además, entrega la misma ponderación a los niveles Competente y Destacado, supuesto que es errado dada la evidente diferencia que existe entre ambos (MIDE UC, 2011).

2. Suma ponderada de mejoras.

Producto de las limitaciones de la métrica anterior, es que se propuso una más refinada que entrega cierto puntaje a los cambios entre los distintos niveles. Con esto se busca rescatar el efecto de “mejora” que entrega cada municipio a sus docentes, haciendo la diferencia entre pasar de un nivel a otro. El detalle de las distintas ponderaciones se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6: Puntaje por pasar de un nivel a otro

Inicial / Final	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Insatisfactorio	0	25	60	100
Básico	-25	0	35	75
Competente	-60	-35	0	40
Destacado	-100	-75	-40	0

Esta métrica, que puede prestarse para discusión, se diseñó de la forma más objetiva posible, considerando como supuesto base que **cada vez es más difícil mejorar**. Según la directora del proyecto Docente Más, Yulan Sun, desde el punto de vista del modelo de evaluación que hay detrás, es decir, de estándares, “el nivel a lograr sería el Competente”. En el caso del portafolio, que es un instrumento completado y corregido bajo condiciones mucho más objetivas e imparciales, señala que hay bastante respaldo desde la investigación para decir que eso ocurre y por tanto, que el paso que más valor debería ser de B a C.

Pero, como el comportamiento de los otros instrumentos es distinto y en conjunto influyen en un 40% del resultado final, se hace sensato y lógico que la distribución en las ponderaciones es creciente en los niveles, como lo señala la tabla.

Para aclarar el cálculo y las diferencias de puntaje entre los niveles, la tabla se construyó tomando como base de inicio el caso Insatisfactorio, y repartiendo un puntaje de 100 entre los siguientes pasos para llegar a Destacado:

Tabla 7: Puntaje que en total suma 100, desde Insatisfactorio a Destacado

Insatisfactorio a Básico	Básico a Competente	Competente a Destacado
25	35	40

Con esta referencia, se fueron calculando todos las demás ponderaciones entre los distintos niveles. Para efectos del cálculo mismo en la base, cada ponderador se dividió por 100, quedando finalmente:

Tabla 8: Ponderación final utilizada en la base de datos, dividiendo por 100 la tabla 4.

Inicial / Final	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Insatisfactorio	0	0.25	0.6	1
Básico	-0.25	0	0.35	0.75
Competente	-0.6	-0.35	0	0.4
Destacado	-1	-0.75	-0.4	0

5.3.3 Resultados y comunas identificadas.

Como las distintas comunas contaban con distinto número de profesores en la base, no era justo considerar la suma total, por lo que se consideró el promedio de puntaje entre los docentes. Entre las comunas que más logran hacer mejorar a sus docentes figuran Vitacura, Calera de Tango, Paine, Lo Prado y Lo Espejo. Por otro lado, en la parte baja de la tabla se encuentran San Miguel, Macul, Recoleta, San José de Maipo y El Bosque. En la tabla de resultados, además del promedio de resultado, se consideró para el análisis la desviación estándar y la relación entre el promedio de la comuna con su desviación, para capturar la heterogeneidad de resultados al interior de la comuna. Así, son deseables:

- Promedios (a) altos.
- Desviaciones estándares (b) bajas*.
- Ratio $(b) \div (a)$ bajo*.
- # de docentes alto, para mejorar la representatividad de la muestra.

*Una desviación estándar alta no es mala a priori, pues corresponde a una situación de la comuna, pero si aumenta la especificidad requerida para las medidas a tomar en la comuna.

Tabla 9: Resultados finales de análisis en base de datos con métrica de ponderadores

