




Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL  
DOCTORADO EN EDUCACION Y SOCIEDAD

**Tesis Doctoral**

**ANÁLISIS CRÍTICO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL  
DOCENTE CHILENO: UN ESTUDIO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE  
OSORNO CHILE.**

Doctoranda: Norma Eugenia Cárdenas Saldaña  
Directora: Dra. Pilar Pineda Herrero

Diciembre de 2015

## **AGRADECIMIENTOS**

*Agradezco al Departamento de Pedagogía Sistemática y Social por la oportunidad y apoyos brindados, para concluir este proceso iniciado hace tantos años atrás.*

*No puedo dejar pasar la oportunidad para recordar y agradecer a mi tutor Profesor Ferrán Ferrer i Julia, quien creyó en mí y me transmitió su sabiduría, en los momentos que pudimos compartir.*

*Asimismo, valoro de sobremanera el gran apoyo y compromiso hacia mi persona, aun sin conocerme de nada, la dedicación, el profesionalismo, la constancia, la prolijidad y la orientación hacia el trabajo bien hecho, de mi Directora de Tesis Doctora Pilar Pineda Herrero.*

*Sin su inmensa ayuda, conocimientos y paciencia, nada de lo que aquí está escrito, hubiera podido concluirse.*

*Por último, agradezco a mis padres Manuel y Corina, por todo y tanto a la vez, por eso este trabajo va dedicado a ellos.*

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	2
<b>ÍNDICE GENERAL</b>	3
<b>INDICE DE FIGURAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS</b>	6
<b>I. PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	9
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	
<b>2.1. CAPÍTULO: LA EVALUACIÓN: NIVEL CONCEPTUAL, METODOLÓGICO Y POLÍTICO.</b>	
2.1.1.    Conceptualización de evaluación	14
2.1.2.    Debates metodológicos en evaluación	16
2.1.2.1.    Evaluación cuantitativa	16
2.1.2.2.    Evaluación cualitativa	18
2.1.2.3.    Integración metodológica en la evaluación en educación	20
2.1.2.4.    Alcances políticos y éticos de la evaluación	21
2.1.2.5.    Naturaleza Epistemológica de la Evaluación	22
2.1.2.6.    Evaluación y Valores	25
<b>2.2. CAPÍTULO: EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA</b>	
2.2.1.    Evaluación y Calidad Educativa	27
2.2.2.    Evaluación del Sistema Educativo y Calidad Educativa	33
2.2.2.1    La evaluación como pilotaje de los sistemas educativos	33
2.2.2.2    La evaluación como rendición de cuentas	34
2.2.2.3    Los indicadores educativos como criterios de evaluación	37
2.2.2.4    Evaluación docente y calidad educativa	40
<b>2.3. CAPÍTULO: LA EVALUACIÓN DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL</b>	
2.3.1    Criterios relacionados a la Evaluación del Desempeño Docente	41
2.3.2.    Consideraciones en la aplicación de sistemas de evaluación docente	47
2.3.3.    Qué se busca con la aplicación de una evaluación docente	49
2.3.4    Algunos casos de países y evaluación docente	51
2.3.5    Modelos de evaluación docente	59

## **2.4 CAPÍTULO: SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y LA EVALUACIÓN DE PROFESORES**

2.4.1	El estado actual del sistema educativo chileno	64
2.4.1.2.	Políticas Educativas a partir de los años 1990	68
2.4.1.3.	Fortalecimiento de la Profesión Docente en Chile	76
2.4.1.4.	Perspectiva Normativa Salarial e Incentivos	76
2.4.2.	Evaluación del Profesorado en Chile	80
2.4.2.1.	Evaluación del Desempeño Docente	80
2.4.2.2	Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en Chile	81
2.4.2.3.	Marco para la Buena Enseñanza como Eje Orientador del Sistema de Evaluación Chileno	86
2.4.2.5.	Evaluación Docente y Carrera Docente en Chile	93
2.4.2.4.	Metaevaluación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente Chile	98

### **III. METODOLOGÍA**

3.1	Planteamiento del problema y preguntas de la investigación	103
3.2	Objetivos e hipótesis de la investigación	106
3.3	Diseño de la investigación	107
3.3.1.	Uso de instrumentos en la investigación	108
3.3.1.1	Objetivos de las técnicas e instrumentos	108
3.3.1.2	Uso de las técnicas e instrumentos según objetivos de la investigación	109
3.4.	Diseño de instrumentos cuantitativo y cualitativo	109
3.4.1.2.	Proceso de diseño y validación del cuestionario	111-113
3.4.1.3.	Cambios más relevantes luego de la validación	114
3.4.1.4.	Prueba piloto	115
3.4.1.5.	Universo, población y muestra para aplicación de instrumento cuantitativo	116
3.4.1.6.	Proceso de análisis del instrumento cuantitativo	117
3.4.2.	Proceso de diseño entrevista semiestructurada	119
3.4.2.1.	Criterios de calidad	119
3.4.2.2.	Principales contenidos entrevista semiestructuradas	121
3.4.2.3	Muestra informantes claves: criterios de selección	122
3.4.2.4.	Proceso aplicación entrevista semiestructurada	124
3.4.2.5.	Explotación de los datos	125
3.5.	Limitaciones de la investigación	127

#### **IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1	Resultados cuantitativos del cuestionario	129
4.1.1.	Análisis descriptivos.	129
4.1.2.	Análisis no paramétrico y medias de los grupos.	140
4.2.	Resultados cualitativos entrevistas	183
4.2.1.	Análisis cualitativos	183
4.3	Triangulación y Discusión	223

#### **V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.**

5.1	Conclusiones generales	236
5.1.1.	Conclusiones por objetivos específicos	236
5.1.2.	Conclusiones según la hipótesis	249
5.2	Recomendaciones	252
5.2.1	Propuestas de mejora	252
5.2.2	Futuras investigaciones	253

#### **VI. BIBLIOGRAFÍA.** 255

#### **VII. ANEXOS.** 264

## INDICE DE FIGURAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

### FIGURAS

Figura 1.	Organigrama de la Tesis:	11
Figura 2.	Diagrama árbol relacional entre códigos	126
Figura 3.	Prueba U de Mann edad	147
Figura 4.	Prueba U de Mann género	151
Figura 5.	Factor género ítem 4	153
Figura 6.	Diagrama Ítem 1 y 4 valoraciones n° veces evaluado	157
Figura 7.	Diagrama distribución ítem 1 y 4 valoraciones segunda dimensión	162
Figura 8.	Diagrama distribución ítem 2 y 3 valoraciones primera dimensión	169
Figura 9.	Diagrama distribución ítem 4 y 9	174
Figura 10.	Diagrama árbol relacional entre códigos para categorías de análisis	184
Figura 11.	Árbol relacional y de representación de los discursos categoría 1.	185
Figura 12.	Árbol relacional y de representación de los discursos categoría 2.	188
Figura 13.	Árbol relacional y de representación de los discursos categoría 3.	194
Figura 14.	Árbol relacional y de representación de los discursos categoría 4.	198
Figura 15.	Árbol relacional y de representación de los discursos categoría 5.	204
Figura 16.	Árbol relacional y de representación de los discursos categoría 6.	210
Figura 17.	Árbol relacional y de representación de los discursos categoría 7.	216

### TABLAS

Tabla 1	Definiciones de Evaluación.	14
Tabla 2	Definiciones de evaluación recientes.	15
Tabla 3	Síntesis Revisión OCDE Marcos Evaluación.	63
Tabla 4	Objetivos de técnicas e instrumentos.	108
Tabla 5	Uso técnicas en instrumentos según objetivos.	109
Tabla 6	Operacionalización de categorías.	110
Tabla 7	Resumen procesamiento casos.	115
Tabla 8	Estadísticas de Fiabilidad.	115
Tabla 9	Valores muestreo probabilístico	116
Tabla 10	Términos positivistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad.	119
Tabla 11	Aplicación criterios calidad cualitativos.	120
Tabla 12	Temas tratados en entrevistas.	122
Tabla 13	Informantes aplicación entrevistas.	123
Tabla 14	Años ejercicio profesión.	131
Tabla 15	N° cursos a que realiza clases.	132
Tabla 16	Promedio alumnos por curso.	132

Tabla 17	Horas dedicación portafolio y n° horas utilizadas fuera jornada laboral.	134
Tabla 18	Resultados Likert Dimensión Sistema Evaluación del Desempeño Docente.	135
Tabla 19	Resultados Likert Dimensión Mejoramiento de Calidad de la Educación y Evaluación de Profesores.	137
Tabla 20	Frecuencia de aspectos a mantener en el sistema.	138
Tabla 21	Frecuencia aspectos a modificar del sistema evaluación.	139
Tabla 22	Distribución de los docentes por rango etario.	144
Tabla 23	Resultados pruebas no paramétricas dimensión 1: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.	146
Tabla 24	Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores.	148
Tabla 25	Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores.	150
Tabla 26	Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores/género.	152
Tabla 27	Cuántas veces ha sido evaluado	154
Tabla 28	Pruebas Kruskal-Wallis por ítems de la dimensión 1 con factor N° veces de evaluación docente.	156
Tabla 29	Pruebas de comparaciones múltiples utilizando Mann-Whitney.	158
Tabla 30	Comparaciones múltiples ítem 2.	159
Tabla 31	Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores/ N° evaluaciones.	160
Tabla 32	Comparaciones múltiples ítem 1.	163
Tabla 33	Comparaciones múltiples ítem 2.	164
Tabla 34	Comparaciones múltiples ítem 6.	165
Tabla 35	N° años ejercicio en 3 niveles.	166
Tabla 36	Resultados pruebas no paramétricas N° de años de ejercicios de la profesión: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.	168
Tabla 37	Comparaciones múltiples ítem 2.	170
Tabla 38	Comparaciones múltiples ítem 3.	171
Tabla 39	Resultados pruebas no paramétricas N° de años de ejercicios de la profesión/ Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores.	172
Tabla 40	Comparaciones múltiples ítem 4.	175
Tabla 41	Comparaciones múltiples ítem 6.	176
Tabla 42	Frecuencia asistencia perfeccionamiento	177
Tabla 43	Resultados pruebas no paramétricas asistencia perfeccionamiento.	178
Tabla 44	Prueba U de Mann-Whitney del factor Perfeccionamiento del MINEDUC, ítem 2 de la dimensión 1.	180
Tabla 45	Prueba U de Mann-Whitney del factor Perfeccionamiento del MINEDUC, ítem 8 de la dimensión 1.	181
Tabla 46	Formato Análisis Contenido Categoría, código y n° citas.	183
Tabla 47	Categoría 1, códigos y n° de citas.	185
Tabla 48	Categoría 2, códigos y n° de citas.	188
Tabla 49	Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría	188



	2.	
Tabla 50	Categoría 3, códigos y n° de citas.	194
Tabla 51	Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría 3.	194
Tabla 52	Categoría 4, códigos y n° de citas.	198
Tabla 53	Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría 4.	198
Tabla 54	Categoría 5, códigos y n° de citas.	204
Tabla 55	Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría 5.	204
Tabla 56	Categoría 6, códigos y n° de citas.	210
Tabla 57	Categoría 7, códigos y n° de citas	216

## CUADROS

Cuadro 1	Sistema Escolar: Estructura, Tamaño	67
Cuadro 2	Categorías de Administración	68
Cuadro 3	N° profesores evaluados y edad	91
Cuadro 4	Resultados evaluación categorías de desempeño	91
Cuadro 5	Evolución resultados por categoría desempeño	91
Cuadro 6	Medias y desviaciones estándar obtenidas según variables de Rango de edad, Género y N° de veces que los docentes se han sometido a evaluaciones de desempeño, para la dimensión "sistema de evaluación del desempeño docente".	141
Cuadro 7	Medias y desviaciones estándar obtenidas según variables de Rango de edad, Género y N° de veces que los docentes se han sometido a evaluaciones de desempeño, para la dimensión "mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores".	141

## GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados evaluación 2010-2011-2012 y 2013.	90
Gráfico 2	% docentes según género.	129
Gráfico 3	% docentes según edad.	129
Gráfico 4	% docentes según contrato.	130
Gráfico 5	% docentes pertenece al Colegio Profesores	130
Gráfico 6	N° veces docente ha sido evaluado	131
Gráfico 7	% beneficiados por Mineduc	133
Gráfico 8	% capacitados recursos propios	133
Gráfico 9	N° horas utilizadas portafolio.	133
Gráfico 10	Valoraciones promedios	182

## Título de la Investigación:

Análisis crítico del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente Chileno: un Estudio en la Comunidad Educativa de la Ciudad de Osorno, Chile.

## Presentación y antecedentes de la investigación

Este trabajo se refiere al tema de la evaluación de los docentes en el sistema educativo chileno, proceso al que se le ha denominado “Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno”. Este sistema comienza a aplicarse a partir del año 2003, a todos los docentes del sistema municipalizado de la educación que recibe financiación estatal, de manera gradual y segmentada y se basa en indicadores y criterios estandarizados, enmarcados en el documento denominado “Marco para la Buena Enseñanza” desde el cual se define al “Buen Educador”. Los resultados de la aplicación de estos instrumentos categorizan, al docente en cuatro niveles de desempeño: **Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio**.

Sin embargo, más allá de los aspectos técnicos, se ha ido vislumbrando en el tiempo una cierta resistencia y descontento por parte de los docentes respecto al proceso evaluativo<sup>1</sup>, esto, a pesar de que se ha relevado la importancia del acuerdo con el Colegio de Profesores, instancia que agrupa gremialmente al profesorado chileno, en la generación del sistema, que cada año se han sumado más docentes a ser evaluados a través de él, ( proceso en una primera etapa de carácter voluntario y hoy es obligatorio), pero a partir de lo cual los profesores han insistido en poner en el tapete de la discusión que no logran visualizar una real preocupación por sus propias condiciones contextuales, laborales y de desarrollo profesional,<sup>2</sup> aspectos que se considerarían claves desde el profesorado en Chile, a la hora de solicitar una mayor calidad en su desempeño, y por ende mejores niveles de aprendizaje y enseñanza<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Durante el año 2003 y 2004 la evaluación de los profesores fue voluntaria, (5400 profesores aprox.) A partir del año 2005, bajo ley N° 19.333 y 19.961, se evaluaron 10.695 profesores de un total de 15.000. En los últimos años la cifra va en aumento y hoy ya se cuenta con cifras que bordean los 16.000 profesores evaluados.

<sup>2</sup> Desde la visión de los profesores disidentes del proceso en ese momento, el tema pasaba por que se cumplieran las exigencias mínimas del gremio: (1) una evaluación asociada a una carrera profesional, (2) revisión de la municipalización, (3) derogación del Art. 36, que sancionaba a 5 mil profesores que se negaron a participar del proceso 2005. (La Nación, 1/04/06). El punto 3 fue concedido, los otros dos recién hoy son parte de los proyectos que se estarían enviando en este período presidencial (2014) para su discusión en el congreso nacional.

<sup>3</sup> A raíz de la comisión de trabajo de junio 2008, se llevó a cabo un plebiscito que solicitaba aprobar o rechazar una propuesta ministerial que introducía correcciones a la evaluación docente, ante lo cual se manifestaron 13.545 profesores en contra, por lo que el Directorio Nacional resolvió llamar a la suspensión del proceso mientras no se resolviera el tema de la Carrera Docente. No obstante, ese sigue siendo un tema sin resolverse.

Estamos por lo tanto, ante un sistema que inicia su aplicación en 2003 con algunas dificultades y que para los años 2013 y 2014, ha ido regularizándose sumando más profesores a este proceso, lo que ha llevado a aumentar el número de profesores evaluados mediante este mecanismo.<sup>4</sup> No obstante, se siguen apreciando dificultades, ya que incluso se han interpuestos recursos ante organismos internacionales, respecto a la alta carga emocional y laboral que este proceso ha impuesto al profesorado chileno<sup>5</sup>.

Por lo anterior, luego de varios años de implementación, llama la atención que este sistema siga teniendo sus detractores y que por otro lado cada año se aumente la cifra de participantes, por ello se ha decidido abordar este tema desde un análisis crítico del sistema de evaluación docente, que considere la indagación desde la generación del proceso en su momento hasta la visión sobre los resultados y efectos del mismo, que permita facilitar la comprensión de este tema y proponer recomendaciones para su mejor abordaje.

El principal objetivo de esta investigación es: Analizar el sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno, desde una perspectiva reflexiva y crítica, a partir de la visión de la comunidad educativa de la provincia de Osorno, y de los aportes teóricos relacionados con la evaluación.

Para este efecto, en términos de la estructura de la tesis, el trabajo se organiza en torno a 6 apartados. El primero de ellos se orienta a la presentación de este trabajo. El segundo se refiere al marco teórico, que contiene cuatro capítulos: (1) Nivel conceptual, metodológico y político de la evaluación; (2) Evaluación y calidad educativa; (3) Evaluación docente y la investigación educativa” y (4) “Sistema educativo chileno y la evaluación de profesores”.

El tercer capítulo explica la metodología utilizada, el cuarto presenta los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos cuantitativo y cualitativos, la triangulación y discusión de estos resultados. El quinto capítulo se refiere a las conclusiones de la investigación, tomando en cuenta lo recopilado e investigado tanto en el ámbito teórico como el empírico, incluyendo las recomendaciones de la investigación. El sexto capítulo presenta la bibliografía utilizada y que ha servido de referencia y consulta en esta investigación, finalizando con apartado de anexos, permiten ahondar en temáticas específicas y otorga evidencias de lo realizado.

---

<sup>4</sup> En el proceso 2013, participaron cerca de 16.000 docentes que se evaluaron, siguiendo un 1.7% de profesores que se niegan a participar en el proceso. Los resultados indican que el 66% de los docentes chilenos es calificado como “Competente” y el 10% como “Destacado. Por otro lado, el 22% de los docentes se ubica en un nivel “Básico” y un 0,9% obtiene un resultado “Insatisfactorio”.

<sup>5</sup> El agobio laboral es un tema formalizado desde el Colegio de Profesores de Chile, al punto que es parte de la agenda a discutir con el ejecutivo en 2015.

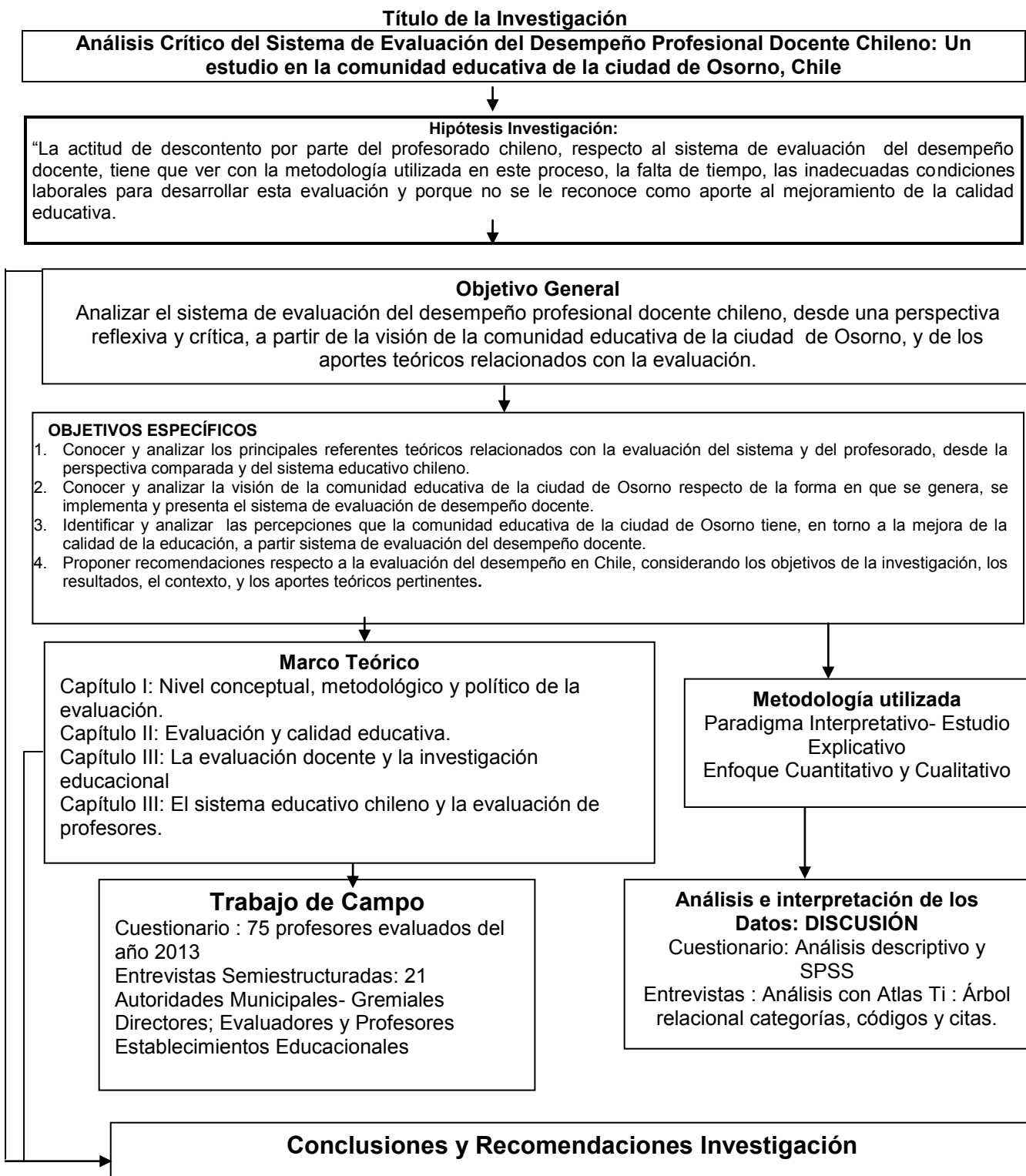


Figura 1. Organigrama de la Tesis.

## **II. MARCO TEÓRICO**

## 2.1. CAPÍTULO: NIVEL CONCEPTUAL, METODOLÓGICO Y POLÍTICO DE LA EVALUACIÓN.

La evaluación, se asume como una característica ineludible del sistema educativo actual. Conceptualmente ha ido evolucionando, desde la mirada puesta en los resultados, a otra centrada en los procesos.

El sistema educativo responde a las exigencias que demanda la sociedad, a partir de lo cual se ha instalado la exigencia de evaluar cada uno de los elementos que en él confluyen, políticas y programas educativos, rendimiento, resultados, aprendizaje, así como la propia función docente, como una forma de rendir cuentas por lo realizado.

Al detenerse en torno a qué metodología es la más apropiada para dar cuenta de la realidad educativa, hay que reconocer que aún se mantiene la influencia de las ciencias de la naturaleza aplicadas a la educación, es decir de la metodología cuantitativa: *“La evaluación en educación surge dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática, y por el cual se va a encontrar condicionada hasta ahora”* (Casanova, 1995).

Por otra parte, también se aprecia la intervención de los aportes de la metodología cualitativa en evaluación, fundamentada en la necesidad de ir más allá de la sola constatación de hechos y como respuesta a la hegemonía del discurso anterior, tanto en investigación educativa como en evaluación.

*“La pretendida cientificidad de los números no hace más que enmascarar una realidad compleja. El tratamiento estadístico posterior funcionará con la inflexibilidad de los programas matemáticos, pero difícilmente podrá reflejar la realidad viva, compleja y uniforme, imposible de encerrar en los guarismos”* (Santos Guerra, 1990).

Sin embargo, también se existen propuestas que buscan comprender la complejidad del sistema, que a lo largo del tiempo han abogado por la combinación de ambas miradas:

*“A lo largo de los años, muchos evaluadores han escogido, e incluso defendido, la utilización exclusiva de unas pocas técnicas. Algunos han equiparado la evaluación a sus*

métodos favoritos, como el diseño experimental, las pruebas estandarizadas o las visitas personales”. Otros han atacado duramente la estrechez de miras respecto a la adecuación de los métodos, y en algunos casos han abogado por sustituir su técnica favorita, como el estudio de casos. Nosotros recomendamos un método ecléctico. Así creemos que los evaluadores debieran conocer un amplio espectro de técnicas adecuadas y saber cómo aplicarlas en los distintos contextos evaluativos.”(Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 25).

Con esta apreciación, se destaca la idea de aunar las técnicas metodológicas en un esfuerzo común, desde el cual ambas perspectivas aporten a los procesos evaluativos exigidos.

## 2. 1.1 Evaluación y su Conceptualización

El concepto de evaluación es visto de variadas maneras, que en forma parecen ser distintos, por lo que revisaremos primeramente las definiciones de autores clásicos<sup>6</sup> en la temática de la evaluación, las que se han extraído de Stufflebeam y Shinkfield, (1987).

Definición de Evaluación	Autor/es
<i>“La evaluación es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos y las metas propuestas han sido alcanzadas”.</i>	Tyler, 1942.
<i>“La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones”</i>	Stufflebeam, 1966.
<i>“La evaluación es la determinación sistemática y objetiva del valor o merito de algún objeto”</i>	Scriven, 1967.
<i>“La evaluación supone considerar si los objetivos han sido alcanzados, sin embargo debe investigarse ampliamente la observación e los antecedentes previstos y no previstos, las transacciones y los resultados”.</i>	Stake, 1967.
<i>“La evaluación es una manera de iluminar complejos mecanismos, como la variación de los tratamiento, como un estudio tanto de los procesos como de los resultados y como una información sobre un campo determinado, que puede utilizarse en la toma de decisiones referentes a otros distintos”.</i>	Cronbach, 1982.

Tabla 1 Definiciones de evaluación autores clásicos.

<sup>6</sup> A estos autores se les distingue por sus aportaciones tales como: Tyler y la evaluación orientada hacia los objetivos, Scriven y su evaluación orientada hacia el consumidor, su distinción entre evaluación formativa y sumativa, y la metaevaluación; Stufflebeam con su modelo CIPP; Cronbach y la planificación evaluativa; Stake y la evaluación respondente, además de la incorporación de la metodología del estudio de caso a su visión de la evaluación.

En un orden más reciente, encontramos definiciones como:

<b>Definición de Evaluación</b>	<b>Autor o Autores</b>
<i>Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.</i>	Casanova: 1995.
<i>La evaluación comprende a la vez la descripción cualitativa y la descripción cuantitativa de los comportamientos y comporta, además, unos juicios de valor que afectan su deseabilidad”.</i>	Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas: Gilbert de Landsheere, 2003.
<i>Proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos”</i>	Vocabulario de Evaluación Educativa 2003.
<i>“Proceso caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los actores implicados en él. Se orienta a valorar la evolución de los procesos de desarrollo de los alumnos y a tomar en consecuencia, las decisiones necesarias para perfeccionar el diseño y el desarrollo de la programación, con el propósito de mejorar la calidad educativa”</i>	Vocabulario de evaluación Educativa 2003.
<i>Evaluar es emitir un juicio crítico sobre una situación determinada.</i>	Osuna y Márquez: 2006.
<i>La evaluación es un proceso, que exige hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla y qué resultados genera el conjunto del sistema educativo y sus componentes</i>	Murillo y Román: 2010.

Tabla 2 Definiciones actuales de evaluación

Desde el conjunto de las conceptualizaciones antes vistas, se desprende que la evaluación es un proceso y/o estrategia permanente que a través de juicios estimativos sobre algunos elementos, puede generar perfeccionamiento, reorientación y refuerzo, mediante la toma de decisiones, tanto cualitativo y cuantitativo de los objetivos buscados y de los que pudieran aparecer sin estar considerados a priori.

El concepto también se corresponde con la funcionalidad que ofrece, como forma de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo con los estudiantes, para tomar decisiones, mejorando así los procesos y/o resultados de las situaciones de enseñanza valoradas.

Todas estas concepciones respecto a evaluación, no dejan de considerar la relevancia de “emitir juicio” sobre algo, para algunos un juicio de tipo descriptivo y para otros, más bien crítico. En el fondo, la evaluación, sigue atendiendo a su etimología del latín “valere” (valorar),



que implica la acción de fijar valor a una cosa, justificar, tasar o valorar un resultado o alcance. Las definiciones anteriores por lo tanto, con algunas distinciones entre ellas, no se han descentrado de este propósito.

Se revisan a continuación, algunos alcances respecto a las distinciones metodológicas en evaluación, en tanto cuantitativa y cualitativa y cuáles son los principales fines que en la actualidad se esperan para el ámbito evaluativo.

## **2.1.2 Debates metodológicos en evaluación**

### **2.1.2.1. Evaluación cuantitativa**

Al hablar de evaluación en educación en el ámbito cuantitativo, hay que resaltar el conjunto de características orientadoras, que emanan desde las ciencias de la naturaleza. La influencia cuantitativa en evaluación, obedece principalmente *“al proceso de industrialización producido en Estados Unidos a principios de siglo XX, el que instó a la modificación de la organización social, familiar, así como obligó a los centros y a la educación a adecuarse a las exigencias productivas”* (Casanova, 1995).

Ante la correspondencia entre escuela y producción, muchos de sus elementos y conceptos tuvieron que redefinirse bajo esta lógica productiva, donde la técnica y la neutralidad cobrarían vital importancia, y en el caso de la evaluación, enfatizada básicamente en los resultados y su correspondiente control.

Es a partir de esta influencia que se buscaría registrar datos y resultados (pedagogía científica), mediante la utilización de test estandarizados con una mirada experimental, Posteriormente sería Tyler, quién sumaría a este panorama evaluativo la comparación, es decir, el determinar la relación entre resultados y objetivos. Desde este autor emana el concepto “evaluación educativa”, siempre bajo el paradigma cuantitativo.

Es preciso comentar, que a partir de este paradigma en educación y evaluación, se asume y propone la independencia del evaluador respecto al objeto y/o realidad observada, es decir se privilegia la objetividad. Así, los datos surgen como resultados de mediciones numéricas a partir de las cuales se verifican hipótesis, propiciando generalizaciones y comparaciones.

Desde esta perspectiva, la evaluación indica principalmente lo que constata de los hechos observados. Con esta mirada posada sobre la educación se concibe a la educación como un proceso tecnológico, en el cual se asume directamente la diferencia entre hechos y valores y la relación educativa- evaluativa, es mediatizada por la transmisión de contenidos científicos.

### ***Principales críticas a esta concepción de evaluación:***

Con las características antes mencionadas, surgen las principales objeciones a esta manera de evaluar la educación, principalmente por el reclamo que la vida social y educativa es un espacio de prácticas propias, que sólo se puede hacer comprensible desde perspectivas que se arraiguen no en las ciencias de la naturaleza, sino más bien, desde las ciencias sociales.

*"Debido a los supuestos que el paradigma cuantitativo elabora acerca de la vida social, y al enfoque que adopta a través de la comprensión de la vida social, ha sido incapaz de proporcionar el contexto dentro del cual "dar sentido", "comprender" y por lo tanto, incapaz de llegar al significado de la interacciones y de los procesos que ha estado examinando".* (Cook y Reichardt, 1986).

A partir de este reconocimiento, se plantea que los procesos tanto investigativos como evaluativos en educación poseen interés cognitivos propios, muy distintos a los de las ciencias empíricas, y por tanto del positivismo, puesto que desde éste se concibe una realidad externa al sujeto, adquirida desde la independencia de los sentidos y de la experiencia humana, independiente del contexto.

Este conocimiento del positivismo surge luego de la comprobación de hipótesis, que en ciencias sociales, y específicamente en educación, buscan la regularidad del comportamiento, con el propósito e interés de producir un conocimiento técnicamente utilizable, pues al comprobarse una hipótesis se lograría un estándar del fenómeno o hecho estudiado, que permitiría su aplicación en otras situaciones, en las que el mismo hecho se haga presente.

Sin embargo, a pesar de la excesiva utilización de este paradigma en educación, los alcances que ha tenido este modelo no han sido totalmente satisfactorios, a la hora de dar cuenta de los fenómenos o problemas estudiados y/o evaluados. Esto suscitará una serie de críticas a conceptos básicos del positivismo, como le ocurre al concepto hecho, entendido como acontecimiento que se produce en el mundo real con independencia del observador, y que se

hace operativo o manejable, a partir de la formulación como enunciado susceptible de verificación empírica.

Esto último tiene que ver con la excesiva relevancia entregada a los sentidos y que lejos de ser reflejos de la realidad, son solo un primer peldaño de muchos que llevan a conocer y comprender la realidad, ya que: *“El andar a la búsqueda de la experiencia originaria de algo evidentemente inmediato es vano. Incluso la percepción simple no sólo categorialmente preformada por nuestra dotación fisiológica sino que también determinada. Tanto por la experiencia precedente, por lo transmitido y aprendido, como por lo anticipado, por el horizonte de expectativas e incluso por nuestros sueños y temores”* (Habermas, 1998).

Así, nos damos cuenta de la inexistencia de un proceso no mediado ya que estos no son autónomos como se pretende, sino que surgen en la relación entre la realidad, la cultura del investigador y/o evaluador, y el lenguaje mismo.

*“La evaluación no es un proceso aséptico, neutral, sino que está cargado de ideología y de dimensiones políticas. Defender una evaluación objetiva es una pretensión tan vana como inviable”* (Santos Guerra, 1990).

Por ello, cuando se problematiza determinada situación, y se dice algo sobre ello, se hace ya tomando una posición teórica determinada y no desde una posición neutra, independiente y descontextualizada de la realidad con la cual se ha de relacionar.

### **2.1.2.2. Evaluación cualitativa**

Si se revisa el contexto evolutivo del concepto referido a evaluación, se verá que ya en los años 60 surgen los principales cuestionamientos a la excesiva utilización de test, como única forma de evaluación de la realidad educativa y sobre todo en lo referido a lo que se evalúa, que hasta ese momento se enfoca sólo a los resultados esperados, por ello, a partir de esto se proponen los procesos como instancia válida de ser evaluada, acompañada de propuestas de diversas técnicas, para apoyarlo principalmente, desde la observación, como la alternativa a los test estandarizados, entre otras.

Así la metodología en evaluación, comienza a ampliar su concepción, desde autores como Cronbach y Scriven. Para Cronbach, la evaluación estaría ligada al proceso de planificación,

y busca superar los test como única posibilidad de evaluación, viendo a ésta como una “recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”, (Cronbach, 1963: 672) es decir, como un instrumento básico para la toma de decisiones.

Cronbach considera a la evaluación como un medio al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objeto evaluado, a diferencia del modelo de Tyler, quien lo ve como un fin. La evaluación estaría caracterizada principalmente por la búsqueda de la información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Incide principalmente en la calidad de la información, que para él, se manifiesta en características tales como: claridad, oportunidad, exactitud, validez, amplitud.

Para este autor la metodología de la evaluación ha de procurar un equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales, en relación a su mejor aplicación de acuerdo a cada situación escolar. Respecto a la comunicación de los datos de la evaluación, *Cronbach* plantea que debe ser lo más precisa y concreta posible, evadiendo así las síntesis de datos que llegan a ser usualmente muy abstractas.

Por su parte para *Scriven*, la importancia radica en valorar el “*objeto evaluado, es decir de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido*” (Casanova, 1995). Así, es este autor quien establece las diferencias entre evaluación sumativa y formativa, donde la sumativa sólo pretende la eficacia del programa, centrándose en los resultados finales y por el contrario, la formativa, a quien le importa la mejora del sujeto.

La evaluación constituye así una constatación o estimación de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. La evaluación formativa entonces, contiene el importante valor de poder servir de perfeccionamiento, al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso.

Para la evaluación de resultados este autor propone no solo tomar en cuenta lo que se haya previsto mediante objetivos, sino que a la vez debe extenderse a la estimación de resultados secundarios y no previstos, pues quizá, podrían llegar a ser mucho más importante que los previstos. Por esto, *Scriven* propone que el evaluador no tome en cuenta los objetivos que se hayan definido e incluso llegue a desconocerlos deliberadamente.

Los criterios para llevar a cabo los juicios evaluativos debiesen extraerse del estudio de las necesidades de quienes estén implicados en la enseñanza. Así los resultados serán positivos en la medida que respondan a dichas necesidades. A Scriven, también hay que otorgarle la responsabilidad de acuñar primeramente el concepto de metaevaluación, es decir la evaluación de la evaluación.

Posteriormente, en los años 1970, Stufflebeam nos aporta en esta materia ampliando la mirada Tayleriana, a partir de lo cual concibe a la evaluación como perfeccionamiento de la enseñanza. Primero, detectando necesidades para a partir de ahí elaborar programas de evaluación centrados básicamente en el proceso y no directamente en resultados. También propone la evaluación de la evaluación. Para este autor lo principal del proceso evaluativo es servir de guía para la toma de decisiones, dar respuestas a las necesidades y a la mejora de la calidad.

En los años siguientes, los años 80 y 90, comienzan a tomarse con mayor interés las propuestas de tipo naturalistas<sup>7</sup>. Así, de esta manera se concibe a la evaluación como un proceso complejo que debe centrarse en abarcar todo lo relacionado con la enseñanza, un programa, o proyecto en sí: necesidades, dificultades, fundamentación, participación, etc., a partir de lo cual el propio concepto evaluativo se vislumbra mayoritariamente como un proceso sociopolítico, ético y culturizador.

Es importante a su vez, no dejar de mencionar los aportes de Guba y Lincoln, quienes con su modelo *constructivista*, intentan responder a la realidad, centrando el foco de la evaluación en la preocupación por las personas involucradas en el proceso.

### **2.1.2.3. Integración metodológica en la evaluación en educación**

Respecto a este punto, se debe sólo comentar como se ha insistido desde los teóricos de la evaluación, válido también para el ámbito investigativo, la integración de metodologías. Para el área de la específica de la evaluación, de acuerdo a Cook y Reichardt, (1990), existirían a lo menos tres razones que respaldan la combinación de métodos:

---

<sup>7</sup> Esta sería la expresión genérica para describir muchos de los enfoques alternativos de evaluación, (años 60), los que surgen del reconocimiento de las insuficiencias del modelo experimental de investigación educativa, para evaluar complejos programas que se desarrollan en la acción y que producen efectos diferentes en distintos contextos. Entre estos se cuentan: evaluación holística (MacDonald, 1971) evaluación iluminadora (Parlet y Hamilton, 1972), evaluación democrática (MacDonald, 1974), evaluación responsiva (Stake, 1975), evaluación constructivista (Guba y Lincoln, 1980), evaluación para la justicia (House, 1994) entre los principales. (Simons, H. 1999: 38-39)

1. La investigación evaluativa supone condiciones exigentes que deben ser atendidos mediante una variedad de métodos.
2. Al emplearse en conjunto los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que no se podrían conseguir por separado.
3. Como los métodos, no estarían libre de prejuicios, sólo se podría llegar a conclusiones más fidedignas, mediante múltiples técnicas, con las que el investigador triangulará su información, y eso lo puede generar una integración metodológica en evaluación.

Se hace necesario por lo tanto, no contemplar soluciones reduccionistas en las cuales simplemente se deseché un paradigma en detrimento del otro, sino que también es deseable reconocer la integración metodológica de ambos, desde la cual cada paradigma puede otorgar visiones de la realidad y de los sujetos que lleguen a ser complementarios para conseguir un mapa mucho más completo.

#### **2.1.2.4. Alcances políticos y éticos de la evaluación.**

Otra perspectiva la dará en su momento Ernest House, uno de los más preparados teóricos de la evaluación, quien la concibe más como un proceso de justicia social, que debe representar a los desfavorecidos. Al respecto señala que *“me parece que asegurarse de que se representan y se consideran seriamente los intereses de los desfavorecidos no significa ser tendencioso, aunque sin duda es una actitud más igualitaria que la de muchas prácticas actuales”*. (House, 1991) *“(Shaw 2003: 56)*.

También, podemos mencionar a Carol Weiss, para quien las implicancias políticas de la evaluación son elementos que no se pueden dejar de considerar. Para ello, reubica la investigación en evaluación en el diseño de políticas, explicando el contexto político en el que se mueven y comunicando empíricamente cómo se usa realmente la investigación evaluativa. Para Weiss, *“los programas y las políticas que se evalúan son ellos mismos criaturas de decisiones políticas,...la evaluación conlleva unas consideraciones políticas porque sus informes aparecen en el foro político”* (Weiss, 1973) *“(Shaw 2003:.)*.

Así, una evaluación de tipo cualitativa, asume una comprensión global y holística, y un compromiso con la realidad a evaluar, reconociendo la influencia del observador respecto a la realidad evaluada (subjetividad) y el rescate del proceso, como elemento de gran importancia.

Se asume el constante intercambio de significados y valoraciones sociales y políticas tanto en los contextos educativos como fuera de ella, y una constante recreación que indiscutiblemente incide en lo que se vaya a evaluar. Las principales técnicas e instrumentos a utilizar serían la observación, las entrevistas, los análisis de documentos, grupos de discusión, entre otros. A la vez, se propone el mayor énfasis en los procesos, a partir de lo cual se irá capturando su evolución, progresos, la observación continua de las situaciones, indagando en los juicios, interpretaciones y perspectivas de todos los involucrados y/o afectados por un proceso evaluativo.

### **2.1.2.5 Naturaleza Epistemológica de la Evaluación**

La evaluación, ya sea de proyectos, programas, o de los mismos profesores, posee un vertiente epistemológica que no debe pasarse por alto. De hecho, los propósitos de evaluación, con su correspondiente vertiente ética y política, incluyendo a la metodología que se privilegiará para concretar el propio modelo evaluativo, estarán ligados a ello, como ya vimos anteriormente. Será House (1994), quien plantea una clara definición entre modelos de evaluación utilizados y la epistemología asociada a ellos. Distingue entre Modelos de Epistemología Objetivista y Modelos de Epistemología Subjetivista.

Para House, los primeros modelos estarían referidos a los modelos de “Análisis de Sistemas, Coste-Beneficio, y Objetivos Conductuales, a partir de lo cual se privilegia la responsabilidad, la consecución de resultados, eficiencia y el control de la calidad. Por el contrario, en los modelos subjetivistas, lo que importa es la significación y la interpretación, por ello, House relaciona a la evaluación de tipo naturalista, estudio de caso, democrática, participativa, con esta epistemología subjetivista.

Por otra parte, también hemos de recoger algunos planteamientos, que explicitan que la naturaleza de la evaluación, y por consiguiente la del profesorado, puede responder a dos visiones políticas claramente distinguibles entre sí, a partir de lo cual subyacen diversos fines, hablamos de la “Evaluación Democrática y de la Tecno-evaluación”. (Beltrán, 1997; 2000; 2002).

Para este autor, la evaluación democrática consiste en que ésta “permite explicitar las relaciones de poder existente entre los miembros de la organización mediante la exigencia de publicidad que afecta a todos los ámbitos e instancias que de un modo u otro van a verse comprometidos o manifiestan algún tipo de interés en la evaluación, lo que significa que el conocimiento no se restringirá ni al ámbito de la política ni al profesional; toda evaluación democrática debe ser pública en todos y cada uno de sus extremos, desde la decisión de realizarla hasta los resultados, pasando por la persona del evaluador, los procedimientos, los instrumentos, etc.

Asimismo, se plantea que la Tecno-evaluación, consiste en verificar, mediante instrumentos que se pretenden científicamente rigurosos y garantes de la máxima objetividad, el cumplimiento de los objetivos del programa expresados en términos de coste/beneficio”. Esta Tecno-evaluación “está asociada, sobre todo, a la dimensión laboral y al mercado, en cuyo caso la evaluación incorpora en sus propios mecanismos los criterios privilegiados por aquél.

Por otra parte, hay que recordar lo que House y Howe (2001), manifiestan cuando plantean que hay tres requisitos explícitos que todo modelo evaluativo debe considerar, “*Inclusión, Diálogo y Deliberación*”, sobre todo en las sociedades democráticas actuales.

No obstante, lo fundamental será determinar con mucha claridad *cuál es la finalidad de la propuesta de evaluación docente* (Toranzos, 2006), sobre todo cuando llegue a haber consecuencias directas sobre la permanencia en la institución por parte del profesorado. Por ello, todo sistema de evaluación docente debe considerar que “*en todos los casos se trata de construir progresivamente una idea más constructiva de la evaluación y abandonar las ideas asociadas exclusivamente al control y la sanción.*” (Toranzos, 2006), que suele ser la óptica desde la cual más se validan estos procesos.

Asimismo, siempre será interesante considerar lo que el Jointt Committee on Standars for Educational Evaluation <sup>8</sup>en la edición de las normas para la evaluación del personal versión 2009, plantea respecto a la propiedad, la utilidad, la viabilidad y la precisión de estas normas.

Respecto a la “Propiedad”, lo central es que las evaluación se lleve a cabo de manera ética, legal, con respeto por el bienestar del evaluado y de quienes participan del proceso,

---

<sup>8</sup> The Personnel Evaluation Standards 2nd Edition August 2007. How to Assess Personnel Evaluations and Personnel Evaluation Systems. The Jointt Committee on Standards For Educational Evaluation. Arlen R. Gullickson Chair.



identificando los posibles conflictos de interés que pudieran surgir. Que sea una evaluación coherente, equitativa y justa, que la información sea accesible, con el fin de proteger la confidencialidad y privacidad de los resultados, que la evaluación proporcione información de los puntos fuertes y débiles, de modo que se puedan construir fortalezas y debilidades para abordar, entre otros.

Respecto a la “Utilidad”, se insta a que el sistema de evaluación deberá ser desarrollado, implementado y administrado por las personas con las calificaciones necesarias, los conocimientos, la capacitación y la autoridad, a fin de que los informes de evaluación se lleven a cabo correctamente. Asimismo, los evaluadores deben determinar y justificar los criterios utilizados para interpretar y juzgar, de manera que la base para la interpretación y el juicio proporcionen una justificación clara. Los informes deben ser claros, oportunos, precisos y pertinentes., de manera que sean de utilidad y se identifique las áreas de desarrollo profesional que se necesiten.

En relación con la “Viabilidad”, se pone énfasis en la realidad de que las evaluaciones del profesorado son llevadas a cabo en situaciones institucionales que tienen recursos y tiempo docente limitados y son influidos por una variedad de fuerzas sociales, políticas y gubernamentales, por lo que debe ser un proceso práctico, eficiente, con recursos adecuados y sin interrupciones, con una planificación adecuada y con criterios y preguntas conocidas de ante mano por evaluados y evaluadores.

Con “Precisión”, el acento está en la necesidad de determinar si una evaluación ha producido información fiable sobre las cualificaciones relevantes o la actuación profesional de un profesor u otro educador, a partir de una implementación técnica adecuada y lo más completa posible. Las interpretaciones deben ser válidas y considerar el contexto, desde un registro muy documentado de la experiencia de evaluación. Asimismo, la revisión debe contar con un proceso riguroso y sistemático, que entregue conclusiones justificadas que otorguen confianza al evaluado.

Por último, los sistemas de evaluación deben ser revisados desde una perspectiva de metaevaluación para garantizar la detección de errores y su corrección. Un último punto a considerar, tiene que ver con la validez de las evaluaciones. Por ejemplo, para House (1994)

aun que cada modelo de evaluación, obedece a ciertas exigencias que garanticen la validez, indica:

*“La validez de una evaluación depende de que sea veraz, creíble y correcta, desde el punto de vista normativo. Todos los enfoques de la evaluación aseguran su validez a su modo respectivo, pero la utilización de un enfoque concreto no la garantiza. Cuanto más se corresponda la situación de evaluación con las premisas de un enfoque determinado, más probable será su validez”.* (House, 1994: 236).

#### **2.1.2.6. Evaluación y Valores**

Es interesante no dejar de mencionar en esta discusión epistemológica objetividad-subjetividad; valores-neutralidad para el ámbito evaluativo, los aportes que nuevamente hacen House y Howe (2001) respecto a la dicotomía de los hechos y valores, discusión que tiene mucha relación también con los alcances políticos que de la evaluación se hacen.

Así, surge la temática de la doctrina del ‘valor sin valor’, indicando estos autores que esta situación tiene efectos perjudiciales. Se plantea que los evaluadores generalmente dicen que no pueden hacer juicios de valor; o sí pueden, pero el hacerlos es ilícito. Esta doctrina del ‘valor sin valor’, ha imposibilitado la investigación social (House, 1990). Bajo esta lógica erradamente, se asevera que ni racional ni legítimamente podemos hacer juicios de valor, no obstante, se hacen ambas cosas todo el tiempo.

Se argumenta que el escepticismo hacia los valores ha existido desde siempre, por lo que no es extraño que en la actualidad este discurso siga vigente, como manera de dotar de mayor objetividad y de veracidad a los juicios realizados. Sin embargo la mayoría de los argumentos, pues la evaluación tiene mucho de argumentación, fusionan hechos y valores, y estas afirmaciones erradas o correctas pueden tener fuertes implicaciones valóricas. Así, si un argumento es un hecho real, un valor esencial o fusión de ambos, dependerá en parte del contexto.

Usualmente las declaraciones de evaluación profesionales recaen en el centro del continuo valor-hecho. Estas se derivan de una institución particular, la institución en desarrollo de la evaluación. Se determina si una afirmación es verdadera y objetiva, a través de procedimientos establecidos por evaluadores profesionales de acuerdo a las reglas y conceptos de su profesión.

Por ello, es necesario tener en cuenta que los juicios humanos están conectados, creados de acuerdo a los criterios de la institución, pero necesariamente su origen humano no tiene por qué hacerlos objetivamente falsos. Ante esto, resulta preciso considerar que hoy será rol de los evaluadores reconocer la continua mezcla entre los hechos y los valores, sin que esto afecte la profesionalidad de sus argumentaciones.

## **2.2. CAPÍTULO: EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA**

### **2.2.1. Evaluación y Calidad de la Educación.**

Cuando se habla de evaluación y de calidad de la educación se suele referir a una situación compleja en su definición. Se presume que en esta conceptualización confluyen intereses tanto políticos, económicos y pedagógicos. La idea de certificar lo que se entrega, característica principal de criterios de mercado, inunda el discurso y la práctica educativa en el ámbito evaluativo, ante lo cual la sociedad en su conjunto ha manifestado de manera creciente sus reparos.

Pero esta evaluación de la calidad educativa, está necesariamente ligada a la propia conceptualización de calidad, de la misma forma que a los objetivos que para la educación se conciben en un momento determinado. Hoy la educación estaría muy asociada a fines competitivos, de corte empresarial y búsqueda de la excelencia. Así como en su momento, fuera influyente a la hora de hablar de calidad educativa, el movimiento de las escuelas eficaces a partir de la década de los 60, hoy la búsqueda de la eficiencia del sistema educativo, sigue estando muy presente, pero reñida a su vez con temas como equidad, justicia social y no discriminación.

En el ámbito de qué se comprende como Calidad Educativa, para autores como Casanova (1992), ésta se plantea como *“la descripción de una situación, factor, o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento, o “como un proceso comunicativo, orientado al mejoramiento del receptor en un sentido previamente establecido y controlado y que funciona con las notas de integridad, eficacia y coherencia”.* (Rodríguez Diéguez, 2002).

Desde lo anterior, se aprecia que lo referido a la calidad en educación, tendría que ver principalmente con la búsqueda de un funcionamiento coherente, integrado y eficaz de los diversos elementos que componen el sistema educativo (actuación profesional del docente, desarrollo del currículo, organización de centros educativos, etc.), lo que debe ser evaluado e informado.

Otra óptica un tanto más amplia tendría que ver con la calidad de la educación vista desde tres dimensiones; *la eficacia, la acción educativa, y los medios y recursos humanos y técnicos empleados*. (Toranzos, 1996). Así, desde la calidad como *eficacia*, se entiende que logre que los alumnos aprendan, lo establecido en los planes y programas curriculares, (resultados de aprendizaje).

Con calidad enfatizada en la *acción educativa*, a partir de la cual los contenidos deben responder adecuadamente a lo que el sujeto necesita para desarrollarse plenamente e insertarse en la sociedad; y por último al destacar en los *medios y recursos empleados*, se espera que una educación de calidad sea la que ofrece a niños y niñas un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, utilizando materiales de estudio necesarios y estrategias adecuadas.

Aun cuando esta última concepción al hablar de la calidad de la educación, incluya más elementos de los que conforman el complejo proceso enseñanza aprendizaje, quizá se haga necesario extender esta visión de criterios de gestión y contextos de aprendizaje como garantes de dicha calidad hasta criterios que den cuenta "*más bien de equidad, e igualdad*", en educación. (Fernández Sierra, 2002).

Por otra parte, la idea de que mejorar la calidad conlleva una evaluación de los sistemas de educación se está dando por sentado. Es por esto que es vital que los legisladores directamente involucrados en el sector, discutan el criterio que le subyace y examinen detalladamente los medios a través de los cuales obtener la deseada meta, como plantea el estudio de Eurydice 2004, "A close-up on the evaluation of school".

De hecho, la Unesco en su Informe de 2005 "Informe de Seguimiento de Educación para todos en el mundo"<sup>9</sup>: El Imperativo de la Calidad", planteaba que sólo se puede saber si un sistema educativo es de buena calidad, o deficiente, determinando en qué medida alcanza sus objetivos. Por ello, las valoraciones son distintas para cada quien, pues los fines y/o objetivos gubernamentales, de quienes diseñan las políticas en un momento dado, de los organismos internacionales, los profesores, las familias y los alumnos no siempre son los

---

<sup>9</sup> "Informe de Seguimiento de Educación para todos en el mundo"<sup>9</sup>, Hacia la Educación para todos: El Imperativo de Calidad. Capítulo 5. 2005.

mismos. En el mismo Informe versión 2014-2015, la idea se centra básicamente sobre lo mismo.

Sin embargo, habría por lo menos algunos objetivos para la educación que generan cierto consenso, los que comprenden dos elementos: mejorar las competencias cognitivas, que es el objetivo universal y permanente de todo sistema educativo; y que todas las sociedades consideran que la educación está llamada a fomentar comportamientos, actitudes y valores que se estiman necesarios para el civismo y la participación efectiva en la vida de la comunidad, como plantea a su vez el Informe de Unesco “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios.”<sup>10</sup>

Ahora bien, las competencias de orden no cognitivo, son cambiantes a nivel de las culturas y sus índices de desarrollo, por ello muchos de los elementos inherentes a la concepción de calidad, son necesariamente contextuales, con fuertes raíces locales.

Ante esto, merece la pena por lo menos preguntarse, ¿se están dando a todos los ciudadanos, independiente de su origen, condición socioeconómica, etc, iguales oportunidades de formación?, ¿se está preparando a todos los sujetos para enfrentarse y adaptarse en buena forma a las actuales exigencias sociales, a construir una ciudadanía inclusiva y para eso, ¿se están considerando las diferentes necesidades de los contextos en los que se intenta enseñar?, o si se asume realmente la calidad desde la equidad, como la manera de atender las diferentes necesidades económicas, sociales, culturales de los ciudadanos de forma de asegurar a todos equivalentes oportunidades de aprendizaje asegurando la inclusión?.

Urge por tanto repensar y recentrar la discusión hacia estos aspectos e instalar la preocupación por formar con igualdad de oportunidades a las personas, bajo un principio de pertinencia del conocimiento, que no deje de lado la universalidad del mismo; siendo una tarea urgente que los sistemas educativos y sus responsables pueden y deben emprender.

---

<sup>10</sup> Plantea el Informe de Unesco “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios” que mantiene la perspectiva de abrir nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas, que se transformen las formas de vivir y las relaciones sociales, y favorecer la generación de ciudadanos cultos y libres, así como que antes del 2015, niños y niñas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria, de buena calidad y la terminen, entre otros.

Por otra parte, como la evaluación de la calidad de los sistemas educativos está asociada a certificaciones políticas de resultados y productos y centrarse en lo medible e informar de aquello como sinónimo de progreso, de mejora social y económica del sistema, se la conecta entonces con las actuales características de las sociedades industriales avanzadas, en las cuales la “rendición de cuentas”, o “accountability”, cobra sentido. De esta manera la evaluación se convierte en el puente, mediante el cual el sistema educativo, la escuela y el profesorado, dan cuenta de los resultados obtenidos, de la relación entre los recursos empleados, en tanto han sido destinados y sus resultados, es decir de la “eficacia”.

Así, la racionalidad típica del mundo occidental se instala en los procesos escolares, y busca a expertos, quienes informan sus apreciaciones mediante instrumentos “fiables, objetivos y justos”. Con la mirada centrada en esta perspectiva de la evaluación, se comprueba que la educación y los sistemas educativos son parte de procedimientos que llevan a recopilar, interpretar y juzgar datos, respecto a unos parámetros de calidad, básicamente indicadores y estándares, bajo la convicción de asegurar fiabilidad en la información, asegurar el rendimiento de las inversiones económicas, dando cuenta de los resultados y el rendimiento, como estímulo eficaz de la mejora.

Sin embargo, para algunos la visión de la evaluación asociada a lo medible y económico, puede llegar a ser uno de tantos matices, y que sería *“sino uno de los posibles usos tan parcial y discutible que de la misma pueden hacerse”* (Tiana, 1994). El tema tendría más que ver con las presiones por los cambios a los que hoy está sometido el sistema educativo. Se han planteado por ello, tres cambios fundamentales, los que tienen que ver con los modos de administración y control de los sistemas educativos, la demanda social de información y rendición de cuentas y un nuevo modelo de conducción de los sistemas educativos. (Tiana, 1994).

De acuerdo al primero de estos cambios, el actual aparato escolar se encuentra exigido a mayores exigencias por parte de la sociedad en su conjunto. Respecto a esto, la existencia generalizada de una administración tradicional, centralizada, y excesivamente jerarquizada, ha postulado la generación de un nuevo tipo de sistema, que otorga ciertos niveles de autonomía y descentralización, donde cada contexto se adecúe a las características y necesidades de su entorno. Así las transformaciones pasan por la manera de ejercer el

control como con el objeto mismo.

En el caso de la administración tradicional, el control asume la forma centralizada y jerárquica, enfatizándose sobre los procesos, a diferencia de los sistemas descentralizados, más flexibles, con cierta autonomía interna, en los cuales el control y/o administración es más participativo y centrado en el resultado. De esta manera la participación democrática se convierte en una exigencia insoslayable, por lo que ya no solo las administraciones poseerán la función de control, sino que cada ciudadano y sociedad en general también pueden formar parte de dicha tarea.

Principalmente, se deja a que cada centro educativo defina y decida cómo lleva y planifica sus procesos, pero a cambio, debe informar de sus resultados. Sin embargo, habría que tener atención respecto a no tomar estos resultados como una manera de comparación y calificaciones injustas de los centros educativos, situación que no es fácil de controlar.

Respecto al cambio asociado a la demanda social de información y rendición de cuentas, se postula que la sociedad debe estar informada respecto a lo que sucede con los procesos educativos, en los cual ésta se vea implicada. Se vislumbra de esta manera, una mayor transparencia, en concordancia con los ideales democráticos que rigen. A la vez, con este conocimiento se fundamentaría un mejor uso de los recursos disponibles, lo que facilitaría una toma de decisiones más adecuadas en materia educativa.

El tercer cambio, relacionado a un nuevo modelo de gestión de los sistemas educativos denominado “conducción”. Gilbert de Landsheere, lo ha utilizado y se ha extendido progresivamente en base a su formulación, definiéndose como:

*“La toma de decisiones al nivel macroscópico (es decir, de un sistema o subsistema educativo) o microscópico (es decir de un establecimiento o incluso de un aula), sobre la base de constataciones tan objetivas como sea posible, relativas al estado, al funcionamiento o a los productos del sistema” (De Landsheere, 1994.).*

Con la conducción, la evaluación adquiere una función primordial, en tanto se asume como una instancia de información valorativa sobre el estado de la educación, función fundamentalmente política, mediante la cual se expliquen las políticas educativas por medio de los logros alcanzados o en su defecto de los fallidos. Sin embargo, es relevante recordar



los cuatro pilares de la educación reconocidos por la Unesco en su conocido Informe “La Educación Encierra un Tesoro”, que resulta ser una gran aproximación al imperativo de la calidad en su momento, desde la importancia por el conocer, hacer, vivir y ser como ejes orientadores que enfatizan la igualdad de las oportunidades en un ambiente de convivencia, el desarrollo del potencial de las personas para la aplicación de lo aprendido en los contextos de desempeño que les corresponderá vivir, sin descuidar la construcción de nuevos conocimientos, desde la experiencia propia y la aprehendida.

Asimismo, los compromisos y metas adoptados en el Foro Mundial de Educación realizado en Dakar el año 2000, relacionados con una gestión y administración participativa y con la mejora de todos los aspectos cualitativos de la educación allí mencionados, orientan los esfuerzos que se han desplegado para abordar la calidad desde la perspectiva de la educación para todos.

No obstante, aún hay desafíos pero si se consensua que calidad es lograr que todos los niños y niñas aprendan, el contar con profesores dedicados y capacitados para esta tarea, apoyados por sistemas educativos bien administrados que potencien planes y programas de estudios adecuados para la diversidad, tal como lo menciona el “Informe de ETP Unesco 2013-2014: Enseñanza y Aprendizaje, Lograr la Calidad para Todos”, es probable que se avance hacia los componentes clave de una educación de calidad, y no sólo desde una perspectiva reduccionista de *“la eficiencia social que sólo entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar”* ( Agerrondo, 2003).

En una perspectiva mucho más amplia y democrática de lo que es Calidad, la propia Unesco en el año 2008 generó el documento que plantea que una Educación de Calidad para todos es un asunto de Derechos Humanos e inclusión social<sup>11</sup>, a partir de lo cual, se les vislumbra como elementos claves para el desarrollo de los países (específicamente América Latina y el Caribe), en los que la relación entre crecimiento económico y bienestar de las personas, educación y movilidad social, mayor inclusión social y cultural, dignidad, cohesión social, valores democráticos y derechos humanos, resultan ser los principales desafíos a los que una educación de calidad y para todos debe poner énfasis y en el centro de su accionar.

---

<sup>11</sup> Documento de Discusión sobre Políticas Educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 2008. ( EFA/PRELAC).

## **2.2.2. Evaluación del Sistema Educativo y Calidad Educativa**

Al sistema educativo, se le exige que sea capaz generar un conjunto de competencias en las personas que deben servirle para su inserción efectiva en la sociedad. Como sabemos se plantea que se debe otorgar educación de calidad y equidad y para ello se habla de la eficacia y eficiencia en los modos de desarrollo de la organización y puesta en marcha de la acción educativa.

Con ello, el papel de la escuela y el del profesor vuelven a ser el eje central pues éste quien debe convertirse en diseñador y planificador eficaz de estos procesos, al alero de la escuela, quien también cumplirá ese rol. Para ello, surgen no sólo *perspectivas pedagógicas*, que permiten generar estos procesos, sino que elementos asociados a la gestión, a unas nuevas destrezas requeridas, de estándares e indicadores, que priman desde una mirada global en el orden de la evaluación. A continuación, se revisan brevemente algunos de estos aspectos.

### **2.2.2.1. La evaluación como pilotaje de los sistemas educativos:**

Cuando hablamos de evaluación de los sistemas educativos, se viene a la mente la percepción de que producto del interés actual, por lo relacionado a una gestión adecuada de las diferentes políticas destinadas a los servicios sociales y públicos, se hace necesario conocer cómo funcionan éstos y se conducen los diferentes procesos de los cuales son parte. Así, surge entonces un elemento llamado pilotaje, que para el caso educativo, se asocia al concepto de conducción, lo que determinará cómo estamos llevando el sistema educativo.

Este proceso de pilotaje se vislumbra muy necesario para conducir de forma adecuada el sistema educativo, tratar de obtener buenos resultados, optimizando los recursos disponibles. Primero, porque la escuela y los profesores ponen los ojos fuera de ésta y prestan atención a lo que los padres y la sociedad en general esperan del sistema educativo y los centros. Los profesores pueden aprovechar para observar críticamente lo que están haciendo en sus clases y los resultados que están obteniendo.

### 2.2.2.2. La evaluación como rendición de cuentas

La rendición de cuentas está muy asociada a la naturaleza política de evaluación, principalmente a una forma de evaluación externa de los sistemas educativos, la que está ya instalada como requisito normal y fundamental de los procesos evaluativos, y ésta no es otra cosa que dar cuenta en base a resultados y objetivos. (Álvarez, 1999).

No resulta extraño entonces que, en las sociedades democráticas y participativas los ciudadanos hagan uso del derecho a conocer el funcionamiento y los resultados de la gestión de los diversos organismos que prestan su servicio a la comunidad, servicios públicos, como el caso de la educación. Así nadie dudaría, ni menos podría estar en contra, respecto a la conveniencia de llevar a cabo una evaluación del sistema educativo en estos términos.

La rendición de cuentas, entendida como una orientación respecto a hacerse cargo y responsabilizarse por los resultados, quizá no debiera generar mayor rechazo a nivel educativo, específicamente en los profesores. Sin embargo, también resulta ineludible no asociarlo con un “control fiscalizador”, de corte verticalista el cual puede provocar *“ansiedad, angustia, e inseguridad, muy poco propicias para una labor continuada como es la enseñanza que precisa al mismo tiempo grandes dosis de paciencia y seguridad en sí mismos”* (Álvarez, 1999).

Por otra parte, esta necesidad de dar cuenta a los padres y la sociedad en general de la gestión escolar y de las inversiones realizadas, puede estimular la transparencia, por lo que la comunidad al estar bien informada, aumenta sus índices de participación en la educación. Y es que la rendición de cuentas, igualmente es una *“exigencia democrática* (Alvarez, 1999).

Algunos estudios<sup>12</sup> han confirmado cómo las formas de autonomía a nivel educacional, varían entre los diferentes países, creándose una multiplicidad de modelos en tres escenarios para la rendición de cuentas educacional. Se identifica en el primer escenario a los organismos

---

<sup>12</sup> School Autonomy in Europe. Policies and Measures / Eurydice Brussels: Eurydice, 2007. Pp. 39-43  
[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/090EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090EN.pdf)

responsables de evaluar a la gente involucrada en educación—los profesores en particular—se les dio esta nueva función evaluadora. En la mayoría de los países europeos, son las más altas autoridades con responsabilidad en educación, frecuentemente a través de los cuerpos de inspección, quienes se convierten en los responsables en el contexto de la autonomía.

Los criterios usados para la evaluación de las escuelas han sido sometidos a la estandarización como también los criterios para la evaluación externa e interna. El sistema de inspección ha establecido un modelo de “evaluación integrada” el cual abarca ciertas áreas (manejo y organización de la escuela, clima educacional, logro estudiantil, etc.). La estandarización de los criterios de evaluación tiene como objetivo, entre otras cosas, revelar el valor agregado de la educación más allá de los resultados académicos.

En el segundo grupo de países, las escuelas rinden cuentas principalmente a las autoridades locales que las manejan—concejos locales o instituciones organizadoras. Dentro de este modelo las autoridades educacionales locales han mantenido un rol de suma importancia en el proceso de evaluación. Pero desde mediados de la década de los “90”, se ha suscitado un crecimiento hacia la estructuración nacional de la rendición de cuentas, la cual involucra el desarrollo de estándares nacionales y de evaluaciones estandarizadas para los estudiantes.

Algunos países se han mantenido al margen de esta tendencia hacia la evaluación educativa, sin embargo estos mismos son incitados encarecidamente a realizar auto-evaluaciones. En general, además de estos tres grupos de países en donde los límites cambian continuamente, se está desarrollando una tendencia que apunta hacia la rendición de cuentas multidisciplinaria (o compuesta).

También existe un sistema de rendición de cuentas con enfoque de mercado, en el que a los padres se les entrega una gran cantidad de información sobre el rendimiento de la escuela para que tomen decisiones informadas sobre las escuelas para sus hijos (informes en línea de la Oficina de Estándares en Educación, resultados de mediciones de la escuela, etc.).

Aunque la amplia desregularización le ha dado a las escuelas mucha independencia, ahora se encuentran en el centro del sistema de rendición de cuentas. Las escuelas deben rendir cuentas al central sobre asuntos de presupuesto y también sobre el logro escolar (donde el ministerio tiene el derecho de restringir fondos o intervenir a aquellas escuelas con bajo rendimiento en esta área). Las escuelas no sólo deben rendir cuentas a las instituciones

organizadoras sino que también a las familias, dado que la libertad para elegir una escuela debe estar acompañada, por un sistema de información para éstas.

Por otra parte, desde el año 2000, la transferencia de nuevas responsabilidades a las escuelas, basados en el mejoramiento educativo, ha permitido que se formalicen nuevas mediciones de la rendición de cuentas. En algunos países esto se ha transformado en una relación contractual entre las escuelas y las autoridades que las manejan.

Francia, por ejemplo, lanzó en su momento un “contrato objetivo” el que apunta a evaluar la eficacia de las escuelas de acuerdo al nivel dos de la ISCED (clasificación internacional de los niveles educativos [establecida por la UNESCO]). Este tipo de contratos se está desarrollando lentamente. Desde el año 2006, Portugal ha estado en el proceso de transar un contrato de autonomía. Este contrato establece un conjunto de deberes y objetivos que deben ser realizados por las autoridades de la escuela.

En otros países, la estructura contractual ha sido menos formalizada, pero existe de todos modos. Los documentos que la escuela debe entregar (programas educativos de enseñanza, etc.) deben ser aprobados por los cuerpos de inspección antes de que sean puestos en práctica y deben ser revisados al final del año académico.

Por lo tanto, la autonomía educativa asociada a la rendición de cuenta es arma de doble filo, pues como ya hemos planteado anteriormente incrementa la libertad de las escuelas, como resultado del traspaso de responsabilidades, pero por otro lado aumenta el control, a nivel nacional, a través del monitoreo de resultados en lugar de normas nacionales.

Esta nueva forma de control podría generar a su vez, ciertos reparos por parte de los actores de los sistemas educativos, por ello lo que hay que tener en cuenta y no pasar por alto, es que si hay reticencias a esta modalidad de evaluación, esto tiene que ver más bien con las exigencias asociadas al control y el dar a conocer unos logros de una serie de indicadores a la opinión pública y autoridades, más allá del punto de partida y estado actual en el que se encuentren las escuelas, sus profesores y sus alumnos.

Al respecto, el artículo “Accountability Policy and Scholarly Research” (Hess, 2005), plantea que *“es fácil comprender el encanto de la rendición de cuentas basada en el rendimiento y los resultados, los estándares representan el compromiso público de las escuelas, las que*

*enseñaran a todos los estudiantes un conocimiento distinto y habilidades que correspondan a un nivel específico. El establecer estándares de rendimiento significativos, hace inevitable el fracaso de algunos estudiantes, profesores y escuelas al tratar de alcanzarlos*<sup>13</sup>.

### **2.2.2.3. Los indicadores educativos como criterios de evaluación**

Los indicadores educativos tienen su origen a partir del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos, (1988) dependiente del CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa), dependiente de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), proyecto que tiene como objetivo la producción de indicadores internacionales educativos sobre los sistemas de sus países asociados, que incluyen indicadores comparativos internacionales *“referidos al contexto de la educación, a los recursos que se ponen a disposición de los sistemas, a los procesos educativos y a sus resultados”* (Pérez Iriarte, 2002).

Por otra parte estos indicadores debían *“informar sobre la eficacia de la educación y ayudar a definir y a adoptar políticas educativas en los países miembros.”* (G. De Landsheere, 1994). Los indicadores *“en tanto que medida destinada a servir a la conducción, es un estadística directa y válida que informa sobre la situación y los cambios de amplitud y de naturaleza con el tiempo, de un fenómeno social que es considerado importante”,* (V. de Landsheere, 1994), así siendo la educación un proceso y fenómeno relevante para el desarrollo de la sociedad, es que los indicadores surgen como un aporte a la hora de conocer la situación en la que se encuentra.

No hay que olvidar por cierto, que estos estándares están dirigidos a la evaluación para una variedad de propósitos: *“estimar el conocimiento y habilidades de un estudiante en particular en un momento dado; comparar a los estudiantes y las escuelas en sistemas de evaluación basados en normas; etc”*( Barton, 2006)<sup>14</sup>.

Por ello, se ha vislumbrado a los indicadores, en la perspectiva de la mejora, como elementos constatadores del nivel y calidad de los conocimientos que los alumnos posean en los diferentes contextos. Además, puesto que *“los indicadores de acuerdo a que son elegidos y*

---

<sup>13</sup> Accountability Policy and Scholarly Research”. Educational Measurement: Issues and Practice. Volume 24 Issue 4 Pages 53-57, Winter 2005.

<sup>14</sup> “Failing” or “Succeeding” Schools: How Can We Tell?. Barton, Paul E. American Federation of Teachers. tem number 39-0468 September 2006.

*construidos en base a su importancia social y política para el buen desarrollo del proceso educativo*”, (Dieciséis Indicadores de Calidad: Informe europeo sobre la calidad de la educación 2000), debiesen responder en primera instancia a la realidad actual de cada sistema educativo, tomando en cuenta intereses y necesidades de éste, por ello la constante actualización, (en tanto procuren mantener cierta estabilidad, sin cambios muy repentinos), favorecerá su aplicación y recogida de información de la forma más concreta posible.

Sin embargo, es reconocido que los indicadores en educación, como parte de los procesos evaluativos, están necesariamente ligados a la estandarización y comparación y es desde estos aspectos que los tomadores de decisiones, resuelven en la mayoría de los casos las políticas educativas de un sistema, lo que trae consigo cierta desconfianza, por la perspectiva uniformadora de las realidades educativas, las cuales siempre responden a contextos diversos.

A la vez al haber sido diseñados para, entre otros aspectos, comprender los sistemas educativos desde la objetivización, pueden ser acusados de llevar esto al máximo, reduciendo las realidades de los sistemas sólo a lo medible. Igualmente, será interesante no dejar de considerar la necesidad de una *“evaluación educativa culturalmente responsable”*<sup>15</sup>, a partir de lo cual las minorías quienes también ocupan un lugar en las aulas, sean consideradas desde los significados de esta cultura, y no desde elementos globales y estandarizados, aspectos que por ejemplo para Unesco siguen siendo desafíos, en el ámbito de la educación para todos desde la inclusión, equidad y no discriminación.

En el ámbito del profesorado, puede surgir una visión de ser evaluados exclusivamente mediante indicadores de tipos objetivos, destinados a medir su desempeño, sin llegar a considerar la naturaleza subjetiva de su profesión. Por ello, y puesto que se reconoce en la educación y los procesos escolares la incertidumbre de la cotidianidad, las tensiones y conflictos valóricos a nivel de grupo y aula, y a ésta como un espacio incierto donde no siempre lo que se ha planificado puede llegar a ocurrir, es que con el fin de no desestimar las evaluaciones apoyadas en indicadores macro, se deba complementar ésta con una evaluación, desde dentro (evaluación interna).

---

<sup>15</sup> What Should School-based Evaluation Look Like?. Studies In Educational Evaluation. Volume 33, Issues 3-4, September-December 2007, Pp 197-212. Katherine E. Ryan, Merrill Chandler and Maurice Samuels. Educational Psychology Department, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Por ejemplo, en el caso de América Latina, específicamente Chile, tiene gran experiencia en la instalación de evaluaciones de tipo internas, como es el SIMCE<sup>16</sup>. Desde su puesta en marcha (1998) a la fecha ha pasado por una serie de transformaciones en base al momento político que se ha vivido en cada momento. De ser un instrumento para la asignación de recursos y en cierta manera un determinante de algunas decisiones educativas, hoy permite libremente la clasificación de los establecimientos educacionales en listas de primer y segundo orden, mediante rankings públicos que eventualmente facilitarían la decisión y el derecho a elegir de los padres, respecto a qué establecimiento es “mejor” para sus hijos.

Esta situación es hoy parte de la discusión, al punto que se ha extremado tanto el valor del resultado Simce, que hoy la nueva institucionalidad denominada “Agencia de Calidad” categoriza a los establecimientos en base a estos resultados, otorgando un alto porcentaje (más del 60%) de relevancia a los resultados Simce para esta clasificación, homologando resultado Simce con logro de aprendizaje y a éste como sinónimo exclusivo de calidad<sup>17</sup>. Asimismo, siempre está latente cómo se recortan las horas para una formación más integral, en las que áreas como artes o filosofía, simplemente se eliminan a favor del aumento en horas de preparación sólo para las áreas que evalúa esta prueba.

Existen a su vez, una serie de evaluaciones internacionales que buscan medir los conocimientos, destrezas y habilidades que poseen los estudiantes en los diferentes sistemas educativos de sus respectivos países, las que se apoyan en un conjunto de indicadores educacionales, sirviendo como referente de comparación entre países en virtud de sus logros, dificultades y avances en las diferentes áreas que estas pruebas evalúan.

Estas evaluaciones dicen buscar conocer el nivel de preparación que los estudiantes poseen para enfrentar las exigencias actuales y futuras que la sociedad globalizada demanda. Igualmente mediante estas pruebas evaluativas se trata de describir e identificar los principales factores que estarían asociados a los resultados, ya sea estos positivos o negativos.

Se espera que los resultados de estas pruebas sirvan como principios orientadores de las políticas educativas de los diferentes sistemas, y también como indicadores, que posibilitarían

---

<sup>16</sup> El caso de Chile respecto al Simce se revisa en Capítulo III de este marco teórico.

<sup>17</sup> Se ha generado un movimiento social y educativo denominado: Alto al Simce, que cuestiona y busca poner fin a estos argumentos y pide la eliminación de esta prueba.



el definir los avances y debilidades en la consecución de la calidad y equidad de la educación. La dificultad con estas evaluaciones, resulta ser de la misma naturaleza de lo que ya se ha manifestado antes, existiendo variados detractores a nivel internacional de estas evaluaciones<sup>18</sup>, las que son parte sustancial de modelos económicos de corte neoliberal, que sustentan las reformas educativas de muchos países. A su vez existen algunas experiencias de resistencia a la aplicación de estas pruebas por parte de colectivos de profesores, padres y alumnos a nivel internacional<sup>19</sup>, lo que lleva a preguntarse por qué el sistema educativo además de querer obtener resultados en estas mediciones no amplía su concepción también hacia propósitos como una educación pública, inclusiva y solidaria.

#### **2.2.2.4. Evaluación Docente y Calidad educativa**

La conceptualización de la calidad de la educación, como se ha apreciado, puede llegar a ser muy amplia puesto que siempre significará diferentes cosas para los distintos observadores, aun cuando hay mínimos que no se pueden eludir. El rol del profesorado resulta no ser menor en esta discusión, pues es a ellos a quienes regularmente se les traslada en mayor medida la responsabilidad de la concreción de la mejora de la calidad educativa.

Si bien los docentes, son parte sustancial de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el creer que sólo de ellos depende el éxito de tal o cual currículum plasmado en alguna política educativa, no es tan acertado, ya que *“esta relación está muy condicionada por los recursos puestos a disposición de las escuelas, los objetivos de sus planes de estudios y las prácticas pedagógicas aplicadas”*. (Unesco, 2005: 255). Es bien sabido que desde el currículum propuesto por las reformas educativas, al que efectivamente aprenden los alumnos, hay una multiplicidad de factores externos que inciden y puesto que, al parecer hay coincidencia en la necesidad de evaluar la educación, el evaluar a los profesores en tanto ejes de este sistema no debería generar reparos, sobre todo si prevalece la idea que se evalúa para mejorar la educación, estableciéndose una relación directa entre la evaluación docente y la calidad educativa. Sin embargo, el fenómeno que se aprecia no es tan simple, pues se vislumbra en el ambiente variadas reacciones por parte de este grupo social, hacia la concreción de este proceso.

---

<sup>18</sup> Lipman( 2004); Apple (2009); Kushamiro 2012; Connel (2013), entre otros.

<sup>19</sup> Interesante resulta la experiencia de países como Chile, México, Estados Unidos ( Los Ángeles) y Ecuador, documentada en Revista Docencia N° 38 de agosto del año 2009, del Colegio de Profesores de Chile, respecto a las protestas de los actores educativos antes la estandarización de la educación. En un orden más reciente, hay experiencias al respecto, en Chicago y Seattle, Estados Unidos.

## 2.3 CAPÍTULO: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL.

### 2.3.1. Criterios relacionados a la Evaluación del Desempeño Docente.

Los procesos de evaluación docente, se enlazan hacia la calidad de la educación y la calidad del desempeño del profesor. Un desempeño adecuado supone, una calidad de la educación y del sistema educativo, la que se demuestra en buenos resultados.

El Informe Mckinsey<sup>20</sup> por ejemplo, identifica tres principios claves que determinan el éxito de algunos sistemas educativos y por tanto, se les asocia con calidad en sus resultados:

- a) “La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes”.
- b) “El único camino para mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza”
- c) Un buen desempeño como país, requiere que los estudiantes aprendan”

En estas claves se aprecia la relación con calidad, resultados y desempeño docente, desde una perspectiva inclusiva que pone al profesorado como eje central de los buenos resultados. No obstante, para que el desempeño docente sea de calidad, las políticas deberán orientarse a ubicarlo en el centro, considerando las variables que condicionan también este desempeño y la calidad, por ejemplo, si se reduce ésta a los aprendizajes obtenidos por los alumnos, el desempeño y actuar del profesor, podría verse más bien con un factor interno, a diferencia por ejemplo del nivel educacional de los padres, que dice relación con un tipo de factor externo, pero que condiciona tanto o más estos aprendizajes.

En ambos casos, se puede coincidir que estos afectan e inciden en los resultados de aprendizaje de los alumnos, sin embargo el segundo, el externo es mucho más difícil de controlar por parte del establecimiento educativo, por lo que el énfasis, inevitablemente recae en la práctica del profesor, y en la evaluación de ésta. Por ello, la investigación en el último tiempo, ha centrado sus esfuerzos en poder determinar las condiciones y acciones que hay que tomar en cuenta, cuando de evaluación de los sistemas educativos y los subsistemas se

---

<sup>20</sup> Informe de investigación realizado entre 2006 y 2007, que buscaba comprender las claves de política educativa que explican el éxito y resultados destacados en algunos sistemas educativos, diversos entre sí: Finlandia; Singapur; Australia; Corea del Sur y Canadá. Publicado en español por PREAL. Barber, M y Mourshed, M. (2008) “Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño el mundo para alcanzar sus objetivos”. ISBN 0718-6002.

habla, como en el caso de los docentes y en cómo finalmente se alcanza una categoría de buen docente.

Al respecto, el Informe antes mencionado visualiza al profesorado como clave para el éxito de los sistemas educativos, no obstante existirían ciertas condicionantes para favorecer el desempeño de los mismos, principalmente:

- a) Seleccionar los candidatos o futuros estudiantes de pedagogía del tercio superior de los egresados de nivel secundario.
- b) Ofrecer buenos salarios iniciales, que hagan atractivo el ejercer docencia.
- c) Ofrecer múltiples oportunidades de mejora durante la carrera profesional.

Considerando estos elementos, un sistema evaluativo de la docencia no podrá proponerse de manera atomizada respecto a aquello sin la consideración de estos aspectos de fortalecimiento profesional y de condiciones de desempeño.

A partir de ello, hay que resaltar igualmente que los procesos de evaluación no son distintos de cualquier evaluación que se desee implementar. Por ello, existirían tres preguntas orientadoras de cualquier proceso evaluativo, las cuáles deben estar presentes en lo relacionado al proceso que involucra a los docentes. Así, todo proceso evaluativo debe responder a lo siguiente: Para qué evaluar, qué evaluar y cómo evaluar, ese desempeño docente.

Este conjunto de preguntas, se han ido consensuado sistemáticamente<sup>21</sup>, en virtud de la importancia estratégica del tema a la hora de la implementación de las políticas evaluativas de los diferentes países y sus sistemas educativos.

Al referirse a "*Para qué evaluar*", se plantea que en virtud de la correspondiente contextualización que se haga de cada realidad en la que se quiera evaluar (para este caso, de cada país), se podrá definir claramente el para qué evaluar. Desde la contextualización pertinente se podrá esclarecer la situación de cada país, y la respectiva incidencia que esta situación pueda llegar a tener con las políticas educativas y la propia evaluación docente.

---

<sup>21</sup> Así se ratificó en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, realizado en México en 2002, como en el Seminario de Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente realizado en Santiago de Chile, 5 a 7 de Julio de 2006. Asimismo, en el III Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente realizado en Temuco, Chile en noviembre 2009, se plantea la necesidad de repensar los sistemas evaluativos actuales, al alero de los mismos cuestionamientos que apuntan a la evaluación docente: Para qué, Cómo, Cuándo, Quiénes, entre otros.

Así mismo, van surgiendo diferentes tendencias en materia educativa, que para efectos de una evaluación docente, se traducirían básicamente en.

- Evaluación con fines escalafonarios o para otorgar incentivos profesionales y económicos.
- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación de la calidad de la educación.
- Evaluación para consolidar procesos de capacitación y formación docente inicial ligados a conceptos de evaluación del desempeño.
- La evaluación del desempeño docente como medio para el reconocimiento social de la labor docente.

Desde “*Para qué evaluar*”, se debe considerar en primer lugar, la fundamentación tanto teórica como conceptual respecto a la evaluación, así como la correspondiente contextualización social, educativa y política de cada contexto a ser evaluado.

Al centrarse en “*Qué evaluar*” se habrá de tomar en cuenta los objetivos de las políticas de cada región en la que se quiera llevar a cabo un proceso evaluativo. La relación entre ambos resulta evidente a la hora de determinar este enfoque. Por otra parte se hace necesario reconocer la existencia de una distinción entre la evaluación del desempeño docente de otro tipo de evaluaciones, que estarían conectadas entre ellas, a la hora de hablar de la evaluación de la calidad de la educación, pero que a la vez asumen roles interdependientes; se habla de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la evaluación de las instituciones educativas.

Por ello, se espera que se reconozca la influencia de otros factores que incidirían a la hora de establecer relaciones entre las acciones del profesor y la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de qué manera se dan condiciones mínimas de gestión escolar que faciliten el trabajo del profesor, y su respectiva influencia en la calidad educativa.

Se plantea que la evaluación del desempeño del profesor, debería incluir a lo menos, los siguientes aspectos: Técnicos y pedagógicos de la actuación docente en el aula; Resultados de la actuación docente; Desarrollo profesional; Formación inicial; Actitudes personales; Cumplimiento de la normativa en la institución, Relaciones con familia y comunidad.

En el “*Cómo evaluar*”, se plantea que existirían dos momentos claves a la hora de profundizar en el cómo evaluar el desempeño del docente. La formulación y la implementación. Al momento de la *formulación*, lo primordial es definir claramente qué entendemos por evaluación y cómo se relaciona con el total de las políticas educativas del sistema. La sensibilización previa, junto con los diagnósticos que de ello puedan emanar, se convertirán en la condición de posibilidad que sostenga este tipo de procesos, a partir de la detección de las consecuencias que su puesta en marcha pueda suponer. Así, como considerar las probabilidades tanto técnicas, pedagógicas como financieras para su implementación.

Para la *implementación*, se recomienda la capacitación como elemento clave para los responsables en el proceso evaluativo, además que cada docente deberá asumirse como sujeto y objeto orientador tanto de su propia percepción y la de sus colegas respecto al desempeño.

Ahora bien, desde la mirada de la metodología a utilizar, es la triangulación de la información proveniente de diferentes actores e instrumentos la que cobrará validez, sin por ello dejar de poner el acento en la observación de la tarea docente en clases como uno de los métodos imprescindibles de la evaluación del docente.

Por último, al considerarse, la posibilidad de implementar algún incentivo económico, o de desarrollo para los docentes en relación a su evaluación, deberá asumirse con la responsabilidad de prever el conjunto de consecuencias que de ello podría desprenderse. La identificación de estos enfoques resulta altamente interesante, a la hora de determinar y comprender cuáles serían los diferentes criterios que subyacen en la puesta en marcha de los procesos evaluativos en sus diversos contextos.

Es así, como se logran identificar tres enfoques principales<sup>22</sup>:

1. La evaluación centrada en la formación y el conocimiento del docente.
2. La evaluación centrada en el conocimiento y las actuaciones del docente en el aula y en el centro escolar.
3. La evaluación centrada en el desempeño del docente en el sitio de trabajo a partir de su saber (*dominios en su formación como educador*) de su saber ser (*comportamientos y actuaciones*) y de su saber hacer (*su práctica educativa*).

También se destaca la temática de los estándares, como aspecto central cuando se habla de evaluación docente, en directa consonancia con la rendición de cuentas de la profesión docente. Así, desde las políticas públicas surgen un conjunto variado de documentos con estándares que intentan ordenar lo que se debe llevar a cabo y cuales se deben responder desde los procesos de formación inicial<sup>23</sup>, hasta el ejercicio mismo de la profesión docente.

Se ha planteado sin embargo, que *“la aplicación a cabalidad de estándares de desempeño en la formación inicial docente, no puede desentenderse de las condiciones laborales de los docentes, tanto para quienes están en ejercicio como para quienes se forman y miran con atención dicha realidad; se requiere evaluar las oportunidades de formación en servicio; establecer una relación entre un desempeño efectivo y de calidad, con tramos de una carrera docente que no posea como única meta un cargo en la administración; un sistema efectivo de evaluación formativa del desempeño”*. (Reyes, 2006: 2).

De igual manera en la actualidad, se insiste en proponer los tipos de ámbitos y diversas dimensiones del desempeño docente, susceptibles de ser evaluadas. Para los ámbitos, se menciona la formación docente y el desempeño docente. Respecto a las dimensiones, se habla de: saberes relacionados con su hacer, formación inicial, acreditación de competencias profesionales, desarrollo de la práctica profesional (contexto) y la condición de trabajador. (Toranzos, 2006).

Igualmente, se ha ido insistiendo que el pensar en una evaluación del desempeño docente, desligado del aseguramiento de una carrera profesional docente, es una temática que no aportaría integralmente a una real mejora de la calidad de la educación. Se trata

---

<sup>22</sup> La identificación de estos enfoques, resulta de las conclusiones del Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, realizado en México en 2002.

<sup>23</sup> En el caso de Chile, el Ministerio de Educación, en conjunto con representantes de Universidades, del Colegio de Profesores, Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores, y Profesores del Sistema Educativo, elaboraron en el año 2000, los “Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente”, con el fin de determinar qué necesita saber y ser capaz de hacer el joven profesor/a que se inicia en el ejercicio de la docencia.

principalmente de considerar unas ciertas condiciones asociadas a la selección y permanencia, principalmente de los profesores en el sistema educativo, tal como nos lo indicaba el Informe Mckinsey.

La idea radica en hacer de la profesión docente, una profesión atractiva, que estimule a la mejora mediante incentivos concretos al profesorado. Así, las evaluaciones deberán ser efectivas en comunicar los elementos centrales del desarrollo y ejercicio profesional, las potencialidades y demandas, pero como un todo integrado, y coordinado a las políticas de desarrollo del país y del sistema educativo.

*“El desarrollo profesional, la carrera y la evaluación del desempeño, son parte de un enfoque, de un modelo de país y de sistema educativo, no pueden ser asumidos como elaboraciones técnicas sin una sólida base teórica. Cambios verdaderos en los sistemas de carrera obligan a repensar la profesión docente y sus dimensiones en el sistema educativo dentro de un proyecto de país”.* (Robalinos, 2006: 8).

Así mismo, se han ido legitimando algunas herramientas de evaluación docente, entre las que destacan: Observaciones, Entrevistas, Portafolio, Planificaciones Didácticas y Cuadernos de Clase, así como Instrumentos de Autoevaluación. Esto, bajo la convicción de que la variedad metodológica y la triangulación de éstas, supone una riqueza en la consecución de la información.

Al respecto se han realizado investigaciones, que han intentado establecer la relación por ejemplo, del uso de algunos de estos instrumentos como el portafolio, para determinar la eficacia en la evaluación del desempeño, para la rendición de cuentas, como también para propósitos de perfeccionamiento.

Así, el sistema de portafolio ha resultado ser útil para documentar el desempeño docente en las áreas de evaluación y profesionalismo. No obstante, el tiempo que requiere su desarrollo es lo que complica. En este respecto se indica *“que los profesores y autoridades ven los portafolios como mediciones justas y precisas del desempeño, pero les inquieta la viabilidad de estos, dadas las demandas de tiempo para su desarrollo”.* (Tucker, P. et al, 2003)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development: Do They Make a Difference?. Educational Administration Quarterly, Vol. 39, No. 5, 572-602 (2003). Tucker, P y otros. Algunos datos recolectados, indican que los profesores y autoridades ven los portafolios como mediciones justas y precisas del desempeño, pero les inquieta la viabilidad de estos, dadas las demandas de tiempo para su desarrollo. Los portafolios resultaron ser de gran apoyo para los propósitos de

Otros estudios<sup>25</sup>, proponen este instrumento como un método potencialmente eficaz para fomentar que los docentes evalúen y mejoren sus habilidades. Los portafolios se usan para estimular el auto-estudio y como la base para comunicarse entre los profesores, directores y supervisores. (Gelfer, J. et. al, 2015). Lo que prevalece acá no obstante, es más que el instrumento en sí mismo, sino que la posibilidad de retroalimentación hacia y entre el profesorado, así como proceso reflexivo respecto a las habilidades.

Esto igualmente puede verse ratificado en investigaciones<sup>26</sup> que han indagado respecto al uso de video-portafolios, los que si bien es cierto facilitan una evaluación confiable y válida de las competencias docentes se sigue plantando el uso al alero de instancias de retroalimentación entre pares, mayor compromiso con la información entregada por la evaluación, lo que tiende a mostrar que la riqueza en el uso de este instrumento debiese estar dada por la revisión sistemática desde una perspectiva más longitudinal que durante un tiempo y momento único. (Admiraal, W. et. al, 2011).

Sin embargo, más allá de todo instrumento propuesto, pareciera que lo fundamental resulta ser: definir con claridad el ámbito y propósito de la evaluación; diseñar procesos de evaluación docentes que observen los criterios de adecuación, precisión y viabilidad; y considerar todas las consecuencias organizativas. Y por supuesto, ampliar la concepción de evaluación docente, desde el control y la sanción, hacia una visión más constructiva de la misma. (Toranzos, 2006).

### **2.3.2. Consideraciones en la aplicación de sistemas de evaluación docente:**

Existe cierta coincidencia, desde la perspectiva comparada, en relación a las consecuencias más bien positivas, de la evaluación sobre el desempeño docente. No obstante respecto a la metodología, las mismas consecuencias y las implicancias políticas en las que surgen los sistemas evaluativos, obedecen a diversas miradas.

---

rendición de cuentas de la evaluación docente, pero aun más investigaciones son necesarias para delinear las condiciones bajo las cuales estos puedan ser usados para fomentar el desarrollo profesional.

<sup>25</sup> En Teacher portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning. Jeff Gelfer, Katie 'O'Hara, Delilah Krasch & Neal Nguyen. Early Childhood Development and Care. 2015. Vol. 185, No 9, pp. 1495-1503) se ilustran las ventajas del uso de este instrumento.

<sup>26</sup> Assessment of teacher competence using video portfolios: reliability, construct validity, and consequential validity. Wilfried Admiraal, Mark Hoeksma, Marie-Thérèse van de Kamp, Gee van Duin. Teaching and Teacher Education. 2011. Vol 27 pp. 1019-1028)



De hecho, Mateo (1990), nos plantea una serie de elementos más bien problemáticos, y de tensión, que hay que tener en cuenta cuando se habla de evaluación docente:

- La dificultad de definir los criterios de calidad del desempeño docente.
- Las limitaciones de los instrumentos de obtención de información que, en muchas ocasiones, no convencen a los docentes.
- Las que inciden en la forma en que la evaluación se inserta en el conjunto del sistema educativo y en las políticas de mejora de su calidad.
- Plantearse cuál es el marco normativo más adecuado para legitimar los propósitos, el alcance y las repercusiones de la evaluación, y preservar las garantías de los evaluados.
- La importancia y la necesidad de la generación de una cultura de evaluación para la mejora.
- Combinar la garantía de la intimidad y el honor de los evaluados, con las acciones que se deriven de la evaluación.

Igualmente, se ha planteado que incluso aun cuando se proponga un excepcional sistema técnico de evaluación docente, este podría estar condenado a fallar si no se examinan las dinámicas políticas que influyen su implementación<sup>27</sup>, lo que incluiría también la propia disposición del profesorado al sistema evaluativo.

Por su parte, Navarro (2003), señala que en su mayoría el profesorado sí es receptivo a evaluarse, más allá de lo que se suele comunicar públicamente. En este sentido, una actitud positiva del profesorado hacia estos sistemas de evaluación del desempeño, estará determinada por:

- a) Trabajar en condiciones favorables
- b) Un clima escolar y sentido de eficacia y logro en la enseñanza
- c) La edad del profesorado.

---

<sup>27</sup> Introducing a Teacher Evaluation System Based on Teacher Effectiveness Research: An Investigation of Stakeholders' Perceptions. Journal of Personnel Evaluation in Education. Volume 20, Numbers 1-2 / juny de 2007, Pages 43-64. Leonidas Kyriakides and Demetris Demetriou.  
<http://www.springerlink.com/content/m5h856r3nk73/?p=7f7aa8f3e1b24f24b2648cddaefc5d0a&pi=0>

Puestas las cosas de esta manera, en los diferentes países y sus sistemas educativos, se han de encontrar variadas metodologías para estos sistemas evaluativos, acorde a las necesidades que se busca satisfacer y los objetivos que se desea alcanzar y los elementos claves que se deben considerar, es decir las condiciones, los propósitos y sus efectos.

En el contexto latinoamericano y respecto a propósitos y efectos, la investigación *“El estado actual de la evaluación docente en América Latina”*,<sup>28</sup> indica a nivel del análisis comparativo de 13 países de la región<sup>29</sup>, lo siguiente:

- Existirían tres momentos a la hora de evaluar el desempeño de los profesores: En la evaluación de los postulantes a la carrera pedagógica; en la formación inicial y en el desempeño profesional.
- Aun cuando existen disposiciones jurídicas que fundamentan la aplicación de estas políticas evaluadoras, en la mayoría de los países estudiados no se aplicaría de forma general.
- Aún existen sindicatos de educadores en los países latinoamericanos que mantienen una actitud de rechazo a la puesta en marcha de la evaluación docente. Con esto se presume que queda bastante por hacer para lograr que este tipo de medidas educativas cuenten con las condiciones políticas que requieren.
- Cerca del 31% de los países estudiados realiza observación directa de clases como instrumento de evaluación docente.
- En varios países donde hay marco jurídico, no comprende la evaluación de postulantes a las carreras ni en la formación inicial.
- Aun existiendo normas jurídicas existen países en que no se aplica la evaluación.

### **2.3.3. Qué se busca con la aplicación de una evaluación docente:**

Los propósitos o el para qué de la evaluación docente, no difieren mucho en la mayoría de los sistemas educativos de los países. Básicamente, se condensan en dos: mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente, ya sea incremento salarial, promoción, etc. (Murillo, 2007).

---

<sup>28</sup> Schulmayer, A. (2004). “Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño.

<sup>29</sup> Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Chile, no fue parte del estudio.