COMUNA		Promedio (a)	Desv. Estándar (b)	(a) : (b)	# de docentes
VITACURA	1	0.35	0.19	0.53	46
CALERA DE TANGO	2	0.34	0.15	0.43	20
PAINÉ	3	0.29	0.22	0.75	145
LO PRADO	4	0.29	0.24	0.83	72
LO ESPEJO	5	0.28	0.21	0.74	103
CURACAVI	6	0.28	0.23	0.83	48
PUDAHUEL	7	0.28	0.23	0.85	127
QUILICURA	8	0.27	0.23	0.84	99
CONCHALI	9	0.26	0.19	0.73	95
QUINTA NORMAL	10	0.25	0.21	0.85	124
SANTIAGO	11	0.24	0.22	0.93	213
HUECHURABA	13	0.24	0.21	0.88	67
LAS CONDES	14	0.24	0.28	1.17	55
SAN BERNARDO	12	0.24	0.19	0.81	326
LA CISTERNA	15	0.24	0.19	0.80	82
BUIN	16	0.24	0.20	0.85	168
CERRO NAVIA	17	0.23	0.22	0.93	127
PROVIDENCIA	18	0.23	0.27	1.15	26
PIRQUE	19	0.22	0.17	0.78	35
PENAFLORES	20	0.22	0.20	0.90	117
MAIPU	21	0.22	0.20	0.93	277
CERRILLOS	22	0.22	0.23	1.04	87
LA REINA	23	0.21	0.24	1.12	64
PADRE HURTADO	24	0.21	0.19	0.89	31
COLINA	25	0.21	0.21	1.01	109
LA PINTANA	26	0.21	0.19	0.94	153
LA FLORIDA	27	0.20	0.20	0.96	282
MELIPILLA	28	0.20	0.19	0.96	116
LO BARNECHEA	29	0.20	0.18	0.93	47
LA GRANJA	30	0.19	0.19	0.99	105
ISLA DE MAIPO	31	0.19	0.22	1.13	71
SAN RAMÓN	32	0.19	0.19	1.00	92
TALAGANTE	33	0.19	0.20	1.04	86
RENCA	34	0.19	0.21	1.12	154
EL MONTE	35	0.19	0.19	1.00	57
PENALOLEN	36	0.19	0.20	1.07	197
ALHUE	37	0.18	0.18	0.97	19
INDEPENDENCIA	38	0.18	0.20	1.11	48
SAN JOAQUÍN	39	0.18	0.20	1.10	47

NUNOA	40	0.18	0.22	1.24	199
PEDRO AGUIRRE CERDA	41	0.18	0.19	1.08	94
PUENTE ALTO	42	0.17	0.19	1.10	412
ESTACION CENTRAL	43	0.17	0.19	1.15	161
EL BOSQUE	44	0.16	0.20	1.18	185
SAN JOSE DE MAIPO	45	0.16	0.18	1.15	54
RECOLETA	46	0.15	0.21	1.42	170
MACUL	47	0.14	0.18	1.29	79
SAN MIGUEL	48	0.13	0.18	1.36	64

6 Mejoras propuestas.

6.1 Análisis sistemático del desempeño de las municipalidades.

Se debe contar con data actualizada del desempeño de las municipalidades respecto de sus PSP. Solo así se pueden tomar decisiones que premien a aquellas que lo hacen bien y que permitan reaccionar a tiempo con aquellas que están teniendo más dificultades. El análisis que se hizo en el presente trabajo tomo como fuente de información bases de datos públicas y un análisis de complejidad baja en Microsoft Excel. Sin desmerecer el avance que se hizo, son muchas más las cosas que se pueden hacer con la información que ya existe y con la que podría existir.

6.1.1 Detectar y compartir buenas prácticas de municipalidades de alto desempeño.

Son varias las municipalidades que lo hacen muy bien con sus PSPs, por diversos factores y motivos, pero en la práctica sería de infinita utilidad el revisar y documentar aquellas prácticas que sean reconocidas como efectivas y aplicarlas en municipalidades similares.

6.1.2 Mejora en los presupuestos de las municipalidades de mejor desempeño.

Los presupuestos por docente son fijos para todas las municipalidades, sin considerar el contexto y mucho menos el desempeño de estas año a año. Aquí se detectó que existe un gran espacio de mejora, pues no existen incentivos potentes para las municipalidades para mover a sus docentes de los niveles bajos a los altos. Esto se puede ver reflejado en mejora de los presupuestos recibidos o en cualquier otra forma de movilizar positivamente a la mejora del ejercicio docente.

6.1.3 Intervención en municipalidades de sostenido bajo desempeño.

La libertad debe tener un límite, y este se alcanza cuando sostenidamente se consigan resultados bajos como municipalidad. Son necesarias intervenciones directas respecto de la elección de los PSP para aquellos casos que no estén haciendo un buen trabajo con sus docentes. Esta intervención podría ser por uno o dos años para luego entregar la libertad nuevamente a la municipalidad.

6.2 Guiar a las municipalidades con respecto a los Planes de Superación Profesional.

Si bien los contextos escolares de los distintos establecimientos y municipalidades exige libertad para poder ayudar a mejorar a los docentes, esta libertad debe tener cierta estructura y un nivel medio de estandarización: los problemas en los colegios tienen denominadores comunes que permiten generar “paquetes” de soluciones para las distintas situaciones. Actualmente se dan ciertas pautas acerca de los PSP como: textos de estudio, capacitaciones y cursos, charlas, etc., pero son solo especificaciones de los formatos, no de los temas a tratar. Es esto lo que hace falta, generar grupos de temáticas a trabajar y actualizarlos año a año para ofrecer a nuestros docentes el mejor plan posible.

7 Conclusiones.

El presente trabajo comenzó con la motivación de generar un proceso de retroalimentación útil para los docentes, a partir de la validada evaluación docente, instrumento que ha sido pionero en América Latina y que constantemente se revisa y mejora. Un instrumento de evaluación del desempeño pierde mucho de su valor si solo funciona como un termómetro, sin darnos pautas de cómo avanzar, es por esto que los dos informes más relevantes al respecto (MIDE UC 2011 y OECD 2013) hacen énfasis en la escasa capacidad formativa de la evaluación.

Sin embargo, y como en muchos trabajos ocurre, el profundizar en el tema ayuda a descubrir otros puntos importantes que no han sido debidamente trabajados, como el hacer seguimiento a las municipalidades respecto de su desempeño con sus Planes de Superación Profesional. Este punto es clave, y debo decir que marcó en gran parte el presente trabajo. Un proceso de retroalimentación como el propuesto, con un tutor y seguimiento mensual, solo es útil para profesores dispuestos a mejorar y que posean cierta base de desempeño que les permita entender y tomar de buena forma el feedback recibido.

Los PSP entregan una libertad muy necesaria a las municipalidades, pero es necesario dar ciertas pautas a aquellas municipalidades que sostenidamente presentan dificultades en mejorar sus resultados. En el ejercicio docente los contextos son diversos y complejos, pero los problemas tienen denominadores comunes que se pueden estandarizar en términos generales, permitiendo ofrecer un abanico de posibilidades igual de flexible pero más cercano a sus necesidades reales.

8 Bibliografía.

- [1] *“Teacher evaluation and school improvement: improving the educational landscape”* - James H. Stronge – 2004 [Inglés – Estados Unidos].
- [2] *“Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”* – OECD – 2005.
- [3] *“Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa”* – UNESCO - 2007.
- [4] *“Validez consecucional del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile”* - Carolina Araya, Sandy Taut, Verónica Santelices, Jorge Manzi, Estudios Pedagógicos XXXVII, Nº 2: 25-42 – 2011.
- [5] *“La Evaluación Docente en Chile”* – MIDE UC – 2011.
- [6] *“Teacher Evaluation in Chile”* (Español) – OECD – 2013 [Inglés – Estados Unidos].
- [7] *“Resultados de PISA 2012, en foco”* – OECD – 2013.
- [8] *“Manual de Apoyo Pedagógico (PSP)”* - CPEIP - 2013.
- [9] *“Evidencias: Aportes a la Reflexión sobre Movilidad y Abandono Docente 2013-2014”* – Centro de Estudios MINEDUC – 2014.

9 Anexos.

“Encuesta realizada a docentes del sistema municipal”.

Pregunta	Muy en  desacuerdo	En desacuerdo	Indiferent  e	De acuerdo	Muy de  acuerdo
<i>Considerar la progresión de mis estudiantes en mi evaluación sería adecuado</i>					
<i>Los directores y jefes de UTP debieran involucrarse e incidir más en la evaluación y en el resultado final</i>					
<i>Los directores y jefes de UTP comprenden muy bien el contexto del colegio</i>					
<i>La autoevaluación es un ítem que debiera seguir existiendo</i>					
<i>Debiera existir un proceso formal y serio para mejorar mis practicas a partir de la evaluación docente</i>					
<i>La evaluación docente debiera estar vinculada a la carrera docente</i>					
<i>Debieran haber dos evaluaciones distintas, una para la carrera docente (remuneraciones) y otra para mejorar nuestras prácticas (formativa)</i>					
<i>La evaluación para el desarrollo y mejoramiento docente debiera ser una práctica habitual del colegio (no solo cada dos años).</i>					
<i>La evaluación para el desarrollo y mejoramiento docente es una instancia que me ayuda a mejorar mis prácticas y reflexionar</i>					
<i>En la parte de la clase grabada, sería conveniente realizar más</i>					