En la mayoría de los países de América Latina y en los de Europa, la evaluación docente, tiene como propósito, relevar los mecanismos para determinar avances en términos de carrera profesional o magisterial, que en la mayoría de los casos, puede conllevar un incremento en la remuneración. Argentina, Bolivia, Colombia, México, estarían entre estos, así como Alemania, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), principalmente.

Por ejemplo Francia, posee un sistema voluntario de evaluación. Los profesores que deseen una promoción laboral deben solicitar ser evaluados a un inspector zonal, quien se centrará en aspectos pedagógicos como administrativos. México, tiene un sistema que incluye la evaluación de 6 factores que van desde la antigüedad, hasta la acreditación de cursos y el desempeño profesional.

En el caso de España, y sólo para los profesores de Educación Secundaria, existe el cuerpo de catedráticos como única forma de promocionar. Las convocatorias para aquello son excepcionales y en ese caso, la evaluación se realiza mediante un concurso-oposición; a modo de examen, donde se valoran los méritos de los candidatos. Igualmente, si se desea optar a ser director del centro educativo, aun cuando sea competencia del consejo escolar, es necesario estar acreditado por la administración educativa; y uno de los requisitos para la acreditación, es superar un proceso de evaluación del desempeño docente.

A nivel latinoamericano, en algunos países entre ellos Chile, los resultados de las evaluaciones externas conllevan mejoras salariales<sup>30</sup>. En algunos países europeos, como Rumania y Estonia también. En países como Honduras, Italia y España, la obtención de resultados óptimos, permiten al docente realizar investigaciones o estudios en el extranjero con apoyo gubernamental.

Respecto a las repercusiones o efectos negativos que se desprenden de los resultados de la evaluación docente, se destacan Bolivia, Cuba y Chile. En Bolivia los docentes han de realizar cada cinco años un examen teórico-práctico de suficiencia profesional. Los docentes que no lo superen tienen una segunda oportunidad al año siguiente. Si en esta ocasión no aprueban, serán suspendidos de la función docente, sin remuneración, hasta que aprueben el examen

---

<sup>30</sup> No obstante en Chile, la mejora salarial no es sólo consecuencia del resultado mismo de la evaluación del desempeño, sino que además del buen resultado obtenido, el docente debe rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, denominada AVDI (asignación variable por desempeño individual).

en una tercera y última oportunidad, en la que de no aprobar, quedarán definitivamente separados del Servicio de Educación Pública.

Chile, también tiene consecuencias, de este tipo producto de los resultados de la evaluación docente. Si en una tercera oportunidad de ser evaluado, el profesor obtiene nuevamente un resultado “insatisfactorio”, es alejado del sistema educativo, con una indemnización.

#### **2.3.4. Algunos casos a destacar**

##### **Finlandia**

En Finlandia existen dos tipos de profesores, los de educación general y los de institutos profesionales y politécnicos. Estos docentes, son formados en facultades universitarias de educación o en sus equivalentes, conocidos como Unidades de Formación de Profesores. Para el caso que nos ocupa, en Finlandia, no está establecido ningún sistema externo de evaluación del profesorado. Lo que se valora principalmente, es la profesionalidad del docente para mejorar su propia práctica y se fomenta la autoevaluación del profesorado como medio de su optimización profesional.

El sistema educativo finlandés está basado en la confianza hacia los docentes y los centros educativos, de tal forma que en 1990 se eliminó el sistema de inspección o supervisión de centros y profesores. Cada autoridad local decide cómo se organiza la selección de nuevos profesores y cuáles son los criterios a seguir. La evaluación del profesorado es un elemento más de la evaluación global de los centros educativos, y es en este nivel donde se está impulsando desde la administración, la realización de auto evaluaciones que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El papel del estado es fomentar la creación de una cultura evaluadora y aportar modelos y recursos para que cada centro pueda establecer su propio camino. Por último, es importante mencionar que frente a otros países, Finlandia se destaca por el alto reconocimiento social de la profesión docente.

## **California**

California representa un modelo de evaluación, donde el propósito fundamental de la evaluación externa de los docentes, es que reciban información objetiva para que ellos mismos mejoren en su desempeño profesional. De esta forma, los resultados no tienen ninguna repercusión en la vida profesional o laboral del docente.

En el Estado de California, existen los profesores de educación pública no universitaria, docentes de educación elemental (6 a 11 años), secundaria (14 a 17 años) y especial. El Departamento de Educación coordina la pertinencia de los programas de formación docente, que las instituciones ofrecen, y que son ejecutados por instituciones de educación superior.

En California, la Junta de Gobierno de cada distrito escolar es la responsable de establecer los estándares que cada alumno debe obtener, al finalizar cada ciclo escolar de la enseñanza elemental o secundaria. Así mismo, esta Junta de Gobierno deberá evaluar el desempeño de los docentes en relación a criterios como: progreso de los alumnos, técnicas y estrategias de instrucción empleadas, cumplimiento de objetivos curriculares, generación de un clima de aula adecuado para el aprendizaje, etc.

Las evaluaciones para los docentes en condición probatoria, se realizan cada año, mientras que para los docentes con estatus permanente, son cada dos años. Los resultados de la evaluación se entregan por escrito a los docentes 30 días antes del último día del ciclo escolar, y está acompañada de sugerencias de mejora, así como de posibles planes de formación profesional que ayuden al docente a mejorar su práctica pedagógica.

Asimismo, la contratación de docentes es responsabilidad de la Junta de Gobierno de los distritos escolares de acuerdo a los lineamientos definidos por el Departamento de Educación. Existen tres tipos de nombramientos: permanente, probatorio, y transitorio. El período probatorio es de 2 años. Los profesores necesitan ser acreditados para ser contratados. Existe una comisión de acreditación, responsable de establecer los estándares profesionales, la evaluación y requisitos de incorporación y ascenso a la carrera docente.

Existen cuatro tipos de credenciales: Múltiple, de Materia Específica, de Enseñanza Especial, y de Servicios Educativos (administración, orientadores, etc). Los requisitos mínimos para obtener una licencia son:

- Licenciatura o grado académico superior de institución de educación superior reconocida por la autoridad educativa.
- Curso de preparación docente ( 4 semestres mínimos)
- Examen lectura, escritura y habilidades matemáticas
- Especialidad sobre disciplinas específicas
- Curso de Informática
- Examen RICA ( evaluación competencias de la enseñanza para la lectura)

La lógica que subyace a partir de la realidad internacional en el ámbito de la evaluación, es que cada sistema evaluativo se ha implementado y puesto en marcha, bajo la convicción de poder contar con los mejores profesores, incentivando un desempeño adecuado, pues se supone que a la larga este desempeño de calidad traerá mejoras para la calidad del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, llama la atención el caso de Finlandia, un país que destaca por sus logros académicos en el contexto internacional, y que sin embargo, no ha implementado mecanismos externos de evaluación docente. Esto, nos lleva a delimitar la cuestión si efectivamente la relación entre evaluación docente y calidad de la educación, entendida para estos términos, como calidad de los aprendizajes, es directamente proporcional.

En lo que si se podría coincidir, es en la necesidad de mantener a los buenos docentes motivados en el ejercicio de su profesión. Para ello, hay que generar mecanismos que *“permitan reconocer el buen trabajo de los docentes mediante un incremento salarial o la promoción en el escalafón docente, y para ello, es necesario contar con un sistema que discrimine el buen desempeño docente del que no lo es tanto, pero es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente”*. (Murillo, 2007).

Otro tema no menor, es el reconocimiento de que la motivación constante del profesorado ha de ser la condición de posibilidad de las mejoras que se desee implementar. Por ello, los encargados de las políticas educativas de los respectivos sistemas, deben responsabilizarse de generar las condiciones económicas, laborales y materiales para que pueda darse ese desempeño de calidad. (Murillo, 2007).

Por lo tanto, la discusión sobre cómo y mediante qué incentivos se logrará esto, es fruto de constantes iniciativas que buscan identificar qué es lo más adecuado a la hora de mantener un cuerpo de profesores motivados y satisfechos con su desempeño laboral. No obstante, algunas investigaciones<sup>31</sup> han indagado en cómo el interés actual por la evaluación docente se centra de manera desproporcional en asuntos de mediciones y pagos basados en el desempeño sin considerar una teoría global de cómo funciona una evaluación. (Firestone, 2014).

Al respecto, igualmente señala el autor que una pregunta fundamental será cuánto énfasis se debe dar al uso de la información obtenida en una evaluación de desempeño docente para premiar o sancionar o cuánta de esa información se debe usar para influir en las oportunidades de aprendizaje de los profesores para mejorar su instrucción,( Bell, 2012).

En tal caso, se señala que la investigación hasta ahora disponible sugiere tres razones de por qué combinar recompensas extrínsecas (pagos, premiar, sancionar) e intrínsecas (mejoramiento docente a través de las capacidades) resulta tan complejo. La primera de ellas aboga por el hecho de que lo extrínseco desplaza a lo intrínseco.

En situaciones donde las recompensas son tangibles (pagos) se debilita la autonomía necesaria para apoyar las recompensas intrínsecas. La segunda, dice relación con que las recompensas extrínsecas no son herramientas de retroalimentación a los docentes de manera de mejorar su sentido de competencia en la enseñanza. El uso de esta información es más constructiva cuando no es usada para premiar y castigar.

Y la tercera, está referida al tiempo requerido para generar información que permita entregar incentivos intrínsecos de manera confiable, lo que estaría en contraposición con el tiempo que necesitarían quienes toman decisiones en el ámbito de crear condiciones laborales para asegurar eficiencia en los docentes. Esto puede implicar que se reduzcan los tiempos para apoyar a quienes lo necesitan o entregar una retroalimentación menos completa al docente. Por lo tanto, se insta a revisar el uso exclusivo o excesivo de las recompensas monetarias, sobre todo por la autonomía de los docentes.

---

<sup>31</sup> Teacher Evaluation Policy and Conflicting Theories of Motivation. William A. Firestone. Educational Researcher, Vol. 43 No 2, pp.100-107. 2014).

Otro de los aspectos también asociados a los desempeños laborales, cuando se habla de un ejercicio de la docencia de calidad, es el relacionado a la formación inicial de los docentes, en el entendido que este ejercicio de la profesión será mejor o más adecuado, cuando se han sentado las bases que lo permitan y esto se gatillaría a la hora de los procesos formativos de tipo inicial, el que puede verse como el primer peldaño para atraer buenos profesionales, por ello la formación inicial docente, es la partida para un desarrollo profesional continuo, así como desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes.

Vaillant y Rossel (2007) en un estudio desarrollado<sup>32</sup>, determinaron que los postulantes a la profesión docente, tienen antecedentes socioeconómicos más modestos en relación con los postulantes a otras carreras, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar. Asimismo, los estándares y requisitos de admisión a las instituciones de formación de docentes, tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior.

Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrados y rurales. Por ello, ha surgido bastante interés en los últimos años, por delimitar el conjunto de competencias que los futuros profesores han de desarrollar, y que serían las necesarias para enseñar, siempre bajo la tónica de discusión de la pedagogía versus la disciplina, ya que generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica es tardío y secundario, sin embargo, existe un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares enseñados en las instituciones de formación docente<sup>33</sup>, así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente.

Otro elemento asociado a un buen desempeño sería el “Desarrollo Profesional”, el que se iría consolidando en la formación continua del profesor. En el estudio antes mencionado se indica que las investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y con la opinión poco favorable de los profesores, respecto al impacto de estas actividades.

La valoración social y la satisfacción laboral, son otras variables que el estudio de Vaillant y Rossel (2007) señalan como relevantes para el desempeño docente. A partir de esto, se

---

<sup>32</sup> Vaillant, D. y Rossel, C. (2007): “Docentes en Latinoamérica: Hacia una Radiografía de la Profesión”. GTD-PREAL.

<sup>33</sup> Vaillant, D. y Rossel, C. (2007): “Docentes en Latinoamérica: Hacia una Radiografía de la Profesión”. GTD-PREAL.



aprecia constantemente que la sociedad no valora a sus profesores. Por otra parte, resulta complejo medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña. Al parecer, lo que se espera de los profesores es bastante, sin embargo la valoración es escasa.

En relación a la satisfacción laboral, se indica que los profesores encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Existe una tendencia marcada a ubicar el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación de los alumnos) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia, por ejemplo en América latina. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa por eso cuando ocurre ésta, es valorada por los docentes.

Con este panorama, es que invariablemente deben formularse políticas que apunten a revertir los nudos críticos de la formación docente y de la docencia en ejercicio, puesto que el hacer posible una educación de calidad, para todos, inclusiva y que cumpla sus objetivos y a la que se le pueda requerir cuentas de su accionar, sólo será posible con un cuerpo de profesores reconocido, valorado, altamente cualificado y con condiciones de promoción adecuadas a la complejidad de su función, para posteriormente poder requerir de ellos rendir cuentas de su desempeño, bajo la modalidad que cada sistema educativo implemente.

Por ello, son elementos tales como reconocimiento social, contextos profesionales estimulantes y facilitadores de la labor docente, condiciones de promoción adecuadas; una formación Inicial con requisitos y exigencias adecuadas y rigurosas al ingreso y durante la permanencia, acordes a condiciones laborales y remunerativas posteriores los que fortalecerán el desempeño y tributarán a un ejercicio de la docencia con calidad, y por supuesto contar con sistemas de valuación que fortalezcan la profesión docente, considerando los contextos de desempeño social y cultural y desde la identificación de debilidades no cómo responsabilidad individual del docente, sino más bien como orientadoras de la formación continua del profesorado y del reconocimiento de las fortalezas, como una consolidación del mejoramiento continuo de la labor docente.

*“El docente desarrolla su tarea en una organización, no es posible evaluar al profesorado sin tener en cuenta los valores del centro, su cultura, su contexto, etc”.* (Murillo, 2007:35).

Asimismo, como plantea Unesco en el Informe de 2008 de Educación para Todos: *“para conseguir los objetivos de una educación para todos, es necesario que los gobiernos mejoren la condición social la moral y la capacidad profesional de los docentes”*. Por ello, estos han de ser elementos que no pueden pasarse por alto.

Esto se complementa en el Informe Unesco de ETP 2015, a partir de lo cual se destaca que es *“imprescindible invertir en los docentes para mejorar la calidad y lograrla para todos, para ellos los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes y permitirles participar en las decisiones que afectan su vida profesional y laboral, deben además facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos.”*

Otros propósitos que la literatura y la investigación han encontrado para la evaluación de los docentes resaltan los fines medibles como objetivo primordial. Para algunos autores, se ha restado importancia a conceptos no menos relevantes para esta temática, que evaluaciones menos centradas en los resultados han propiciado, como lo son la propia equidad y justicia (House, 1994) o la propia responsabilización por el contexto y las necesidades de quienes han de ser evaluados. (Abma, 2001; Stake, 2013).

A partir de esto se evidencia que la evaluación por la complejidad que encierra, podría presentar más de un propósito, a partir de lo cual, la rendición de cuentas (accountability), sería sólo uno de ellos. Chelimsky. (1997), plantea que serían tres las perspectivas conceptuales claramente identificables a la hora de evaluar: Evaluar para la rendición de cuentas, para medir resultados o eficiencia; Evaluación para el desarrollo, para ofrecer ayuda evaluativo para fortalecer las instituciones; y Evaluación para conocer, y conseguir así un mejor conocimiento de alguna área específica o de un campo político.

Desde otra perspectiva, Alkin y Carden (2012)<sup>34</sup>, ratifican las tres raíces teórico-prácticas de la evaluación, las que asocian con autores y fines. La primera es la (1) Rendición Social de Cuentas, orientada al uso de la evaluación (Patton; Stufflebeam; Chelimsky; Alkin; Fetterman,

---

<sup>34</sup> Carden, F. y Alkin, M. (2012). “Evaluation Roots: And International Perspectives. Journal MultiDisciplinary Evaluation, Volume 8, Number 17. Pp 102-118.

Owen, etc). La segunda es la Investigación Social, que conectan con la metodología en evaluación (Tyler; Cronbach; Weiss; Campbell; Chen, etc) y la tercera es el nivel Epistemológico asociado a los valores y la validez, más allá de lo puramente técnico-metodológico (Scriven; Stake; Eisner; McDonald; Guba y Lincoln, Greene; House).

Ahora bien, en el caso puntual de la evaluación del profesorado, estas perspectivas conceptuales se pueden identificar de manera condensada en dos propósitos básicos: Evaluar para la Responsabilidad y Evaluar para el Desarrollo Profesional, (Stiggins y Duke, 1988). A partir del primero de los propósitos, se espera que los profesores den cuenta del grado o nivel de logro de un conjunto de estándares que operacionalizan su práctica docente, y en cierta medida las propias políticas educativas, y que ellos deben conseguir y cumplir. Entre estos estándares se incluirían también la responsabilidad por los resultados de rendimiento de sus alumnos. Así, se aprecia que *el interés por la responsabilidad ha tendido a dominar los pensamientos y las acciones de los responsables de la evaluación del profesorado*: (Stiggins y Duke, 1997: 166).

El segundo de los propósitos, referido al desarrollo profesional del profesorado, apunta más bien, a la búsqueda de unos datos mediante el proceso evaluativo, que ayuden a crecer profesionalmente a los profesores, a partir de la generación de condiciones que harán posible este crecimiento. A partir de ello, cinco serían las áreas para potenciar ese crecimiento: Desarrollo Pedagógico; Desarrollo Profesional; Desarrollo Organizativo; Desarrollo de la Trayectoria Profesional, y Desarrollo Personal. (Riegle, 1987) “(Stiggins y Duke, 1997: 167).

De acuerdo a esto, es el propio desarrollo profesional quién deberá considerar cada uno de estos ámbitos, por lo que su evaluación debe otorgar información que ayude a comprender, tomar decisiones y mejorar la profesión docente. Por ello, el concepto de desarrollo profesional debiera determinarse como: *“El proceso mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional”*. (Stiggins y Duke, 1997:166).

Por lo anterior, este segundo propósito en evaluación de profesores, puede verse como el más apropiado a la hora de llevar adelante los procesos de evaluación, pues concitaría una gran aceptación por parte del propio profesorado.

Aun cuando, se pueda apreciar cierto rechazo hacia sistemas de evaluación que se perfilan aparentemente desde este orden, (como en el caso de Chile), esto obedece más bien, a cómo están diseñados y se utilizan estos sistemas evaluativos, que a las actitudes de los profesores hacia la evaluación. (Stiggins y Duke, 1997: 167).

### **2.3.5 Algunos Modelos de Evaluación Docente**

Existirían una variedad de modelos que dan cuenta de evaluaciones de centros y principalmente de profesores. Así para algunos, los modelos dicen relación con el marco teórico que los sostiene, y que en definitiva es lo que define un tipo o ideal de profesor que se ha de alcanzar. (Murillo, 2007).

De esta manera, se ha logrado determinar en primera instancia, que a lo menos existirían seis teorías y/o modelos acerca de la caracterización del buen docente<sup>35</sup>, de entre estos destacarían: Evaluación del desempeño docente en conjunto con la evaluación del centro educativo con énfasis en la autoevaluación; Evaluación del desempeño docente para casos especiales; Evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional; Evaluación como base para un incremento salarial y, la Evaluación para la promoción en el escalafón docente.

Igualmente, es importante mencionar que no todos los países explicitan claridad en cuanto al modelo que sustenta sus procesos evaluativos. Se destaca el caso de Chile, quien con su Marco para la Buena Enseñanza, define el saber ser y hacer del profesor en el sistema educativo. A este modelo se le ha denominado modelo ecléctico, pues recoge aspectos de habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas y actividades relacionadas con la profesionalización.

Por su parte, se ha de recordar igualmente a Scriven (1988), quien sugiere que los profesores sean evaluados directamente a partir de la realización de las tareas, basándose en lo que el profesorado en su conjunto es responsable de saber y de saber hacer.

---

<sup>35</sup> Definición a partir del estudio Unesco: "Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. 2° edición. 2007.

El autor, desarrolla una lista de responsabilidades para evaluar la competencia de los profesores:

- a. Conocimiento de la materia
- b. Competencia Docente
- c. Competencia de Evaluación
- d. Profesionalidad,
- e. Otros deberes respecto al centro educativo y la comunidad.

Asimismo, el mismo autor en la *Evaluation Thesaurus*, manifiesta que la evaluación docente, requiere por supuesto mucho más que evaluar la enseñanza, pues los profesores generalmente tienen otros deberes. Por ello, al profesorado se le debe evaluar más de lo que hace en el aula. Plantea sí, que como primer paso, se requiere identificar los otros deberes de los profesores, establecer un mínimo aceptable de desempeño en tales deberes, y ponderarlos en lo relacionado con la enseñanza.

Complementamos entonces lo anterior, a partir de lo que literatura sobre evaluación, nos plantea en relación a la variedad de modelos, que igualmente se podrían considerar. De estos, podemos mencionar dos los que dicen relación con el contexto actual, y porque creemos puedan servir de referentes actualmente a la hora de querer implementar procesos evaluativos de profesores:

*a. El modelo propuesto por Stufflebeam,*

El modelo propuesto por Stufflebeam, (década del 70): Tiene como principal objetivo el evaluar la labor del profesor en el aula, partiendo de la premisa que éste es el responsable directo del proceso educativo en el aula, proceso que ha sido diseñado por los encargados de las políticas educativas. Se conoce el modelo con la sigla CIPP, en correspondencia directa a las cuatro fases que lo compondrían, es decir: Contexto, Inputs, Proceso, Producto.

*b. Modelo POA: Performance objectives approach de Redfern (1980)*

Este modelo igualmente puede denominarse plan de contrato, pues supondría un plan que es negociado por el evaluado en conjunto con el evaluador. Así, algunos principios de este modelo serían: Definición de criterios de responsabilidad del profesor, Fijación de procedimientos: y Discusión de resultados.

Ahora bien, resulta relevante mencionar que no se puede desligar un modelo utilizado, del propósito o del enfoque que ha de tener la implementación de la evaluación docente, ya que están totalmente imbricados, pero como ya hemos mencionado en el ámbito de la evaluación de la docencia los propósitos y fines pueden llegar a ser diversos, no obstante al igual que en toda evaluación, hay dos enfoques de naturaleza diferente a los que puede optar la de docentes: sumativa y formativa, respectivamente. (Isoré, 2010).

En un orden más reciente, se ha intencionado el uso de la evaluación de 360°, como mecanismo que desde la triangulación de fuentes de información, es decir personas e instrumentos, busca dar una mirada integral al desempeño laboral.

Así mismo, existen algunos sistemas evaluativos como en Rumania, que han intentado considerar las expectativas de los estudiantes en la evaluación de los profesores, sobre todo en el ámbito de la educación superior. (Puscas, 2015), partiendo de la lógica que hoy la perspectiva del aprendizaje está centrado en los estudiantes, pero se pregunta la autora ¿se han hecho preguntas sobre cuáles son los intereses o necesidades educacionales de los alumnos? Esto resulta relevante porque evaluar un desempeño docente, debe tener también como finalidad el mejorar una práctica pedagógica que está destinada a los alumnos, no obstante se estaría ante dos procesos paralelos.

En la línea de poder otorgar valor agregado a los procesos de evaluación, es que existen hoy propuestas en Estados Unidos<sup>36</sup>, que han avanzado hacia establecer la relación del desempeño del profesor con los resultados de aprendizaje de los alumnos, medidos a través de pruebas estandarizadas, en este caso TASK y ELA. Existen a lo menos 5 modelos que van en esta línea: Cambio en porcentaje de aprobación; Cambio en puntaje promedio; Regresión Múltiple; Regresión Jerárquica y Efectos mixtos de estratos.

Sin embargo, el desafío de la implementación de estos modelos radican en lograr aislar la variable desempeño del profesor versus resultados de los alumnos. Por ello, uno de estos modelos ha avanzado hacia el reconocimiento de la influencia de variables tales como etnicidad, situación socioeconómica, entre otras.

---

<sup>36</sup> Value-Added Models in the Evaluation of Teacher Effectiveness: A Comparison of Models and Outcomes

A su vez en Portugal, el tema de la evaluación del profesorado ha sido un tema controversial, desde que se introdujo un modelo nuevo en el año 2007. Plantea Reis-Jorge (2015), que el nuevo modelo arroja algunos aspectos críticos como la tensión entre la perspectiva formativa o sumativa, los incentivos económicos, la exacerbación de la individualidad y la competencia entre los docentes, sin considerar la mejora de la escuela ni de los estudiantes, la legitimidad de los pares evaluadores, porque en este país estos evaluadores son del mismo establecimiento y al ser muy jóvenes se les endosa la poca experiencia, y la preparación.

Según Reis Jorge, sería útil considerar las propuestas como la del manejo del desempeño que incorpora las áreas de la planificación, el seguimiento y la evaluación, cuyo objetivo es promover el cumplimiento de las metas de los establecimientos a partir del seguimiento del desempeño del docente. (Salaman, Storey & Billsberry, 2005; Aguinis, 2009). No obstante, señala el autor, no existe un modelo de evaluación perfecto y todos son susceptibles de mejora, por lo que resulta necesaria una revisión continua del sistema en la que los profesores sean partícipes de las correcciones que se deben realizar al sistema evaluativo.

No obstante, más allá de decantarse por la utilización de uno u otro modelo, lo que importa es que el proceso no se convierta sólo en un mecanismo aislado, más administrativo o sin sentido (Holland, 2005; Marshall, 2005) (OCDE, 2009).

Por último, resulta interesante en el ámbito de la investigación que hay sobre la temática de la evaluación del desempeño, conocer algunos antecedentes referidos al Proyecto OCDE de revisión de los marcos de evaluación para mejorar resultados escolares, proyecto<sup>37</sup>, que tuvo como objetivo explorar los sistemas de evaluación como mecanismo de mejora de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo, desde un enfoque integral que analizaba cada tipo de evaluación (alumnos, de centros, de directores, profesores, etc) como elemento individual y así como la coherencia del marco nacional de evaluación en su conjunto.

Desde 4 áreas claves, se desplegó el análisis realizado y las conclusiones en torno a las mismas:

- **Gobernanza:** Equilibrio entre las disposiciones centrales, las iniciativas locales y la mejora y rendición de cuentas.
- **Procedimientos:** Metodología utilizada como garante de la contribución de la

---

<sup>37</sup> Informe Comparativo Final: Synergies for Better Learning- An International Perspective on Evaluation and Assessment. OCDE. Reviews of Evaluation and Assessment in Education. (2013).

evaluación a la mejora de los aprendizajes y la enseñanza.

- **Capacidad Evaluativa:** Competencias para evaluar y el uso de información en el sistema educativo.
- **Uso de resultados:** Información organizada de manera que facilite el uso eficaz de los interesados y no se mal utilicen los resultados de las evaluaciones.

En el marco de este proyecto, 29 Sistemas Educativos<sup>38</sup> proporcionaron información detallada de sus prácticas evaluativas, 26 de ellos entregaron un informe detallado por país y 14 prefirieron una revisión por país. Al respecto, la tendencia internacional indica que:

- La evaluación docente es el componente del marco de evaluación en el que se dan mayores variaciones en los países.
- Las prácticas varían desde sistemas nacionales prescriptivos hasta enfoques informales en centros educativos.

Sistema de reconocimiento	Gestión del Desempeño	Registro	PAIS
			AUSTRALIA
			AUSTRIA
			BLEGICA (FL)
			BLEIGIA (FR)
			CANADA
			CHILE
			REPUBLICA CHECA
			DINAMARCA
			ESTONIA
			FRANCIA
			FINLANDIA
			HUNGRIA
			ISLANDIA
			IRLANDA
			ISRAEL
			ITALIA
			COREA
			L LUXEMBURGO
			MEXICO
			PAISES BAJOS
			NUOVA ZELANDA
			NORUEGA
			POLONIA
			PORTUGAL
			REPUBLICA ESLOVACA
			ESLOVENIA
			ESPAÑA
			SUECIA
			IRLANDA DEL NORTE

Tabla 3 Síntesis Revisión OCDE Marcos Evaluación

<sup>38</sup> Australia, Austria, Bélgica ( Comunidad Flamenca y Francesa), Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Corea, Luxemburgo, México, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Eslovenia, Suecia y Reino Unido ( Irlanda del Norte), Estonia, Israel y España.



## 2.4 EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

### 2.4.1 El estado actual del sistema educativo chileno:

#### Antecedentes Generales:

La situación actual del sistema educativo en Chile, debe comenzar a entenderse a partir de las políticas privatizadoras y descentralizadoras de los años 1976 y 1981, llevadas a cabo durante el gobierno militar, las cuales principalmente apuntaron a reducir el rol del estado, para entregar a privados la dirección de la mayoría de los servicios públicos; confiando en una capacidad de administración eficiente de éstos. Esta perspectiva privatizadora, se corresponde con el modelo económico impuesto por el régimen de la época.

Durante los dos primeros años de Gobierno, el régimen militar no introdujo cambios estructurales en el sistema escolar, y se limitó a lo que las autoridades de la época entendían como una “depuración del sistema”, clausurando instituciones, despidiendo funcionarios, prohibiendo la enseñanza de cierto contenidos curriculares, es decir, eliminando lo que se consideraba de tildé “político y marxista”.

Entre 1976 y 1980 se da curso al proceso de regionalización del país, creándose 13 regiones<sup>39</sup>, con sus respectivas 13 secretarías regionales, ubicadas en la capital regional, y 40 direcciones provinciales. *“Es a partir de este momento que se hace explícito el objetivo de reducir el aporte fiscal a educación, el que se mantiene como una de las prioridades importantes durante todo el período del régimen militar”* (Espínola, 991).

Es así, como una de las primeras políticas descentralizadoras y privatizadoras en materia educacional, llevadas a cabo en 1981, sería la transferencia de la administración del conjunto de los establecimientos educacionales a los 325 municipios del país, pasando estos a manejar su personal, con poder de contratar y despedir profesores, encargarse de su capacitación o perfeccionamiento y administrar su infraestructura. Con esto el Ministerio

---

<sup>39</sup> Chile actualmente todavía está dividido en 15 regiones de Norte a Sur. Cada región se compone de varias Provincias, una de ellas asume como capital de la región respectiva.

asume sólo funciones normativas, definición del currículum y de los libros de textos, supervisión y evaluación.

Para los profesores esto significó la pérdida de la mayoría de sus beneficios, pues dejaron de ser considerados empleados del estado, para pasarse a regir por el Código del Trabajo, legislación que determina las actividades y obligaciones laborales de los trabajadores privados. Así, los profesores al ser regidos por la ley laboral común, y con condiciones de empleo que se fijaban en principio por negociación entre el empleador y el trabajador (con prohibición de la negociación colectiva), según la lógica de mercado, perdieron muchos de sus derechos históricos” (Núñez, 1999)” (García Huidobro, 1999: 178).

A la vez, con esta política municipalizadora de la educación, cambia la forma de asignación de los recursos, de una modalidad basada en los presupuestos históricos de gasto de los establecimientos, a una modalidad de pago de una subvención por alumno atendido. Adicionalmente el pago por alumno, fue calculado de modo de operar como incentivo económico para el ingreso de gestores privados, dispuestos a poner en funcionamiento nuevos establecimientos de educación básica (primaria) y media (secundaria).

Igualmente, la reforma traspasó la administración de aprox. 70 establecimientos públicos de educación técnico profesional (nivel medio-secundario) desde el Ministerio de Educación a corporaciones constituidas ad-hoc por los principales gremios empresariales. Esta situación, transforma radicalmente la forma de cómo se había estado entendiendo hasta el momento el concepto de educación pública, específicamente en lo referido al sistema de financiamiento.

Esta concepción de educación, se rompe al reemplazar este sistema tradicional que entregaba los recursos a las escuelas, de acuerdo a un presupuesto que éstas presentaban anualmente al Ministerio de Educación, por otro que asigna un monto fijo por alumno, el cual es entregado al establecimiento al que ese alumno asista. Estas medidas son normadas por la ley de subvenciones que rige a partir de 1981 (D.L. 3.476), la cual, al establecer una estrecha dependencia entre la subvención que recibe cada escuela, y el número de estudiantes atendidos, obliga a los municipios y a las escuelas a competir por el alumnado en la comunidad.

En la medida en que los recursos no están asegurados, como era según los mecanismos tradicionales de entender la educación pública en Chile, y deben captarse a través del

alumnado, en cada escuela se movilizan recursos humanos y materiales para reclutar alumnos en un número suficiente como para asegurar el financiamiento necesario.

Este *“mecanismo de financiamiento reproduce en educación el modelo económico de libre mercado que asigna un papel fundamental a la competencia en la eficiencia de las organizaciones y de los sistemas económicos”*, (Espínola, 1991), básicamente, porque es conocido que el eje central de este modelo es la limitación de las responsabilidades del estado tanto en el orden económico como en el social. Se cree, por tanto que una escuela que ofrezca mayor calidad, en un sistema plenamente competitivo, *“será la que logre captar la mayor cantidad de alumnos, y con esto los recursos necesarios para su operación”*, (Espínola, 1991).

Por ello, entre otros aspectos, esta reforma buscaba el logro de un mayor eficiencia en el uso de los recursos, mediante la competencia entre establecimientos por matrículas, captando alumnos, más la participación de los padres<sup>40</sup>, que de acuerdo al modelo tiene un sentido completamente distinto, al de expresión de opiniones o toma de decisiones en la gestión de las escuelas.

Así, la opción de los padres de retirar un estudiante o su matrícula, y traspasarlo a otro establecimiento son consideradas *“en el contexto del modelo como las fórmulas de la participación por excelencia”*, (Espínola, 1991).

Se buscó también el traspaso de las funciones históricas del Ministerio de Educación a los poderes locales representados en el municipio<sup>41</sup> y su alcalde, así como la disminución del poder de negociación del gremio docente. Se instó a una mayor participación del sector privado en la educación, lo que establecería las bases para la competencia entre establecimientos.

Estas políticas descentralizadoras y privatizadoras, no fueron revertidas con el inicio de la llegada de la democracia, a la fecha se mantiene esta estructura administrativa del sistema educativo heredada de los 80<sup>42</sup>. A partir de éstas es entonces que se genera el “Nuevo Paradigma Educativo de los años 90”.

---

<sup>40</sup> Así como en el comercio los clientes “participan” el mercado a través de la decisión sobre qué artículo comprar y cuál no, se entiende que los padres participarán del proceso al elegir escuela para sus hijos.

<sup>41</sup> El alcalde, era designado directamente por el propio Presidente del Gobierno Militar.

<sup>42</sup> Se han introducido modificaciones referidas a la estructura curricular del sistema, las que se revisarán más adelante.

<b>NIVELES</b>	<b>PREESCOLAR</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>SUPERIOR</b>
<b>TIPO ENSEÑANZA</b>	<i>Opcional</i> <i>Kínder obligatorio</i>	<i>Obligatoria</i>	<i>Obligatoria</i>	<i>Opcional</i>
<b>EDAD</b>	<i>6 meses a 6 años</i>	<i>6 a 13 años</i>	<i>14 y 18 años</i>	_____
<b>DURACIÓN</b>	<i>6 años</i>	<i>8 años</i>	<i>4 años</i>	_____
<b>MODALIDAD</b>	_____	_____	<i>Científico (CH)</i> <i>Técnico ( TP)</i> <i>Polivalente ( ambas)</i>	_____

*Cuadro 1 Sistema Escolar, Estructura*

<b>TIPOS ADMINISTRACIÓN</b>	<b>Educación Municipal</b>	<b>Educación Particular Subvencionada</b>	<b>Educación Particular Pagada</b>
<b>FINANCIAMIENTO</b>	Recibe subvención del estado por alumno que asiste	Recibe subvención del estado por alumno que asiste. Puede cobrar un porcentaje a padres	Sin subvención del estado. Pagado por padres

Cuadro 2. Tipos y financiamiento educación

### **2.4.1.2. Políticas Educativas a partir de los años 1990**

Al asumir el primer Gobierno Democrático de la Concertación, un Gobierno de Transición<sup>43</sup>, surgen dos contextos, a partir de los cuales se desarrollarán los cambios educativos. A nivel del contexto externo, se aprecia un consenso generalizado respecto a la importancia estratégica del sector educación, por ello la educación asume una alta prioridad en la agenda de gobierno<sup>44</sup>.

También se aprecia una estabilidad macroeconómica del país en un contexto de crecimiento, que asegura recursos financieros limitados, pero sin precedentes para sostener la inversión y los cambios en el sistema educativo. A esto se debe agregar la aceptación pública evidenciada, respecto a las políticas en educación y de la necesidad de esta inversión en educación.

Esto resultaba altamente importante, puesto que plantea una marcada diferencia entre las políticas educativas impuestas en los 80, (privatización-descentralización) por el régimen militar, las que concitaron la oposición cerrada de los profesores y la oposición política del país de ese momento, a diferencia de este nuevo escenario de los años 90, en donde las políticas y prioridades en educación no generan mayores intereses en pugna, si no que más bien una percepción global de la necesidad de llevarla a cabo.

Desde la perspectiva del contexto interno, se vislumbra una buena cobertura, pero una pobreza de medios y resultados, a partir de lo cual el sistema educativo al inicio de los 90 presentaba una cobertura prácticamente universal en el nivel básico (primario), y cercana al 80% en media (secundaria), por ello este tema no plantea mayor inquietud, sin embargo, el sistema evidenciaba índices graves de caída del gasto público en educación, por lo que sus escuelas y liceos no funcionaban en las mejores condiciones.

A su vez el Simce<sup>45</sup>, arrojaba resultados preocupantes, la calidad del aprendizaje era inaceptablemente baja. *“Y se apreciaba una profesión docente que había visto caer sus remuneraciones más de un tercio en términos reales, que era objeto de persecución política y que se había opuesto al modelo administrativo impuesto por el régimen”*, ( Cox y González,

---

<sup>43</sup> Gobierno de Don Patricio Alwyn Azócar 1990-1994.

<sup>44</sup> Sin embargo no es la primera, pues la primera prioridad sería la referida a la reconciliación nacional, en relación a los tristes acontecimientos sociales y políticos vividos durante los 17 años de régimen militar.

<sup>45</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, política heredada de los años 80.

1997). Por ello la posibilidad de las nuevas políticas educativas en democracia, se vislumbraban por los profesores y la comunidad educativa en general, como la oportunidad de mejora en todo orden.

Al iniciarse la gestión del primer gobierno democrático, se aprecia la dependencia mixta de los establecimientos educacionales municipalizados, tanto de nivel básico (primario) como de nivel medio (secundario), derivadas de 1980. Por una parte, éstos y sus profesores responden a los Municipios o Sostenedores Particulares en el orden administrativo y en materia curricular, pedagógica y de evaluación al Ministerio de Educación.

Esta situación no es revertida por este Gobierno, situación que en la actualidad sigue siendo reclamado por el gremio de profesores y en cada demanda que realizan, la municipalización de la educación es puesta como la piedra de tope que no permite el real fortalecimiento y calidad de la educación pública y la mejora de sus condiciones laborales<sup>46</sup>. Sin embargo, en los 90, lo que se genera es una reconceptualización del rol ministerial y sus políticas de intervención directa, a través de programas de mejoramiento de la calidad y de discriminación positiva, como principio orientador respecto a las inequidades en la distribución social de los resultados.

Las nuevas políticas educacionales que comienzan a gestarse estarían basadas principalmente en un nuevo marco de ideas sobre las formas institucionales, de financiamiento y de gestión de los sistemas educativos. Este marco combina criterios de descentralización y de competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, la introducción de nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas y de instituciones y la apertura de escuelas y liceos a redes de apoyo externo, especialmente de Universidades y empresas.

Si en los años del Gobierno Militar, el objetivo primordial era La búsqueda de la eficiencia en el uso de los recursos, y la forma de llevarlo a cabo tuvo que ver con el cambio en la modalidad de financiamiento y la administración del sistema; los objetivos principales de los primeros gobiernos democráticos serán la calidad y la equidad del sistema escolar y los

---

<sup>46</sup> Se pueden encontrar antecedentes en el Informe Colegio de Profesores, junio 2006. "La Crisis del Sistema Educativo Chileno: Diagnóstico y Propuestas. Asimismo, en marzo 2014, la Presidenta de la República, anunció que en el marco de las 56 medidas de su programa de gobierno, está el envío al Congreso del Proyecto de Ley de la Desmunicipalización de la Educación, dentro de los primeros 100 días de su gobierno. Tema discutido a su vez, en la Asamblea programática del Colegio de Profesores, en mayo 2014, en la que se insistió que el traspaso de los establecimientos al Estado se realice en base a las propuestas que el Colegio de Profesores ha elaborado. Este año 2015, se ha anunciado el envío del proyecto de desmunicipalización al Congreso.

medios estratégicos que se proyectaron para lograrlo, fueron invertir en nuevas tecnologías, los profesionales y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos objetivos de la calidad y equidad asumen un rol protagónico, por ello se implementan una serie de programas y proyectos, los cuales en virtud de la capacidad de iniciativa e innovación de los establecimientos y sus docentes, más el aporte del Ministerio para la financiación de éstos, es que se comienza a levantar la Nueva Reforma Educacional Chilena de los años 90.

Para orientar estas acciones, se diagnostica en profundidad el Sistema Educativo Chileno, y surge el Informe de la Comisión para la Modernización de la Educación, conocido como Informe Brunner, el que detecta falencias y necesidades en los diferentes niveles del sistema educativo. A partir de eso, se generan los programas MECE, (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad), para Educación Básica, (con un componente preescolar) para la Educación Rural, y para la Educación Media, con posterioridad se incorpora MECE-SUP, referido a la Educación Superior.

Durante el primer Gobierno Democrático, desde los discursos oficiales, “no se utilizó el concepto *“Reforma Educacional”*, para denominar las políticas de mejoramiento que se llevaban a cabo, pues eso se asociaba con cambios integrales a nivel de currículum y estructura, que sin embargo no se materializarían sino a partir del segundo Gobierno Democrático,<sup>47</sup> donde además la educación si asume como la primera prioridad en la agenda, con un compromiso a duplicar el gasto en el sector educación en un plazo de 6 años” (García Huidobro 1999).

En el segundo Gobierno, la Reforma Educacional asume liderazgo, dándole continuidad a los proyectos y programas generados anteriormente, y se incorpora la reforma del currículum, más la extensión de la jornada escolar, entre otros. Para los Profesores, igualmente se generan cambios partir de estas nuevas políticas. En 1991 se promulga el “Estatuto Docente”, normativa de los Profesionales de la Educación, que redefine el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, consecuencia de la reforma de los 80, a un estatuto especial, que establece:

---

<sup>47</sup> Gobierno de don Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 1994-2000.

- Una regulación nacional de sus condiciones de empleo (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones).
- Una estructura común y mejorada de sus remuneraciones.
- Un sistema de bonificaciones y condiciones de alta estabilidad en el cargo.

Para los profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales que son municipalizados, esta nueva reglamentación es aplicada plenamente, sin embargo fijó una remuneración básica mínima nacional que obliga a los privados, (sostenedores de establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados), lo que dio lugar a un mejoramiento salarial para un número no menor de profesores que estaba en la peor situación salarial.

El tercer período del Gobierno Democrático,<sup>48</sup> continúa con la Reforma Educacional, respetando el ideario bajo el cual fue diseñada, es decir, orientando sus esfuerzos para lograr una educación de calidad para todos, por ello, amplió los programas que más aporte a este objetivo habían hecho, impulsando también innovaciones en la materia.

Resulta importante destacar, la aprobación en el año 2003 de 12 años de escolaridad obligatoria y evitar la deserción escolar en este nivel del sistema. Paralelo a esto, surgieron becas de apoyo para los estudiantes más desfavorecidos del Sistema Educativo en Enseñanza Media, para apoyar sus esfuerzos y que no desertaran de éste, por razones económicas<sup>49</sup>.

A su vez, desde el Ministerio de Educación se apreció un esfuerzo importante por llegar a un tipo de acuerdo y/o consenso tanto con el Colegio de Profesores de Chile, como con la Asociación de Municipalidades, a la hora de definir el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, ya materializado, el que junto al aseguramiento de los 12 años de escolaridad, se convierten en los dos grandes “logros” del Tercer Gobierno de la Concertación, buscando que en el año 2006 al dejar el mandato, se entregara una agenda educativa desde la cual, después de muchos años y debates históricos, la obligatoriedad del sistema educativo era un hecho, y los profesores del sistema hubieran sido evaluados en su totalidad.

---

<sup>48</sup> Gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000-2006)

<sup>49</sup> Todo esto se enmarcó en el Programa Liceo para Todos, el cual al culminar fue asumido por el Programa Puente y Chile Solidario. Mayores referencias en [www.programapuente.cl](http://www.programapuente.cl).



#### Cuarto Gobierno Democrático

El cuarto período del Gobierno Democrático, correspondiente a Michelle Bachelet Jeria, quien asume en marzo de 2006, asume la misión de continuar y fortalecer los cambios en materia educativa, que había instalado la gestión del ex-Presidente Ricardo Lagos. A unos meses de asumir la gestión, debe redefinir obligadamente su agenda en materia educativa, a raíz de una serie de manifestaciones y movilizaciones originadas por un movimiento de estudiantes secundarios, quienes no lograban percibir ninguna mejora social ni educativa, si no por el contrario, vislumbraban un país altamente segmentado y completamente inequitativo.

De hecho, la propia OCDE en su informe sobre Chile del año 2004, manifiesta que la educación en Chile, está *“influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”*, y parece estar *“conscientemente estructurada por clases sociales”*, ( OCDE, 2004: 277, 290).

Aun cuando este movimiento inicialmente, se organiza con el fin de generar una mejora en las condiciones del transporte público y las becas alimenticias, posteriormente, y en virtud de su alto poder de convocatoria y organización a nivel nacional, se pone en el foco de las demandas, la calidad y equidad de la educación municipal, así como la derogación de la LOCE, Ley Constitucional de Educación que había sido promulgada a un día de término del gobierno militar en 1990, la que desde la mirada de la mayoría de los actores era la causante de la crisis del sistema educativo chileno.

Toda esta agitación, genera la creación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, conformado por representantes del mundo académico, docente, organizaciones sociales, estudiantes universitarios, padres y apoderados y los propios dirigentes secundarios, entre otros, comenzado así un trabajo sistemático de reflexión y de definición de los temas urgentes en materia educacional y que debían considerarse en una futura reforma a la educación chilena.

Este Consejo Asesor Presidencial, da por terminada su labor, haciendo entrega a la Presidenta de la República el 11 de diciembre de 2006, del Informe Final para La Calidad de la Educación<sup>50</sup>, de 250 páginas, en el cual se analizan y se aportan las debidas propuestas a temas tales como, el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza, Deberes del Estado en materia educacional, Calidad de la Educación, Administración del Sistema Público de

---

<sup>50</sup> Para mayores referencias revisar [www.consejoeducacion.cl](http://www.consejoeducacion.cl).

Educación Escolar, Sistema de Financiamiento de la Educación, Estructura de la enseñanza y currículum, la Situación del Profesorado, Formación Docente Inicial y Continua, La Educación Técnico-Profesional y la Educación Superior, entre otros.

Con este informe, se crean las bases de lo que posteriormente será la nueva Ley General de Educación (LEGE), propuesta como una Ley de Calidad, la que se aprueba el año 2009<sup>51</sup>, con la firma de un pacto de acuerdos, el que permitió primeramente aprobar en el congreso la “Ley de Subvención Preferencial”<sup>52</sup>, el 15 de Enero de 2008. Respecto a la LEGE, si bien es cierto permite incorporar una mayor fiscalización a los recursos que el estado destina a educación y el aumentar la subvención de los alumnos de contextos vulnerables, no abordó temas como es la desmunicipalización de la educación, la que sigue vigente.

A su vez, siguió permitiendo la selección de los alumnos en enseñanza media<sup>53</sup> y el mayor aporte de subvención del estado está igualmente asociado a los resultados de aprendizaje y si hay un establecimiento que no mejora sus resultados, lo que siguen siendo medidas principalmente mediante el Simce, como máximo garante de la calidad en Chile, luego de un tiempo deberán cerrar sus puertas, lo que anunciaba desde ya un debilitamiento de la educación pública, continuándose hasta hoy con el aporte de recursos de educación a los privados.

#### Primer Gobierno de Oposición

El primer Gobierno de Oposición<sup>54</sup>, continua en la línea de mantener la subvención por asistencia, la coexistencia de tres formas de administración de la educación (municipal, privada con financiamiento estatal y privada sin financiamiento estatal), se aprueba la Ley N° 20.501<sup>55</sup> de Calidad y Equidad, orientada principalmente al sistema educativo escolar.

---

<sup>51</sup> El pacto entre el Gobierno de Chile y la Oposición, se denominó “Acuerdo por la Calidad de la Educación”, el que introdujo cambios como la inclusión en la subvención del nivel 1 y 2 de preescolar y toda la enseñanza básica y la entrega del mismo monto de subvención extra por alumno prioritario, a los establecimientos que suscriban un acuerdo por la calidad.

<sup>52</sup> Se entregaría un monto extra a los establecimientos con más de 15% de alumnos vulnerables, llamándose “subvención por concentración de alumnos prioritarios”. Se contempla una subvención adicional a los establecimientos en recuperación para ayudarlos a construir sus planes de mejoramiento.

<sup>53</sup> Ver posteriormente antecedentes Ley de Inclusión Educativa 2014-2015.

<sup>54</sup> Período de Sebastián Piñera Echeñique 2009-2013.

<sup>55</sup> Ley que introduce mayores atribuciones a los Directores de Establecimientos Educativos, crea un Plan de Retiro de Profesores y aumenta la entrega de recursos a los municipios, entre otros.