<i>observaciones grabadas de clases y de menor duración cada una. Por ejemplo: dos observaciones de 20 minutos en lugar de una observación de 40 minutos</i>					
<i>Las capacidad de gestión y motivación de un director y jefe de utp son claves para ayudarme a mejorar</i>					
<i>Trabajar colaborativamente con mis colegas en un proceso para mejorar nuestras prácticas a partir de la evaluación docente sería provechoso para todos</i>					
<i>La evaluación para el desarrollo y mejoramiento docente es una buena fuente de información acerca de mi desempeño</i>					
<i>Las consecuencias negativas de la evaluación docente hacen que la autoevaluación no sea lo suficientemente precisa</i>					

a) Encuesta docentes municipales – Pre Focus Group.

He sido evaluado(a) _____ veces.

Fui evaluado(a) la última vez el año _____.

Llevo ejerciendo mi labor docente por _____ años.

(Opcional) Nombre:

(Opcional) Edad:

❖ **Focus Group #1.**

Establecimiento: Liceo A-70, Doctor Amador Neghme Rodriguez, Estación Central.

Docentes participantes (8):

- Margarita Soto (46 años, 2 veces evaluada).
- Sergio Parada (49 años, 2 veces evaluado).
- Octavio Salazar (35 años, 2 veces evaluado).
- Mario Vidal (59 años, 3 veces evaluado).
- Juan Carlos Núñez (43 años, 2 veces evaluado)
- Isaac Peña (31 años, 1 vez evaluado)
- Ernestina Painebil (48 años, 2 veces evaluada)
- Víctor Ordenes (39 años, 2 veces evaluado).

Observaciones: se comenzó con los primeros seis docentes, los últimos dos ingresaron 20 minutos después del comienzo.

❖ **Focus Group #2.**

Establecimiento: Escuela Unión Nacional Árabe, Peñalolén.

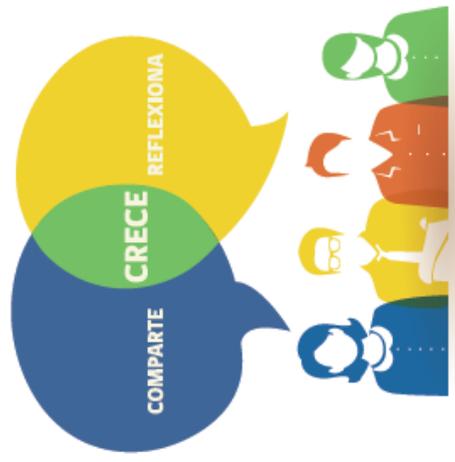
Docentes participantes (9):

- Graciela Valdivia (36 años, 2 veces evaluada).
- Esteban Peña (46 años, 2 veces evaluado).
- Miguel Arancibia (52 años, 2 veces evaluado).
- María Eugenia Silva (39 años, 1 vez evaluada).
- Francisco Huentecol (34 años, 2 veces evaluado)
- Alessandro Muñoz (47 años, 2 vez evaluado)
- Vania Arriagada (38 años, 2 veces evaluada)
- Luz Miranda (50 años, 3 veces evaluada).
- Paz Cárdenas (28 años, 1 vez evaluada)

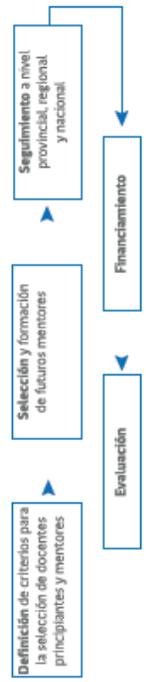
Observaciones: Ninguna.



**SISTEMA NACIONAL DE INDUCCIÓN
PARA DOCENTES PRINCIPIANTES**



Rol del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)



Tanto el mentor como el profesor o profesora principiante contarán con horas financiadas desde el CPEIP para destinarlas al trabajo de mentoría. Esto se formaliza a través de la firma del convenio respectivo.

Rol de las coordinaciones locales de inducción

Las instancias de coordinación local del Sistema de Inducción corresponden a las respectivas Direcciones Provinciales de Educación (DEPROV) y a las Secretarías Regionales de Educación (SECREDUJ). En cada una de ellas existe un coordinador o coordinadora cuyas funciones son:

- Coordinación con sostenedores comunales para identificar a los docentes principiantes por comuna; definir duplas mentor-principiante y difundir las orientaciones sobre inducción que diseña el CPEIP.
- Supervisión y apoyo al trabajo de los mentores y docentes principiantes.
- Participación en la evaluación del sistema de inducción, lo que incluye emitir informes semestrales según orientaciones del CPEIP.