A su vez, en el año 2011 se aprueba el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media<sup>56</sup> (Ley 20.529) , con el que se busca garantizar la calidad, desde las políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, garantizando los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento, así como introducir orientaciones hacia una mayor regulación y control de los recursos invertidos, en articulación con los resultados obtenidos.

En este marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se aprueban dos iniciativas claves como lo son: Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> El Sistema incluye procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal y, cuando corresponda, apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación de planes de mejora que permitan desarrollar fortalezas y superar debilidades, además de la rendición de cuentas de las instituciones del sistema escolar.

<sup>57</sup> De acuerdo a la Ley 20.529, la principal función de la Agencia de Calidad es evaluar y orientar el sistema educativo y la función de la Superintendencia es fiscalizar el uso de los recursos públicos en educación, atender denuncias e informar a la comunidad respecto a sanciones.

Estas dos instancias que son parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, tienen como función vigilar las normas, fiscalizar el uso de recursos y dar a conocer los logros de aprendizaje de los estudiantes, el desempeño de los establecimientos y de sus sostenedores, así como también el desempeño de los profesores y directivos de las escuelas, en la perspectiva de la rendición de cuentas, propias de los sistemas educativos actuales.

En el ámbito del sistema educativo en su conjunto, se refuerza en este periodo de Gobierno, la Beca Vocación de Profesor<sup>58</sup> y el Proyecto de Liceos de Excelencia<sup>59</sup>, a su vez se instala con propiedad la prueba INICIA<sup>60</sup> y se ingresa a tramitación un proyecto de Ley de Carrera Docente<sup>61</sup> para el profesorado, el que en su momento no es bien valorado por este gremio, solicitando desde siempre un mayor debate sobre el mismo.

Así este período de gobierno, además de ser fructífero en la promulgación de leyes en el ámbito escolar, también se convierte en un escenario de demandas que emergen desde el nivel universitario, el que reclama por un mayor énfasis en la calidad para todos y no un privilegio de unos pocos, más equidad e inclusión, retomando el movimiento educacional del año 2006.

Ahora el centro viene a ser “no al lucro”, atendiendo a las excesivas ganancias obtenidas con fondos públicos de algunas instituciones de educación, las que no son reinvertidas en los propios planteles, sino más bien, desviadas de manera directa ya sea hacia el patrimonio personal de los dueños o a través de contratos de arriendo con inmobiliarias<sup>62</sup>.

El Gobierno de Sebastián Piñera, hace entrega de un sistema educativo que no logra repuntar en materia de calidad y equidad, con cifras en 2013 de hasta 40 establecimientos educacionales municipales cerrados por dictámenes de administraciones municipales, en claro contraste a la cifras de hasta un 80% de cobertura de la educación pública que exhibía el país en el año 1981, con profesorado y estudiantes descontentos, universidades privadas

---

<sup>58</sup> Beca Vocación de Profesor, financia el 100% del arancel de una carrera de pedagogía que esté acreditada por mínimo 2 años y que reciba a estudiantes, con un mínimo de 500 puntos PSU en dicha carrera. El requisito más importante para la beca ponderar mínimo 600 puntos entre lenguaje y matemática.

<sup>59</sup> Los Liceos de Excelencia, es un proyecto que agrupa a 60 liceos de todo el territorio nacional, Se enfocan en familias de escasos recursos y apoya el proceso de aprendizaje a través de mayor infraestructura, implementación tecnológica y evaluación sistemática.

<sup>60</sup> La prueba Inicia busca identificar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los egresados de las carreras de pedagogía, con el propósito de entregar información sobre la calidad de la formación inicial recibida

<sup>61</sup> Este proyecto en enero 2014, fue aprobado sólo a modo general por la Comisión de Educación del Senado, esto implicó que debía ser abordado por el nuevo Gobierno a partir de marzo 2014. No obstante, este proyecto junto a otros más, fueron retirados del Congreso por el Ejecutivo, como una de las primeras medidas del mandato de Michelle Bachelet.

<sup>62</sup> Al año 2013, 12 universidades privadas (que reciben financiamiento estatal) estaban siendo investigadas por lucro, desorden administrativo, desvío de fondos y soborno para obtener acreditaciones.

investigadas por mal uso de los recursos públicos y una ciudadanía demandando calidad, gratuidad y acceso para todos, más allá de la excesiva utilización del concepto de calidad al alero de la estandarización y los resultados.

Esta situación obliga entonces al actual Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet a escuchar las demandas de una mayor vinculación del Estado con la Educación, por lo que el ejecutivo propone una nueva Reforma Educativa, que apunte a tres ejes sustanciales: “No al lucro, no a la selección de estudiantes y eliminar el copago de los padres en el financiamiento de la educación de sus hijos”<sup>63</sup>, que se ha denominado Ley de Inclusión Educativa. Esta es aprobada en enero 2015. Hoy los temas de agenda que mueven al ejecutivo son la gratuidad para la educación superior y el envío del proyecto de desmunicipalización de la educación.

#### **2.4.1.3 Fortalecimiento de la Profesión Docente en Chile**

El fortalecimiento de la profesión docente, a partir de los años 90 conlleva “*un conjunto de políticas destinadas al tratamiento de la profesión docente, en sus aspectos normativos, salariales y de formación*” (Núñez, I en García Huidobro 1999). Como se ha visto, los profesores sufrieron un gran deterioro tanto social como laboral, a partir de los cambios implementados por el Gobierno Militar.

Por ello, el fortalecimiento de la profesión docente en Chile, a partir de los años 90, le sitúa como uno de los cuatro ámbitos de la Reforma Educacional Chilena<sup>64</sup>. Así, se comienzan a integrar una serie de políticas que darían forma y sentido a este componente.

#### **2.4.1.4. Perspectiva de Normativa Salarial e Incentivos**

El principal cambio generado, desde la perspectiva normativa salarial para el profesorado chileno tiene que ver con la restitución de un marco legal específico para el sector, que se ha denominado “Estatuto Docente”. Este marco referencial, que aunque amplía los beneficios de los profesores, no los devolvió a la dependencia del estado, es decir mantienen la dependencia administrativa de las municipalidades, principalmente.

---

<sup>63</sup> Fue promulgada en el mes de mayo del mismo año.

<sup>64</sup> Ámbitos de la Reforma Educacional: Jornada Escolar Completa; Reforma Curricular; Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica; y Fortalecimiento de la Profesión Docente.

El tema de las remuneraciones siempre es un tema álgido para el gremio de profesores y el Gobierno, pues si bien con la implementación del estatuto en 1991, se mejoraban las remuneraciones, estas favorecían mayormente a los profesores de establecimientos particulares subvencionados más que a los municipales. También lo referido a la alta estabilidad en el empleo, se traducía en un tema de inamovilidad, lo que igualmente generó conflicto, “pues era de conocimiento que en muchos municipios había una sobredotación de profesores y/o directores de estos centros escolares” (Núñez, 1999) “(García Huidobro, 1999:178).

Paralelo a lo relacionado con las remuneraciones, se fundó un principio de asignaciones para favorecer el desarrollo profesional, se reconoció la “antigüedad” (un profesor de 30 años de servicio puede llegar a recibir 110 mil pesos mensuales por este concepto), se valorizó el perfeccionamiento acumulado, llegando hasta un 40% adicional a quien obtenga los máximos niveles de perfeccionamiento (magíster o doctorado).

Los avances en materia de incentivos, buscan recompensar la labor docente, sin embargo para la situación de los profesores municipalizados, el ingreso o contratación de profesores, el número de horas de trabajo, corresponde a una decisión exclusivamente municipal, al igual que los despidos, y en general todo lo que dice relación con la gestión y administración del personal docente. En el caso de los profesores del área particular subvencionada, el sostenedor privado<sup>65</sup>, es decir una persona natural, es quien define los temas contractuales y laborales de estos profesores.

Sin embargo, quizá lo que principalmente afecta la visión de los profesores hacia esto, sea la dualidad de dependencia a la que responden, en específico para los profesores municipalizados, quienes representan la mayoría de la fuerza laboral docente en el país. Esto, principalmente por la situación de las Municipalidades, quienes son a fin de cuentas quienes pagan la remuneración al profesor, existiendo un número importante de municipios que se retrasan en el pago de aquello, y no pagan sus cotizaciones, (Seguridad Social), básicamente porque los fondos destinados a esto, que aporta el estado mediante la subvención por alumno principalmente, son reutilizados en cubrir otras deficiencias económicas de la propia Municipalidad.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> En este sector también se aprecian variadas irregularidades. En julio de 2007, el Colegio de profesores denuncia mala gestión de sostenedores privados en cinco establecimientos de la región metropolitana.

<sup>66</sup> Se subentiende que existen municipios con mayores recursos que otros, de acuerdo a la realidad social y económica de cada comuna.

El 2003 de acuerdo un Informe elaborado por la Dirección del Trabajo de la Región Metropolitana: *“de 1405 establecimientos fiscalizados, 358 fueron multados, pues no cumplían con la normativa vigente. Las multas dicen relación en materias de remuneraciones, cotizaciones, y contratos de trabajo”*<sup>67</sup>. Y estos establecimientos dependen de sus respectivas Municipalidades.

En los últimos años, se siguen evidenciando este tipo de situaciones<sup>68</sup>, a lo que hay que sumar otros impagos, como el de la ya conocida deuda histórica, de los bonos por perfeccionamiento y del conocido Bono SAE, por ejemplo. Por este último concepto “Bono SAE”, los profesores de los establecimientos municipales estuvieron alrededor de dos meses de paro durante el año 2009, puesto que advirtieron que no se estaba pagando este concepto desde hacía varios años . Este Bono se enmarca dentro de los mecanismos que las leyes promulgadas para aumentar las remuneraciones de los profesores han establecido. La forma de entrega de estos recursos está dada en la ley 19.410<sup>69</sup>.

El caso específico de la deuda histórica<sup>70</sup>, esta data desde el 31 de diciembre de 1973, cuando la dictadura ubicó al profesorado en la escala única de sueldos para los empleados fiscales, con grave perjuicio en las remuneraciones de los docentes. Si bien en octubre de 1980 se dictó el D.L. 3551 o Ley de Reparación Económica para todo el Sector Público, lo que implicaba desde un 20% a un 95% de reajuste, estos aumentos nunca se hicieron efectivos para los profesores.

Se manifestó en 2014, por la Asociación Chilena de Municipalidades<sup>71</sup>, que existe un endeudamiento por concepto de educación que ascendía a cerca de 60 millones de pesos, de los cuales 27 millones correspondían a deuda previsional y perfeccionamiento. Posteriormente, en sesión del Congreso de la República se autoriza el financiamiento extra por parte del estado a las municipalidades para que reviertan esta deudas, lo que no ha garantizado mejores condiciones para el profesorado.

---

<sup>67</sup> Revista Señales, Abril 2004.

<sup>68</sup> El colegio de Profesores de Concepción, denuncia el 17 de septiembre de 2007, esta irregularidad. En [www.colegiodeprofesores.cl/denuncia.html](http://www.colegiodeprofesores.cl/denuncia.html). En los años 2013 y 2014, profesores de Valparaíso, Concepción Punta Arenas y San Bernardo, en Santiago, denuncian esta situación.

<sup>69</sup> El pago de este bono, corresponde a los excedentes de la subvención entregada por el Estado a los administradores de los establecimientos educacionales y debe ser pagada a los profesores en diciembre de cada año. Sin embargo, las municipalidades han utilizado estos excedentes con otros fines.

<sup>70</sup> El 18 de Julio de 2007, el Colegio de Profesores interpuso una demanda contra el Estado Chileno, ante la OIT, por el no pago de la deuda histórica, la que fue acogida por este organismo internacional. En mayo 2010, el Presidente del Senado ha comprometido su apoyo para reparar esta deuda histórica.

<sup>71</sup> En mayo de 2014, el Colegio de Profesores realiza una denuncia pública, por el problema de financiamiento de la educación municipal, que tiene a los docentes en algunos casos sin el pago de sus remuneraciones además del no pago de cotizaciones.

Si a esto se agrega la inestabilidad de los contratos, que en su mayoría siguen siendo por un año, es decir para el año escolar chileno, de Marzo a Diciembre, quedando algunos profesores sin remuneración durante los meses de vacaciones, y con la incertidumbre de si serán contratados nuevamente al año siguiente, más las dificultades que representa el proceso de jubilación, al que debieran acogerse un número importante de profesores, los que verán seriamente disminuidas sus pensiones una vez jubilados<sup>72</sup>, sumado a esto los déficit económicos que tienen las municipalidades que no les deja en buen pie, para solventar estas jubilaciones, y si a esto sumamos el escenario actual que nos habla de profesores que podrían perder de 2 a 10 millones de pesos en sus pensiones, debido a que las administradoras privadas de estos fondos, cotizan en la bolsa, lo que les ha generado pérdidas, que lamentablemente se traspasan e inciden en los depósitos de toda una vida de estos profesores.

Por ello, mientras las deficiencias e irregularidades de administración continúen en algunos municipios, los profesores siempre verán afectado su desempeño y no podrán reconocer los esfuerzos que se han realizado para fortalecer su profesión.

---

<sup>72</sup> El sistema previsional en Chile, es administrado por privados (AFP). Esto ha conllevado a que las jubilaciones de los profesores adscritos a este sistema sean inmensamente bajas. A diferencia de quienes lograron mantenerse en el sistema público previsional de ese momento.



## **2.4.2 EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE**

### **2.4.2.1. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

La conceptualización de “Evaluación del Desempeño”, destaca primeramente lo referido al “desempeño”, cuya primera definición que se ha encontrado, lo indica como *“Cumplir con una responsabilidad, hacer aquello que uno está obligado a hacer”, o “Ser hábil, diestro en un trabajo, oficio o profesión”*. (Diccionario Ideológico de la Lengua española, 1999).

A su vez, también se puede comprender el desempeño, en tanto se homologa como desempeñarse, *“Cumplir las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio”, o “Actuar, trabajar, dedicarse a aun actividad satisfactoriamente”*. (Diccionario de la Lengua Española, 1992). Desde esta perspectiva, se estaría reconociendo que el desempeño incluye hacer bien ciertas cosas, o cumplir con obligaciones inherentes a la actividad que se realiza. Por otra parte, supone la inclusión intencionada de actitudes, saberes y habilidades que deben evidenciarse en la persona que se “desempeña”, y que pueden influir en la actuación de ésta en su contexto.

Por otra parte, se ha encontrado una definición específica de evaluación del desempeño, que desde el área de la administración expresa que ésta consistiría *“En un sistema de apreciación del desenvolvimiento del individuo en su cargo y su potencial del desarrollo. Toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el estatus de algún objeto o persona”* (Chiavenato 2003). Definiciones más recientes van en la misma línea, al plantear que es un sistema formal para estimar el cumplimiento de obligaciones. En el ámbito del profesorado se le concibe además como un instrumento para mejorar el ejercicio de la docencia.

A partir de esta definición, se aprecia la importancia otorgada tanto al hecho inmediato del accionar del individuo, como a su vez de las acciones que puedan llevarse a cabo en un futuro, pues involucraría una valoración de producto, pero también de proceso y de efecto, por ejemplo si se estima incidirá en la calidad de un sistema educativo. Y en relación con las definiciones anteriores, el desenvolvimiento del individuo en su cargo, ofrece la

posibilidad de que las actividades, habilidades, etc., lleguen a ser construidos, asimilados y desarrollados, es decir, se podría mejorar y lograr niveles más altos.

Por ello, a partir de una visión formativa de la evaluación, la *evaluación del desempeño docente* siempre deberá orientarse hacia la construcción de un mejor accionar del profesor, mediante la reflexión de sus fortalezas y debilidades estimulantes o condicionantes de su actividad, en el ahora y para las áreas futuras en las que deba transitar.

#### **2.4.2.2. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN CHILE**

El sistema de evaluación del desempeño chileno, surge formalmente como una iniciativa de discusión entre el Ministerio de Educación en Chile, el Colegio de Profesores, y la Asociación de Municipalidades, en torno la creación de un sistema nacional de evaluación del desempeño docente que aportara al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad de la educación. En este orden, es el “Marco para la Buena Enseñanza”, el documento técnico en el que se basa el sistema evaluativo chileno

Por lo anterior, este sistema evaluativo cuenta con un marco legal, a partir del cual la evaluación del desempeño se entiende como una “obligación legal” que todo profesor debe cumplir, tal como lo establece el Estatuto Docente (inciso 1º, Art., 189, al señalar que: “*Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la función correspondiente*”. Y que “*en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor y serán informados de los resultados de dicha evaluación*”. (Marco para la Buena Enseñanza, 2003).

Por ello, el proceso de Evaluación Docente se sostiene en la siguiente normativa legal:

- **Ley N° 19.961:** Promulgada el 09 de Agosto de 2004: Esta Ley estipula básicamente que se llevará a cabo un proceso de evaluación cada 4 años a los **Profesores del área Municipal**, que calificará en 4 niveles el desempeño de los docentes: *destacado, competente, básico e insatisfactorio*.
- **Reglamento de Evaluación Docente:** Decreto 192 del 30 de agosto de 2004, publicado en el Diario Oficial en 2005. Describe el modo en que debe

llevarse a cabo la evaluación, quiénes participan en ella, qué instrumentos se utilizan, los niveles de desempeño y sus consecuencias, principalmente.

- **Ley 19.997:** Promulgada en enero 2005. Modifica la Ley 19,961, clarificando fechas de puesta en marcha de algunos artículos.
- **Ley 20.158:** Promulgada en diciembre 2006. Establece eximición de la evaluación para los docentes que presentan renuncia anticipada e irrevocable por jubilación.
- **Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación:** Promulgada en febrero de 2011. Incluye modificaciones sobre las consecuencias de acuerdo al nivel de desempeño obtenido en la evaluación Docente y establece las implicancias para los profesores que se nieguen a ser evaluados.

De acuerdo al Sistema de Evaluación Docente, se plantea que se evalúa:

- Para fortalecer y contribuir a la mejora del desempeño profesional de los profesores
- Se evaluará para mejorar el aprendizaje de los alumnos
- Es de carácter formativo, orientado principalmente a mejorar la labor pedagógica.
- Es una evaluación explícita, pues los profesores conocen de ante mano los criterios, dominios y estándares contenidos en el marco de la buena enseñanza.

**1. A quiénes se evalúa:**

- A los profesores de aula, del sector municipal de la educación
- Que hayan completado al menos 1 año de ejercicio de la profesión docente.
- La evaluación de cada profesor se realizará cada 4 años.

**2. Quiénes evalúan:**

- Profesores de aula, titulados, que ejerzan en el sector municipal de la educación, denominado “Evaluador Par”.
- El evaluador par debe tener 5 años de experiencia en el sistema escolar formal y ser del mismo nivel de enseñanza que el profesor al que le corresponde entrevistar.
- No pertenece al mismo establecimiento, ni es superior jerárquico del profesor evaluado.

- El evaluador par es perfeccionado por el CPEIP<sup>73</sup>

### 3. **Consecuencias de la evaluación**

Por acuerdo del Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación de Municipalidades, a partir del año 2003, y con carácter voluntario, se realizará una evaluación final global del desempeño profesional de cada profesor de acuerdo a los dominios del Marco para la Buena Enseñanza, y se establecerá su desempeño en : **Destacado, Competente, Básico, e Insatisfactorio.**

- ***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 de lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador destacado.
- ***Desempeño Competente:*** Indica un desempeño profesional adecuado al indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- ***Desempeño Satisfactorio o 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.
- ***Desempeño Insatisfactorio:*** Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

---

<sup>73</sup> Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Educación Chileno.

## Consecuencias para cada tipo de desempeño:

**Destacado y Competente:** Prioridad en las oportunidades de desarrollo profesional, ventajas en concursos, pasantías, postulaciones para ser profesor guía de talleres, participación en seminarios, congresos, etc.

**Básico e Insatisfactorio:** Dispondrán de planes específicos gratuitos destinados a superar sus debilidades denominados Planes de Superación Profesional (PSP). A la vez el profesor evaluado con *Insatisfactorio* opta por:

Dejar su curso de inmediato o seguir frente al curso perfeccionándose. Volverá a ser evaluado al año siguiente. Si vuelve a ser evaluado como insatisfactorio, sigue en el establecimiento educacional, dejando de ser docente de aula trabajando 1 año en un plan de superación profesional con un profesor tutor y será evaluado por 3ª vez. Si vuelve a ser evaluado en la misma categoría será retirado del sistema educativo, cancelándose una indemnización. Podrá recurrir a instancias de apelación.

## 4. Instrumentos de evaluación y Ponderaciones

- **Portafolio:** Mediante el cual el profesor deberá reunir evidencias, que den cuenta de dimensiones relevantes para la enseñanza y de sus prácticas. Consta de dos partes: **Producto Escrito y Filmación.** El *producto escrito*, implica evidencias de la implementación pedagógica de una unidad de enseñanza del subsector de aprendizaje indicado. Considera descripciones, evaluación de aprendizajes, reflexión y fundamentación pedagógica. La *filmación*, de la práctica pedagógica, del subsector de aprendizaje que corresponda (video de una clase de 40 minutos). La corrección la realizarán los profesores correctores entrenados para tal función. Tiene una ponderación de un 60%, cuando el profesor se evalúa por primera vez. Si debe repetir el proceso, aumenta a un 80% su ponderación<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> el Reglamento señala que 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%.

- **Pauta de autoevaluación:** Profesor reflexiona sobre su desempeño y también en relación a aspectos relevantes del contexto que pueden afectar su labor. Formato estructurado. Tiene una ponderación de 10%.
- **Pauta de entrevista por el evaluador par:** Permite referirse al contexto específico en el que trabaja el profesor, en relación con el MBE, y que igualmente puede estar influyendo en su desempeño. Formato estructurado. Tiene una ponderación de 20%.
- **Informe de referencia de terceros.** El Director del establecimiento o el jefe de la Unidad Técnico pedagógica, realizan un informe acerca del desempeño profesional del docente evaluado, en base a una pauta estructurada referida a aspectos del Marco para la Buena Enseñanza. Formato estructurado. Tiene una ponderación de 10%.

Estos tres últimos instrumentos de evaluación, aparte de presentar formatos estructurados, en relación al marco para la buena enseñanza, combinan preguntas abiertas y cerradas. Los tres recogen información contextual, a partir de la mirada del docente, el evaluador par y el Director y el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica del establecimiento educativo. Combinados representan el 40% de la evaluación, y el portafolio aporta el 60% restante. De acuerdo con la normativa legal vigente, intervienen varias entidades y actores en la puesta en marcha de este proceso, de las cuales se destaca:

**Municipios:** Encargados de la administración del proceso evaluativo, y la administración de los planes de superación, en virtud de lo detectado en el proceso.

**Ministerio de Educación,** a través del **CPEIP:** Dicta la normativa legal, revisa, actualiza los estándares de desempeño; elabora y valida los instrumentos; selecciona, capacita y da seguimiento a los evaluadores pares; también monitorea la marcha del sistema.

**Coordinador Comunal de Evaluación:** Designado por el Municipio, para liderar la puesta en marcha y desarrollo del sistema de evaluación en la comuna. Difunde información respecto al proceso, distribuye los materiales de evaluación, y envía a las entidades que corresponde los instrumentos respondidos por los docentes y demás actores involucrados.

***Evaluador Par.*** Docente de aula en ejercicio, seleccionado y capacitado por el CPEIP, para ese rol. Realiza la entrevista al docente valuado y conforma la Comisión Comunal de Evaluación. Antes ya se mencionaron los requisitos a cumplir para desempeñar tal función.

***Profesores Correctores:*** Son docentes de aula especialistas, seleccionados y capacitados, por las Universidades responsables de los centros de corrección, para evaluar el portafolio.

***Comisión Comunal de Evaluación:*** Compuesta por Evaluadores Pares y por el Coordinador Comunal de Evaluación. Reciben los resultados de acuerdo a los diferentes instrumentos, analizan integrando estos datos a la información respecto a factores de contexto relevantes en el desempeño del docente que se hayan recibido. Es en esta instancia donde se emite la decisión final respecto a la evaluación de cada docente.

#### **2.4.2.3. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA COMO EJE ORIENTADOR DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN CHILENO.**

Para los efectos de esta evaluación el Marco para la Buena Enseñanza, es el que establece los parámetros que permiten identificar a los docentes de acuerdo al tipo de desempeño que muestran, en relación a cada dominio, y sus criterios específicos. (Anexo 1).

##### **Fundamento social y cultural del Marco para la Buena Enseñanza**

Se manifiesta en su momento que “*lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer es crucial en las oportunidades de aprendizaje que tendrán estos alumnos y alumnas*” (Ministerio de Educación, 2003). Por ello, los criterios profesionales que para este fin se elaboraron pretenden describir, lo que los docentes deben saber y ser capaces de realizar en el ejercicio de su profesión. Estos criterios son amplios, pues involucran lo que el profesor debe saber y ser capaz de hacer en el aula, pero también definen el rol que le corresponde en relación con cada comunidad educativa en la cual se encuentre inserto. Por otra parte la formación integral del alumno, es tarea no menor para el profesor, y se expresa así en este marco, sin embargo, el propio desarrollo profesional y el

fortalecimiento de su profesión, son responsabilidades que no se eximen de lo que estos criterios comprenden.

Desde una perspectiva global, el Marco para la Buena Enseñanza y sus correspondientes criterios y descriptores, apuestan por la mejora de la calidad docente y por el propio fortalecimiento de la valoración social de los profesores. Así, se esperaba que llegue a incidir y a contribuir en *“la acreditación de docentes iniciales, la acreditación de programas de formación docente, la acreditación de programas de perfeccionamiento, los procesos de concurso y selección y la promoción en distintas etapas de la vida profesional”*. (Marco para la Buena Enseñanza, 2003). Por ahora formalmente, se relaciona con el premio a la excelencia pedagógica y operativamente orienta el proceso de evaluación del desempeño docente de los profesores municipales.

### **Dominios del Marco para la Buena Enseñanza**

El documento “Marco de la Buena Enseñanza”, se sustenta sintetizándose en cuatro dominios, que se espera orienten ser un buen profesor. Estos dominios son cuatro:

- A. Preparación para la enseñanza: implementación del currículo para lograr aprendizajes de calidad**
- B. Creación de un ambiente propicio para la enseñanza**
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**
- D. Responsabilidades profesionales**

Cada uno de estos dominios<sup>75</sup> hace referencia, a un aspecto distinto del proceso enseñanza-aprendizaje ideal, 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, así como la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

En el caso del **Dominio A** “Preparación para la enseñanza: implementación del currículo para lograr aprendizajes de calidad, los criterios se refieren tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para

---

<sup>75</sup> Los dominios y sus descriptores específicos pueden verse en sección Anexo 1



organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes.

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. 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 enseñanza y de aprendizaje en el aula.

En el caso del **Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**, se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio, es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tiene lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia. Se destaca a su vez, el carácter de las interacciones que ocurren en el aula tanto entre docentes y estudiantes, como de los estudiantes entre sí.

Respecto al **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**, 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. La relevancia en este ámbito la adquieren 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. 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.

Para el caso del **Dominio D: Responsabilidades Profesionales se destacan las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso que es contribuir a que todos los alumnos aprendan**. Para ello, él debe reflexionar 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, también la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y el sistema educativo.

Desde el año 2003 a la fecha se han evaluado cerca de 17.000 profesores con las bases y fundamentos del Marco para la Buena Enseñanza, lo que ha ido en aumento de manera paulatina desde el año 2003, año en que inicia este proceso.

En esa oportunidad se evaluaron 3740 profesores. Igualmente, este aumento sostenido de profesores que se evalúan, presentó una escisión en 2005<sup>76</sup>, cuando un 80% de los profesores a quienes correspondía evaluarse se opusieron y las razones que se aducían a esta reacción, eran que existirían puntos en la ley que no quedaban claros, entre ellos, el tema de la indemnización en caso de ser evaluados en calidad de insatisfactorio; lo referente al tema de derecho a reclamación, y lo referido a la suspensión de la evaluación, por razones de fuerza mayor.

Para la evaluación del año 2006, los temas referidos a la sanciones para los profesores que el año anterior no se habían evaluado, no tuvieron lugar, puesto que el Colegio de Profesores presentó un recursos ante la Contraloría General de la República, el que fue acogido a favor de éstos.

En este año, los profesores que obtuvieron “insatisfactorio” debieron evaluarse nuevamente el año 2007 y lo mismo se aplicó a los 1.685 docentes que no se evaluaron en el proceso 2006, aunque les correspondía hacerlo, pues ellos se presumen evaluados en el nivel “insatisfactorio”, de acuerdo a la Ley N° 20.079. La ley falló a favor del profesorado en este tema, sólo para los resistentes del año 2005. Para los “rebeldes” de los años siguientes como mencionamos, serán categorizados como “Insatisfactorios”, de acuerdo al

---

<sup>76</sup>Desde la visión de los profesores disidentes del proceso, el tema pasaba por que se cumplan las exigencias mínimas del gremio: una evaluación asociada a una carrera profesional, revisión de la municipalización, y derogación del Art. 36, que sancionaba a 5 mil profesores que se negaron a participar del proceso 2005 dejándolos en calidad de “desempeño insatisfactorio”. (La Nación, 1/04/06). Esta última situación fue efectivamente derogada.

Art 36, de la ley antes mencionada. El año 2013, sólo un 1,7% de profesores se niega a ser parte de este proceso.

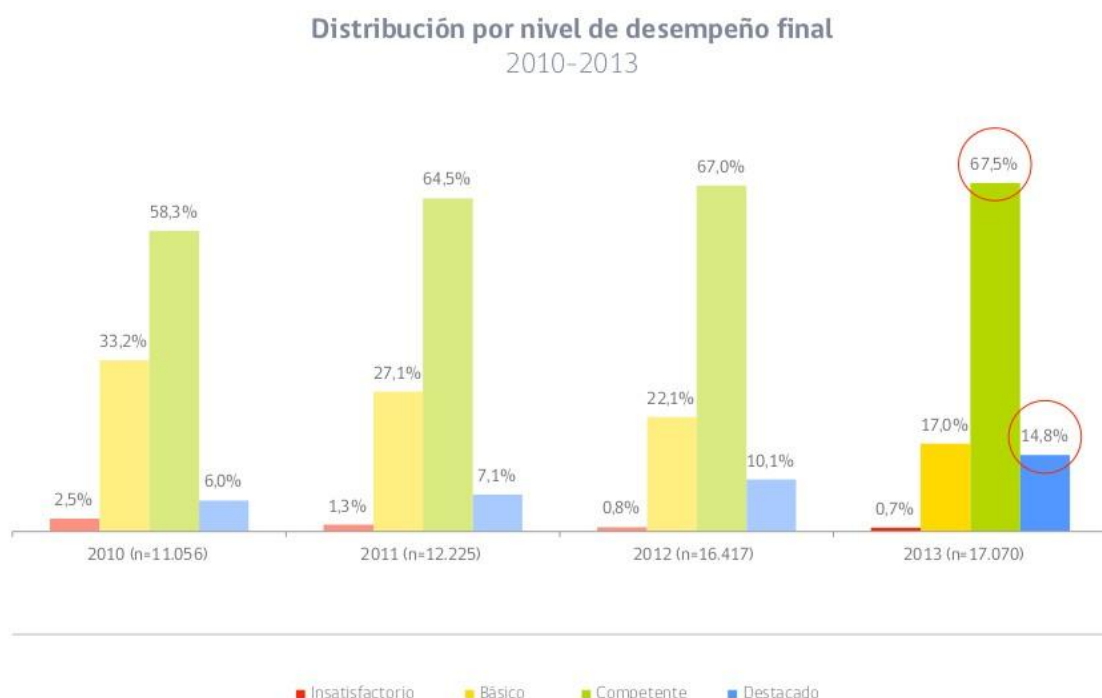


Gráfico 1 Resultados evaluación 2010 a 2013

Como se puede apreciar el número de profesores que son parte de este proceso de evaluación del desempeño docente, ha ido en aumento, llegando al año 2013, a una cifra sobre los 17.000 profesores evaluados. En su momento, la resistencia del profesorado por someterse a esta evaluación, fue vista por la opinión pública, como excusa para no hacer frente a su responsabilidad, situación que por supuesto no ayuda a la hora de querer aumentar la valoración de la profesión, sobre todo por gran parte de la población que obviamente desconoce el proceso en su especificidad.

Sin embargo también se puede apreciar que durante el período 2012- 2013, los profesores con desempeño competente se mantienen, apreciándose un aumento leve pero sostenido de los profesores con desempeño destacado (incluso desde el año 2012). Asimismo, de

manera paulatina van bajando los niveles en desempeño básico e insatisfactorio, desde el año 2010 a la fecha. A nivel de los instrumentos, los informes ministeriales plantean que de los cuatro instrumentos que integran el sistema de evaluación, el informe del Superior Jerárquico es uno de los que mejor identifica los desempeños de los docentes.

Por su parte, **los resultados del año 2014**, han arrojado:

Número evaluados	Edad promedio	Se niegan a la evaluación
16.060	41,5 AÑOS	2.0%

Cuadro 3 Número evaluados y edad

### Resultados de evaluación por categorías de desempeño

	Destacado	Competente	Básico	Insatisfactorio
N° profesores	1598	11.035	3299	128
Porcentaje	10%	68,7%	20,5%	0,8%

Cuadro 4 Resultados por categoría de desempeño

En una **perspectiva evolutiva** para los años 2013 al 2014, vemos que los resultados son:

Nivel desempeño	Destacado		Competente		Básico		Insatisfactorio	
Año	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014
Porcentaje	14,8%	10,0%	67,6%	68,7%	16,8%	20,5%	0,7%	0,8%

Cuadro 5 Evolución resultados por categoría desempeño

Se puede apreciar por lo tanto, que para el año 2014, se evidencia un leve descenso en la cantidad de profesores que obtienen desempeño destacado, respecto al año 2013 al igual que el resultado de tipo básico, ambos con cerca de 4 puntos de diferencia.

Respecto a la edad de los profesores y los resultados obtenidos se aprecia que, considerando el período 2005.2014 que un 25% de profesores de menos de 30 años obtiene resultados básicos e insatisfactorios. El 75% se ubicaría en los resultados

competentes y destacados, no obstante las cifras ministeriales no hacen la distinción a qué porcentaje específico corresponde cada uno.

En los profesores de 40 años y más, las cifras son similares. Respecto a la edad de 60 años y más, la situación cambia, aumentando en un 17% los profesores que obtienen resultado básico e insatisfactorio respecto a sus pares de menos de 30 y en el caso de los resultados destacados y básicos, la diferencia es de un 17% de baja, con un 58%.

En el caso de los instrumentos utilizados, durante los procesos evaluativos aplicados, generalmente es el portafolio el que menos porcentaje de logro alcanza por parte del profesorado y esto se repite en 2013 y 2014. En ese sentido, en promedio los docentes en el Portafolio, no alcanzan un nivel adecuado en seis de las siete dimensiones evaluadas, siendo aspectos como análisis y reflexión a partir de los resultados los que menos logros evidencian a diferencia del ítem “ambiente de la clase”. Esta situación se mantiene en 2014, y de hecho el resultado por instrumento en 2014, arroja al portafolio con un nivel básico de logro en promedio, alcanzado un 68,2 % del profesorado este resultado. En similar situación está la entrevista del evaluador par.

Cabe recordar que los profesores que obtiene desempeño “Destacado” o “Competente” podrán postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), que implica un aumento del 25%, 15% o 5% de la Remuneración Básica Mínima Nacional por un período de 4 años y mientras permanezcan en el sector municipal. Esta AVDI contempla la rendición de una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos posterior al proceso de evaluación docente.

Por otro lado, los profesores con desempeño “básico” o “insatisfactorio” reciben apoyo para mejorar su rendimiento, a través de Planes de Superación Profesional (PSP). Estos planes son un conjunto de acciones de tipo formativo que diseñan e implementan las comunas, generalmente licitadas por las Universidades, para que los maestros puedan mejorar sus puntos débiles.

A partir de todo anterior, vemos entonces, como Chile implementa esta evaluación del desempeño docente, como manera de determinar la situación de desempeño del profesorado, categorizándola de acuerdo a niveles, para posteriormente proveer de

formación a quienes lo necesitan por los resultados alcanzados, así como otorgar algunas oportunidades de perfeccionamiento e incentivos económicos condicionados a la rendición de pruebas de conocimientos, a quienes hayan alcanzado resultados óptimos, bajo la premisa que esta es la vía para mejorar la calidad de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes<sup>77</sup>.

Sin embargo, hasta hoy, existen a lo menos dos elementos que no se han cautelado por parte de los responsables de esta política de evaluación, que son elementos que los profesores exigen sean revisados, puesto que tienen relación directa con la calidad del desempeño docente y la calidad de la educación en su conjunto, y que son la generación de una Carrera Docente y el propio proceso de Municipalización de la Educación, en tanto la ausencia de uno como la presencia del otro, han ido generando condiciones de desempeño y laborales no siempre adecuadas para el profesorado chileno y que éstos resienten.

#### **2.4.2.5. EVALUACIÓN DOCENTE Y CARRERA DOCENTE EN CHILE**

En enero de 2008, el Colegio de Profesores en asamblea programática estableció que la crisis que el país enfrenta de **calidad**, equidad y fragmentación social es producto de la implementación de una educación de mercado, en la cual la municipalización sería una de sus principales componentes. Se expresa que *“la educación pública fue el espacio de convivencia entre sujetos, que con diferencias sociales, culturales, económicas, religiosas, étnicas y de género convergimos en un país común, que con luces y sombras fue ejemplo para América Latina por más de 25 años. Esta es la educación pública que el Colegio de profesores quiere”*. Por ello, se insiste desde este cuerpo colegiado en establecer la “Desmunicipalización de la Educación”.

Así mismo, las temáticas de la evaluación docente del desempeño actual, son otros de los elementos de preocupación para el magisterio y que invariablemente se asocia con la temática de la municipalización de la educación, la que por su diseño no permitiría un real desarrollo profesional de los docentes, objetivo primordial de toda evaluación del

---

<sup>77</sup> El estudio del Ministerio de Educación, denominado “Factores que inciden en el rendimiento de los alumnos”, da a conocer que el nivel socioeconómico del alumno y la dependencia administrativa del establecimiento tienen un impacto significativo en los resultados de los alumnos. También plantea que la experiencia y la confianza del docente, junto con la cobertura curricular tendrían un impacto positivo en los resultados de los estudiantes, aspecto que se podría asociar a lo que esta evaluación busca.

profesorado. Al respecto se señala, que contar con una carrera profesional docente, es *“una sentida aspiración del magisterio”*, y que a partir de esta, la evaluación del desempeño esté acorde a las necesidades de desarrollo profesional del profesorado, y que *“sea efectivamente un apoyo al mejoramiento de la educación”*.

Esta carrera docente<sup>78</sup>, desde la perspectiva del profesorado debe por un lado garantizar ciertas condiciones mínimas para su generación, algunas de las cuales tiene que ver con:

- Un sistema de remuneraciones adecuado a la relevancia social de la función.
- Un sistema permanente de formación y perfeccionamiento de calidad.
- Estabilidad laboral, para asegurar un trabajo en equipo en los establecimientos así como procesos permanentes de evaluación y retroalimentación. (con las actuales condiciones de contratación, un profesor puede ir rotando cada año por los establecimientos).
- Redistribución número de alumnos por curso.
- Mejoramiento de espacios de trabajo y descanso.
- Que el Ministerio de Educación, conjunto con el gremio organizado, fijen pautas comunes de formación inicial, desarrollo y salida de la profesión docente.

Por otra parte, se plantea que esta carrera profesional docente, entendida como el *“sistema sistema regular y normado de formación, ingreso, ejercicio profesional, desarrollo y retiro de las personas que ejercen la profesión docente”*<sup>79</sup>, y que debe tener como sustento el Estatuto Docente, a partir del cual se articulen y garanticen elementos tales como:

- Criterios de ingreso
- Perfeccionamiento
- Remuneraciones
- Jornada de Trabajo
- Antigüedad
- Jubilación
- Función docente y directiva

---

<sup>78</sup> Hacia una carrera profesional docente. Documento de trabajo 2006. Colegio de Profesores. El ministro de educación actual también solicitó al panel de expertos convocado que analice este punto.

<sup>79</sup> Definición emana desde la propuesta del colegio de profesores.

Así, el profesorado considera que la evaluación de desempeño docente debe articularse al desarrollo de la Carrera Profesional, y que cada tramo de ascenso o superación logrado por un profesional, debiera expresarse en beneficios tales como remuneraciones, profesionales o de jornada de trabajo, entre otros.

Durante el año 2012, se ingresó al Congreso Nacional un nuevo proyecto de Carrera Docente por parte del ejecutivo, el que concitó mucho rechazo por parte del profesorado, principalmente porque no recogía los elementos claves de la propuesta del propio profesorado, pues instaba a la flexibilización laboral, la competitividad y el trabajo bajo presión, además de abarcar sólo al área de la educación municipal. Como resultado, este proyecto fue retirado a inicios del período presidencial de Michelle Bachelet, anunciándose una nueva propuesta que buscaría principalmente mejorar las condiciones laborales y las remuneraciones docentes, asimismo, se indicó que este proyecto iría de la mano con una política nacional docente y la desmunicipalización<sup>80</sup>. Sin embargo, el tema de desmunicipalizar la educación se aprecia mucho más lejano<sup>81</sup>, que la generación de una carrera docente.

Por el contrario, se ha ratificado en el tiempo un modelo de educación, en el que la competencia por los recursos sigue estando presente, tal como se ha propiciado desde las políticas privatizadoras de los años 80. La subvención del estado, sigue operando bajo la gestión de alcaldes y sostenedores privados, eso sí, con la idea de un mayor nivel de control<sup>82</sup>. Así, el ministerio ha mantenido un rol exclusivamente subsidiario en educación, por lo que los objetivos del profesorado en temas de la municipalización, la relación con su desempeño profesional, las condiciones laborales y la carrera docente y la deuda histórica sigan sin ser parte de los objetivos para el profesorado, que desde las políticas públicas se proyectan.

---

<sup>80</sup> Fue parte de los anuncios del mensaje presidencial del 21 de mayo de 2015.

<sup>81</sup> Hoy ya estaría listo un proyecto para ser despachado al congreso.

<sup>82</sup> Situación que a la fecha parece poco viable, puesto que existen denuncias por 262 mil millones de pesos no aclarados entre los años 2004 y 2006, por concepto de subvenciones que el estado ha entregado a los sostenedores privados. La ministra de educación de ese momento admite irregularidades en las listas de asistencias de 1.442 colegios, sólo en la región metropolitana. Esto ha sido catalogado como un "escándalo en educación". Mayores referencias ver [www.latercera.cl/medio/articulo/21\\_de\\_febrero\\_2008](http://www.latercera.cl/medio/articulo/21_de_febrero_2008). No obstante, los días siguientes desde el Ministerio se desmintieron estas afirmaciones, reduciendo las cifras que se habían denunciado. Ver [www.lanacion.cl/medio/22](http://www.lanacion.cl/medio/22) de febrero de 2008. Para algunos podría haber mejoras al respecto cuando se aprueba la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad, proyectos que se encuentran aún en el Congreso



Finalmente en 2015 se ingresa al legislativo, la nueva Política Nacional Docente, a partir de la cual, se determinan condiciones para el ingreso, la trayectoria y el retiro de la profesión docente en Chile. Sin embargo, en el sistema educativo actual, la tensión por todos estos elementos se ha tornado en una exigencia social nacional de más y mejor educación pública, así la política Nacional Docente que con tanta expectativa se había esperado, en la cual la carrera docente venía a ser el foco central, sólo evidenció una continuidad de las políticas privatizadoras<sup>83</sup> del sistema educativo chileno, lo que generó total rechazo del profesorado, estudiantes de pedagogía, éstos últimos quienes ya criticaban la prueba INICIA, evaluación de resultado aplicada a los egresados de pedagogía, a la que se quería dar el carácter de vinculante para poder ejercer en el sistema subvencionado, rechazada igualmente por otros actores sociales en general, pues no se habrían incorporado muchas de las condiciones mínimas que el profesorado ha ido requiriendo en este tema, además de complejizar aún más el escenario de la evaluación docente, puesto que el proyecto de Carrera Docente, no se ve asociado a este sistema y es más bien paralelo.

En este sentido el profesorado sigue manifestando su descontento con el proceso de evaluación, ante temas como: la sobrecarga laboral que la evaluación trae; composición y atribuciones de las comisiones comunales de evaluación docente, el derecho a apelación; revisión de los instrumentos, atender el contexto en el que se desempeña el profesor, causal de inhabilitación del evaluador, entre otros aspectos. Se hacía necesario por lo tanto, recordar igualmente las recomendaciones que hizo en su momento el “Panel de Expertos” convocados por la administración del Ministerio de Educación del Gobierno anterior, el que sugirió principalmente: La necesidad de establecer una carrera docente que adecue y compense las condiciones laborales de los docentes, así como avanzar hacia una evaluación docente más descentralizada que otorgue mayores atribuciones a directivos y sostenedores.

---

<sup>83</sup> La carrera docente, exigirá una prueba para habilitar el título obtenido por los egresados de pedagogía, un sistema de certificaciones (paralelo a la evaluación del desempeño) como mecanismo de promoción del profesorado y la posibilidad de aumentar las remuneraciones en base al avance individual en esta certificación, entre otros aspectos. Todos estos elementos advierte el profesorado, sólo profundiza la lógica de mercado de la educación chilena y no vendría a fortalecer el desarrollo profesional ni la mejora de las condiciones laborales.

Por ello, es necesario indicar lo que el Estudio TALIS 2013 de la OCDE (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje: TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey)<sup>84</sup> ofrece en cuanto a la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, junto a otros informes de la OCDE, que señalan que:

*“Los profesores en Chile trabajan 1103 horas al año en la educación básica y media, lo que es mucho más que los promedios de la OCDE de 782 horas en educación básica, 694 horas en el primer ciclo de educación media y 655 horas en el segundo ciclo de educación media (OCDE, 2014<sup>85</sup>).*

De acuerdo al estudio TALIS, *“los profesores chilenos trabajan 29 horas a la semana que, de acuerdo con el informe, incluyen 27 horas dedicadas sólo a la docencia directa. Esto deja poco tiempo para otras actividades, como planificar las clases, colaboración entre profesores o calificar/corregir el trabajo de los estudiantes”.*

*“Los profesores chilenos ganan alrededor de un 77% (segundo ciclo de educación media) de los ingresos de otros profesionales con estudios superiores, en comparación con el promedio cercano al 92% registrado en la OCDE”.*

*“Más de la mitad de los profesores del primer ciclo de educación media (54,6%) trabaja en colegios con más de un 30% de estudiantes de estratos socio-económicos bajos, cifra inferior al promedio de 19,6% registrado en el estudio TALIS. A diferencia de los profesores de la mayoría de los países que participaron en el estudio TALIS, en Chile los profesores con mayor nivel educacional tienen un 50% menos de posibilidades de trabajar en colegios con estudiantes provenientes de estratos socio-económicamente bajos (OCDE, 2014<sup>86</sup>).*

---

<sup>84</sup> OCDE (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

<sup>85</sup> OCDE (2014a), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eaq-2014-en>.

<sup>86</sup> OCDE (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Otros reportes como “Education at a Glance”<sup>87</sup>(OCDE), arroja que “*los docentes en Chile reciben las menores remuneraciones dentro de los países miembros. Mientras el sueldo promedio OCDE es de US\$ 42.861 al año para profesores de enseñanza media, en Chile reciben US\$ 26.195. Es decir, 39% menos que sus pares, presentando además la mayor proporción de alumnos en la sala de clases.*”

Por lo anterior, no resultará posible pensar en un fortalecimiento del sistema educativo y mejoramiento de la calidad si las condiciones elementales del desempeño de los profesores no son las mejores.

La consideración de estos elementos resulta de suma importancia para poder pensar en el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los profesores y no pueden pasarse por alto, lo que implica trascender la perspectiva netamente enfocada en la estandarización, como mecanismo de mejoramiento de la calidad y recordar lo que Unesco en su Informe 2008 ya planteaba: “para conseguir los objetivos de una educación de calidad para todos, es necesario que los gobiernos mejoren la condición social, la moral y la capacidad profesional de los docentes”.

#### **2.4.2.4. META-EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE CHILENO**

El año 2014, Chile solicitó a la OCDE la revisión de su sistema evaluativo, lo que arrojó entre otros, un Informe de fortalezas y desafíos del sistema<sup>88</sup>. Este estudio indica como las principales fortalezas y desafíos en las áreas de: Gobernanza, Procedimientos, Competencias y Uso de los Resultados:

---

<sup>87</sup> OCDE (2014a), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.

<sup>88</sup> Santiago, Paulo: Dirección de competencias y educación OCDE: Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos: Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares. Noviembre 2013. El pdf del informe final está disponible en: [www.oecd.org/edu/school/Evaluation\\_and\\_Assessment\\_Synthesis\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf).

Respecto a la **GOBERNANZA**:

### **FORTALEZAS**

- Consenso general sobre la necesidad de contar con una evaluación docente.
- Variedad de mecanismos para evaluar a los docentes y reconocer el buen desempeño docente.
- Los profesores se muestran abiertos a la retroalimentación de una fuente externa confiable.
- Existe el compromiso de basar la evaluación docente en evidencias obtenidas de investigaciones.

### **DESAFÍOS**

- La función de desarrollo de la evaluación docente se ha sometido ante el objetivo de la rendición de cuentas.
- La evaluación docente involucra un bajo nivel de diálogo profesional en torno a las prácticas docentes.
- Los profesores tienen pocas oportunidades de recibir retroalimentación.
- El sector de la educación particular no está lo suficientemente integrado en el marco de evaluación docente.
- El sistema de evaluación del desempeño profesional docente es una oportunidad perdida para fortalecer el desarrollo profesional.
- La retroalimentación recibida por los profesores a través del sistema de evaluación del desempeño profesional docente es limitada.
- La evaluación docente no estimula al nivel deseado la reflexión sobre las propias prácticas docentes.
- No hay una relación entre la evaluación docente y el desarrollo de la carrera.
- Hay enlaces limitados con las prácticas que se llevan a cabo en la sala de clases.
- Los recursos para que los profesores realicen su evaluación pueden ser limitados.
- Los vínculos entre la evaluación docente interna en los colegios y la evaluación docente administrada centralmente no están establecidos, y no existe una articulación entre la evaluación docente y la evaluación de los colegios.

## **Respecto a los PROCEDIMIENTOS**

### **FORTALEZAS**

- Hay claros enunciados sobre los niveles de desempeño respecto de los estándares.
- Se usa una mezcla de instrumentos para evaluar el desempeño de un profesor
- La elaboración de estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía contribuye a una coherencia nacional para formar la experticia profesional del docente
- La evaluación docente no se basa excesivamente en resultados estandarizados de los estudiantes

### **DESAFÍOS**

- La comprensión del Marco para la Buena Enseñanza por parte de los educadores es desigual.
- No existen vínculos claros entre los estándares de la práctica y el instrumento usado para evaluar la práctica docente.
- La evaluación realizada por terceros en Docentemas<sup>89</sup> podría no ser efectiva, debido a la limitada ponderación que se entrega a las opiniones del director y del jefe de la unidad técnico-pedagógica del establecimiento educacional.

## **Respecto a las COMPETENCIAS PARA LA EVALUACIÓN**

### **FORTALEZAS**

- La alta participación de profesores como evaluadores contribuye a fomentar el sentimiento de propiedad del proceso y mejorar sus competencias para la evaluación.
- El sistema de evaluación del desempeño docente es apoyado por materiales de orientación.

### **DESAFÍOS**

- Hay poca confianza en las competencias de los correctores de portafolios.
- Existe una gran variabilidad en la capacidad de las municipalidades de apoyar el proceso de evaluación docente.

---

<sup>89</sup> Docentemas, se denomina al grupo técnico que se encarga de la gestión y revisión de los instrumentos que comprenden el proceso de evaluación chileno.

## **Respecto al USO DE LOS RESULTADOS**

### **FORTALEZAS**

- El propósito original del sistema de evaluación del desempeño profesional docente incluye la promoción del desarrollo profesional.
- Los docentes están atentos a las oportunidades para colaborar y recibir retroalimentación profesional.
- El sistema de evaluación del desempeño profesional docente permite algunos vínculos sistemáticos con el desarrollo profesional.
- El desempeño deficiente es abordado por el sistema de evaluación del desempeño profesional docente.

### **DESAFÍO**

- El sistema de evaluación del desempeño profesional docente es una oportunidad perdida para fortalecer el desarrollo profesional.
- La retroalimentación recibida por los profesores a través del sistema de evaluación del desempeño profesional docente es limitada.
- La evaluación docente no estimula al nivel deseado la reflexión sobre las propias prácticas docentes.
- No hay una relación entre la evaluación docente y el desarrollo de la carrera.

Con esto, se puede apreciar por un lado, la voluntad de los tomadores de decisiones respecto a lo perfectible del sistema, y por otro que este modelo de evaluación si bien es cierto posee fortalezas, también debe reconsiderar variados aspectos, como lo son los desafíos, a la luz de la indicación de los expertos, para que se convierta finalmente en un sistema que tribute al mejoramiento de la calidad.

### **III. METODOLOGÍA**

## I. METODOLOGÍA

### 3.1 Planteamiento del Problema y Preguntas de Investigación:

El escenario social y educativo actual asume la medición y la certificación de los procesos como un principio orientador y regulador del sistema. Por ello, los lineamientos en educación categorizan, estandarizan y certifican entre otras cosas la calidad en la entrega del currículo oficial y lo que sucede con el currículo finalmente aprendido por los alumnos. Entre el gran salto de un currículo a otro surge la interrogante por la calidad de un grupo clave: los profesores.

Los profesores, comienzan así a ser objeto y sujeto de orientación de constantes políticas educativas centralizadas, destinadas a convertirlos en uno de los elementos centrales de la *evaluación de la calidad de la educación*, tanto o más que el propio currículum, buscando principalmente determinar a partir de la evaluación de la calidad de los profesores, si éstos tienen “calidad docente”, bajo una convicción que el desempeño con calidad es lo que determinaría la calidad de los aprendizajes de los alumnos y la sociedad en su conjunto.

Estos procesos evaluativos como en el caso de Chile, se fundamentan y fueron propuestos ministerialmente, a partir de la necesidad de evaluar para mejorar la calidad de la educación en Chile, así como para formar y fortalecer a los profesores, determinando a la vez si éstos poseen las competencias adecuadas que la sociedad demanda al sistema educativo en su conjunto.

Sin embargo, la implementación de estos procesos evaluativos se encontraron en el camino con cierta resistencia y descontento por parte del profesorado, lo que puede explicarse en que no se aprecia que exista una real preocupación por las condiciones contextuales, laborales y de desarrollo profesional<sup>90</sup> del profesorado, aspectos que se considerarían claves a la hora de solicitar una mayor calidad en su desempeño, y por lo tanto, mejores niveles de aprendizaje y enseñanza en los estudiantes.

---

<sup>90</sup> En junio 2008, una comisión del Colegio de Profesores instauró una mesa de trabajo en conjunto con el Ministerio de Educación, a partir del cual se proponía desde el profesorado la necesidad de considerar una evaluación docente en el marco del respecto a los derechos laborales y profesionales de los docentes.



Así mismo es preciso observar, como las corrientes evaluativas actuales en educación no dejan de asociar la calidad con mediciones de *eficiencia, producto y resultados*, validando una perspectiva cuantificable. Ante esto quizá, los profesores no logran ver por qué la evaluación de ellos no responda a los mismos principios y objetivos.

Para el caso de Chile, a partir del año 2003 se ha dado comienzo a la evaluación de los profesores de todo el sistema municipalizado, en donde por segmentos y de manera gradual se ha comenzado con la evaluación de todos sus docentes en ejercicio. Este modelo se ha denominado: “*Sistema de evaluación del desempeño profesional docente*”.

Respecto a esto, se evidencia una situación de descontento por parte del profesorado, respecto del proceso evaluativo<sup>91</sup>, que puede explicar en parte, pues no se aprecia desde los profesores, que exista una real preocupación por sus propias condiciones contextuales, laborales y de desarrollo profesional,<sup>92</sup> aspectos que se considerarían claves desde el profesorado en Chile, a la hora de solicitar una mayor calidad en su desempeño, y por ende mejores niveles de aprendizaje y enseñanza<sup>93</sup>.

Temáticas como la deuda histórica, la ausencia de una carrera docente y la municipalización de la educación, generan que se relativice la importancia de la evaluación, como oportunidad de mejoramiento. Así mismo, las condiciones en las que se implementa esta evaluación, no reconoce el contexto laboral en el que los profesores se desempeñan, por lo tanto la metodología evaluativa conlleva una dedicación de tiempo excesiva de manera paralela a las funciones propias del ejercicio de la profesión.

Por lo anterior, es importante interrogarse si ¿existe una aceptación y reconocimiento hacia esta evaluación por parte del profesorado, por la metodología utilizada y por la consideración de las condiciones laborales en las que se gesta este sistema evaluativo?

---

<sup>91</sup> Durante el año 2003 y 2004 la evaluación de los profesores fue voluntaria, (5400 profesores aprox.) A partir del año 2005, bajo ley N° 19.333 y 19.961, se evaluaron 10.695 profesores de un total de 15.000, hoy la cifra bordea los 17.000.

<sup>92</sup> Desde la visión de los profesores disidentes del proceso, el tema pasaba por que se cumplieran las exigencias mínimas del gremio: (1) una evaluación asociada a una carrera profesional, (2) revisión de la municipalización, y (3) derogación del Art. 36, que sancionaba a 5 mil profesores que se negaron a participar del proceso 2005. (La Nación, 1/04/06). El punto 3 se concedió.

<sup>93</sup> A raíz de la comisión de trabajo de junio 2008, se llevó a cabo un plebiscito que solicitaba aprobar o rechazar una propuesta ministerial que introducía correcciones a la evaluación docente, ante lo cual se manifestaron 13.545 profesores en contra, por lo que el Directorio Nacional resolvió llamar a la suspensión del proceso mientras no se resuelva el tema de la Carrera Docente.

¿Es este proceso de evaluación visto como un factor de mejoramiento de la calidad educativa?

Estas interrogantes, pueden ser abordadas desde un análisis crítico de este sistema de evaluación docente, que considere cómo y bajo qué condiciones se generó este proceso hasta la visión respecto a los resultados obtenidos tanto para los profesores como para el propio sistema educativo, todo esto desde un prisma de interpretación y comprensión, buscando dar respuesta al conjunto de interrogantes antes planteadas, desde la visión y experiencia de la comunidad educativa de la ciudad de Osorno, en Chile, es decir, profesores, directivos, autoridades municipales y gremiales. Para ello, se centra el análisis en estos informantes claves de centros educativos de primaria municipales, con experiencia en este proceso de evaluación y que pueden ayudar a explicar la percepción del profesorado hacia este sistema evaluativo.

También es importante recordar que los actuales procesos de evaluación de profesores, surgen en contextos democráticos, a partir de los cuales la **inclusión**, el **diálogo** y la **deliberación** (House y Howe, 2001: 25), debieran ser, los tres requisitos explícitos a partir de los cuales se fundamente hoy toda evaluación. Dar cuenta de aquello para el caso en este estudio es también una tarea de este análisis crítico.

## **3.2. Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General:**

Analizar el sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno, desde una perspectiva reflexiva y crítica, a partir de la visión de la comunidad educativa de la ciudad de Osorno, y de los aportes teóricos relacionados con la evaluación.

### **Objetivo específico 1:**

- Analizar los principales referentes teóricos relacionados con la evaluación del profesorado, desde la perspectiva comparada y del sistema educativo chileno.

### **Objetivo específico 2:**

- Conocer y analizar la visión de la comunidad educativa de la ciudad de Osorno respecto de la forma en que se genera, se implementa y presenta el sistema de evaluación de desempeño docente.

### **Objetivo específico 3:**

- Identificar y analizar las percepciones que la comunidad educativa de la ciudad de Osorno tiene, en torno a la mejora de la calidad de la educación, a partir del sistema de evaluación del desempeño docente.

### **Objetivo específico 4:**

- Proponer recomendaciones respecto a la evaluación del desempeño en Chile, considerando los objetivos de la investigación, los resultados, el contexto, y los aportes teóricos pertinentes.

### **Hipótesis de la investigación<sup>94</sup>:**

“La actitud de descontento por parte del profesorado chileno, respecto al sistema de evaluación del desempeño docente, tiene que ver con la metodología utilizada en este proceso, la falta de tiempo, las inadecuadas condiciones laborales para desarrollar esta evaluación y porque no se le reconoce como aporte al mejoramiento de la calidad educativa.

### **3.3 . DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se enmarca en el paradigma de tipo *Interpretativo*, básicamente, por qué es la “significación e interpretación” del fenómeno a partir del contexto estudiado, más la perspectiva de los participantes”, lo que cobra sentido. (Bisquerra, R. 2004:74).

Asimismo, se utiliza una metodología de “*enfoque mixto*”, que utiliza una perspectiva e cuantitativa y una cualitativa, en el que “*ambos enfoques se entremezclan o combinan en el proceso de investigación, o al menos en la mayoría de sus etapas*”. (Hernández, Fernández, y Baptista 2003:21). Recoge orientaciones de ambos enfoques, al apoyarse en preguntas de investigación y categorías de análisis definidas de ante mano, como en un enfoque cuantitativo, pero no busca controlar variables.

A su vez, se apoya en una hipótesis de investigación como respuesta tentativa y busca profundizar el análisis a partir de la significación que los sujetos informantes otorgan al proceso vivido. Por ello, se asume la oscilación entre el pensamiento inductivo y deductivo (Hernández, et al, 2003:21) en la que se mueva la investigación, como característica inherente a todo proceso investigativo.

El alcance del estudio es de tipo explicativo, según Hernández; Fernández y Sampieri (2013:126), un estudio de este tipo “va más allá de la descripción, pues se orientan a responder las causas de los eventos, sucesos y fenómenos sociales, es decir su interés radica en explicar por qué ocurre un fenómeno”, lo que se ajusta al propósito de esta

---

<sup>94</sup> Se ha tomado la indicación que realizan Hernández, Fernández y Sampieri (pp 142: 2013) a partir de lo cual en un estudio explicativo con modalidad mixta se puede recurrir a la formulación de una hipótesis.

investigación, que es analizar, profundizar y comprender la visión que la comunidad educativa de Osorno tiene respecto a este proceso evaluativo.

### 3.3.1. USO DE INSTRUMENTOS EN LA INVESTIGACIÓN

A nivel de la recolección de la información y considerando los objetivos, en primera instancia para aportar al desarrollo del objetivo específico 1, se realiza un análisis de contenido teórico y conceptual, recurriendo a fuentes primarias y secundarias.

Para abordar el objetivo específico 2 y 3 se utiliza un instrumento de tipo cuantitativo aplicado a profesores evaluados, el que busca orientar respecto a temas que deban tratarse con mayor profundidad. Posteriormente se hace uso de un instrumento cualitativo (entrevista semiestructurada) que se aplican a informantes claves, con el fin de “triangular”<sup>95</sup> la información desde el enfoque mixto. Para abordar el objetivo específico 4, se recurre al análisis de contenido teórico y conceptual más los principales análisis que surgen del contenido empírico.

#### 3.3.1.1 OBJETIVOS DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

TÉCNICA/INSTRUMENTO	OBJETIVO QUE PERSIGUE
<b>ANÁLISIS DE CONTENIDO</b>	Analizar los referentes teóricos desde fuentes primarias y secundarias, que proporcionen datos e información relativa al objeto de estudio y que ayuden a explicar el fenómeno en virtud de los objetivos de la investigación.
<b>CUESTIONARIO</b>	Obtener información desde preguntas objetivas y organizadas, acerca del objeto de estudio y las categorías de análisis, considerando la hipótesis y las preguntas de investigación, que permitan establecer relaciones entre las respuestas y categorías Asimismo, con este instrumento se busca orientar respecto a temáticas, que deban tratarse con mayor profundidad mediante otro instrumento.
<b>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>	Obtener datos e información de manera directa desde la visión y el lenguaje propio de los entrevistados, considerando de antemano las temáticas asociadas al objeto de estudio (categorías de análisis), que sean más relevantes en virtud de las preguntas de investigación, dando la posibilidad al entrevistado de profundizar, explicitar o explicar la respuesta, hilando los temas en virtud de estas categorías. Se busca principalmente categorizar códigos y enunciados que permitan explicar el fenómeno en estudio.

Tabla 4 Objetivos de técnicas e instrumentos

<sup>95</sup> Precisamente, mediante este proceso de triangulación, “se intenta trazar o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista, y al hacerlo utiliza datos cuantitativos y cualitativos” (Cohen y Manion, 1990 :331).

### 3.3.1.2 USO DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS SEGÚN OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar el sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno, desde una perspectiva reflexiva y crítica, a partir de la visión de la comunidad educativa de la provincia de Osorno, y de los aportes teóricos relacionados con la evaluación.	
OBJETIVO ESPECÍFICO	TECNICA/INSTRUMENTO
OBJETIVO 1	ANÁLISIS DE CONTENIDO
OBJETIVO 2	CUESTIONARIO /ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS
OBJETIVO 3	CUESTIONARIO/ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS
OBJETIVO 4	ANÁLISIS DE CONTENIDO TEÓRICO/ ANÁLISIS CONTENIDO EMPÍRICO

Tabla 5 Uso técnicas en instrumentos según objetivos

#### Para abordar el objetivo específico 1:

Se identificaron los conceptos claves y temas que desde la literatura ayudan a comprender el fenómeno de estudio, utilizando el análisis de contenido en fuentes primarias y secundarias, organizando la información en tres apartados.

#### Para abordar el objetivo 2 y 3:

Se determinaron categorías de análisis, que se desprenden de estos objetivos, en relación con el tema de análisis “*Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente Chileno*”, las que pueden asociarse a los “Contextos” definidos por House (1973), quedando como sigue:

- *Generación y participación en el sistema de evaluación.*
- *Metodología del sistema de evaluación.*
- *Problematización de la evaluación.*
- *Presentación de resultados de evaluación.*
- *Incidencia condiciones laborales y contexto en desempeño docente.*
- *Relación evaluación docente con la calidad de la educación.*
- *Responsabilidad Sector Municipalizado en calidad educativa.*

Estas categorías adquieren un rol orientador que permite operacionalizar los objetivos en el proceso de búsqueda de la información de campo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Conocer la visión de la comunidad educativa de la comuna de Osorno respecto de la forma en que se genera y se implementa el sistema de evaluación de desempeño docente.	Generación y participación en el sistema de evaluación	Destinada a estudiar mecanismos de generación y surgimiento de la evaluación del desempeño profesional docente, se pregunta por quienes han participado en esto, incluyendo la negociación y acuerdos iniciales llevados a cabo.
Conocer la visión de la comunidad educativa de la comuna de Osorno respecto de la forma en que se genera y se implementa el sistema de evaluación de desempeño docente.	Metodología del sistema de evaluación	Destinada a analizar la metodología elegida para la obtención de los datos de evaluación, incluyendo instrumentos y evaluadores, conocimiento y la participación de los profesores en el diseño del modelo, así como la aplicación de la metodología.
Conocer la visión de la comunidad educativa de la comuna de Osorno respecto de la forma en que se genera y se implementa el sistema de evaluación de desempeño docente.	Problematización de la evaluación	Destinada a analizar y estudiar el surgimiento de problemas durante la puesta en marcha del proceso de evaluación docente. Sus causas y efectos en el ámbito de la calidad.
Conocer la visión de la comunidad educativa de la comuna de Osorno respecto de la forma en que se genera y se implementa el sistema de evaluación de desempeño docente.	Presentación de resultados de la evaluación	Destinado a analizar la forma de presentación de los resultados de la evaluación por parte de la autoridad y los medios de comunicación ante la opinión pública, su claridad, las motivaciones y repercusión que han experimentado los profesores a partir de aquello. Interroga además, si estos resultados de evaluación al difundirse siguen las reglas de confidencialidad consensuadas por los participantes.
Identificar las percepciones que la comunidad educativa de la comuna de Osorno tiene en torno a la responsabilidad de mejora de la calidad de la educación a partir sistema de evaluación del desempeño docente.	Incidencia de condiciones laborales y contexto en desempeño docente	Destinado a analizar la visión de los participantes del proceso de evaluación respecto a la incidencia de las condiciones laborales del profesor y condiciones del establecimiento en el desempeño de este. Se interroga a la vez, si esto tiene relación con los resultados de la evaluación del desempeño.
Identificar las percepciones que la comunidad educativa de la comuna de Osorno tiene en torno a la responsabilidad de mejora de la calidad de la educación a partir sistema de evaluación del desempeño docente.	Relación de la evaluación docente en con la calidad de la educación.	Destinado a analizar la relación entre la mejora de la calidad de la educación y el sistema de evaluación del desempeño docente. Se interroga por la incidencia que este proceso de evaluación de profesores tendría para la calidad de la educación, o si son otros los elementos que debe considerarse como contraparte a esta mejora.
Identificar las percepciones que la comunidad educativa de la comuna de Osorno tiene en torno a la responsabilidad de mejora de la calidad de la educación a partir sistema de evaluación del desempeño docente.	Responsabilidad del sector municipal en la mejora de la calidad de la educación.	Destinado a analizar en qué medida sólo el sector municipalizado de la educación tiene responsabilidad en la mejora de la calidad de la educación. Se interroga a su vez, qué sucede con el área particular subvencionada en este tema.

Tabla 6 operacionalización de categorías

### 3.4 DISEÑO DE INSTRUMENTOS:

#### 3.4.1. Proceso de diseño y validación del **Cuestionario**:

Este instrumento se diseñó en base a:

Definición de las categorías de análisis, conceptualización y operacionalización. Las categorías sobre las cuales consulta este instrumento, están estrechamente ligadas a las preguntas que orientan esta investigación y son:

- a) Metodología de evaluación
- b) Problematización de la evaluación
- c) Incidencia condiciones laborales y contexto en el desempeño
- d) Relación evaluación docente con calidad de la educación
- e) Responsabilidad sector municipal en la mejora de la calidad.

Por lo anterior, estas categorías se condensan en un instrumento que consta de cuatro apartados. En primer lugar el cuestionario se presenta a partir de la consulta relativa a datos de identificación de los sujetos de la muestra, considerando variables tales como edad, género y otras relativas a las condiciones de desempeño, como horas de dedicación al proceso, condiciones en las que se realiza la docencia, etc, esto último relacionado a la categoría Incidencia de las condiciones laborales y de contexto, que pudieran ser explicadas en el análisis final. Esto corresponde a la parte I y II del cuestionario.

El apartado III del cuestionario corresponde a una escala Likert, en la que se definen dos dimensiones: (1) Sistema de Evaluación del Desarrollo Profesional Docente y (2) Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Evaluación de Profesores. Cada una de éstas, con 9 y 6 consultas de tipo afirmativas. La escala Likert utilizada presenta cuatro posibilidades de respuesta, quedando la escala de la siguiente manera:

- (4) Muy de acuerdo
- (3) De acuerdo
- (2) En desacuerdo
- (1) Muy en desacuerdo



La escala tipo Likert, da la oportunidad de utilizar un conjunto de ítem presentados en términos de afirmaciones o juicios, ante lo cual se pide la reacción de los sujetos. (Hernández, R, et. al, 2004). Si bien es cierto, la literatura sugiere utilizar hasta cinco opciones, incluyendo la opción de indecisión o neutralidad, para efectos de esta investigación, se ha resuelto trabajar con las cuatro opciones que antes se indican.

A partir de lo anterior, la escala Likert respecto a la Dimensión 1:

(1) Sistema de Evaluación del Desarrollo Profesional Docente

En esta dimensión, se orienta a los sujetos de la muestra, que respondan consultas orientadas principalmente la categoría de metodología de evaluación, en específico respecto a los instrumentos de evaluación utilizados y los evaluadores, así como el marco conceptual que sustenta la metodología principalmente. Asimismo, aspectos relativos al procedimiento de aplicación del sistema en términos de los tiempos que requiere cumplir con esto y el cuándo se realiza, muy asociados a aspectos de la categoría de condiciones laborales y de contexto, son también consultados.

Para el caso de la dimensión 2:

(2) Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Evaluación de Profesores

En esta dimensión se consulta a los sujetos de la muestra por aspectos tales como desempeño docente y calidad, aprendizaje estudiantes y evaluación docente, recursos, infraestructura y calidad educativa, aspectos relacionados a las categorías evaluación docente y calidad educativa, así como calidad educativa y responsabilidad del sector municipal. Bajo esta premisa las preguntas se orienta hacia conocer si este sistema se visualiza efectivamente como un generador de mayor fortalecimiento docente y por ende una mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y del sistema educativo en su conjunto.

Estas dimensiones resultan relevantes de ser consultadas, puesto que en el caso de la primera se abordan afirmaciones referidas principalmente a la metodología, del proceso e implementación del mismo, lo que tiene sentido para poder comprender de mejor manera la actitud del profesorado hacia la evaluación docente, como indica Murillo (2007) “si no es

transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad”.

En la parte IV y final de este cuestionario, se consideró un apartado de dos preguntas abiertas estructuradas, tal como siguen:

- a) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que mantendría?
- b) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que modificaría?

Con estas preguntas, se esperaba principalmente identificar algunos elementos que desearían modificarse de este sistema evaluativo, relacionados a la categoría de problematización de la evaluación docente. Interesaba conocer a qué elementos se le atribuyen mayores complejidades en el marco de la implementación de este proceso evaluativo y que por una parte se requería fueran modificados. Igualmente, se consideró relevante poder consultar también acá por aspectos que se vislumbraran de manera positiva en este sistema evaluativo.

### **3.4.1. 2 Proceso de validación del Cuestionario:**

Una vez construido el instrumento se procedió a validar el contenido mediante juicio de 3 expertos del área. Esta modalidad se utilizó, pues básicamente se refiere a “solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto o instrumento o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013: 14), en este caso, la opinión requerida se relaciona con el instrumento cuestionario.

Los 3 expertos a los que se recurrió, eran académicos, dos de la Universidad de Los Lagos<sup>96</sup> y uno de la Universidad Austral de Chile<sup>97</sup>, con experiencia en formación docente y de metodología, a modo de cautelar una visión pertinente y global para el instrumento, tanto desde la experticia en áreas relativas a la formación de profesores y el sistema educativo, así como con temáticas metodológicas por su experiencia en proyectos de investigación nacionales e internacionales.

---

<sup>96</sup> Doctora Verónica Díaz Quezada ( [vdiaz@ulagos.cl](mailto:vdiaz@ulagos.cl)); Magister Francisco Vergara ( [fvergara@ulagos.cl](mailto:fvergara@ulagos.cl)).

<sup>97</sup> Doctor Manuel Contreras Seitz ( [manuelcontreras@uach.cl](mailto:manuelcontreras@uach.cl)).

Estas opiniones se consideran pertinentes y válidas, ya que este proceso corresponde a “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos y pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar, et al, 2008:29). Por lo anterior, los 3 expertos cumplían con estas características.

Para asegurar la evidencia de los criterios y apreciaciones vertidas sobre cada ítem, se les suministro un formato de validación (**Anexo 2**) mediante el cual se pudiesen sistematizar las observaciones, las cuales determinan mediante los factores de medición **Univocidad, Pertinencia e Importancia** si los ítems deben ser sometidos a reemplazos o reestructuración.

### **3.4.1.3. CAMBIOS MÁS RELEVANTES LUEGO DE LA VALIDACIÓN**

La construcción del instrumento en su versión final responde a los criterios observados por los expertos y que dicen relación con poseer criterios de **univocidad y pertinencia**, además de aquellos que demuestran tener baja **Importancia** o no completen el grado de **Importancia** mayor.

Al momento de analizar el juicio de expertos (Anexo 3) se han realizado observaciones sobre:

- No se observan problemas estructurales o de consistencia.
- Prácticamente la totalidad de los ítems cumplen con los criterios requeridos: Univocidad, Pertinencia e Importancia.
- Se solicita revisar la forma de ciertos ítems, en específico el uso de conectores y redacción de preguntas.
- Otras observaciones fueron tendientes a redefinir enunciados, que permitieran una mayor comprensión por parte de los sujetos que contestaran el instrumento.
- Eliminar la tercera de pregunta abierta estructurada que indicaba ¿señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que eliminaría? Pues dos de los tres evaluadores coincidieron en que si estaba además la pregunta ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que

modificaría? esto último, en la mayoría de casos implicaría eliminar algo existente y reemplazarlo por otra cosa.

#### 3.4.1.4. PRUEBA PILOTO

Posteriormente, una vez construido este formato final, se aplica una prueba piloto a 15 profesores para medir la consistencia interna del instrumento, la cual fue contestada por docentes que se habían sometido a este proceso de evaluación. Para poder validar estadísticamente la consistencia interna del instrumento se aplicó el **Alfa de Cronbach**, el cual valida la fiabilidad de las escalas de medida, considerando que este instrumento está construido en base a escalas de tipo Likert. Este estadístico se desplaza entre 0 y 1 como medida de fiabilidad y se considera que los valores sobre 0,7 demuestran que es posible encontrar consistencia interna en el instrumento. Para el caso de la medición obtenida en la aplicación de la prueba piloto, el resultado de **Alfa de Cronbach** es de 0.834 de acuerdo al siguiente procesamiento de datos.

#### Resumen de procesamiento de casos

		%
Casos	Válido	81,6
	Excluido <sup>a</sup>	18,4
	Total	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 7 Resumen procesamiento casos

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,834	15

Tabla 8 Estadísticas de Fiabilidad

### 3.4.1.5. UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO CUANTITATIVO

El universo corresponde a 152 profesores de establecimientos educacionales de la comuna de Osorno. De este universo, fueron evaluados 97 profesores el año 2013, los que se considerados como la población de este estudio.

Para determinar una muestra válida para la aplicación del cuestionario, se llevó a cabo un muestreo probabilístico, que asume los siguientes valores:

<b>Porcentaje de error</b>	<b>Error a tolerar</b>	<b>5,3 %</b>
<b>Nivel de confianza</b>	<b>Incertidumbre a tolerar</b>	<b>94%</b>
<b>Tamaño de la población</b>	<b>Población a testear</b>	<b>97</b>
<b>Muestra recomendada</b>	<b>Mínimo de sujetos a testear</b>	<b>75</b>

Tabla 9 valores muestreo probabilístico

El universo era de 152 profesores de enseñanza básica que corresponden a la totalidad de los que ejercen en el nivel de enseñanza básica y que debían ser evaluados en el período correspondiente, no obstante por razones tales como fuerza mayor, proximidad a jubilarse, ser evaluadores pares, finalmente fueron efectivamente evaluados 97 profesores de enseñanza básica.

Al aplicar los valores anteriores, arroja como número válido para el muestreo probabilístico el contar con 75 sujetos a quienes aplicar el cuestionario, los cuales representan al 77,3% de la población de profesores evaluados.

Se hizo entrega de 80 cuestionarios en 14 establecimientos educacionales, recepcionando de vuelta 75, lo que implica un porcentaje de respuesta de 94%. Hay que destacar, que el período en el que se distribuyeron los cuestionarios, el sistema escolar iniciaba un proceso de movilizaciones por demandas de calidad y mejores condiciones laborales para los profesores, por lo que muchos de los establecimientos, estuvieron en tomas sin actividad docente, en algunos hubo que esperar la vuelta a la normalidad, acudir en más de una oportunidad y en otros ir directamente a las residencias particulares de los profesores a

retirar los cuestionarios, por lo que no fue fácil llegar a lo requerido en términos de tamaño de la muestra para que sea confiable, Por lo anterior, al alcanzar el número requerido, se dio por terminado el proceso de retiro de cuestionarios, logrando así cumplir con el número de sujetos mínimos requeridos por el muestreo probabilístico.

#### **3.4.1.6. PROCESO DE ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO CUANTITATIVO**

Los cuestionarios fueron analizados utilizando una escala tipo Likert y con el programa informático SPSS, mediante técnicas descriptivas, como son las frecuencias y medias obtenidas en cada variable, además de un análisis correlacional, aplicando el estadígrafo R de Pearson. En la sección de dos preguntas abiertas estructuradas, se aplicó un análisis de contenido cuantitativo por frecuencias de enunciados.

Los análisis de datos cuantitativos, referidos a la aplicación del cuestionario, fueron desarrollados en tres niveles, procesados a través del software SPSS 22. El primero de ellos corresponde a uno descriptivo, a partir de lo cual se realiza un análisis de frecuencias que permiten contextualizar el tipo de población que se sometió al estudio, considerando datos de identificación y situaciones claves para comprender el análisis en profundidad.

El segundo nivel, utiliza nuevamente un análisis de frecuencias referido a los resultados obtenidos en la aplicación de la escala likert respecto a las dos dimensiones “Sistema de evaluación del desempeño docente” y “Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores”, los cuales fueron interpretados a través de los valores relativos obtenidos en cada categoría “Muy en desacuerdo” “En desacuerdo” “De acuerdo” “Muy de acuerdo”. De esta manera se obtiene un panorama general respecto de las percepciones u opiniones relativas a las afirmaciones contenidas en la escala likert.

El tercer nivel de análisis corresponde a las dos preguntas abiertas estructuradas consideradas en el cuestionario. Para esto se realiza un análisis de contenido cuantitativo por frecuencias de enunciados, pues de acuerdo a lo que plantea Gómez (2000) “en el interior mismo del análisis manifiesto es frecuente que los datos o la información recogida terminen por difuminarse detrás de las cifras, para convertirse finalmente en análisis cuantitativos”.

A partir de lo anterior, se establece una jerarquización de acuerdo a aquellos que asumen un mayor peso relativo o mayor número de veces que fueron mencionados, por quienes responden.

Asimismo, como los análisis descriptivos permiten analizar el fenómeno de manera global, es necesario realizar una profundización de la información mediante los análisis de medias y varianzas obtenidas por segmentos de la población estudiada, de acuerdo a las variables “Género”, “Rangos etarios” y “Número de veces que se han sometido a evaluaciones de desempeño docente”. Los análisis de medias incluyen las desviaciones estándar obtenidas por cada grupo y permiten conocer a qué nivel de percepción se acercan los resultados de las escalas Likert por cada grupo estudiado.

Ahora bien, si se consideran como factores influyentes sobre las respuestas observadas de los ítems, las variables “Género”, “Rangos etarios”, “Número de veces que se han sometido a evaluaciones de desempeño docente”, “Número de años de ejercicio de la profesión” y “Asistencia a los perfeccionamientos del MINEDUC”, el interés siguientes sería estudiar y determinar si existen diferencias estadísticamente significativas de estas respuestas, para cada uno de los niveles de los factores ya mencionados.

Para realizar esto, se emplearán técnicas estadísticas no paramétricas, las que constituyen la forma alternativa del ANOVA cuando los datos no cumplen los supuestos de normalidad, homocedasticidad, etc., o del mismo modo, cuando la escala de medida de los datos obtenidos difieren a la de intervalo o razón, es decir, para escala de datos nominales u ordinales, como es el caso de las escalas Likert.

Lo descrito anteriormente hace referencia a las pruebas **U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis**, las cuales corresponden a la versión no paramétrica de la prueba t-suden de dos grupos independientes y la prueba para tres o más grupos independientes (ANOVA), respectivamente.

La toma de decisión para afirmar que existen o no diferencias significativas entre los grupos o niveles de los factores ya mencionados, se hará en base al valor-p de significancia de las pruebas no paramétricas, donde un valor- $p < 0,05$  indicará el rechazo de la hipótesis nula de que los grupos son iguales en sus opiniones, es decir, existe evidencia

de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos o niveles de los factores, y por lo tanto, el objetivo posterior será identificar cuáles son los grupos de pares que difieren.

### 3.4.2. PROCESO DE DISEÑO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:

Tal como se ha mencionado antes, el objetivo de éste instrumento fue el de obtener datos e información de manera directa desde la visión y el lenguaje propio de los entrevistados, considerando de antemano las temáticas asociadas al objeto de estudio (categorías de análisis), que sean más relevantes en virtud de las preguntas de investigación, dando la posibilidad al entrevistado de profundizar, explicitar o explicar la respuesta, hilando los temas en virtud de estas categorías. Se busca principalmente categorizar códigos y enunciados que permitan explicar el fenómeno en estudio.

#### 3.4.2.1. Criterios de Calidad

Para el caso de este instrumento, se recurre a los criterios propuestos por Guba (1983) para cumplir así, con los criterios de calidad en esta parte cualitativa de la investigación. El siguiente organizador gráfico, expone los criterios de credibilidad utilizados en la metodología cuantitativa y sus equivalentes en una metodología cualitativa:

Aspecto	Término positivista	Termino naturalista
Valor de verdad	Validez interna	<i>Credibilidad</i>
Aplicabilidad	Validez externa	<i>Transferibilidad</i>
Consistencia	Fiabilidad	<i>Dependencia</i>
Neutralidad	Objetividad	<i>Confirmabilidad</i>

Tabla 10 Términos positivistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad (Guba, 1983).

Estos criterios de Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad, indican al investigador los pasos a seguir para dar cuenta de la rigurosidad del proceso, atendiendo primeramente a lo que propone Guba (1983) para cumplir con cada uno de ellos:



<b>CRITERIO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN</b>
<b>Credibilidad</b>	Consiste en el valor de verdad de la investigación, que los datos se ajusten a la realidad.	Para ello, se trabajó principalmente con: <i>Juicio crítico de compañeros; Recogida de material de adecuación preferencial y Comprobaciones con los participantes.</i> Al aplicar juicio de expertos a instrumentos, recoger abundante material a partir de las entrevistas e información de fuentes primarias y secundarias, además de luego hacer llegar a cada participante la transcripción de la entrevista para que sea revisada antes de ser utilizada.
<b>Transferibilidad</b>	Busca evitar la generalización y replicabilidad del fenómeno a estudiar, pues éste responde a un contexto, sino que buscar enunciar descripciones e interpretaciones de un contexto dado, relevantes para ese contexto.	Para ello, se utilizó la <i>recogida abundante de datos descriptivos y desarrollar descripciones minuciosas</i> , privilegiando la minuciosidad de la información, esto en específico en cada entrevista, con el fin de identificar la variedad de factores relevantes que explicaran , la complejidad del contexto estudiado, y por ende, la no homogeneización de la experiencia. No obstante, el lector de la investigación, podrá llegar por su cuenta a establecer posibles similitudes con otras experiencias conocidas por él.
<b>Dependencia</b>	Destinada a atender la posible inestabilidad de los datos, ya sea, por el mismo desarrollo del conocimiento en el investigador, en su función como instrumento.	Esto se buscó subsanar a partir de <i>descripciones minuciosas del desarrollo de la investigación</i> así como con la <i>combinación de métodos</i> , en este caso con el enfoque mixto que utiliza esta investigación, a partir de lo cual la debilidad de uno se compensaría por la fuerza del otro.
<b>Confirmabilidad</b>	Referida al intento de obtener y trabajar con una información lo más interpretativa posible del fenómeno a estudiar.	Para ello, la <i>triangulación de datos, métodos y fuentes</i> , fue el apoyo metodológico al que se recurrió. Todo eso, bajo un <i>marco de reflexión</i> a partir del cual el investigador da a conocer desde dónde realiza sus planteamientos, así como de la certificación de que la interpretación se ha hecho con la documentación e información disponibles. Para ello se anexan los consentimientos informados, audios y transcripciones de las entrevistas realizadas

Tabla 11 Aplicación criterios calidad cualitativos

Para el caso de la entrevista semiestructurada, el proceso de diseño consideró lo siguiente:

- ❖ Revisar los objetivos de tesis vinculados a la percepción de la comunidad respecto al tema de la evaluación del desempeño docente.
- ❖ Relacionar las categorías de análisis y definir un conjunto de interrogantes y transformarlas en preguntas.
- ❖ Revisar las respuestas del cuestionario e identificar aquellos temas que requerirían un mayor y profundo análisis, en términos de las categorías de análisis.
- ❖ Posteriormente, revisar las preguntas para determinar su coherencia respecto a los objetivos.
- ❖ Luego de esto, traspasar y ordenar las preguntas en documento impreso, a modo de apoyo de la investigadora para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas.
- ❖ Definir los informantes claves y los criterios de selección para aplicar la entrevista.

Posteriormente, se calendarizan las entrevistas, las que fueron aplicadas en los lugares de trabajo de los informantes claves, siendo registradas a través de grabaciones de voz, con apoyo de equipo multimedia. Esta entrevista semiestructurada se aplicó a 21 personas.

#### **3.4.2.2. Principales contenidos entrevista semiestructuradas:**

Como se mencionó antes, los contenidos de la entrevista fueron determinados principalmente por las categorías de análisis y por la necesaria profundización de temas que se abordaron en el cuestionario, asimismo y en perspectiva de la función de cada informante clave, se fueron intencionado unos temas más que otros. El formato tipo de la entrevista puede apreciarse a continuación:

Preguntas genéricas	Subtemas que se desprenden
Identificación de los mecanismos de generación del sistema y participación profesorado	¿Por qué se genera este sistema evaluativo? ¿Cómo participaron los profesores, las autoridades educacionales, etc? ¿Hubo consultas al profesorado? Etc
Visión respecto a la metodología utilizada	Opinión sobre instrumentos, ¿son adecuados, pertinentes? ¿Qué pasa con el portafolio? ¿Cuánto tiempo demanda al profesorado? ¿Hay condiciones en los establecimientos para llevar a cabo la evaluación? Para diseñar el portafolio? ¿Esta evaluación es más bien una tarea administrativa o de fortalecimiento de la profesión? ¿Los evaluadores y los porcentajes, son adecuados? ¿Qué cambiaría de esta metodología? Etc
Qué problemas que ha tenido este proceso evaluativo	¿Cuáles son los principales problemas que advierte en este sistema evaluativo? ¿Son los aspectos metodológicos, técnicos, de consecuencias de la evaluación, del perfeccionamiento asociado? ¿De la concepción del rol del profesorado? ¿Del rol de las autoridades? Etc
Cómo se han presentado los resultados, confidencialidad rol de la autoridades, uso de los resultados.	¿Se respeta la confidencialidad en los resultados? ¿se ha castigado a los profesores con los resultados?, las autoridades han sido sensibles con el profesorado? ¿Qué uso se hace de estos resultados?, ¿favorecen a los profesores? La comunidad en general se ha ideado una imagen del profesor a partir de lo que lee en la prensa?
Qué relación se establece entre el contexto laboral con resultados del desempeño	Esta evaluación busca evaluar el desempeño, ¿influye el contexto y las condiciones laborales en esto? ¿Considera esta evaluación estas condicionantes? etc
Qué responsabilidad tiene el profesorado municipal en la mejora de la calidad educación	Qué opinión le merece que esta evaluación se aplique sólo a profesores municipalizados? ¿Qué ocurre con otros sectores que reciben también financiamiento estatal? cómo dan cuenta de su desempeño? La mejora de la calidad de la educación es responsabilidad de los profesores municipales? Etc.

Tabla 12 Temas tratados en entrevistas

### 3.4.2.3 Muestra Informantes Claves: Criterios de selección

Los informantes claves para la aplicación de la entrevista, son parte de la comunidad educativa de la provincia de Osorno, es decir:

- a. Profesores y Directivos de los establecimientos educacionales básicos municipalizados de la comuna de Osorno, Chile.
- b. Dirigentes Colegio de Profesores de la Provincia de Osorno, Chile.
- c. Autoridades Educativas Municipales de la Provincia de Osorno, Chile.

Para seleccionar a estos informantes, se recurre a una perspectiva fenomenológica, en la que nos apoyamos en la selección de una muestra de tipo “no probabilística”, a partir de la cual, las personas no son elegidos por el azar ni por pruebas de tipo estadísticas. Así, en este tipo de muestras, *“el muestreo se orienta a la selección de aquellas personas que le garanticen la calidad de la información, es decir, los más idóneos por su conocimiento del problema a investigar y los que ofrecen la información más relevante.”* (Ruiz Olabuénaga, 26: 2003).

En nuestro caso, las personas seleccionadas, se ajustan a esta definición, por ser la mayoría de ellas, quienes han jugado un rol preponderante en la génesis e implementación de este proceso y en algunos casos se ven relacionados con los efectos de éste.

Se consideró por lo tanto, una muestra compuesta por:

- 8 Directores de establecimientos educacionales de primaria.
- 2 Autoridades Educativas Municipales.
- 1 Autoridad Gremial Profesorado.
- 8 Profesores.
- 2 Evaluadores Pares.
- 

En total se realizaron 21 entrevistas, especificadas según sigue:

<b>Informante clave</b>	<b>Unidad</b>	<b>Cargo/ función/</b>	<b>N° entrevistas</b>
<b>Autoridades Educativas</b>	Departamento de Educación Municipal	<b>Director Jefe Técnico</b>	<b>2</b>
<b>Autoridad Gremial</b>	Colegio de Profesores de Chile-Provincial Osorno	<b>Presidente Provincial</b>	<b>1</b>
<b>Directores</b>	Establecimientos Educacionales Enseñanza Básica	<b>Directores</b>	<b>8</b>
<b>Profesores</b>	Establecimientos Educacionales Enseñanza Básica	<b>Profesores de aula</b>	<b>8</b>
<b>Evaluadores</b>	Establecimientos Educacionales Enseñanza Básica y media	<b>Pares evaluadores</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>			<b>21</b>

Tabla 13. Informantes aplicación entrevistas

- En el caso de los Directores, se contó con la participación de 8 de ellos. En este caso el criterio es haber participado a lo menos en dos procesos de evaluación del desempeño docente.
- En el caso de las Autoridades Educativas Municipales, se contó con la participación del: Director de Educación Municipal y Jefe Técnico Municipal. Ambas autoridades con responsabilidad política y técnica en el proceso de evaluación docente. En este caso, además el Jefe Técnico, asume el cargo de Coordinador Comunal de Evaluación Docente.
- En el caso de la Autoridad Gremial, se contó con la participación del Presidente Provincial del Colegio de Profesores de Chile.
- En el caso de los Profesores Informantes se contó con la participación de 8 profesores, los que debían haber contestado el cuestionario y tener por lo menos dos procesos de evaluación realizados.

#### **3.4.2.4. Proceso aplicación entrevista semiestructurada**

Una vez que fueron elegidos los informantes claves y los criterios de selección para aplicar la entrevista, se consideró:

- Acercarse a los lugares de trabajo de los informantes claves (directores, evaluadores, profesores, autoridades) definidos por los criterios de selección y explicar los fines de la investigación y la entrevista.
- Considerar el protocolo de “Consentimiento Informado”, para cada caso. (Anexo 4)
- En el caso de los profesores que fueron entrevistados, además hubo que solicitar autorización a los respectivos directores de los establecimientos educacionales en el que se desempeñaban.
- Posteriormente, se calendarizan las entrevistas, las que fueron aplicadas en los lugares de trabajo de los informantes claves.
- Las entrevistas fueron aplicadas en forma presencial y grabadas en soporte de audio con apoyo de equipo multimedia, para su posterior tratamiento.
- Luego fueron transcritas, para aplicarles el software Atlas Ti, para su respectivo análisis.

- Se aseguró que el lugar de aplicación sea adecuado para el entrevistado y cumpla con condiciones de privacidad, de manera de no generar sesgos en las respuestas.
- Posteriormente los datos recopilados fueron sometidos a un análisis de contenido, considerando las frecuencias de los enunciados o categorías fuerzas, lo que permite organizar los resultados en arboles semánticos y familias de contenido, todo esto a través del software ATLAS ti.

#### **3.4.2.5. Explotación de los datos:**

La explotación de datos cualitativos, que surgen de las entrevistas aplicadas, busca construir la realidad sobre los discursos, de manera que sea posible objetivarlo a partir del intercambio de subjetividades expresadas por los actores que constituyen o son parte del fenómeno analizado, lo cual sólo es posible de analizar mediante un enfoque fenomenológico (Shutz, A. 1932: 37-39<sup>98</sup>).

Para poder dar cuenta del significado de los discursos se utilizará por tanto el análisis de contenido de manera tal, que nos permita cuantificar a partir de la presencia o ausencia de ciertos códigos, lo que permitirá demostrar la frecuencia de enunciados o categorías fuerza, además de las emergentes. Con esto podemos generar un preanálisis sistemático a través de tablas y posteriormente una exploración del material mediante el software ATLAS ti para componer arboles semánticos relacionales, entre las categorías y códigos (Bardin, 1986: 77)<sup>99</sup>.

#### **Árboles relacionales entre los códigos.**

Desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1994) la investigación, en su dimensión cualitativa, responderá a una representación del fenómeno desde etapas diferenciadas: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones; codificación de los datos y refinamiento de la comprensión del tema de estudio; comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. A través del uso de árboles relacionales se logra la representación de las interacciones discursivas, considerando la forma en que se sitúan las

---

<sup>98</sup> Schütz, Alfred (1932): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpresión en España, 1993.

<sup>99</sup> Bardin, L. (1986): *Análisis de Contenido. Madrid. Akal*.

relaciones, directas e indirectas, de un código del discurso sobre las categorías de análisis (Taylor, S. Bogdan, R. 1994 pp. 159)<sup>100</sup>.