Rol de los directivos

- Colaboración con la coordinación local (Deprov) para definir las duplas mentor-principiante.
- Apoyo al desarrollo de la inducción y asegurar la instalación del proceso en el establecimiento.
- Identificación de docentes experimentados para incentivarlos a postular a la formación de mentores.

¿Qué es?

El Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes es una iniciativa anunciada en el Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet. Lo integran acciones destinadas a generar las condiciones necesarias para que los y las docentes principiantes inicien exitosamente su ejercicio profesional.

Este sistema apoyará a educadoras y educadores de párvulos, profesores y profesores de educación general básica que inicien su trayectoria laboral en establecimientos educacionales con financiamiento estatal.

En www.cpeip.cl encuentra:

- Oferta 2015 de mentorías, por comunas.
- Registro Nacional de Mentores
- Calendario de Actividades de Desarrollo Profesional para mentores y mentoras
- Documentos técnicos y orientaciones para la inducción de docentes principiantes.

www.cpeip.cl
www.mineduc.cl



¿Qué es la inducción?

La inducción es un proceso que facilita la inserción de docentes principiantes en las comunidades educativas, proveyendo el apoyo y la información necesarios para que sorteen exitosamente los obstáculos propios del inicio de su ejercicio profesional. Tiene un carácter formativo y no probatorio, es decir, no es un proceso habilitante para el ejercicio docente.

Cada establecimiento o unidad escolar puede utilizar diversas estrategias en el proceso de inducción: apoyo a los profesores principiantes a través de mentorías, actividades formales de orientación al interior de las escuelas, talleres de trabajo colaborativo entre docentes principiantes en temas relevantes al primer año de ejercicio docente, entre otras.

¿Por qué realizar

inducción a profesores y profesoras principiantes?

- ◆ **AFIANZA** la identidad profesional y capacidades reflexivas.
- ◆ **POTENCIA** las competencias profesionales en aula durante el primer año de ejercicio como docente.
- ◆ **DESARROLLA** redes de trabajo colaborativo en la comunidad escolar a la que ingresan los y las docentes.
- ◆ **AUMENTA** el compromiso de los y las docentes con su escuela y proyecta su trabajo al futuro.
- ◆ **APOYA** el proceso de inmersión al ejercicio laboral docente

Inducción a través de Mentorías

La inducción a través de mentorías es la estrategia central del Sistema Nacional de Inducción, consiste en el acompañamiento que realizan profesores con formación específica para ejercer como mentores. Este acompañamiento se efectúa durante el primer año lectivo de docentes o educadores de párvulos que inician su carrera profesional.

El objetivo de la mentoría es promover que los principiantes reflexionen sobre sus propias prácticas docentes desde el comienzo de su labor profesional y facilitar su inserción en su comunidad educativa.

En el año 2015, esta estrategia considera mentorías para docentes principiantes de educación básica y parvularia que ejercen en la educación pública.

El despliegue progresivo del sistema contempla iniciar las mentorías en las comunas donde existan profesores formados como mentores. El Registro Nacional de Mentores está disponible en www.cpeip.cl.

El Sistema Nacional de Inducción asegura el financiamiento del trabajo de mentoría de acuerdo a las condiciones establecidas en convenios que el CPEIP suscribirá tanto con el docente mentor como con el principiante. Cada mentor o mentora podrá trabajar con un máximo de dos profesores principiantes.

¿Quiénes pueden convertirse en mentor o mentora?

El Sistema Nacional de Inducción avala la realización de mentorías por parte de profesores y profesoras con experiencia y acreditados por la formación académica correspondiente. Para acceder a los cursos de formación de mentores es necesario cumplir previamente con dos condiciones.

- ◆ La primera es contar con una experiencia profesional de 10 años
- ◆ La segunda es poseer alguna acreditación de la calidad de su desempeño docente,
 - Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), o
 - pertenecer a la Red de Maestros de Maestros (RMM), o
 - Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) en nivel equivalente a destacado o competente, o
 - resultados de evaluación docente (ED) en nivel Destacado.