Por esto que utilizamos un diagrama que nos represente la distribución de los códigos en torno a las categorías de análisis, de manera que contribuya a profundizar y mejorar la interfaz interpretativa, con la que presenta los datos el software Atlas TI y se estructuran como sigue:

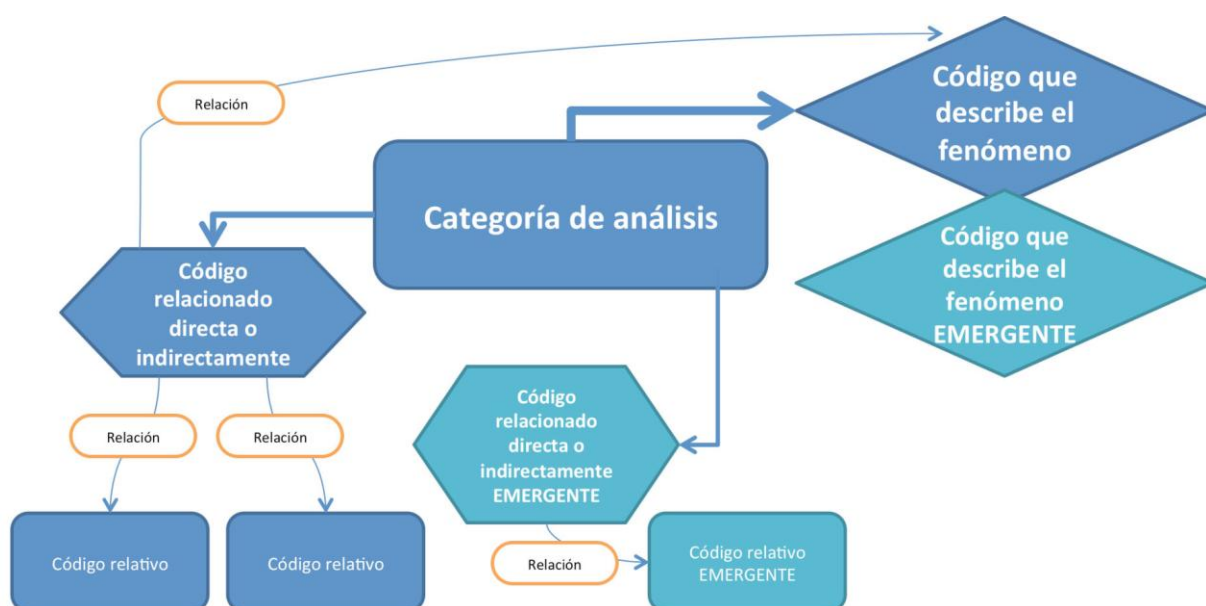


Figura 2. Diagrama árbol relacional entre códigos

<sup>100</sup> Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Búsqueda de significados. Ediciones Paidós. Buenos Aires

### **3.5. Limitaciones de la investigación:**

Algunos elementos a considerar como limitaciones de esta investigación, externas al trabajo mismo del investigador y el desarrollo de la investigación propiamente tal, fueron:

1. Resistencia inicial de algunos entrevistados (profesores) a explicitar su visión del proceso, por aprehensión respecto a la mirada de la autoridad educacional del establecimiento.
2. Retraso en la recolección de los cuestionarios, por escaso tiempo del profesorado para su completación y lo copada de la agenda laboral de los profesores.
3. La contingencia educativa a nivel nacional, en materia de varios paros de actividades, relativos a demandas por mejoras al sistema educativo chileno, durante el año 2014.
4. La investigación sólo se concentra en el profesorado de enseñanza primaria, no considerando por un factor de tiempo y posibilidades, el profesorado de enseñanza secundaria, para así poder tener una visión más completa del proceso.
5. Los resultados y diferencias significativas, correspondientes a las pruebas no paramétricas obedecen solo a características de la muestra evaluada y por lo tanto no representan a toda la población.



## ***IV RESULTADOS***

## 4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL CUESTIONARIO

Para analizar los datos del cuestionario, se ha trabajado con estadística descriptiva por variable, utilizando distribución de frecuencias con el programa SPSS. Paralelamente, este instrumento y sus resultados, otorga pistas para definir y clarificar temas y preguntas específicas, en las entrevistas.

A partir de ello, es que el cuestionario aplicado a 75 profesores con el fin de conocer su percepción general respecto al sistema de evaluación del desempeño profesional docente en sí, entregó los siguientes resultados en su etapa descriptiva:

### 4.1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

Las descripciones sobre la población muestral nos permiten apreciar el fenómeno estudiado de acuerdo al comportamiento de ciertas características de los actores involucrados, en esta aproximación tenemos que un 71% de los docentes encuestados pertenecen al género femenino, mientras un 29% al masculino (Gráfico 4.1). Las edades fluctúan entre los 24 y 64 años, siendo el segmento de 44 a 64 el que posee una mayor población un 64% (Gráfico 4.2). Por lo tanto se aprecia que los docentes evaluados de la muestra son en su mayoría mujeres entre los 44 y 64 años de edad.

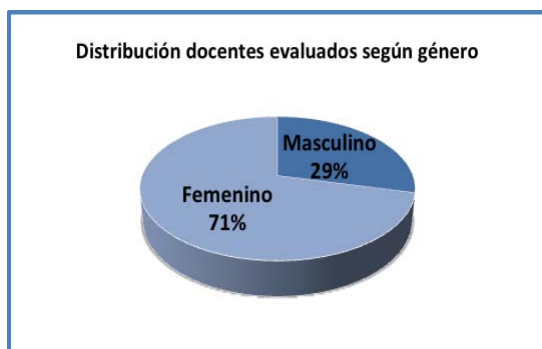


Gráfico 2. % según género

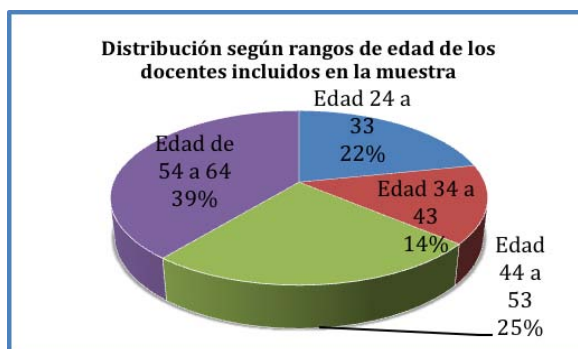


Gráfico 3. % según edad

Para el caso de las características de desempeño laboral, el 64% posee un contrato de titular o planta en colegios municipales, mientras un 36% son docentes a contrata (grafico xx), a partir de esta distinción tenemos que los profesores titulares, son los que tienen garantías de contratación según la administración pública y son extendidos de manera indefinida, mientras aquellos que se desempeñan en calidad de contrata, deben renovar sus contratos cada año generándose ciertas inestabilidades debido a los requerimientos de personal, estos contratos no siempre consideran criterios de desempeño docente.

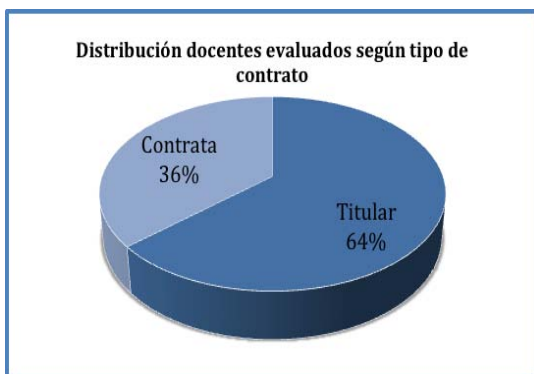


Gráfico 4. % docentes según contrato

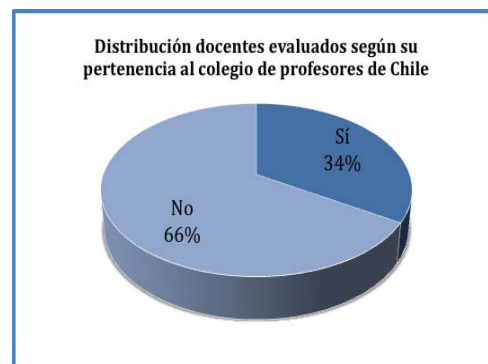


Gráfico 5. % docentes pertenece al Colegio Profesores

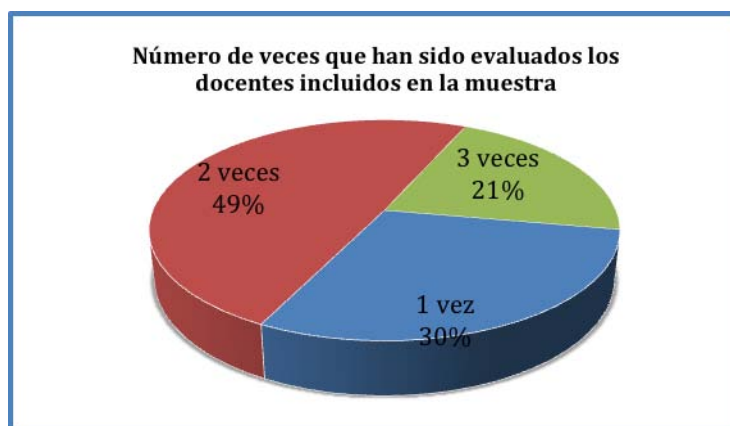


Gráfico 6. N° veces que ha sido evaluado

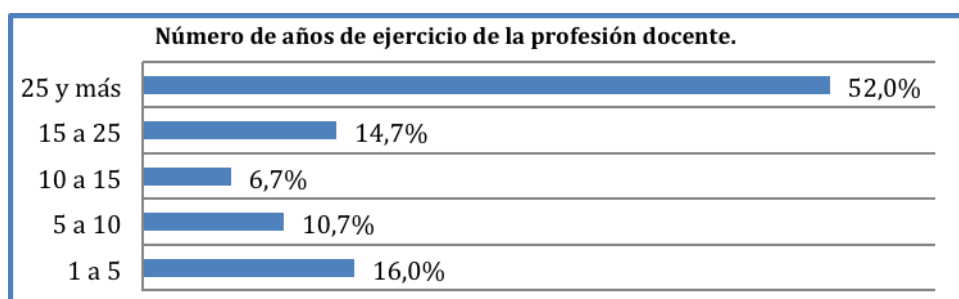


Tabla 14. Años ejercicio profesión

Un 64% de profesores se encuentra en categoría de “Titular” en su cargo, lo que tiene relación con la edad mayoritaria de los profesores y los años que llevan ejerciendo, a partir de la cual el 52% lleva más de 25 años ejerciendo la profesión. Asimismo, cerca de un 80% de los profesores se ha evaluado por el sistema de 2 a 3 veces, por lo que existiría un conocimiento en propiedad respecto a la implementación de este sistema.

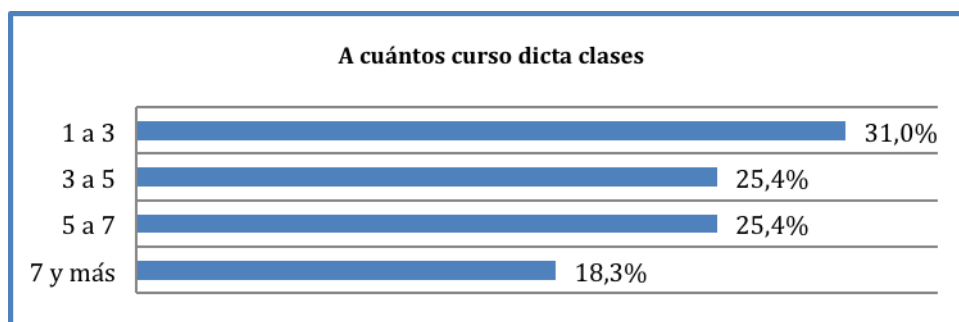


Tabla 15. N° cursos a que realiza clases

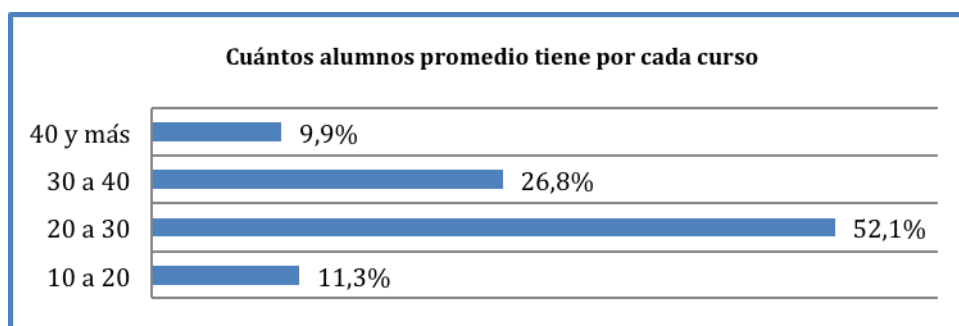


Tabla 16. Promedio alumnos por curso

La mayoría de los profesores realiza clases hasta a 3 cursos, no obstante no se debe desestimar que un 25% realiza clases hasta a 7 cursos. A su vez, el promedio de estudiantes por curso que declara atender la mayoría de los profesores está ente 20 a 30, con un 52,1%. Esto tiene directa relación con la baja sostenida que ha ido evidenciando la matrícula en el sistema municipal, en contraposición a los establecimientos educacionales particulares subvencionados por el estado. No obstante, aún hay un 26,8% que declara contar con hasta 40 estudiantes en cada curso.

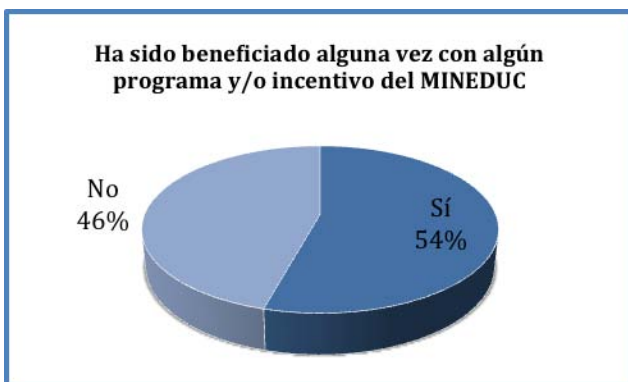


Gráfico 7. Beneficiados por Mineduc

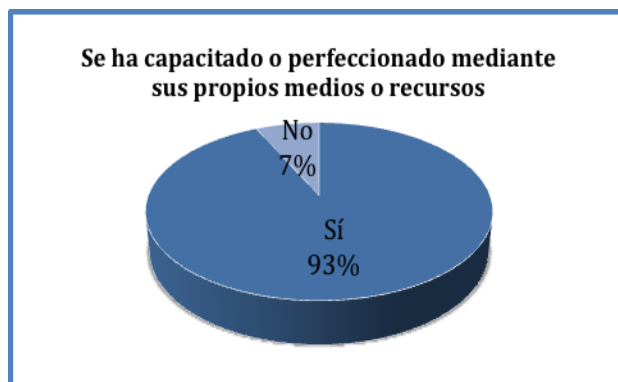


Gráfico 8. Capacitados recursos propios

Respecto a los incentivos o beneficios que han percibido por parte del Ministerio de Educación, un 54% declara que si los ha obtenido, dentro de éstos incentivos están las asignaciones económicas por resultados de desempeño, ya sea a nivel de las escuelas o individual ( por resultado SIMCE o la propia evaluación docente).

No obstante, respecto al perfeccionamiento del profesorado, un 93% de los profesores indica que lo ha realizado con recursos propios, lo que llama la atención, dado las bajas remuneraciones que reciben los profesores en Chile y en cómo deben además costear su desarrollo profesional docente.

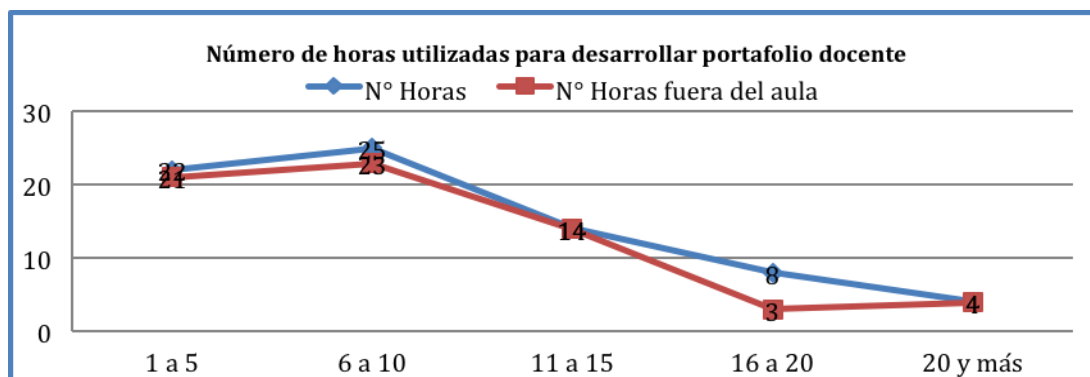


Gráfico 9. N° horas utilizadas portafolio

Correlación Pearson	De estas horas semanales, cuántas se realizaron fuera de su jornada laboral
Cuántas horas semanales aproximadas dedicó a confeccionar el portafolio docente	0,828**
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).	

Tabla 17. Horas dedicación portafolio y n° horas utilizadas fuera jornada laboral

La pregunta específica respecto al instrumento portafolio, fue incluida a partir de las lecturas iniciales que se hicieron sobre este sistema evaluativo, a partir de lo cual este portafolio aparecía como tema recurrente.

En relación a esto, resulta significativo que los profesores precisen que son cerca de 10 horas a la semana las que deben invertir en su diseño y que además éstas se realizan fuera del horario laboral, demostrado a través del análisis de correlación de Pearson, donde la cercanía a 1 demuestra una relación estrecha entre las variables 0,828 (ver tabla xx), por lo que no son remuneradas, lo que indica la alta carga laboral, desgaste personal y familiar, que trae para el profesorado cumplir con este instrumento. Evidentemente, este es un tema que fue abordado en las respectivas entrevistas.

#### 4.1.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En la siguiente tabla se darán a conocer los resultados obtenidos en la dimensión uno del cuestionario en su apartado Likert, que se refiere a la dimensión Sistema de Evaluación del Desempeño Docente. Se puede apreciar principalmente que las preguntas relativas a temas metodológicos como instrumentos, evaluadores y marcos de referencia, son las que de acuerdo a la percepción de los profesores se ubica mayoritariamente entre el desacuerdo y el muy en desacuerdo.

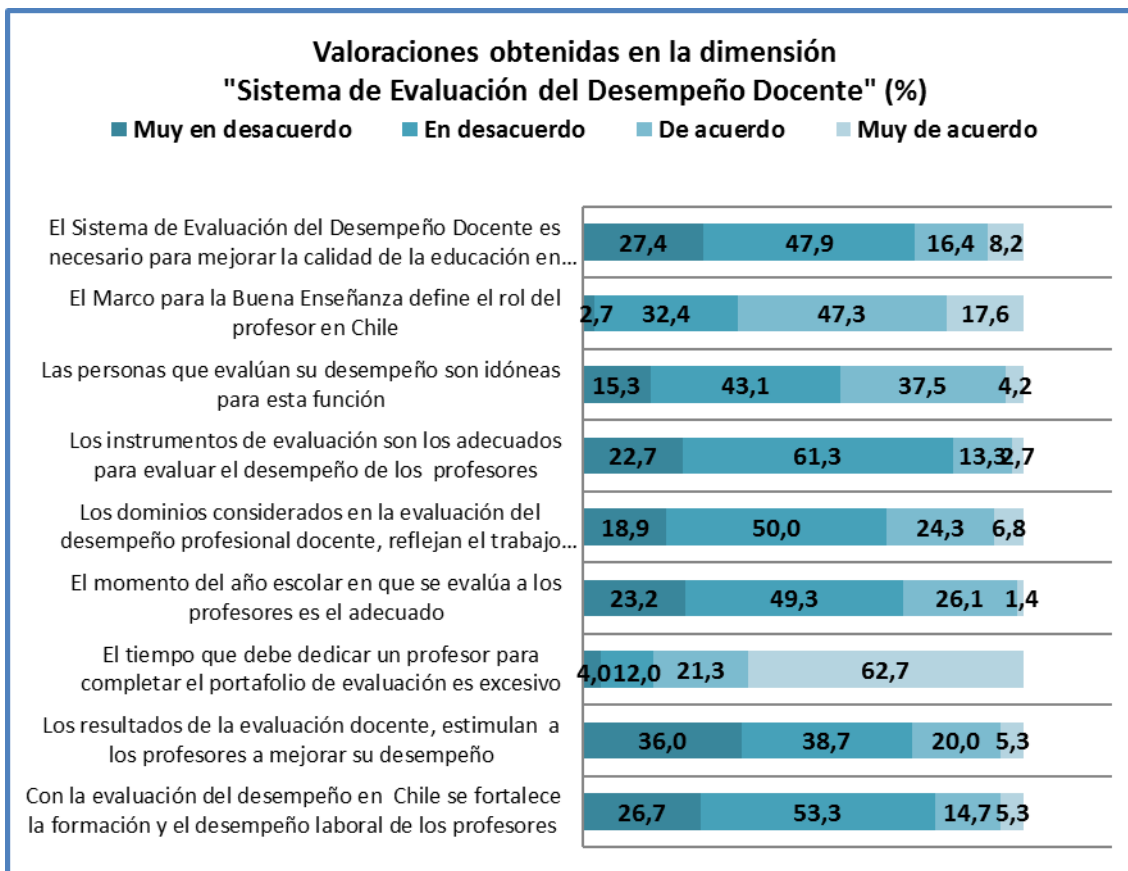


Tabla 18. Resultados Dimensión Sistema Evaluación del Desempeño Docente

La pregunta 1 “el sistema evaluativo es necesario para mejorar la calidad de la educación” arroja un 75% se ubica en el “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”, esto indica que el proceso no ha logrado instalarse como herramienta legitimada en el profesorado, que les permita relacionarlo a la mejora de la calidad y esto es relevante puesto que el sistema evaluativo dice generarse con el fin de mejorar justamente la calidad de la educación.

Esto también se relaciona con la última pregunta que consulta respecto al fortalecimiento de la formación y el desempeño del profesorado, ante la cual un 80% se manifiesta o “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”, siendo esto relevante ya que el formar y fortalecer a los profesores es unos de los propósitos de este sistema de evaluación.



En relación a las preguntas relativas a temas metodológicos como instrumentos, evaluadores y marcos de referencia, la percepción de los profesores se ubica mayoritariamente entre el desacuerdo y el muy en desacuerdo. Respecto a lo anterior, en el caso de la pregunta por la idoneidad de los evaluadores un 58% se ubica en el “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”.

En relación con la pregunta de lo adecuado de los instrumentos para evaluar, el comportamiento de las respuestas es similar, arrojando un 84% en la línea de “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”. Similares respuestas se obtienen respecto a los dominios a través de los cuales se operacionaliza la evaluación y se determina el desempeño docente, a partir de lo cual un 68,9% manifiesta estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”.

Distinta respuesta obtiene la pregunta referida al marco para la buena enseñanza, qué es el marco de referencia que operacionaliza el saber ser y hacer del profesor en Chile y cuyas definiciones, resultan ser los criterios para orientar la evaluación del desempeño. Los resultados acá indican un 64,9 manifiesta estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, en términos que este marco referencial, define el rol del profesor en Chile. Esto podría comprenderse en cuanto a que desde una perspectiva formal, define lo que se debe hacer y saber, no obstante será distinto si eso es lo que se puede implementar o lograr, que es la exigencia que determina el proceso de evaluación docente.

Algunos elementos más operativos de este sistema consultados, como los relativos a lo adecuado del momento del año para llevar a cabo esta evaluación, arrojan respuestas de un 72,5% para “muy “en desacuerdo” o “en desacuerdo”. Esto se puede explicar porque este proceso se inicia durante el segundo semestre del año escolar, momento del año que siempre está recargado por una serie de exigencias para el profesorado, como el mismo SIMCE. Asimismo, respecto al tiempo para diseñar el portafolio, un 84% manifiesta estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” en que es efectivamente “excesivo”.

Por último, el profesorado no advierte la relación entre la evaluación, sus resultados y el efecto de aquello para mejorar el propio desempeño, puesto que un 74,7%, manifiesta estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”, respectivamente con esta afirmación.

La Tabla 4.1.6 da a conocer los resultados referentes a la dimensión dos del cuestionario “Mejoramiento de la Calidad y evaluación de profesores”. Básicamente los resultados arrojan que los profesores le asignan mayor valor a recursos económicos invertidos en la educación para mejorar la calidad y que por ejemplo en el caso de los aprendizajes de los alumnos, estos no mejorarían con la aplicación de esta evaluación.

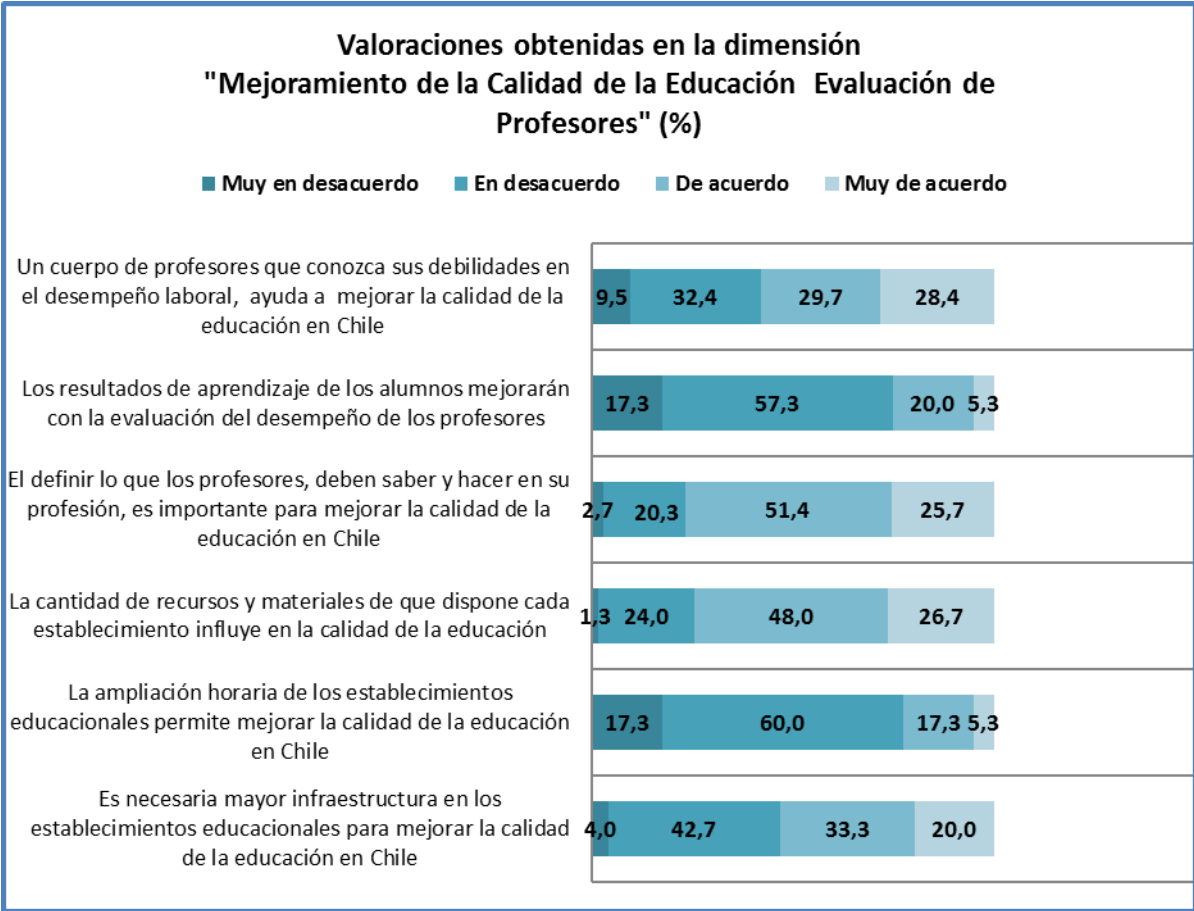


Tabla 19. Resultados Likert Dimensión Mejoramiento de Calidad de la Educación y Evaluación de Profesores

Con respecto a las preguntas relativas al mejoramiento de la calidad de la educación, se puede apreciar que los profesores le asignan mayor valor principalmente a aspectos tales como los recursos invertidos y que el profesor identifique qué se espera de ellos en cuanto a la función realizada. Para la pregunta de los recursos disponibles como aporte a la calidad, un 75% declara estar muy de acuerdo” o “de acuerdo”. Respecto a que si los profesores tienen definido lo que deben saber y hacer en su profesión mejora la calidad un 77% opina estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” Aspectos tales como mayor

infraestructura o mayor tiempo mediante una jornada ampliada no resultan ser tan significativos para el profesorado.

Asimismo, la calidad de la educación suele asociarse con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, bajo esta premisa se consulta si los resultados de la evaluación del desempeño mejorarán los aprendizajes de éstos, ante lo cual un 74% dice estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”, por lo que nuevamente se aprecia cómo para estos profesores, la relación evaluación docente y calidad no es tan evidente.

Por último, respecto a si el reconocimiento de las debilidades en el desempeño, ayudaría a mejorar la calidad de la educación, las opiniones están divididas con un 32% para “de acuerdo” y un 30% para “en desacuerdo”, no obstante si se agrega el 28% del “muy de acuerdo”, claramente se aprecia la valoración positiva. Esto indicaría que para los profesores resulta relevante conocer sus debilidades como foco de la calidad educativa.

#### **4.1.3. RESULTADOS ANÁLISIS DE CONTENIDOS PREGUNTAS ABIERTAS ESTRUCTURADAS**

##### **A) ASPECTOS A MANTENER DEL SISTEMA**

Respecto al apartado del cuestionario, que hacía referencia a las dos preguntas abiertas estructuradas, los resultados para el caso de los aspectos a mantener del sistema se ubican principalmente en mantener la clase filmada y la evaluación de directivos, entre otros.

¿Señale algún aspecto del actual modelo de evaluación del desempeño docente que mantendría?	Frecuencia
Clase filmada	8
Evaluación de directivos	7
No mantendría ningún aspecto de la evaluación	3
Autoevaluación	4
Evaluación de par	2
Portafolio docente más breve	2
No mantendría ningún aspecto del actual sistema	2
Mantendría el modelo de evaluación ya que sirve para retroalimentar las prácticas y actualizar conocimientos, el modelo es excelente	1
Marco para la buena enseñanza	1
Reflexión sobre trabajo en aula, evaluación	1
Instrumentos de evaluación	1
Cada docente debe comprometerse con su desempeño profesional con o sin evaluación	1
Evaluación formativa no punitiva	1
evaluación sistemática a través del tiempo	1
Sobrecarga docente	1
RESPONDEN	52
NO RESPONDEN	23

Tabla 20. Frecuencia de aspectos a mantener en el sistema

Como se puede apreciar, las frecuencias que más se repiten en esta consulta, es la clase filmada, la que los profesores mantendrían de este sistema, siguiendo en segundo orden (a 1 intervalos respecto a la clase filmada) el mantener la evaluación de los directivos. Otros aspectos que se mencionaron en menor medida, se relacionan a la autoevaluación y evaluación de un par, pero en menor medida. No obstante, igualmente el no mantener ningún aspecto de esta evaluación, también se da como respuesta.

Hubo 52 personas que respondieron este apartado del instrumento y 23 no lo respondieron.

## B) ASPECTOS A MODIFICAR DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

En relación a la pregunta referida a los aspectos a modificar del sistema de evaluación del desempeño, se ubican principalmente temas de la metodología utilizada o simplemente cambiar todo el sistema.

¿Señale algún aspecto del actual modelo de evaluación del desempeño docente que modificaría?	Frecuencia
El portafolio en su totalidad debido al tiempo que implica desarrollarlo	15
Cambiar todo el sistema	9
Entrevista	5
Planificación unidad	4
Clase filmada	4
Tiempo para el desarrollo de la evaluación	3
Incluir más reflexiones pedagógicas	3
Directivos evaluar con más ponderación	2
Cambiar el sistema de evaluación por perfeccionamiento permanente, pasantías y postgrados	1
Evaluación pares	1
Más valor a la opinión de directivos	1
Tiempo de espera de los resultados	1
Rubricas de evaluación	1
Considerar modelos de evaluación distintos niveles: Básica, Diferencial, Parvularia	1
RESPONDEN	52
NO RESPONDEN	23

Tabla 21. Frecuencia aspectos a modificar del sistema evaluación

De los aspectos que los encuestados modificarían se encuentra principalmente, el portafolio en su totalidad, debido al tiempo que implica desarrollarlo, a continuación se sitúan aquellos que cambiarían todo el sistema, posteriormente aquellos que manifiestan la planificación de la unidad, que es a fin de cuentas también parte del instrumento portafolio.

Sin embargo, no habría que desestimar las menciones que se realizan a temas tales como fortalecer el desarrollo profesional, pero mediante estímulos de formación continua y la necesidad de establecer diferencias en los modelos de evaluación de acuerdo a los niveles de los sistemas: Parvulario, Básico y Medio, lo que hoy no ocurre, pues se asume una evaluación estandarizada para todos los profesores, impidiendo de su nivel de desempeño.

Responden este apartado 52 profesores y 23 no responden. Considerando estos valores para ambas preguntas, es un 69% de profesores quienes responden en las dos consultas.

#### **4.1.4. ANÁLISIS NO PARAMÉTRICO Y DE MEDIAS DE LOS GRUPOS**

Para el caso de análisis de medias y desviaciones estándar (Cuadro 4.11), si consideramos que el instrumento mide las percepciones respecto a las variables indicadas a través de una escala likert <sup>101</sup>, se observa que en la mayoría de las sentencias o enunciados que contiene el cuestionario, estas caen por debajo del nivel de acuerdo, exceptuando la pregunta 7, donde los profesores están muy de acuerdo con que el tiempo que dedica a la confección del portafolio es *excesivo*, lo que es una sentencia negativa.

Es importante demostrar que las medias obtenidas tienden a demostrar ciertas diferencias en cuanto a los rangos de edad, género y número de veces que los docentes han sido sometidos a procesos de evaluación, se puede deducir que las generaciones con más experiencia en el ejercicio de la profesión son más críticas sobre el sistema de evaluación del desempeño docente, de la misma manera sucede con las profesoras, aunque en todos los segmentos de manera circunstancial. Las desviaciones estándar demuestran que los intervalos de apreciación están cercanos a la media, por lo que no hay una dispersión significativa.

---

<sup>101</sup> Siendo 4 muy de acuerdo; 3 de acuerdo; 2 en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo, de acuerdo a esta escala.

Variables Likert	General		Rangos edad				Género				N° de veces evaluado					
			24-43		44-64		Masculino		Femenino		1		2		3	
Variables instrumento	Me dia	Desvia ción Estánd ar	Medi a	Desvia ción Estánd ar	Medi a	Desvia ción Estánd ar	Medi a	Desvia ción Estánd ar	Medi a	Desvia ción Estánd ar	Medi a	Desvia ción Estánd ar	Medi a	Desvia ción Estánd ar	Medi a	Desvia ción Estánd ar
El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile.	2,05	0,88	2,14	0,964	2,02	0,845	2,14	,964	2,02	,845	2,11	0,809	1,83	0,857	2,57	0,938
El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile.	2,8	0,758	2,4	0,681	2,94	0,752	2,40	,681	2,94	,752	2,86	0,727	2,65	0,774	2,93	0,73
Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función.	2,31	0,781	2,29	0,784	2,33	0,774	2,29	,784	2,33	,774	2,38	0,669	2,12	0,74	2,77	0,927
Los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores.	1,96	0,687	2,1	0,768	1,9	0,634	2,10	,768	1,90	,634	1,9	0,539	1,8	0,632	2,43	0,852
Los dominios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile.	2,19	0,822	1,95	0,805	2,31	0,812	1,95	,805	2,31	,812	2,19	0,75	2,11	0,758	2,54	1,05
El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado.	2,06	0,745	2,11	0,658	2,06	0,783	2,11	,658	2,06	,783	2,16	0,834	1,94	0,68	2,29	0,726
El tiempo que debe dedicar un profesor para completar el portafolio de evaluación es excesivo.	3,43	0,857	3,29	1,056	3,46	0,779	3,29	1,056	3,46	,779	3,52	0,68	3,43	0,917	3,36	1,008
Los resultados de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su desempeño.	1,95	0,884	1,71	0,845	2,06	0,895	1,71	,845	2,06	,895	2,19	0,928	1,83	0,785	1,93	1,072
Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalece la formación y el desempeño laboral de los profesores.	1,99	0,797	1,95	0,805	2,02	0,804	1,95	,805	2,02	,804	2,14	0,727	1,83	0,747	2,21	0,975

Cuadro 6. Medias y desviaciones estándar obtenidas según variables de Rango de edad, Género y N° de veces que los docentes se han sometido a evaluaciones de desempeño, para la dimensión "sistema de evaluación del desempeño docente".

Variables Likert	General		Rangos edad				Género				N° de veces evaluado					
			24-43		44-64		Masculino		Femenino		1		2		3	
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar
Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile.	2,77	0,973	2,71	1,056	2,8	0,917	2,71	1,056	2,80	,917	2,95	0,74	2,5	1,052	3,29	0,825
Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores.	2,13	0,759	1,9	0,65	2,23	0,783	1,90	,625	2,23	,783	2,38	0,865	1,91	0,562	2,36	0,842
El definir lo que los profesores, deben saber y hacer en su profesión, es importante para mejorar la calidad de la educación en Chile	3	0,759	2,86	0,854	3,04	0,72	2,86	,854	3,04	,720	3,05	0,498	2,91	0,818	3,23	0,725
La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación.	3	0,753	2,71	0,561	3,12	0,808	2,71	,561	3,12	,808	3,24	0,768	2,89	0,758	2,93	0,616
La ampliación horaria de los establecimientos educacionales permite mejorar la calidad de la educación en Chile.	2,11	0,746	2	0,548	2,17	0,81	2,00	,548	2,17	,810	2,19	0,814	1,97	0,707	2,29	0,611
Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile.	2,69	0,838	2,57	0,811	2,73	0,866	2,57	,811	2,73	,866	3	0,707	2,63	0,877	2,14	0,535

Cuadro 7. Medias y desviaciones estándar obtenidas según variables de Rango de edad, Género y N° de veces que los docentes se han sometido a evaluaciones de desempeño, para la dimensión "mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores".

Observando las variables y sus medias obtenidas, se aprecia que para el caso de la dimensión **Sistema de evaluación del desempeño docente** las variables que caen al nivel de muy en desacuerdo son 4, 8 y 9, son las que tienen que ver con los instrumentos de evaluación utilizados, los resultados como medio de mejora para el desempeño docente y si esta evaluación fortalece la formación.

Respectivamente; las variables que surgen desde la valoración en desacuerdo son 1, 2, 3, 5 y 6, las que determinan bajas apreciaciones sobre que este sistema de evaluación es necesario para la mejora de la calidad, el marco de la buena enseñanza define el rol del profesor, los evaluadores son idóneos para la aplicación de instrumentos, las variables consideradas en la evaluación miden las realidades de aula y sobre la aplicación del instrumento la cual es aplicada en determinado momento del año escolar; todas estas variables vienen a ser más bien cuestiones cuya baja valoración las transforma en obstaculizadores, problemáticas o aspectos a mejorar de la evaluación.

En esta dimensión la única respuesta que cae en un nivel de muy de acuerdo es la 7 cuyo significado es inverso debido a que la sentencia es negativa indicando que el tiempo que utiliza el profesor para desarrollar su portafolio es excesivo, lo que se condice cuando analizamos la correlación del número de horas que se utiliza para ejecutar esta tarea, la cual se desarrolla íntegramente en horarios fuera de aula.

Para el caso de la dimensión **Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores**, las opiniones se sitúan entre las categorías en desacuerdo y de acuerdo, considerando que las variables que la componen tienen que ver con características del sistema educacional, que deben ser consideradas para superar las brechas de calidad de la educación, las que pueden definirse como un impacto de la evaluación aplicada, como reconocer o retroalimentar las debilidades del profesor, mejorar los resultados de aprendizajes a partir de los resultados, definir el rol del profesor a partir de los resultados, aumentar o asignar de forma pertinente los recursos a cada establecimiento, aumento de los horarios para docencia, mejorar la infraestructura de los establecimientos; ahora estas variables requieren de atención debido a que no logran representar un nivel de acuerdo significativo, debiendo incorporarse estrategias desde los resultados de la evaluación de desempeño docente, para mejorar las capacidades de los profesores, establecimientos y comunidad educativa en general.



#### 4.1.4.1. ANÁLISIS NO PARAMETRICO U DE MANN-WHITNEY PARA ESTUDIAR LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR SEGMENTOS DE EDAD.

En las siguientes páginas se presentan los resultados obtenidos del estudio y análisis de los factores “Genero”, “Rangos etarios”, “Número de veces que se han sometido a evaluaciones de desempeño docente”, “Número de años de ejercicio de la profesión” y “Asistencia a los perfeccionamientos del MINEDUC”.

Mencionar que estos resultados son propios de la muestra estudiada, es decir, sólo describen la naturaleza de los individuos encuestados y no representan necesariamente a la población de estudio (97 sujetos), dicho de otro modo, las inferencias deben limitarse sólo a la muestra de profesores estudiada (75 sujetos) aun cuando existe un 95% de confianza para la muestra.

Respecto a la edad de los docentes, se categorizaron las edades en dos grupos homogéneos, los que comprenden rangos de dos décadas, 24-43 años para el primer grupo y 44-64 años para el segundo grupo. Esto permitirá estudiar la distribución de sus respuestas en función de este factor y determinar si existen o no diferencias significativas en sus opiniones para los ítems de ambas dimensiones.

		<b>Rango de edad</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	24-43 años	25	33,3	36,2	36,2
	44-64 años	44	58,7	63,8	100,0
	Total	69	92,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	8,0		
Total		75	100,0		

Tabla 22. Distribución de los docentes por rango etario.

Las hipótesis a contrastar se definen de la siguiente forma.

**$H_0$  : La distribución de respuestas del ítem x es la misma entre los grupos o categorías del factor de interés**

Versus

**$H_1$  : La distribución de respuestas del ítem x difiere significativamente entre los grupos o categorías factor de interés**

La decisión de rechazar o aceptar la hipótesis nula  $H_0$  se hará en base al nivel de significancia considerado para la prueba ( $\alpha = 0,05$ ) y el valor-p entregado por la prueba estadística. Si éste último es menor que el nivel de significancia considerado ( $\text{valor-p} < \alpha$ ) se rechaza  $H_0$  y por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa  $H_1$ , de lo contrario, la hipótesis nula  $H_0$  será la aceptada.

La siguiente tabla entregada por el software SPSS contiene los resultados de las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney de los ítems de la dimensión 1: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente, donde se aprecia que sólo en el ítem 3 se observaron diferencias significativas en cuanto a la distribución de respuestas, es decir, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de opinión, con  $\text{valor-p} = 0,013 < \alpha = 0,05$ .

De este modo, al aceptar la hipótesis alternativa, se está afirmando que las personas que evalúan el desempeño docente no son consideradas idóneas por ambos grupos etarios de docentes, esto se visualiza en el detalle del análisis no paramétrico de los dos grupos etarios presentado más abajo.

## Análisis dimensión 1 considerando el factor Edad: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente

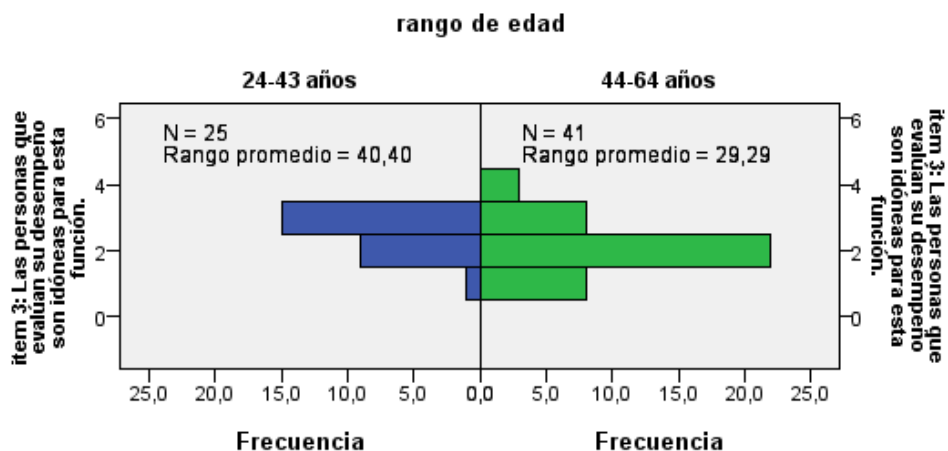
### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,257	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,967	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,013	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: Los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,165	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: Los dominios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,663	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,975	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de ítem 7: El tiempo que debe dedicar un profesor para completar el portafolio de evaluación es excesivo, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,718	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de ítem 8: Los resultados de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su desempeño, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,106	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de ítem 9: Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalece la formación y el desempeño laboral de los profesores, es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,735	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 23. Resultados pruebas no paramétricas dimensión 1: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.

### Prueba U de Mann-Whitney para el factor edad del ítem 3 de la dimensión 1



N total	66
U de Mann-Whitney	340,000
W de Wilcoxon	1.201,000
Probar estadística	340,000
Error típico	69,812
Estadística de prueba estandarizada	-2,471
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,013

Figura 3. Prueba U de Mann-Whitney para el factor edad del ítem 3 de la dimensión 1

Por lo tanto, se afirma que los docentes jóvenes (24-43 años) consideran idóneo a las personas que evalúan sus desempeños docentes, a diferencia de los docentes mayores (44-64 años) que indican que estas personas **no son idóneas para evaluar su desempeños** (observar los rangos promedios de los grupos, 40,4 y 29,29 para docentes de 24-43 años y 44-64 años respectivamente, lo cuales son estadísticamente diferente al nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ ).

## Análisis dimensión 2 considerando el factor Edad: Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores.

Del mismo modo, se analizan los ítems de la dimensión 2 y se observa que no hubo diferencias significativas en las opiniones de los dos grupos etarios de académicos, por lo tanto aceptamos la hipótesis nula de igual de opiniones para los ítems de la dimensión 2.

**Resumen de prueba de hipótesis**

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,836	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores. es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,365	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: El definir lo que los profesores, deben saber y hacer en su profesión, es importante para mejorar la calidad de la educación en Chile es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,978	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación. es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,615	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: La ampliación horaria de los establecimientos educacionales permite mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,158	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de rango de edad.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,430	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 24. Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores.

#### 4.1.5. ANÁLISIS NO PARAMÉTRICO U DE MANN-WHITNEY PARA ESTUDIAR LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR GÉNERO

Para el caso de la variable género, se aplicó el mismo análisis no paramétrico U de Mann-Whitney que en el caso anterior, ya que el interés es comparar dos grupos independientes (Hombres vs Mujeres).

Si observamos los resultados de los contrastes de hipótesis para los ítems de la primera dimensión notar que en el ítem 2 se rechaza la hipótesis nula de igualdad de opinión por género (valor- $p=0,006 < \alpha = 0,05$ ), es decir, los docentes hombres no concuerdan con las docentes mujeres en que el **marco para buena enseñanza define el rol de profesor en Chile**, esta afirmación se visualiza en el gráfico de distribución de las opiniones por género, presentada más abajo.

## Análisis dimensión 1 considerando el factor Género: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.

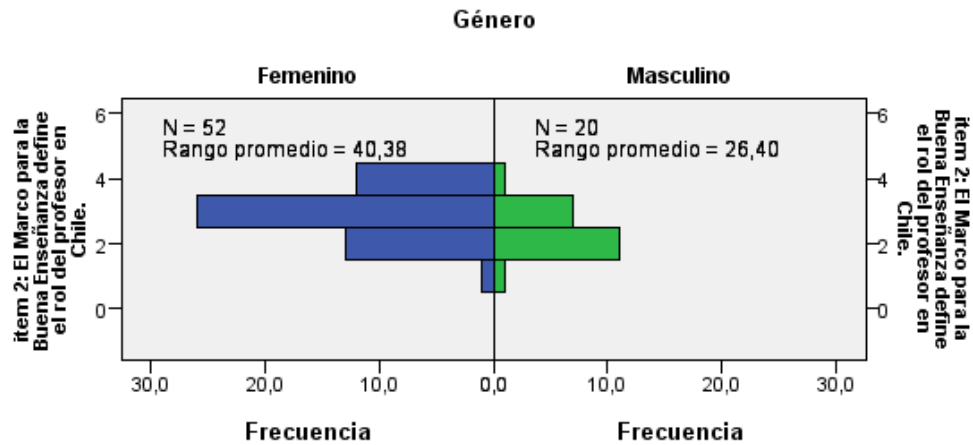
### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,615	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,006	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,798	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: Los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,202	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: Los dominios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,076	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,792	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de ítem 7: El tiempo que debe dedicar un profesor para completar el portafolio de evaluación es excesivo, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,731	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de ítem 8: Los resultados de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su desempeño, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,134	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de ítem 9: Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalece la formación y el desempeño laboral de los profesores, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,743	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 25. Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores.

## Prueba U de Mann-Whitney del factor Género para el ítem 2 de la dimensión 1



<b>N total</b>	72
<b>U de Mann-Whitney</b>	722,000
<b>W de Wilcoxon</b>	2.100,000
<b>Probar estadística</b>	722,000
<b>Error típico</b>	73,803
<b>Estadística de prueba estandarizada</b>	2,737
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,006

Figura 4 Prueba U de Mann-Whitney del factor Género para el ítem 2 de la dimensión 1

El rango promedio del género femenino es de 40,38, estadísticamente superior al rango promedio masculino de 26,40 (con un nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ ), con lo cual se infiere que las docentes mujeres sí están de acuerdo que el **marco por la buena enseñanza define el rol del profesor en Chile**, a diferencia de los docentes hombres que se mostraron en desacuerdo con esta afirmación.



## Análisis dimensión 2 considerado el factor Género: Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores.

En cuanto a la dimensión **Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores**, se observa que sólo en el ítems 4 resulto existir evidencia estadísticamente significativa que las opiniones de los docentes difieren según su género, es decir, la valoración de que **La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación**, no es la misma para los docentes hombres que para las mujeres (valor- $p=0,03 < \alpha = 0,05$  lo cual implica el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de opinión), esto se verifica con la distribución de las opiniones y rangos promedios de la prueba que se presenta más abajo.

**Resumen de prueba de hipótesis**

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
<b>1</b>	La distribución de ítem 1: Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,688	Retener la hipótesis nula.
<b>2</b>	La distribución de ítem 2: Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,114	Retener la hipótesis nula.
<b>3</b>	La distribución de ítem 3: El definir lo que los profesores, deben saber y hacer en su profesión, es importante para mejorar la calidad de la educación en Chile es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,282	Retener la hipótesis nula.
<b>4</b>	La distribución de ítem 4: La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,030	Rechazar la hipótesis nula.
<b>5</b>	La distribución de ítem 5: La ampliación horaria de los establecimientos educacionales permite mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,479	Retener la hipótesis nula.
<b>6</b>	La distribución de ítem 6: Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,352	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 26. Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores/género

## Prueba U de Mann-Whitney del factor Género para el ítem 4 de la dimensión 2

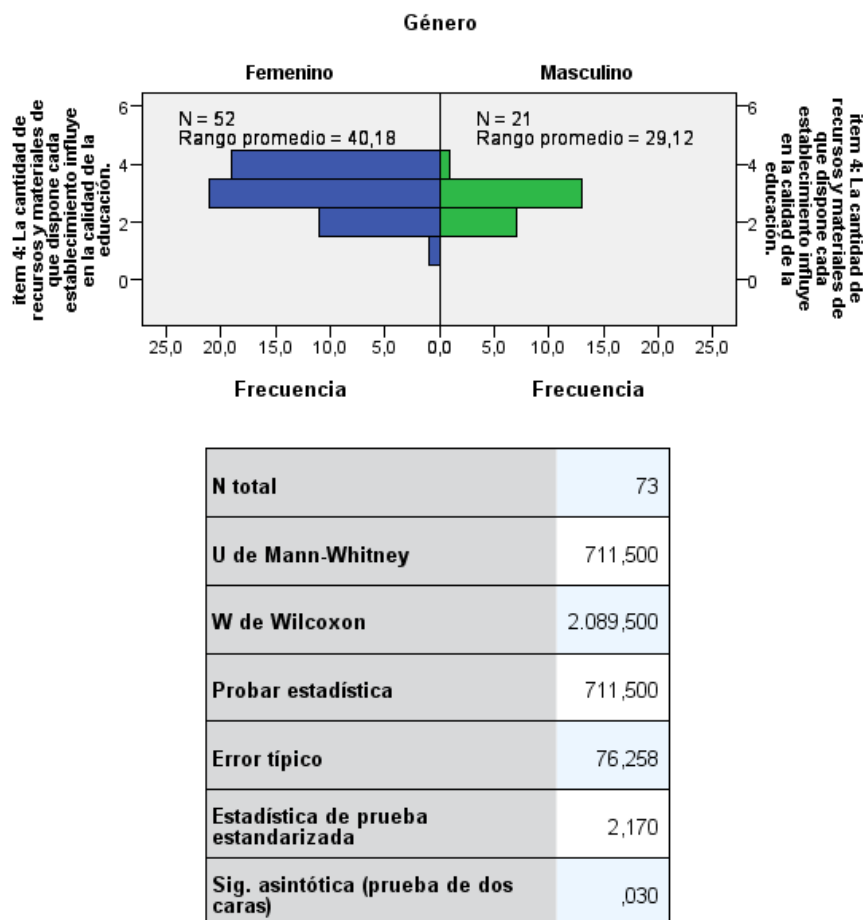


Figura 5 Prueba U de Mann-Whitney del factor Género para el ítem 4 de la dimensión 2

El rango promedio del género femenino es de 40,18, estadísticamente superior al rango promedio masculino de 29,12 (con un nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ ), con lo cual se infiere que las docentes mujeres sí están de acuerdo que, **La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación**, a diferencia de los docentes hombres que se mostraron en desacuerdo con esta afirmación.

**4.1.6. ANÁLISIS NO PARAMÉTRICO DE KRUSKAL-WALLIS PARA ESTUDIAR LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE VECES QUE LOS DOCENTES HAN SIDO EVALUADOS.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos una vez	21	28,0	29,6	29,6
dos veces	35	46,7	49,3	78,9
tres veces	15	20,0	21,1	100,0
Total	71	94,7	100,0	
Perdidos 0	4	5,3		
Total	75	100,0		

Tabla 27. Cuántas veces ha sido evaluado

Para estudiar la variabilidad de las opiniones de los docentes, en función del factor **Número de veces que han sido sometidos a evaluación**, utilizaremos la técnica no paramétrica de Kruskal-Wallis, la que permite indagar si existen diferencias estadísticamente significativas en tres o más grupos de interés. Para la investigación, se tienen tres niveles del número de evaluación docente (una vez, dos veces, tres veces) las que se resumen en la tabla de frecuencia anterior.

Las pruebas de hipótesis a contrastar y la toma de decisiones será de manera idéntica a las definidas anteriormente, adicionando un segundo análisis cuando la hipótesis nula sea rechazada. Esto corresponde a las pruebas post hoc que habitualmente se realizan en el ANOVA (cuando la prueba F indica que los niveles de los factores difieren significativamente), conocidas comúnmente como pruebas de comparaciones múltiples, que no son más que comparar por pares de grupos o niveles del factor. En nuestro caso se utilizará la prueba U de Mann-Whitney para comparación de dos grupos independientes, debido a que las pruebas clásicas de comparaciones múltiples están diseñadas para datos provenientes de poblaciones Normales.

A continuación se presentan los resultados del análisis no paramétrico Kruskal-Wallis para la dimensión 1, tomando como factor el **número de veces que los docentes han sido evaluados**.

### **Análisis dimensión 1 considerando el factor N° veces que han sido evaluados: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.**

En los resultados de los contrastes de hipótesis para los ítems de la primera dimensión, se observa que en el ítem 2 y el 4 se rechaza la hipótesis nula de igualdad u homogeneidad de opinión, según el cantidad de veces que ha sido evaluados los docentes ( $\text{valor-p}=0,018 < \alpha = 0,05$  para ambas pruebas).

Para el ítem 1 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, el **sistema de evaluación del desempeño docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile**, esto en función del número de veces que han sido evaluados (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

Para el ítem 4 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, **los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores**, esto en función del número de veces que han sido evaluados (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,018	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,446	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,093	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: Los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,018	Rechazar la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: Los dominios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,474	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,460	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de ítem 7: El tiempo que debe dedicar un profesor para completar el portafolio de evaluación es excesivo. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,919	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de ítem 8: Los resultados de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su desempeño. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,346	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de ítem 9: Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalece la formación y el desempeño laboral de los profesores. es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,107	Retener la hipótesis nula.

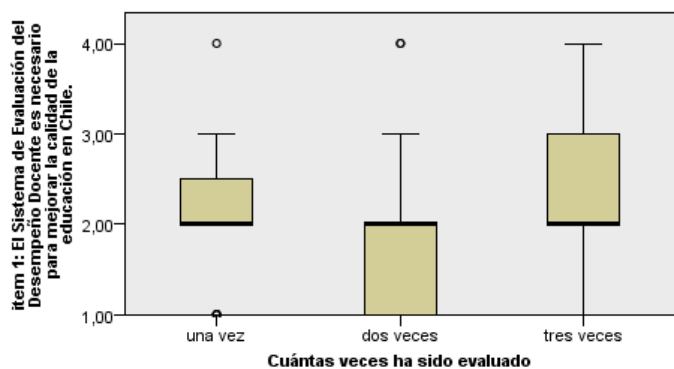
Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 28. Pruebas Kruskal-Wallis por ítems de la dimensión 1 con factor N° veces de evaluación docente

El siguiente análisis consiste en identificar cuáles son los niveles que difieren entre sí (categorías de veces que han sido evaluados), según la valoración de los ítems 1 y 4.

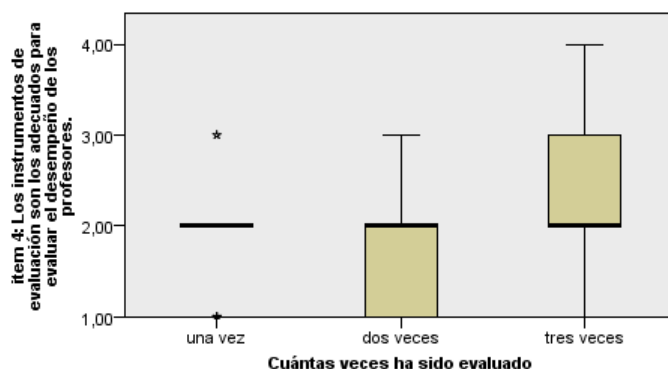
Los diagramas de cajas indican claramente que hay valoraciones distintas de los ítems según las veces que han sido evaluados los profesores.

a) Distribución ítem 1



<b>N total</b>	69
<b>Probar estadística</b>	8,060
<b>Grados de libertad</b>	2
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,018

b) Distribución ítem 4



<b>N total</b>	71
<b>Probar estadística</b>	8,041
<b>Grados de libertad</b>	2
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,018

Figura 6 Diagrama ítem 1 y 4 valoraciones n° veces evaluado

Tabla de Comparaciones múltiples ítem 1.

		<i>Rangos</i>					
		Comparaciones Cuántas veces ha sido evaluado	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadístico de contraste	
<i>Ítem 1: El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile.</i>	<b>Una vez</b>	19	31,11	591	U de Mann-Whitney	100,5	
	<b>Dos veces</b>	35	25,54	894	Z	-1,573	
	Total	54			Sig. asintót. (bilateral)	0,116	
					Sig. exacta (bilateral)	0,131	
	<b>Una vez</b>	19	15,29	290,5	U de Mann-Whitney	100,5	
	<b>Tres veces</b>	15	20,3	304,5	Z	-1,573	
	Total	34			Sig. asintót. (bilateral)	0,116	
					Sig. exacta (bilateral)	0,131	
	<b>Dos veces</b>	35	22,04	771,5	U de Mann-Whitney	141,5	
	<b>Tres veces</b>	15	33,57	503,5	Z	-2,726	
	Total	50			Sig. asintót. (bilateral)	<b>0,006**</b>	
					Sig. exacta (bilateral)	<b>0,005**</b>	

Tabla 29. Pruebas de comparaciones múltiples utilizando Mann-Whitney

Del resultado de las comparaciones se puede afirmar que **los docentes que han sido evaluados dos veces**, tienen una opinión diferente (en relación a los que se ha sometido tres veces a evaluación, sig. Exacta=0,005 <  $\alpha$  = 0,05) tendiente a estar en desacuerdo de que **el sistema de evaluación del desempeño docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile**, en comparación a los profesores que ha sido evaluados tres veces, los cuales tienden a estar de acuerdo de que el sistema de evaluación docente mejora la calidad de la educación, esto confirma lo representado en el diagrama de caja a).

		<b>Rangos</b>					
		<b>Comparaciones Cuántas veces ha sido evaluado</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>	<b>Estadístico de contraste</b>	
<i>Ítem 4: Los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores.</i>	<b>Una vez</b>		21	30,19	634,00	U de Mann-Whitney	332,000
	<b>Dos veces</b>		35	27,49	962,00	Z	-,700
	Total		56			Sig. asintót. (bilateral)	,484
						Sig. exacta (bilateral)	,493
	<b>Una vez</b>		21	15,71	330,00	U de Mann-Whitney	99,000
	<b>Tres veces</b>		15	22,40	336,00	Z	-2,194
	Total		36			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,028*</b>
						Sig. exacta (bilateral)	<b>,030*</b>
	<b>Dos veces</b>		35	22,27	779,50	U de Mann-Whitney	149,500
	<b>Tres veces</b>		15	33,03	495,50	Z	-2,663
	Total		50			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,008**</b>
						Sig. exacta (bilateral)	<b>,006**</b>

Tabla30. Comparaciones múltiples ítem 2

Para la opinión o valoración observada del **ítem 4: Los instrumentos de evaluación son adecuados para evaluar el desempeño de los profesores**, se aprecian dos comparaciones significativamente distintas, las que corresponden a los docentes que han sido evaluados una vez versus los que ha sido evaluado tres veces (sig. exacta=0,03 <  $\alpha$  = 0,05), los primeros tienden a estar en desacuerdo que los instrumentos de evaluación son adecuados para evaluar el



desempeño de los profesores, en contraste con los que han sido evaluados 3 veces y que tienden a estar de acuerdo con la afirmación del ítem 4.

Análogamente, la otra diferencia estadística altamente significativa que se observa, corresponde a los docentes que han sido evaluados dos veces versus los que llevan tres evaluaciones docentes (sig. exacta=0,006 <  $\alpha = 0,05$ ). Los primeros tienden a estar en desacuerdo que los instrumentos de evaluación son adecuados para evaluar el desempeño de los profesores, en contraposición a los que han sido evaluados tres veces que tienden a estar de acuerdo con la afirmación del ítem 4, tal como lo refleja el diagrama de caja b) presentado previamente.

**Análisis dimensión 2 considerando el factor N° veces que han sido evaluados: Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores**

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,020	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores, es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,039	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: El definir lo que los profesores, deben saber y hacer en su profesión, es importante para mejorar la calidad de la educación en Chile es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,283	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación, es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,182	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: La ampliación horaria de los establecimientos educacionales permite mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,263	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de Cuántas veces ha sido evaluado.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,005	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 31. Resultados pruebas no paramétricas dimensión Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores/ N° evaluaciones

En los resultados de los contrastes de hipótesis para los ítems de la segunda dimensión, se observa que en el ítem 1, 2 y 6 se rechaza la hipótesis nula de igualdad u homogeneidad de opinión, según la cantidad de veces que han sido evaluados los docentes (valor-p de 0,020, 0,039 y  $0,005 < \alpha = 0,05$ ).

Para el ítem 1 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, **Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral ayuda a mejorar la educación en Chile**. Esto en función del número de veces que estos han sido evaluados (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

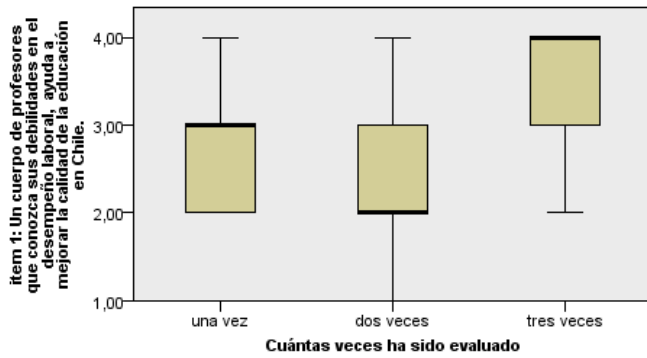
Del mismo modo para el ítem 2 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, **los resultados de aprendizaje de los alumnos mejoran con la evaluación del desempeño de los profesores**. Esto en función del número de veces que estos han sido evaluados (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

Para el ítem 6 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, **Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile**. Esto en función del número de veces que estos han sido evaluados (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

El posterior análisis consiste en identificar cuáles son los niveles que difieren entre sí (números de veces que han sido evaluados), según la valoración de los ítems 1, 2 y 6.

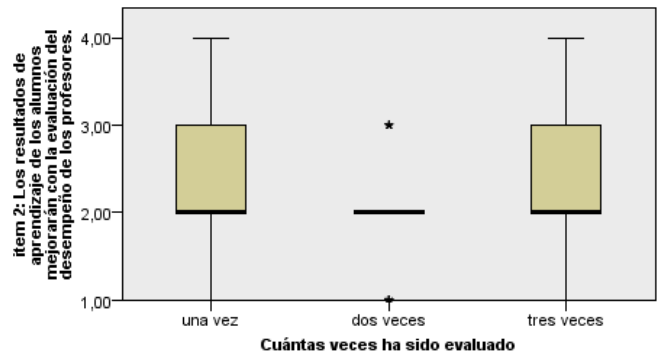
Los diagramas de cajas indican claramente que hay valoraciones distintas de los ítems según las veces que han sido evaluados los profesores.

a) Distribución ítem 1



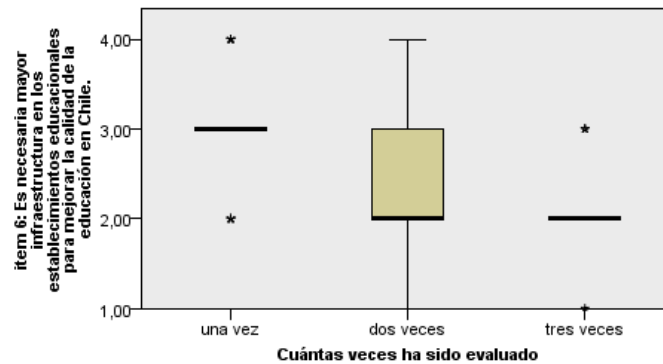
<b>N total</b>	70
<b>Probar estadística</b>	7,871
<b>Grados de libertad</b>	2
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,020

b) Distribución ítem 2



<b>N total</b>	71
<b>Probar estadística</b>	6,504
<b>Grados de libertad</b>	2
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,039

c) distribución del ítem 6



<b>N total</b>	71
<b>Probar estadística</b>	10,674
<b>Grados de libertad</b>	2
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,005

Figura 7 diagrama distribución ítem 1 y 4 valoraciones segunda dimensión

## Pruebas de comparaciones múltiples utilizando Mann-Whitney

		<i>Rangos</i>					
		Comparaciones Cuántas veces ha sido evaluado	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadístico de contraste	
<i>Ítem 1: Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile.</i>	<b>Una vez</b>		21	32,43	681,00	U de Mann- Whitney	264,000
	<b>Dos veces</b>		34	25,26	859,00	Z	-1,684
	Total		55			Sig. asintót. (bilateral)	,092
						Sig. exacta (bilateral)	
	<b>Una vez</b>		21	16,43	345,00	U de Mann- Whitney	114,000
	<b>Tres veces</b>		15	21,40	321,00	Z	-1,489
	Total		36			Sig. asintót. (bilateral)	,137
						Sig. exacta (bilateral)	
	<b>Dos veces</b>		34	21,69	737,50	U de Mann- Whitney	142,500
	<b>Tres veces</b>		15	32,50	487,50	Z	-2,548
	Total		49			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,011*</b>
						Sig. exacta (bilateral)	

Tabla 3.2. Comparaciones múltiples ítem 1.

Del resultado de las comparaciones se puede afirmar que **los docentes que han sido evaluados dos veces**, tienen una opinión diferente (en relación a los que se ha sometido tres veces a evaluación, sig. Exacta=0,011 <  $\alpha$  = 0,05), tendiente a estar en desacuerdo de que **un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile**, en comparación a los profesores que han sido evaluados tres veces, los cuales tuvieron una opinión favorable a la afirmación del ítem 1, esto confirma lo representado en el diagrama de caja a).

		<b>Rangos</b>					
		<b>Comparaciones Cuántas veces ha sido evaluado</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>	<b>Estadístico de contraste</b>	
<i>Ítem 2: Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores.</i>	<b>Una vez</b>		21	33,98	713,50	U de Mann-Whitney	252,500
	<b>Dos veces</b>		35	25,21	882,50	Z	-2,201
	Total		56			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,028*</b>
						Sig. exacta (bilateral)	
	<b>Una vez</b>		21	18,60	390,50	U de Mann-Whitney	155,500
	<b>Tres veces</b>		15	18,37	275,50	Z	-,070
	Total		36			Sig. asintót. (bilateral)	,945
						Sig. exacta (bilateral)	
	<b>Dos veces</b>		35	23,19	811,50	U de Mann-Whitney	181,500
	<b>Tres veces</b>		15	30,90	463,50	Z	-2,041
	Total		50			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,041*</b>
						Sig. exacta (bilateral)	

Tabla 33. Comparaciones múltiples ítem 2.

Para la opinión o valoración observada del **ítem 2: Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores**, se aprecian dos comparaciones significativamente distintas, las que corresponden a los docentes que han sido evaluados una vez versus los que ha sido evaluado dos veces (sig. exacta=0,028 <  $\alpha = 0,05$ ), los primeros tienden a estar de acuerdo que los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluaciones docentes, en contraste con los que han sido evaluados 2 veces y que tienden a estar en desacuerdo con la afirmación del ítem 2 (ver figura b)).

Análogamente, la otra diferencia estadística significativa que se observa, corresponde a los docentes que han sido evaluados dos veces versus los que llevan tres evaluaciones docentes (sig. exacta=0,041 <  $\alpha = 0,05$ ). Los primeros tienden a estar en desacuerdo que los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores, en contraposición a los que han sido evaluados tres veces que tienden a estar de acuerdo con la afirmación del ítem 2, tal como lo refleja el diagrama de caja b) presentado previamente.

		<b>Rangos</b>				
		<b>Comparaciones Cuántas veces ha sido evaluado</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>	<b>Estadístico de contraste</b>
<i>Ítem 6: Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile.</i>	<b>Una vez</b>		21	32,93	691,50	U de Mann-Whitney
	<b>Dos veces</b>		35	25,84	904,50	Z
	Total		56			Sig. asintót. (bilateral)
						Sig. exacta (bilateral)
	<b>Una vez</b>		21	23,19	487,00	U de Mann-Whitney
	<b>Tres veces</b>		15	11,93	179,00	Z
	Total		36			Sig. asintót. (bilateral)
						Sig. exacta (bilateral)
	<b>Dos veces</b>		35	27,86	975,00	U de Mann-Whitney
	<b>Tres veces</b>		15	20,00	300,00	Z
	Total		50			Sig. asintót. (bilateral)
						Sig. exacta (bilateral)

Tabla 34. Comparaciones múltiples ítem 6.

Para el **Ítem 6: Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile**, se aprecia una diferencia altamente significativa entre los docentes que han sido evaluado una vez versus los que ha sido evaluado tres veces ( $\text{sig. exacta}=0,001 < \alpha = 0,05$ ), los primeros tienden a estar de acuerdo en que una mayor infraestructura en los establecimientos educacionales mejorará la calidad de la educación en Chile, en contraste con los que han sido evaluados tres veces y que tienden a estar en desacuerdo con la afirmación del ítem 6 (ver figura c)).

#### 4.1.7. ANÁLISIS NO PARAMÉTRICO DE KRUSKALL-WALLIS PARA ESTUDIAR LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EJERCICIO DE LA PROFESIÓN.

**Número de años de ejercicios en 3 niveles**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1-10 años	20	26,7	26,7	26,7
10-25 años	16	21,3	21,3	48,0
25-más años	39	52,0	52,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Tabla 35. N° años ejercicio en 3 niveles

El interés consiste en estudiar la variabilidad de las valoraciones que hicieron los docentes para los distintos niveles o categorías del factor **n° de años de ejercicio de profesión**. Las categorías son las tres que se presentan en la tabla de frecuencia anterior.

**Análisis dimensión 1 considerando el factor N° de años de ejercicios de la profesión:  
Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.**

En los resultados de los contrastes de hipótesis para los ítems de la primera dimensión, se observa que en el ítem 2 y el 3 se rechaza la hipótesis nula de igualdad u homogeneidad de opinión, considerando como factor los años de ejercicio de la profesión (valor-p=0,046 y 0,027 ambos menores que  $\alpha = 0,05$ ).

Para el ítem 2 se puede afirmar lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, el **marco para la buena enseñanza define el rol del profesor en Chile**. Esto en función del número de años de ejercicio de la profesión (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

Para el ítem 3 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varían en cuanto a la afirmación, **las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función**. Esto en función del número de años de ejercicio de la profesión (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).



### Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,944	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,046	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,027	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: Los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,617	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: Los dominios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,395	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,535	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de ítem 7: El tiempo que debe dedicar un profesor para completar el portafolio de evaluación es excesivo. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,924	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de ítem 8: Los resultados de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su desempeño. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,081	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de ítem 9: Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalece la formación y el desempeño laboral de los profesores. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,857	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 36. Resultados pruebas no paramétricas N° de años de ejercicios de la profesión: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.

El posterior análisis consiste en identificar cuáles son los niveles que difieren entre sí (categorías de años de ejercicio de la profesión), según la valoración de los ítems 2 y 3.

Los diagramas de cajas indican claramente que hay valoraciones distintas de los ítems según los años de ejercicios de la profesión.

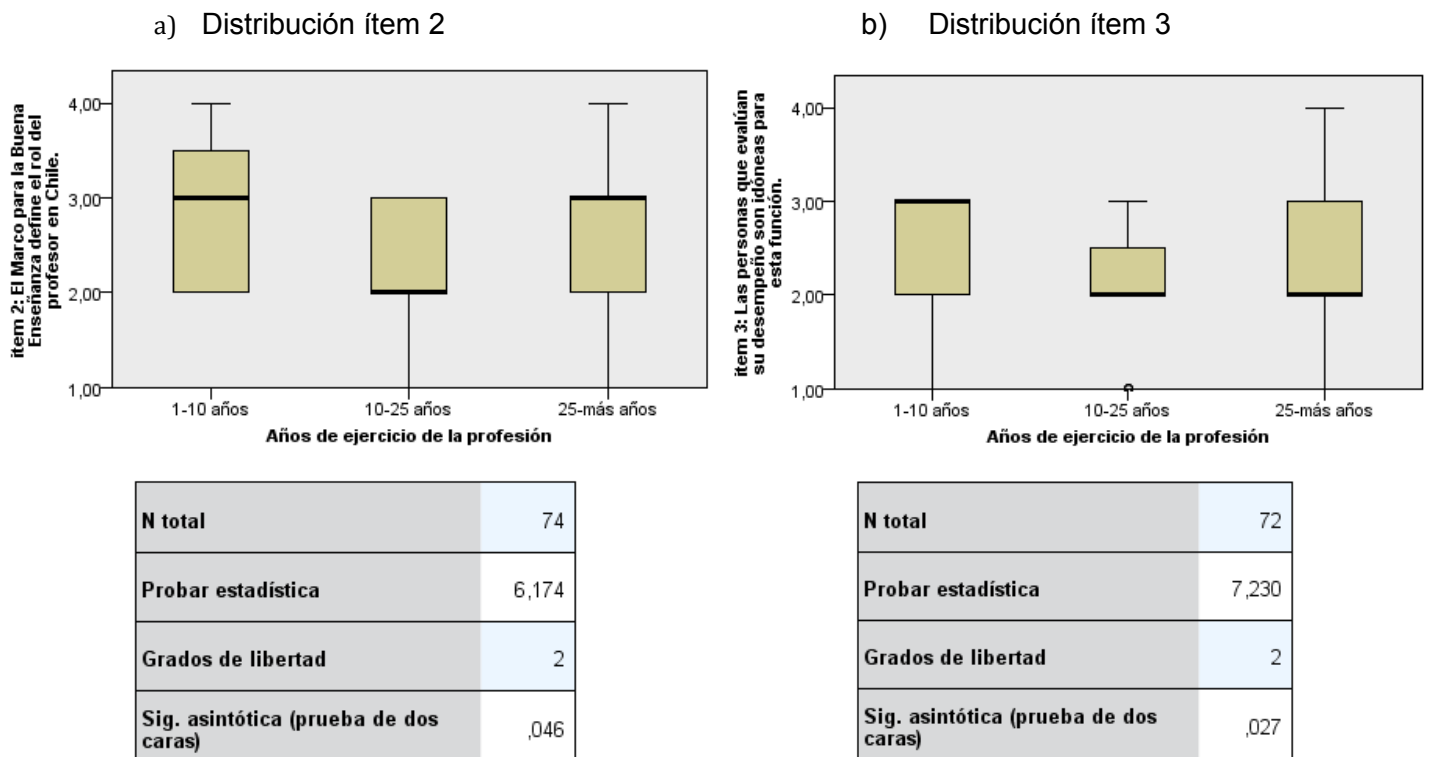


Figura 8 diagrama distribución ítem 2 y 3 valoraciones primera dimensión

## Pruebas de comparaciones múltiples utilizando Mann-Whitney

		<b>Rangos</b>					
		<b>Comparaciones años ejercicio profesión</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>	<b>Estadístico de contraste</b>	
<i>Ítem 2: El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile.</i>	1-10 años		20	21,63	432,50	U de Mann-Whitney	97,500
	10-25 años		16	14,59	233,50	Z	-2,156
	Total		36			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,031*</b>
						Sig. exacta (bilateral)	
	1-10 años		20	30,03	600,50	U de Mann-Whitney	369,500
	25-más años		38	29,22	1110,50	Z	-,186
	Total		58			Sig. asintót. (bilateral)	,853
						Sig. exacta (bilateral)	
	10-25 años		16	20,50	328,00	U de Mann-Whitney	192,000
	25-más años		38	30,45	1157,00	Z	-2,304
	Total		54			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,021*</b>
						Sig. exacta (bilateral)	

Tabla 37. Comparaciones múltiples ítem 2.

Para la opinión o valoración observada del **ítem 2: El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile**, se aprecian dos comparaciones significativamente distintas, las que corresponden a los docentes con a los más 10 años de ejercicio profesional versus los que tienen entre 10-25 años experiencia (sig. exacta=0,031 <  $\alpha$  = 0,05), los primeros tienden a estar de acuerdo que el marco para la buena enseñanza define el rol del profesor en Chile, en contraste con los que tienen entre 10-25 años de ejercicio profesional y que tienden a estar en desacuerdo con la afirmación del ítem 2.

Análogamente, la otra diferencia estadística significativa que se observa, corresponde a los docentes con experiencia de 10-25 años versus los que tienen más de 25 años de ejercicio profesional (sig. exacta=0,021 <  $\alpha$  = 0,05). Los primeros tienden a estar en desacuerdo que el marco para la buena enseñanza define el rol del profesor en Chile, en contraposición a los que

poseen más de 25 años de experiencia que tienden a estar de acuerdo con la afirmación del ítem 3, tal como lo refleja el diagrama de caja a) presentado previamente.

<b>Rangos</b>						
	<b>Comparaciones años ejercicio profesión</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>	<b>Estadístico de contraste</b>	
<i>Ítem 3: Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función.</i>	1-10 años	20	21,43	428,50	U de Mann-Whitney	81,500
	10-25 años	15	13,43	201,50	Z	-2,534
	Total	35			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,011*</b>
					Sig. exacta (bilateral)	
	1-10 años	20	35,33	706,50	U de Mann-Whitney	243,500
	25-más años	37	25,58	946,50	Z	-2,273
	Total	57			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,023*</b>
					Sig. exacta (bilateral)	
	10-25 años	15	25,10	376,50	U de Mann-Whitney	256,500
	25-más años	37	27,07	1001,50	Z	-,459
	Total	52			Sig. asintót. (bilateral)	,646
					Sig. exacta (bilateral)	

Tabla 38. Comparaciones múltiples ítem 3.

Del mismo modo, para la opinión o valoración observada del **ítem 3: Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función**, se aprecian dos comparaciones significativamente distintas, las que corresponden a los docentes con a los más 10 años de ejercicio profesional versus los que tienen entre 10-25 años de experiencia (sig. exacta=0,011 <  $\alpha = 0,05$ ), los primeros tienden a estar de acuerdo que Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función, en contraste con los que tienen entre 10-25 años de ejercicio profesional y que tienden a estar en desacuerdo con la afirmación del ítem 2.

Análogamente, la otra diferencia estadística significativa que se observa, corresponde a los docentes con experiencia de 1-10 años versus los que tienen más de 25 años de ejercicio profesional ( $\text{sig. exacta}=0,023 < \alpha = 0,05$ ). Los primeros tienden a estar de acuerdo que el marco para la buena enseñanza define el rol del profesor en Chile, en contraposición a los que poseen más de 25 años de experiencia y que están en desacuerdo con la afirmación del ítem 3, tal como lo refleja el diagrama de caja b).

**Análisis dimensión 2 considerando el factor N° de años de ejercicios de la profesión: Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores**

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,055	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,546	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: El definir lo que los profesores, deben saber y hacer en su profesión, es importante para mejorar la calidad de la educación en Chile es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,088	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,006	Rechazar la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: La ampliación horaria de los establecimientos educacionales permite mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,192	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile. es la misma entre las categorías de Años de ejercicio de la profesión.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,021	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 39. Resultados pruebas no paramétricas N° de años de ejercicios de la profesión/ Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores

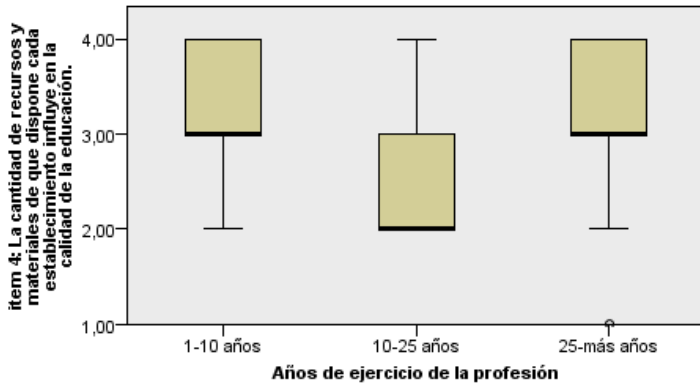
Los resultados de los contrastes de hipótesis para los ítems de la dimensión 2, se observa que en el ítem 4 y el 6 se rechaza la hipótesis nula de igualdad u homogeneidad de opinión, considerando como factor los años de ejercicio de la profesión (valor-p=0,006 y 0,021 ambos menores que  $\alpha = 0,05$ ).

Para el ítem 4 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, **la cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influyen en la calidad de la educación**. Lo anterior en función del número de años de ejercicio de la profesión (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

Equivalentemente para el ítem 6 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varían en cuanto a la afirmación, **Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile**. Esto en función del número de años de ejercicio de la profesión (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

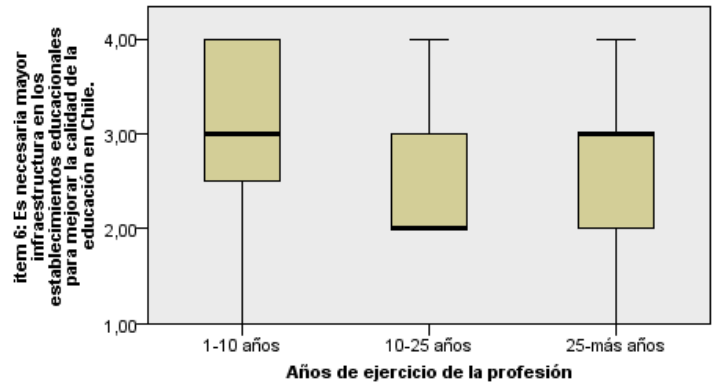
Ahora se procede a identificar cuáles son los niveles que difieren entre sí (categorías de años de ejercicio de la profesión), según la valoración de los ítems 4 y 6. Los diagramas de cajas indican claramente que hay valoraciones distintas de los ítems según los años de ejercicios de la profesión.

a) Distribución ítem 4



<b>N total</b>	75
<b>Probar estadística</b>	10,321
<b>Grados de libertad</b>	2
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,006

b) Distribución ítem 6



<b>N total</b>	75
<b>Probar estadística</b>	7,744
<b>Grados de libertad</b>	2
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,021

Figura 9 diagrama distribución ítem 4 y 6 valoraciones segunda dimensión

## Pruebas de comparaciones múltiples utilizando Mann-Whitney

		<i>Rangos</i>				
		Comparaciones años ejercicio profesión	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadístico de contraste
<i>Ítem 4: La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación.</i>	1-10 años		20	22,78	455,50	U de Mann-Whitney
	10-25 años		16	13,16	210,50	Z
	Total		36			Sig. asintót. (bilateral)
						Sig. exacta (bilateral)
	1-10 años		20	32,38	647,50	U de Mann-Whitney
	25-más años		39	28,78	1122,50	Z
	Total		59			Sig. asintót. (bilateral)
						Sig. exacta (bilateral)
	10-25 años		16	19,41	310,50	U de Mann-Whitney
	25-más años		39	31,53	1229,50	Z
	Total		55			Sig. asintót. (bilateral)
						Sig. exacta (bilateral)

Tabla 40. Comparaciones múltiples ítem 4.

Para la opinión o valoración observada del **ítem 4: La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación**, se aprecian dos comparaciones que presentaron diferencias altamente significativamente, las que corresponden a los docentes con a los más 10 años de ejercicio profesional versus los que tienen entre 10-25 años de experiencia (sig. exacta=0,004 <  $\alpha = 0,05$ ), los primeros tienden a estar de acuerdo que la cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación, en contraste con los que tienen entre 10-25 años de ejercicio profesional y que tienden a estar en desacuerdo con la afirmación del ítem 4.



Análogamente, la otra diferencia altamente significativa que se observa, corresponde a los docentes con experiencia de 10-25 años versus los que tienen más de 25 años de ejercicio profesional (sig. exacta=0,021 <  $\alpha$  = 0,05). Los primeros tienden a estar en desacuerdo que la cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación, en contraposición a los que poseen más de 25 años de experiencia que tienden a estar de acuerdo con la afirmación del ítem 6, tal como lo refleja el diagrama de caja a)

<b>Rangos</b>						
	<b>Comparaciones años ejercicio profesión</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>	<b>Estadístico de contraste</b>	
<i>Ítem 6: Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile.</i>	1-10 años	20	22,35	447,00	U de Mann-Whitney	83,000
	10-25 años	16	13,69	219,00	Z	-2,607
	Total	36			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,009**</b>
					Sig. exacta (bilateral)	
	1-10 años	20	36,15	723,00	U de Mann-Whitney	267,000
	25-más años	39	26,85	1047,00	Z	-2,080
	Total	59			Sig. asintót. (bilateral)	<b>,038*</b>
					Sig. exacta (bilateral)	
	10-25 años	16	24,47	391,50	U de Mann-Whitney	255,500
	25-más años	39	29,45	1148,50	Z	-1,148
	Total	52			Sig. asintót. (bilateral)	,251
					Sig. exacta (bilateral)	

Tabla 41. Comparaciones múltiples ítem 6.

Del mismo modo, para la opinión o valoración observada del ítem 6: **Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile**, se aprecian dos comparaciones significativamente distintas, las que corresponden a los docentes con a los más 10 años de ejercicio profesional versus los que tienen entre 10-25 años de experiencia (sig. exacta=0,009 <  $\alpha$  = 0,05), los primeros tienden a estar de acuerdo de que es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile, en contraste con los que tienen entre 10-25 años de ejercicio profesional y que tienden a estar en desacuerdo con la afirmación del ítem 6.

Análogamente, la otra diferencia estadística significativa que se observa, corresponde a los docentes con experiencia de 1-10 años versus los que tienen más de 25 años de ejercicio profesional (sig. exacta=0,038 <  $\alpha$  = 0,05). Los primeros tienden a estar de acuerdo de que es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile, en contraposición a los que poseen más de 25 años de experiencia y que están en desacuerdo con la afirmación del ítem 6, tal como lo refleja el diagrama de caja b).

#### 4.1.8. ANÁLISIS NO PARAMÉTRICO U DE MANN-WHITNEY PARA ESTUDIAR LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS EN FUNCIÓN DE LAS ASISTENCIAS A LOS PERFECCIONAMIENTOS DEL MINEDUC.

La siguiente tabla de frecuencia muestra la distribución de los docentes que asisten y no a los perfeccionamientos del MINEDUC.

		<b>Asiste a los perfeccionamientos del MINEDUC</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		a	e		
Válidos	sí	47	62,7	65,3	65,3
	no	25	33,3	34,7	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Perdidos	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

Tabla 42. Frecuencia asistencia perfeccionamiento

**Análisis dimensión 1 considerando el factor Asistencia a los perfeccionamientos del  
MINEDUC: Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente.**

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ítem 1: El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es necesario para mejorar la calidad de la educación en Chile, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,128	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ítem 2: El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,008	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de ítem 3: Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,345	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ítem 4: Los instrumentos de evaluación son los adecuados para evaluar el desempeño de los profesores, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,576	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de ítem 5: Los dominios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,067	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de ítem 6: El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,775	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de ítem 7: El tiempo que debe dedicar un profesor para completar el portafolio de evaluación es excesivo, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,524	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de ítem 8: Los resultados de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su desempeño, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,023	Rechazar la hipótesis nula.
9	La distribución de ítem 9: Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalece la formación y el desempeño laboral de los profesores, es la misma entre las categorías de B_5_Asisite a los perfeccionamientos del MINEDUC.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,697	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Tabla 43. Resultados pruebas no paramétricas asistencia perfeccionamiento

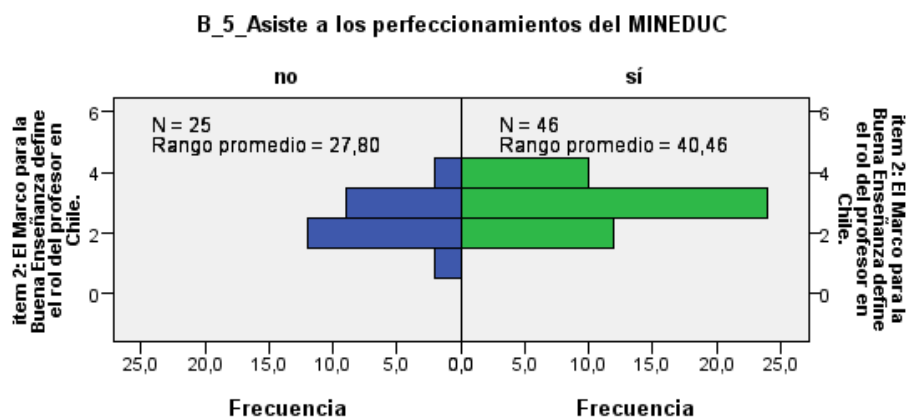
En los resultados de los contrastes de hipótesis para los ítems de la primera dimensión, se observa que en el ítem 2 y el 8 se rechaza la hipótesis nula de igualdad u homogeneidad de opinión, según la asistencia a los perfeccionamientos del MINEDUC (valor-p=0,008 y 0,023 ambas menor a  $\alpha = 0,05$ ).

Para el ítem 2 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, **El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile**, esto en función de su asistencia a los perfeccionamientos del MINEDUC (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

Para el ítem 8 se afirma lo siguiente: La opinión o distribución de las valoraciones de los docentes varía en cuanto a la afirmación, **los resultados de la evaluación docente estimulan a los profesores a mejorar su desempeño**, esto en función de su asistencia a los perfeccionamientos del MINEDUC (Se rechaza la hipótesis nula de igualdad).

Las afirmaciones anteriores se verifican mediante el análisis de sus rangos y distribución de respuestas presentadas a continuación.

**Prueba U de Mann-Whitney del factor Perfeccionamiento del MINEDUC, ítem 2 de la dimensión 1**

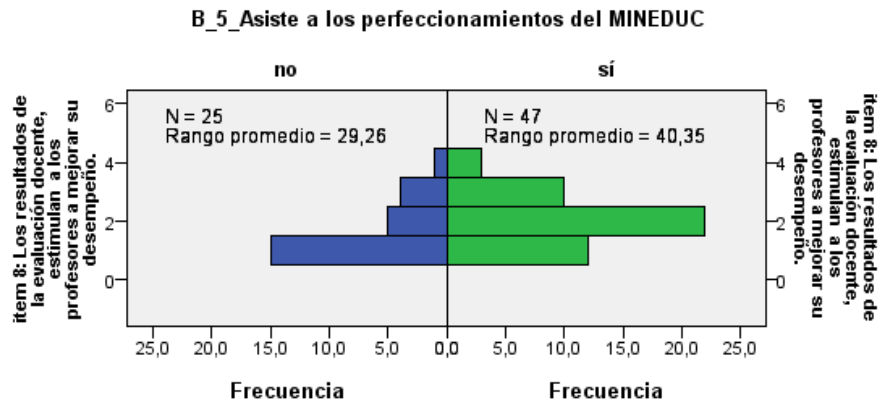


<b>N total</b>	71
<b>U de Mann-Whitney</b>	370,000
<b>W de Wilcoxon</b>	695,000
<b>Probar estadística</b>	370,000
<b>Error típico</b>	76,866
<b>Estadística de prueba estandarizada</b>	-2,667
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,008

Tabla 44. Prueba U de Mann-Whitney del factor Perfeccionamiento del MINEDUC, ítem 2 de la dimensión 1

El rango promedio de los docentes que SI asisten a los perfeccionamientos del MINEDUC (40,46), es estadísticamente superior al rango promedio de los que No asisten (26,40), con un nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ , con lo cual se infiere que los docentes con perfeccionamiento del MINEDUC sí están de acuerdo que el **marco por la buena enseñanza define el rol del profesor en Chile**, a diferencia de los docentes sin perfeccionamiento, que se mostraron en desacuerdo con esta afirmación.

**Prueba U de Mann-Whitney del factor Perfeccionamiento del MINEDUC, ítem 8 de la dimensión 1**



<b>N total</b>	72
<b>U de Mann-Whitney</b>	406,500
<b>W de Wilcoxon</b>	731,500
<b>Probar estadística</b>	406,500
<b>Error típico</b>	79,633
<b>Estadística de prueba estandarizada</b>	-2,273
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	,023

Tabla 45. Prueba U de Mann-Whitney del factor Perfeccionamiento del MINEDUC, ítem 8 de la dimensión 1

Del mismo modo, el rango promedio de los docentes que SI asisten a los perfeccionamientos del MINEDUC (40,35), es estadísticamente superior al rango promedio de los que No asisten (26,40), con un nivel de significancia  $\alpha=0,05$ , con lo cual se infiere que los docentes con perfeccionamiento del MINEDUC valoran positivamente que **los resultados de la evaluación docente estimulan a mejorar su desempeño**, a diferencia de los docentes sin perfeccionamiento, que se mostraron en desacuerdo con esta afirmación.

Lo anterior también se verifica visualizando con los gráficos de valoraciones promedio presentadas más abajo.

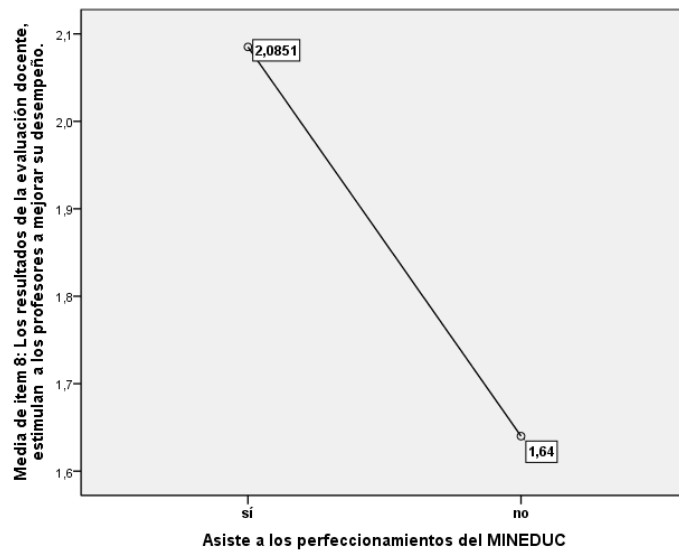
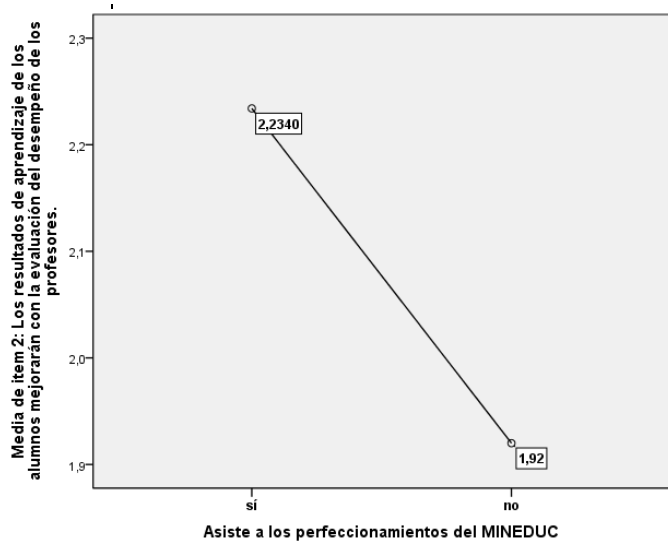


Gráfico 10 valoraciones promedios

## 5.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

### 5.2.1. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Las entrevistas fueron analizadas a partir de la utilización de la herramienta informática Atlas ti, tal como se describe en el apartado de la metodología. Con esta herramienta, lo que se busco fue explotar los datos cualitativos, de manera de objetivarlos. Para poder dar cuenta del significado de los discursos, se utilizó por tanto el análisis de contenido de manera tal, que permitió cuantificar a partir de la presencia o ausencia de ciertos códigos, posibilitando demostrar la frecuencia de enunciados o categorías fuerza en cada categoría de análisis, además de las emergentes y generar así un preanálisis sistemático a través de tablas y posteriormente una exploración del material mediante el software ATLAS ti, para componer arboles semánticos relacionales, entre las categorías, códigos y enunciados.

Categorías analíticas	Códigos	N° Citas

Tabla 46. Formato Análisis Contenido Categoría, código y n° citas.