Quiénes cursen y aprueben un diplomado de formación de mentores, en alguna de las universidades en convenio con el CPEIP, estarán habilitados para realizar mentorías. La disponibilidad y localización de cupos de formación de mentores podrá ser revisada en www.cpeip.cl.

¿Quiénes son los docentes principiantes que pueden recibir mentorías?

En la etapa 2015 del Sistema Nacional de Inducción, para recibir el apoyo de un mentor o mentora, los docentes principiantes deben cumplir con las siguientes condiciones:

- ◆ Contar con título profesional de educación parvularia o profesor de educación general básica, obtenido en instituciones de educación superior reconocidas por el Estado.
- ◆ Comenzar su ejercicio profesional en el mismo año en que realizará la mentoría.
- ◆ Poseer un contrato de al menos 20 horas, en un establecimiento de dependencia municipal.
- ◆ Contar con la autorización y compromiso del sostenedor y director.

Los docentes principiantes podrán incorporarse a la inducción al inicio de su primer año de ejercicio profesional. Excepcionalmente, en el año 2015 se implementarán mentorías durante el primer y segundo semestre.

¿QUÉ DEBEN HACER MENTORES Y PRINCIPIANTES?

- ◆ Suscribir un contrato con el CPEIP para ejecutar el proceso de inducción.
- ◆ Ejecutar el Plan Anual de Mentoría.
- ◆ Entregar Información oportuna y fidedigna al Ministerio de Educación sobre las actividades realizadas en el proceso de inducción.

Además,

Responsabilidades del docente principiante	Responsabilidades del mentor
Dedicar 6 horas semanales a las acciones de inducción. Realizar oportunamente las actividades y tareas acordadas en el Plan de Mentoría.	Gestionar las actividades establecidas en el Plan de Mentorías. Vincularse con la dirección del establecimiento del docente principiante.

Detalle del # profesores evaluados a lo largo del tiempo, costos

Niveles evaluados	2009	2010 (Terremoto)	2011	2012	2013	2014
Educación Parvularia	900	287	306	3021	1161	
Primer Ciclo	5164	3269	3579	2300	4422	
Segundo Ciclo	4419	5193	5293	5165	5597	
Educación Media	3630	1695	1759	4584	3489	
Educación Especial	1584	612	670	985	2094	
Educación de Adultos			618	362	307	
	15697	11056	12225	16417	17070	16060
Costo Unitario anual (USD)*				\$ 355	\$ 318	
Costo TOTAL de la Evaluación				\$3,001,438,025	\$ 2,898,690,840	
Costo por tutor mensual (\$)			\$ 1,000,000	\$ 1,000,000	\$ 1,000,000	\$ 1,000,000
Numero de meses			5	5	5	5
Costo Total por tutor			\$ 5,000,000	\$ 5,000,000	\$ 5,000,000	\$ 5,000,000
Tipo de cambio			\$ 530	\$ 515	\$ 534	\$ 600
Costo por tutor anual (USD)			\$ 9,434	\$ 9,708.74	\$ 9,363.30	\$ 8,333.33
Profesores por tutor			14	14	14	14
Costo de tutor por profesor (USD)			\$ 674	\$ 693	\$ 669	\$ 595
Costo de tutor por profesor (\$)			\$ 357,143	\$ 357,143	\$ 357,143	\$ 357,143
Horas no lectivas por profesor (\$)			\$ 84,000	\$ 84,000	\$ 84,000	\$ 84,000
COSTO TOTAL POR PROFESOR (\$)			\$ 441,143	\$ 441,143	\$ 441,143	\$ 441,143

Monto por Insatisfactorio (\$)						\$ 256,000
# de Insatisfactorios						128
Monto Total por Insatisfactorios (\$)						\$ 32,768,000
Monto por Básico						\$ 86,000
# de Basicos						3299
Monto Total por Basicos (\$)						\$ 283,714,000
Monto Total para PSP						\$ 316,482,000
Relación PSP - Monto TOTAL Evaluación						10.92%
# Profesores cubiertos con actual presupuesto						717
% Profesores cubiertos con actual presupuesto						20.93%
Insatisfactorios cubiertos						100%
Básicos cubiertos						17.87%
HORAS NO LECTIVAS (remuneradas)						
Remuneracion docente por hora	\$ 5,000	\$ 3,500				
Horas destinadas a proceso al mes	6	6				
Meses	4	4				
Costo total por docente	\$ 120,000	\$ 84,000				