Se utiliza además, un diagrama que representa la distribución de los códigos en torno a las categorías de análisis, de manera que contribuya a profundizar y mejorar la interfaz interpretativa con la que presenta los datos el software Atlas TI, por lo que se estructura como sigue:



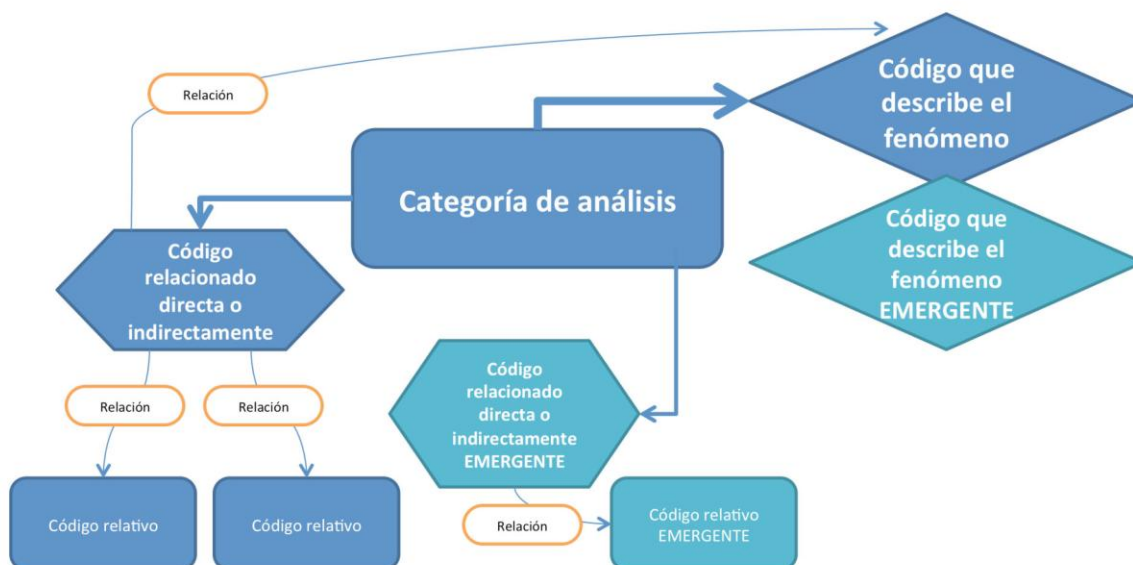


FIGURA 10. Diagrama árbol relacional distribución códigos para categorías de análisis

Los códigos que describen el fenómeno tienen una posición otorgada por un elevado número de citas, a su vez que estos tendrán mayor relevancia y formarán parte de lo que los profesores consideren como la característica principal de la categoría de análisis. Los códigos relacionados de manera directa o indirecta con la categoría de análisis tienen un menor peso relativo del enunciado y pueden tener una relación directa con la categoría o ser más bien indirectos, esta posición se la determina el investigador, asumiendo que los códigos permiten dar cierta verosimilitud en su incidencia con la categoría de análisis.

Finalmente los códigos relativos son más bien anecdóticos pudiendo revelar situaciones de baja incidencia en la categoría pero que permiten identificar rasgos distintivos o eventualidades. En el apartado Anexo 5, pueden revisarse las citas completas por actor y categoría.

### 5.2.1.1. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS EN LOS DISCURSOS DE LOS ACTORES

#### Análisis de categoría “Generación y Participación en el Sistema Evaluativo”.

Categorías analíticas	Códigos	N° Citas
1.Contexto de Constitución	1.a. Participación en proceso de formulación, socialización y consulta.	18
	1.b. Origen del proceso evaluativo	2
	1.c. Herramientas del sistema educativo	1

Tabla 47. Categoría 1, códigos y n° de citas

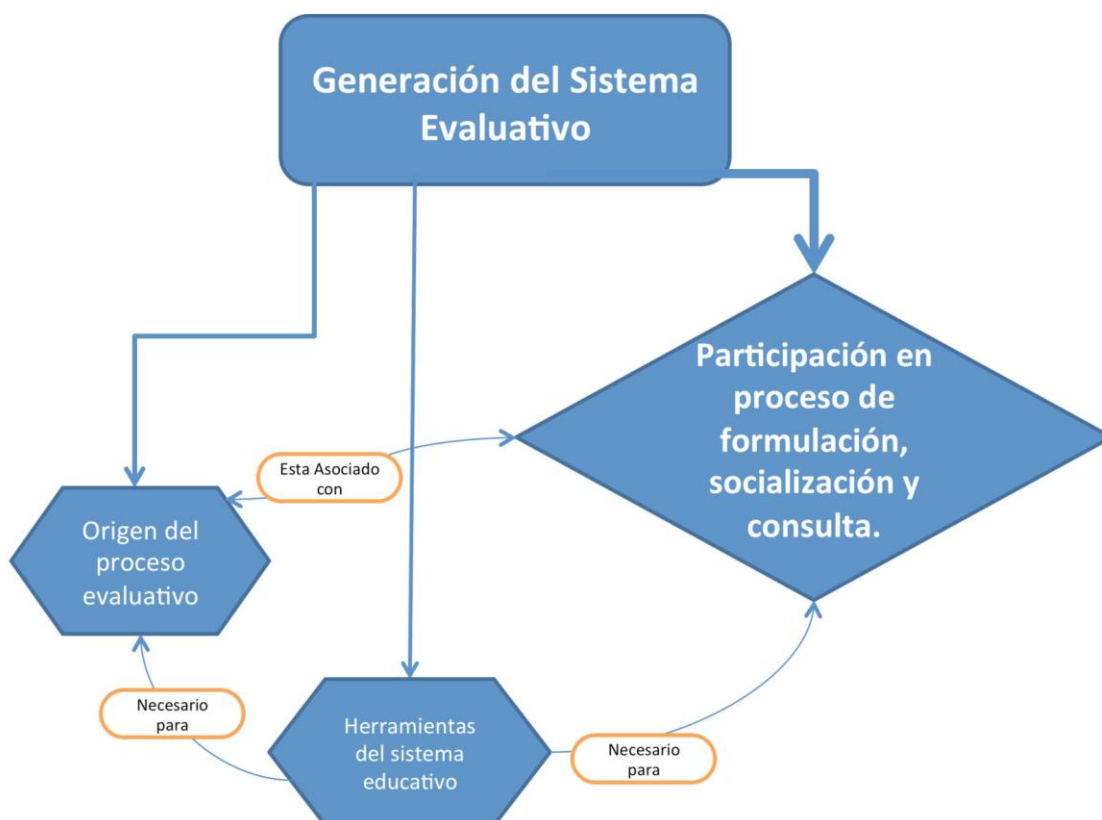


Figura 11. Arbol relacional y de representación de los discursos categoría 1.

## Descripción de los discursos:

En la mayoría de los actores, se releva un código que determina la **participación en el proceso de formulación y consulta** respecto al sistema de evaluación del desempeño docente, ante esto las autoridades educativas y gremiales destacan el hecho que la participación en el proceso de formulación fue una situación no consensuada, ni consultada, revelando que esta fue impuesta, como lo expresan las Autoridades: *“No se ha considerado en algunos aspectos, pues ha sido una evaluación un poco impuesta, donde no ha tenido participación el profesorado”*. ( AU3).

En el caso de los directores de establecimientos educacional, hay coincidencia en la mayoría de las opiniones respecto a este código, ya que por una parte se plantea que fue consensuada de manera tripartita (colegio profesores-mineduc-municipalidades) y que finalmente fue definida por disposiciones de los propios profesores, con sus referencias y procesos de reflexión frente al tema, sin embargo, también se deja claro que se votó a favor, sin tener toda la información, sólo que se proponía como sistema alternativo al que estaba vigente y que era punitivo. Se expresan aspectos como: *“En la gestación propiamente tal de la evaluación, del proyecto o como queramos llamarle, yo diría que fue más tangencial que participación directa de los profesores.”* (AU3)

*“En el fondo los profesores, su participación fue más que nada de observancia a la distancia más que una participación directa en cuanto a opinión, en cuanto a entrega de propuestas.”* ( D2).

*Y hubo una resistencia por la forma como se estaba implementando la evaluación docente”*. (D2). Y también: *En primer lugar la evaluación que se está aplicando hoy día fue la que los profesores quisieron, yo creo que eso hay que dejarlo claro.* (D5)

Los profesores por su parte, destacan que si bien es cierto se consultó y los profesores votaron favorablemente fue más que nada sobre si querían ser evaluados con este nuevo sistema, pero en ningún caso indicándose la metodología evaluativa y que finalmente esto podría ser una votación más simbólica pues ya estaría todo resuelto. Igualmente se destaca que la implementación del sistema emana directamente desde el ministerio, sin mayor participación. Se expresan opiniones tales como: *“lo que sí es que el sistema se creó sin una consulta a los profesores sobre cómo querían ser evaluados, más que nada se consultó si querían ser evaluados externa o internamente y decidieron que sea externamente y no por parte de los directivos.”* ( P1).

*“Yo diría que no, porque en el fondo te hacen la consulta, pero está todo cocinado como se dice habitualmente, porque participación los profesores nunca han tenido”.* Otros discursos indican: *“Por lo que yo sé, fue implementado desde el Ministerio de Educación, pero no sé si fue consultado a los profesores”.* (P4).

Los evaluadores pares, si bien es cierto indican una consulta previa pero más que nada reflexiva y no tan deliberativa, también señalan que el conocimiento de la metodología fue a posterior. Indican por ejemplo: *“Fue con consulta. Alrededor de los años 99 o quizá antes me recuerdo que hubo una consulta nacional a los profesores, en la cual participamos en una reflexión acerca de la posibilidad de una evaluación, que todavía estaba en pañales todo el sistema de evaluación docente”.* (EP1).

Otro código relevado y que se relaciona directamente con la categoría, dice relación con el origen del proceso evaluativo. Al respecto, Directores y Profesores realizan una reminiscencia respecto a las exigencias del momento en relación al desempeño de los profesores, tanto desde el estatuto docente como desde las políticas educativas asociadas a esto. Señalan por ejemplo los Directores: *“La idea que yo tengo es que nació de acuerdo a las características que se mencionó en las Políticas Educativas en el periodo de 10 años atrás, donde había una necesidad de poder, cuando se inició la Reforma de poder verificar las falencias en educación y justamente se dieron algunos lineamientos frente al trabajo que desarrollaba el docente”.* (D1).

Profesores indican: *“El origen de la evaluación, bueno está en el estatuto docente, estoy hablando en la década de los 90, fue con la evaluación que se establecía en ese estatuto docente, donde nadie lograba los estándares, porque se exigía por ejemplo publicación de algún texto, de algún libro en el año a evaluar y resulta que un profesor con 44 horas imposible y con qué recursos lo iba a hacer”.* (P3).

Finalmente un código surge desde el discurso, con baja latencia y que tiene que ver con las herramientas del sistema educativo, en cuanto al reconocimiento de los marcos de legalidad que sustentarían los procesos evaluativos, el que es destacado por las autoridades educativas, en cuanto éstas, se rigen más por estas normativas. En este ámbito se señala por ejemplo que: *“el Ministerio ha estipulado a través de la normativa vigente o sea con la Ley y el Reglamento y la otra es la percepción de quienes han sido evaluados, y digo han sido evaluados pues hay personas que ya van en el segundo o tercer período de evaluación”.* (AU1).

**Análisis de categoría “Contexto de Justificación de Metodología” para los discursos de los diferentes actores.**

Categorías analíticas	Códigos	N° Citas
2.Contexto de Justificación	2.a. Metodologías de evaluación	8
	2.b. Enfoques multi método	1
	2.c. Medición de calidad y desempeño	4
	2.d. Eficiencia y eficacia metodológica	26
	2.d. Portafolio Docente	17
	2.e. Evaluación educativa culturalmente responsable y pertinente	1

Tabla 48. Categoría 2, códigos y n° de citas

Categorías analíticas	Códigos	N° Citas
2.Contexto de Justificación	E.1. Ponderaciones de instrumentos	18
	E.2. Marco de la buena enseñanza	1

Tabla 49. Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría 2



Figura 12. Árbol relacional y de representación de los discursos.

## Descripción de los discursos:

La categoría dos, releva códigos que aluden directamente a la eficiencia y eficacia del sistema, ponderaciones de instrumentos y el portafolio docente. Respecto a esto y en cuanto a definir si el sistema evaluativo finalmente responde de manera efectiva y eficiente para lo que fue diseñado, encontramos que los discursos de las autoridades apuntan a que no se darían garantías al momento de la valoración de lo realizado.

Para los directores el sistema no reflejaría la realidad y exigencias cotidianas de los docentes, distando de la realidad e imprimiendo estrés o nervios, ya sea porque debe asumirse este proceso de manera paralela a todas las exigencias habituales. Igualmente el tema de la no vinculación de este proceso con una carrera profesional docente, también se destaca.

Se señala:

*“Por supuesto que se nota un ambiente de stress y cuando el profesor toma una actitud como que ojalá este año no le toque, que no me vaya a tocar, porque dentro del proceso interviene, en el proceso que internamente están relacionados con sus propias prácticas diarias, porque ellos aparte de poder cumplir que es como paralelo a su trabajo es como una carga extra”;*

*“Pero la filmación para mí realmente es un teatro porque se prepara, o sea yo como profesora voy a preparar mi clase y voy hacer lo mejor en 45 minutos”; el portafolio en sí tiene mucho y les demanda mucho tiempo a los colegas, yo los veo... El portafolio debería ser amigable y para mí la clase filmada no, pues si voy a ver primero al docente que está nervioso y cuando va uno como Directora así se ponen nerviosos.” (D8).*

*“No concuerdo una evaluación docente sin que no tenga algún tipo de relación con una carrera profesional y los instrumentos o los elementos que se están usando en este instante para evaluar a un profesor.” (D2).*

En el caso de los profesores, se destaca en los discursos el hecho de tener que forzar respuestas para conseguir una buena evaluación, de la preparación excesiva y que no hay claridad de las categorías y parámetros evaluativos, surgiendo así, una crítica al diseño del sistema. Se expresa por ejemplo: *“hice todo tal cual como te lo pedía la evaluación y muchas veces claro no dije todo lo que realmente opinaba, para qué si tienes que hacerlo así para salir bien y esa es la manera, entonces igual es un poco fome porque es como que te coarta en realidad el poder opinar más allá de lo que tú crees, porque muchas veces por ejemplo hay una pregunta que dice acerca del compromiso que tú tienes con la escuela, entonces lo que tú tienes que decir ahí, porque tú te lo aprender más o menos.” (P1).*

*“Si, porque al final te están evaluando y te van a categorizar, como una persona por ejemplo el insuficiente ese no sirve para nada, no sirve y tiene que salir del sistema, el básico es la persona que sabe, a la que podría dársele una oportunidad pero al final, no sabe nada tampoco y el competente y destacado son personas que saben pero no se refleja, por ejemplo una colega que a primera vez que dio la evaluación docente salió destacada, cuando pasó el tiempo y en la otra evaluación docente salió básica, bajó, entonces yo no sé al final con qué parámetros miden las personas para el resultado y la colega tiene años de experiencia y ha tenido muy buenos resultados.” (P6).*

*“No, yo creo que no porque encuentro que es una batería adecuada para evaluar el desempeño en general, porque de partida esto se prepara mucho para el momento, o sea, todo los profesores, la mayoría trata de preparar el mejor portafolio, la mejor clase grabada, la entrevista.” (P2).*

Los **Evaluadores Pares** básicamente aluden en su discurso, al hecho de que los tiempos no están bien determinados para condensar una trayectoria profesional, además de permitir preparar con antelación la realidad a observar: *“Con respecto parte del módulo dos donde viene la filmación de la clase, por parte de la ponderación también la encuentro baja y como tiempo también es como muy apresurado porque son sólo 45 minutos para demostrar lo que tu quizá has hecho en 4 años porque como la evaluación es cada 4 años, lo veo en las personas que se evalúan por primera vez, llevan un año de experiencia y ese año o esos dos años de experiencia lo están mostrando en 40 minutos o los que llevan 20 años, que en el caso mío estar demostrando en 45 minutos.” (EP1).*

*“Sabes que yo creo que no representan la totalidad de las cosas que nosotros hacemos. Bueno, el primer instrumento es el portafolio que consta de una unidad de 8 a 10 horas, obviamente tú lo implementas, tú lo aplicas cierto, pero obviamente tú también tienes posibilidad de arreglarlo, si una clase no te sale bien, la posibilidad de volverlo a repetir, cosa que en la práctica no se pude hacer.” (EP2).*

Otro código a destacar es lo relativo a las ponderaciones de los instrumentos, el que se releva como emergente, que describe el fenómeno. En esto los directores plantean que su opinión debería tener mayor ponderación, los profesores y evaluadores pares coinciden en parte con esto, resaltándose la excesiva ponderación que poseería el instrumento portafolio. *“Yo llevaría los porcentajes referente a lo que es la evaluación de directivos, porque encuentro que las personas que trabajan directamente con los docentes, tiene una visión más amplia y conoce mucho más como se ha desarrollado este proceso, entonces yo creo que ahí tiene importancia.” (D1).*

*“El portafolio dentro del porcentaje es el que más tiene y debería serlo, pero a lo mejor de todas maneras, las diferencias con las evaluaciones que se dan externas y con las que vienen acompañados de portafolio, a lo mejor no debería ser tan grande la brecha porque el portafolio es el papel de lo que desarrolla la persona.”(D1).*

*“Es muy baja, yo creo que el portafolio debiese ser sólo un 50% y el otro 50 debiese ser para el Director, el Jefe Técnico y otras instancias que pudieran ser los evaluadores pares que también entrevistan al colega, ahí debería estar el otro 50%. Pero el portafolio creo yo que no está cumpliendo en este caso, como que está desvirtuando un poco el proceso.” (D3).*

Los profesores señalan a su vez: *“Curiosamente (EVALUACIÓN DIRECTOR) vale un 10% nada más, curiosamente un 10% y lo que más vale es el trabajo del portafolio, es decir el trabajo **administrativo**, escribir y fundamentar y la clase filmada que es una clase, es una sola clase no te puede decir como es el profesor, porque puede que ese día esté nervioso, yo creo que una filmación no te revela como es el profesor, en 45 minutos.” (P3).*

*“En el portafolio sí, pero en el caso del Informe de Referencia a Terceros, la evaluación del Director y Jefe Técnico debería tener un mayor porcentaje, porque es quien conoce el trabajo del profesor día a día.” (P5).*

Menciona un evaluador par: *“personalmente quizá en ponderaciones no, yo creo que está quizá mal distribuido las ponderaciones que se dan, en relación a la evaluación de terceros, sobre todo a esa, cuando te evalúa la Dirección del Establecimiento y el Jefe de UTP.” (EP1).*

El portafolio docente, es otro código que describe la categoría mencionándose recurrentemente y que nace del discurso de los actores y se atribuye al código eficiencia y eficacia metodológica. Acá se releva sobre todo lo referido al excesivo tiempo utilizado para su diseño, tiempo invertido fuera del horario laboral en tiempo personal.

*“El portafolio en sí tiene mucho y **les demanda mucho tiempo** a los colegas, yo los veo... El portafolio debería ser amigable.” (D8).*

Indican los profesores: *“Algunos se esfuerzan, otros lo intentan, otros hacen lo que pueden pero en realidad la mayoría hace lo que puede y lo que alcanza y es un proceso de **pega extra, o sea es un trabajo anexo grande que quita tiempo** y es un año que en realidad te dedicas porque tu sales de vacaciones con el portafolio en la mano, te vas a estresar.” (P1).*

Otros códigos se refieren a temas como metodologías de evaluación, donde se destaca principalmente la visión de autoridades en tanto este sería un sistema cuya cobertura de



aplicación incluye a todos los profesionales de la educación, sin distinción de nivel de desempeño. Por parte de la autoridad gremial, también se menciona la poca objetividad de la metodología utilizada:

*“Es importante señalar que profesores de nivel parvulario, de nivel básico primer ciclo, ellos se evalúan en lenguaje y matemática, también se han evaluado los profesores que están trabajando en los proyectos de integración que son Profesores de Educación Diferencial, Especialistas en Dificultades de Aprendizaje o bien en TEL.” (AU1).*

*“Depende mucho del criterio de cada evaluador en este caso, porque no ha sido muy objetiva la evaluación.” (AU3).*

Los directores agregan a la poca objetividad, que los profesores han alterado el proceso, con acciones al parecer cuestionables y con la opción de preparar el proceso.

En esto coinciden directores:

*“Del portafolio en realidad tengo la duda que lamentablemente con el paso del tiempo, es un instrumento que de alguna manera se ha alterado por parte de los mismos docentes cuando de ellos recurren a otra entidades para poder realizar su portafolio.” (D3).*

*“Pero la filmación para mí realmente es un teatro porque se prepara, o sea yo como profesora voy a preparar mi clase y voy hacer lo mejor en 45 minutos”. (D8).*

Autoridades también apuntan a la metodología con temas como el portafolio y en como los profesores habrían alterado su propósito, al requerir colaboración externa para su diseño, no obstante se reconoce el excesivo tiempo que demanda y a lo artificial que resultaría la clase filmada.

*“El otro día vino a conversar conmigo un profesor que salió básico, él hizo su portafolio, él lo confeccionó y resulta que me contaba que otros profesores y profesoras compran el portafolio o lo mandan a hacer, que tiene un precio me decía entre 70 y 100 mil pesos, esa es una falencia, el famoso portafolio, ¿lo hace efectivamente el profesor evaluado o lo manda a hacer?”(AU2).*

Surgen otros códigos que aportan a la categoría, y que están relacionados a cómo se complejiza el enfoque de evaluación incorporando perspectivas como los resultados de aprendizaje, destacado por las autoridades educativas *“Yo creo que a la evaluación docente hay que incorporarles los resultados de aprendizaje, hay que ver si un profesor competente y destacado, los estudiantes como resultado aprenden más o aprenden menos, sino sería una falencia, no habría consistencia.” (AU1).*

O en el caso de los profesores, que destacan metodológicamente hablando, como este sistema resulta ser engorroso y requiere mucha preparación, por lo que afecta el desempeño pero no de manera positiva y además no genera calidad en éste.

Los discursos relevan otros códigos, que apuntan a la consideración de una evaluación más pertinente a la cultura juvenil del profesor y que sea responsable, en cuanto a registrar lo que realmente ocurre en las aulas. Estos códigos se relacionan con metodología igualmente.

Señala un Director. *“Ahora hay mucha juventud, son profesores que se formaron con otro estilo y nosotros replicamos lo que nosotros aprendimos de nuestros docentes, entonces al momento de evaluarnos, yo siento que la observación grabada, la clase grabada es un obstáculo más que un facilitador y no creo que sea fidedigno de lo que desarrolla real, el docente actualmente en el aula.” (D1).*

Se destaca de manera emergente el Marco para la Buena Enseñanza, como el eje articulador de las prácticas pedagógicas, lo que guarda consistencia con el sistema de evaluación, ya que se rige por este documento, por lo que para las autoridades educativas, esta evaluación recoge lo que pasa en la práctica del profesor.

**Análisis de categoría “Contexto de Problematicación” para los discursos de los diferentes actores.**

Categorías analíticas	Códigos	Nº Citas
3.Contexto de Problematicación	3.a. Formación inicial docente	3
	3.b. Complejidad del sistema	1
	3.c. Cultura evaluativa	3
	3.d. Propuestas desde los actores del proceso	1

Tabla 50. Categoría 3, códigos y nº de citas

Categorías analíticas	Códigos	Nº Citas
3. Contexto de Problematicación	E.3. Profesionalización de evaluadores docentes – pares	4

Tabla 51. Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría 3

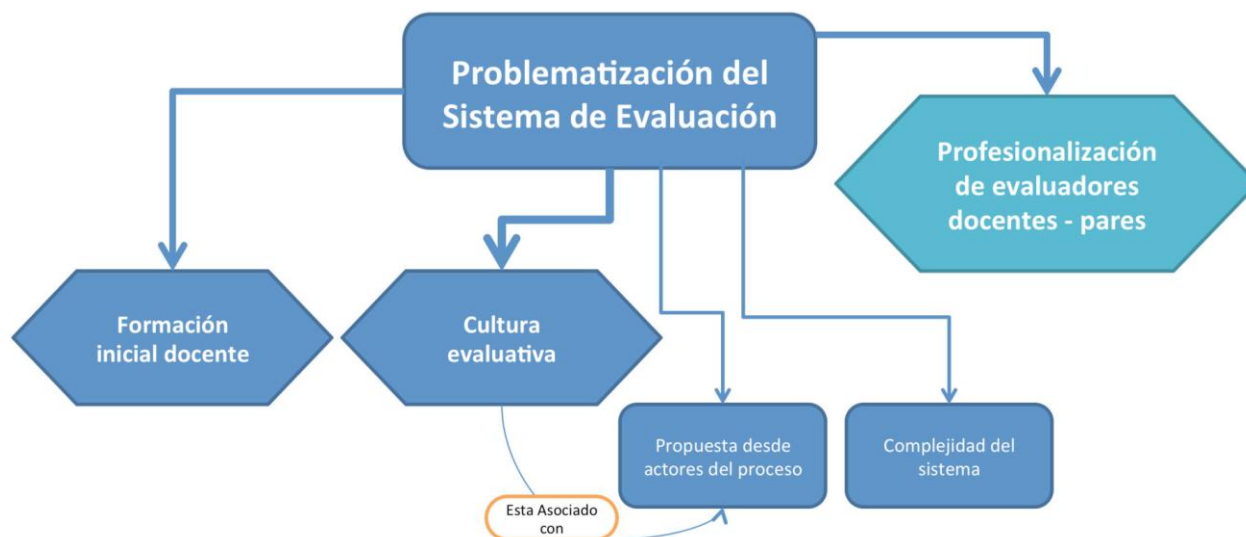


Figura 13. **Árbol relacional y de representación de los discursos.**

### **Descripción de los discursos:**

En los discursos respecto a esta categoría, se releva uno de tipo emergente que contempla un mayor número de citas y es el relativo a la “profesionalización de los pares evaluadores”, el que está directamente relacionado a la categoría. Al respecto, directores y autoridades (educativas y gremiales) apuntan a la necesidad de la claridad técnica que deben tener estos evaluadores, para evitar confusiones y por ende problemas. Asimismo, se destaca no obstante el hecho que la capacitación ha ido en aumento y que además se estaría cuidando la revisión de la entrevista que estos realizan, a partir de una contraparte experta en el nivel central que realizaría la revisión final. Es decir, se destacan aspectos metodológicos.

Señalan las autoridades: *“Tiene que tener una muy buena claridad respecto a si es una estrategia o una metodología lo que está mirando, esto es muchas veces lo que me plantean los profesores; “Se ha mejorado bastante, pues ahora están siendo capacitados y eso es positivo.”*  
( AU1).

Por su parte los Directores indican: *“La encuesta que te dan no es específica ni disciplinar, pero se había dicho lo contrario cuando se firmaron los acuerdos tripartitos, ahora no me consta, pero se dice que sí, que al docente de matemática lo evalúa un docente experto en Santiago, pues no podría corregirla cualquier persona, ni en lenguaje, ni historia y bueno se dijo que el cuestionario, la entrevista era como para todos, pero que la parte de su disciplina estaría en el portafolio y la clase filmada y esa se revisa en Santiago.”* (D8).

Surgen a su vez, dos códigos que se relacionan de manera directa con el fenómeno, que es la formación inicial docente y la cultura evaluativa. En relación a esto, los discursos desde autoridades gremiales apuntan a asociar calidad del desempeño con formación en la universidad y en cómo se aplican estrategias evaluativas que permitan conocer antes del egreso, las posibles falencias, bajo la lógica que la evaluación del desempeño, debiera ser más procesual desde antes de ejercer la docencia propiamente tal.

*“Nosotros no estamos muy de acuerdo con la prueba Inicia y que sea aplicada luego que egresan de la universidad, porque no es culpa de él que esté formado de una u otra manera y estamos demandando una modificación que esa prueba sea aplicada antes que el profesor egrese.”*(AU3).

En el discurso que se plantea desde actores como profesores, está la idea de asegurar una formación inicial que asegure calidad para el futuro desempeño, desde estándares comunes.

*“Se ha descuidado mucho hoy día, no hay realmente una uniformidad en el currículo y en las acreditaciones, para que estamos con cosas, es un show y para mi tiene que haber un currículo uniforme, debe haber los mejores profesores en Pedagogía, en la formación inicial y las exigencias no tendrían que bajar en Pedagogía, nada más que eso.” (P3).*

Por otra parte, la cultura evaluativa se relaciona al hecho de valorar y fortalecer aún más la disposición a evaluarse por parte del profesorado, es decir, si bien es cierto pudo ser una situación problemática en un inicio, hoy está instalándose como parte de una cultura profesional también.

Señalan las autoridades y profesores: *“De parte de los profesores hoy día no hay reticencia por evaluarse, hoy día ellos lo han asumido como un actitud profesional.” (AU1).*

*“Yo creo que un aspecto positivo es que debemos evaluarnos, como docentes tenemos que evaluarnos, sea como sea, pero tenemos que evaluarnos, que se instale la cultura de evaluación, me parece que eso es bueno, es un avance dentro de lo que es la carrera docente.” (P1).*

Los códigos “propuestas desde los actores” y “complejidad del sistema”, asumen un peso relativo en los discursos de los actores, en cuanto a su tributación a la categoría. Respecto a lo primero, el discurso se centra en la artificialidad que supone la filmación de una clase, a partir de lo cual sería deseable que el profesorado, desde la preparación técnica cotidiana que debe poseer, para asumir el proceso de enseñanza de los estudiantes, sea capaz de evidenciar su desempeño, aspecto que hoy es una dificultad ya que no se lleva a cabo en estas condiciones.

Esto se asocia con instalar finalmente una cultura de la evaluación, como algo sistemático y que refleje las cotidianidades docentes sin preparación, así como la diversidad de las aulas, con estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que apunta reconocer la complejidad del sistema, pero que al parecer este sistema evaluativo estandarizado no recogería.

Plantea un profesor y un Director: *“Sería muy bueno y muy positivo para que ellos vean, que vean cuáles son las diferencias y se terminen con las famosas críticas del particular y el municipal,*

*porque aquí yo atiendo 17 niños que pertenecen al Proyecto Integración Educativo, la diversidad.”*  
(P4).

*“En relación a la clase, no tendría por qué estarse preparando una clase. Tendría que si quieren evaluar, que si quieren filmar una clase que sea la clase que se de en el momento que se quiera venir a filmar.”* (D5).

**Análisis de categoría “Contexto de Presentación y Difusión de resultados” para los discursos de los diferentes actores.**

Categorías analíticas	Códigos	N° Citas
4.Contexto de Presentación y Difusión de resultados	4.Contexto de Presentación y Difusión de resultados	1
	4.A. Fortalecimiento del rol y practica pedagógica	7
	4.B. Toma de decisiones de manera informada	1
	4.C. Generar perfeccionamiento	19
	4.D. Operacionalización de resultados	1
	4.E. Incertidumbre y frustración por los resultados obtenidos	19
	4.F. Apreciación de la evaluación por la comunidad	1

Tabla 52. Categoría 4, códigos y n° de citas.

Categorías analíticas	Códigos	N° Citas
4.Contexto de Presentación y Difusión de resultados	E.4. Retroalimentación de la evaluación	2

Tabla 53. Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría 4

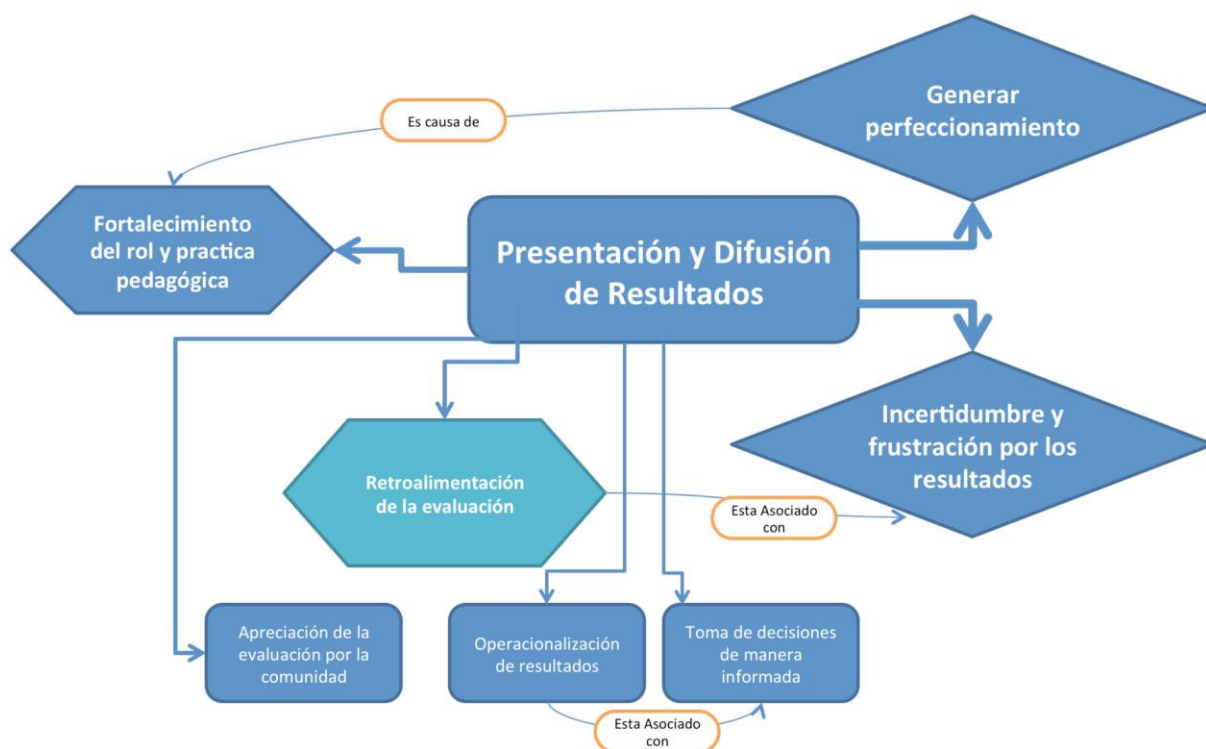


Figura 14. Árbol relacional y de representación de los discursos.

## Descripción de los discursos:

Los discursos describen a la categoría a partir de dos códigos centrales: Incertidumbre por los resultados y Generar perfeccionamiento. Al respecto, las autoridades educativas asienten en que este es un proceso que va más allá de la dimensión técnica y que afecta a la emocionalidad del profesor, puesto que se expone su profesionalidad. Asimismo, se destaca el hecho que no siempre los resultados de la aplicación ese sistema, coinciden con los desempeños cotidianos.

*“Si, a muchos les afecta, hay profesores que me dicen Don Jorge yo no me merezco esto, y hay muchos Directores que me han venido a decir, Don Jorge, ese profesor no debió haber sido evaluado básico, es un buen profesor, mire, yo se lo reflejo en la profesora de matemática que falleció, que salió evaluada básica, una de las mejores profesoras de matemáticas del país, que logró 320 puntos en matemáticas, o sea yo con eso se lo digo todo.”(AU2).*

*“Respecto a esto hemos visto que los resultados de un profesor muy bien evaluado, pero los resultados en su colegio, en su curso son deficitarios, son insuficientes y también hemos visto al revés, entonces dé repente no sólo el profesor que le fue bien tiene buenos resultados. Asíque yo creo que sí debería cruzarse, pero considerar la características de los niños que se atiende también.” (AU3).*

Los Directores apuntan a la misma línea, en cuanto siempre está la incertidumbre por parte del profesorado, en si realmente los instrumentos de evaluación que contempla este sistema, recogen el quehacer fehaciente de un profesor, que trasciende a completar un instrumento normativo, como podría ser un portafolio. Este desconocimiento por lo que finalmente arrojará el resultado final del sistema aplicado, afecta emocionalmente y mucho al profesorado:

*“La otra colega llorando, porque esto es también una cosa que realmente afecta mucho al profesor, llorando me decía, ¿pero Director en qué me fue mal?, o sea y es una profesora todavía de lenguaje, que se supone que a quienes más nos cuesta es a otros profesores que hacemos otras asignaturas...pero resulta que a ella no le fue bien.” (D5).*

*“Me ha ocurrido, hay muchos profesores que dicen yo soy destacado, pero no hay ningún reflejo en su práctica diaria, entonces eso también es preocupante, o sea, yo creo que la evaluación docente hoy en día tiene que replantearse, cambiarse, revisar qué cosas están mal o ver otros sistemas creo yo, la evaluación docente de lo que sucede en las prácticas, en el aula.” (D3).*

*“Hay profesores que para uno, la visión de uno es que son excelentes, en dominio de grupo, que aplican digamos instrumentos evaluativos óptimos, desarrollan su clase, se planifican,*



*tienen buena relación con sus alumnos, pero en la evaluación me sale básico o me sale competente y no destacado, eso me ha pasado y ellos no lo entiende .“ (D4).*

Los Profesores, abordan en sus discursos la tensión y estrés que genera todo el proceso y en especial, en esperar por los resultados. Nuevamente, la escasa relación entre los desempeños habituales y la valoración final del mismo, mediante este sistema imprime frustración en ellos.

Igualmente, la no relación de estos resultados, respecto al propio fortalecimiento de su rol pedagógico, sino más bien, el constatar que este es un sistema más bien administrativo con el que debe cumplirse por ley, no favorece el reconocimiento del aporte de este sistema.

*“Mucha frustración, mucha rabia y mucho descontento, en el caso mío yo digo para qué me voy a evaluar si ya el otro año me voy, para qué me sirve a mí, entonces lleva a una pérdida de tiempo para lo que yo tengo que responder en el colegio, para lo que yo tengo que hacer en forma inmediata, porque antes de salir de vacaciones hay que dejar todo listo y hay colegas que algunos presentan licencia médica.” (P7).*

*“Me pasó antes con una colega de Ciencias, cuando yo empecé a hacer ciencias y a estudiar mi especialidad en Ciencias me ayudó mucho una colega que hacía ciencias, ella sacaba de 200 o 300 puntos en el Simce, y ella salió básica en el portafolio entonces yo lo encontraba ridículo y bueno, después de salir básica dio la prueba AVDI y se sacó todo, se sacó un 7.” (P1)*

*“Depende los resultados, algunos frustrados, algunos no se lo esperan y otros así como conformes y alegría.” (P2).*

Los pares evaluadores, abordan el hecho que los resultados son finalmente producto de la conjunción de varios instrumentos, por lo que los profesores, evidenciarían confusión. Sin embargo, es rol de los tomadores de decisiones aclarar estos aspectos, puesto que no hay que olvidar el hecho que una de las condiciones que debe tener todo proceso evaluativo es contar con información veraz y confiable, sobre todo para los destinatarios o quienes se ven afectados por estos procesos. Así, como vislumbrarlo más allá de una fotografía de un momento dado, sino agregar un componente procesual y de retroalimentación:

*Yo me di cuenta el año pasado que hay profesores que tienen esa confusión que cuando salen mal en su evaluación, básicos por ejemplo o hasta competentes que también derrepente quieren justificar por qué ese resultado y se sacó por conclusión cuando hicimos una jornada de evaluadores pares, le echaron la culpa o se generó una culpa hacia el evaluador par porque*

*creen que por ellos salieron mal y es un porcentaje que está dentro de la evaluación de terceros y hay una sumatoria allí.” (EP1).*

Por otra parte, el código emergente “retroalimentación de la evaluación” viene a contribuir a la categoría, relacionándose indirectamente con ésta. Básicamente, los discursos apuntan a que los resultados develan, la falta de espacios al parecer por escasez de tiempo, para la reflexión respecto al quehacer pedagógico, por lo que el producto final no se retroalimenta y es el que tributa directamente al resultado de la evaluación, no integrando elementos reflexivos asociados a planificación v/s implementación, esto desde la visión de la autoridad educativa.

Mencionan las autoridades:

*“En relación a la filmación, bueno allí, a veces hay un problema que es por falta de tiempo que es la reflexión pedagógica respecto de la planificación que hicieron y después en relación a cómo implementaron en el aula con los estudiantes la planificación que presentaron en su evaluación para la filmación.” (AU1).*

*“Ahora, los resultados generales demuestran que lo que está bajo es la interacción pedagógica, a nivel nacional Si, pero cuando salen mal todavía está ese tabú de que lo van a indicar y el que salió mal, yo creo que es en parte que no se divulga.” (AU1).*

Los evaluadores pares:

*“Si, pero cuando salen mal todavía está ese tabú de que lo van a indicar y el que salió mal, yo creo que es parte no se divulga, en el caso de la Dirección entrega de forma privada el sobre, el Director sabe que tiene una información confidencial y se entrega en forma privada, está en los profesores si quieren decir su evaluación.” EP1).*

Acá se aprecia otra perspectiva para este código, que sale del discurso de los evaluadores pares, que apunta al respecto por la confidencialidad de los resultados, lo que se garantizaría. La categoría también se ve descrita de manera directa por el código “generar perfeccionamiento”, a partir de esto, los discursos se centran en cómo estos resultados finalmente favorecen la formación continua del profesorado. Al respecto, tanto directores, profesores como evaluadores pares aluden al hecho que no se generan instancias sistemáticas que apunten a fortalecer el desarrollo profesional docente, a partir de los resultados obtenidos.

Señalan directores:

*“Para nada, a ver la Ley en este sentido salió, así como la municipalización con un buen norte, pero en el camino se perdió el camino y en este instante estamos todos dando vueltas y no sabemos dónde vamos, en el caso de la evaluación tú no puedes fortalecer un profesor, no puedes fortalecer la educación, fortalecer la escuela con un chispazo, porque la evaluación docente es un chispazo, son más o menos tres meses, desde agosto a octubre, agosto a noviembre más o menos, donde tú haces tú portafolio, haces tú entrevista y haces tú clase, y después pasa el tiempo y de eso te olvidaste y qué pasa entremedio, ¿dónde está el perfeccionamiento del docente?.” (D2).*

*“No, no creo, no hay detrás que pueda formar y fortalecer, pues a los insatisfactorios se le aplica un plan de superación, pero en el fondo hasta cierto punto debiera ser para todos, aquel que está competente, fortalezcamos para que sea destacado y el que está destacado que no baje su nivel.” (D3).*

Para los profesores con desempeño destacado, que serían los “bien evaluados”, no existen instancias que permitan consolidar las “fortalezas del desempeño evidenciadas”, por su parte los “mal evaluados”, obligatoriamente deben asistir a programas de superación profesional, pero que finalmente no tributan al mejoramiento de su práctica pedagógica, puesto que no abordarían aspectos elementales del ejercicio docente, como metodologías o evaluación o quizá aspectos contextuales, de acuerdo a la realidad diversa de cada establecimiento.

Lo anterior asume una directa relación con el código “fortalecimiento del rol y de la práctica pedagógica”, siendo el perfeccionamiento la causa, el antecedente que generaría las condiciones que hagan posible este fortalecimiento. Respecto a esto, los discursos van en la misma línea anterior, tanto directores como profesores, indican en cómo garantizar un real aporte a la profesionalidad del profesor, a partir de instancias de perfeccionamiento a alero de una carrera docente, no como hecho aislado, a partir de lo cual ningún profesor quede al margen, ya sea con resultado destacado o insatisfactorio en la evaluación.

Asimismo, se destaca el hecho que el perfeccionamiento para fortalecer el desempeño en ejercicio, es básicamente realizado por iniciativa propia y no como una iniciativa del estado. Con esto, se puede apreciar claramente cómo se va afectando la percepción y rol del estado en esta materia, de venir con una tradición histórica que consolidó un estado docente, el que transitó a subsidiario y hoy es se percibe sólo como un estado evaluador, que privilegia el control de la gestión, por sobre el mejoramiento y fortalecimiento de la condición docente.

Señalan los profesores:

*“No la veo, de verdad no la veo, porque cuando uno se evalúa es como que tiene que hacer un trámite, porque tiene que cumplir, obviamente uno se esfuerza en hacerlo bien”. (P5).*

*“Bueno cuando las personas salen básicas viene un período de PSP, que lo hacen en el verano, que es obligación ir y no sé qué trabajarán, yo creo que trabajarán en lo que están más débiles, metodología, evaluación, creo que ese tipo de instrumentos trabajarán pero yo no he conocido colegas que hayan salido básicos y hayan subido de ponderación, no lo sé.” (P6).*

*“En el fondo lo único bueno de salir competente es la tranquilidad o la conformidad claro, que uno lo está haciendo bien, relativamente bien, y que tiene la opción de dar la prueba AVDI y la prueba ya abre otra puerta y se puede salir mal también y ahí está el tema que no por salir destacado eres buen profesor.” (P8).*

Se evidencia a su vez en los discursos, dos códigos relativos de menor peso para la definición de la categoría, que apuntan a la toma de decisiones y la operacionalización de los resultados. Respecto al primero, se valida por profesores, la opción de poder decidir cambiar y mejorar la práctica pedagógica, que permitiría este sistema evaluativo, en este sentido los resultados que se obtendrían, también serán de responsabilidad de cada profesor.

*“Para mí el aspecto positivo que trae es que siempre una evaluación es buena, siempre una evaluación es buena, es una instancia de decir oye estoy aquí tengo que esforzarme, porque igual se da y uno no puede desconocer que hay profesores que pasan todos los años las mismas cosas, las mismas pruebas, entonces si es necesario un remezón, despierta.” (P8).*

**Análisis de categoría “Contexto de Condiciones Laborales y Condiciones del establecimiento educacional” para los discursos de los diferentes actores.**

Categorías analíticas	Códigos	Nº Citas
5.Contexto de Condiciones Laborales y Condiciones del establecimiento educacional	5. Contexto de Condiciones Laborales y Condiciones del establecimiento educacional	12
	5.a. Recursos puestos a disposición en objetivos planes estudios y prácticas	3
	5.b. Responsabilidades Profesionales	6
	5.c. Comprender el contexto educativo	5

Tabla 54. Categoría 5, códigos y nº de citas

Categorías analíticas	Códigos	Nº Citas
4.Contexto de Presentación y Difusión de resultados	E.5. Disposición de recursos educacionales	5

Tabla 55. Códigos emergentes del discurso que contribuyen a la categoría 5

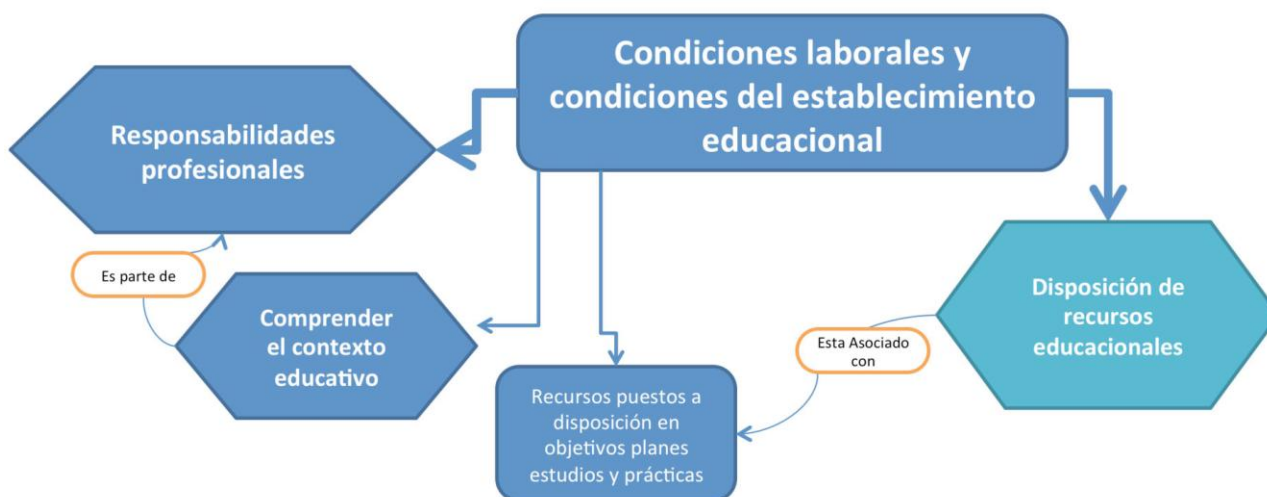


Figura 15. Árbol relacional y de representación de los discursos.

## **Descripción de los discursos:**

En relación con esta categoría, los discursos relevan un código alusivo a la misma categoría, por lo que la describe de manera directa. A partir de esto, los actores si bien es cierto, relacionan el desempeño y la calidad de éste a partir de cierto acceso a más o menos recursos, también relevan el hecho que hay otros elementos que también afectarían, no obstante el discurso está más relacionado a uno u otro criterio dependiendo del lugar del que se habla.

En el caso de las autoridades educativas, es básicamente la incidencia de la formación en nuevas estrategias y metodologías de enseñanza lo que prima en el desempeño y lo hace eficaz. Desde la perspectiva de la autoridad gremial, las condiciones laborales y del contexto son un factor preponderante en el desempeño docente, sobre todo en el tema de los tiempos disponibles con los que cuenta el profesor, para planificar la tarea pedagógica.

*“En realidad es relativo, pero si hay preponderancia de profesores que realizan una mejor interacción pedagógica, es decir, despejan todas las dudas de sus alumnos, presentan diferentes estrategias de enseñanza...entonces desde el punto de vista de la didáctica, de las estrategias didácticas esto es importante, entonces da la impresión por lo que dicen los profesores, lo van aprendiendo también en la práctica, entonces hay un factor que es efectividad ahí que no mide la evaluación docente en el fondo.” (AU1).*

*“Por supuesto que sí, primero el profesor no tiene el tiempo suficiente para preparar la enseñanza, para preparar su clase como corresponde y se nos está exigiendo y se nos compara con la educación de otros países, pero quieren resultados comparables con ellos, pero no se da el tiempo que los profesores deben tener para la preparación de su clase.” (AU3).*

Para los Directores, los discursos apuntan a que si bien es cierto para gestar un proceso de calidad se debe contar con recursos, hoy lo que está afectando en mayor medida el desempeño, tiene que ver con la dificultad de formar a los estudiantes, a partir de las tablas culturales que ellos traen desde el hogar, a partir de lo cual no siempre se evidencia el compromiso familiar, que existen familias disgregadas, lo que implica mayor trabajo focalizado en el niño y sus familias, sobre todo porque desde las mismas familias se ha ido invalidando el rol del profesor, por lo que al no contar con ese ascendente sobre los niños, la tarea de educar se complejiza, por lo tanto se complejiza el desempeño del profesor.

*“Bueno, confluyen y se conjugan varias cosas, en este sector tan marginal por ejemplo, nosotros que somos una escuela con un índice de vulnerabilidad muy alto, 94.5, por lo tanto aquí para que la calidad educativa mejore hay un trabajo focalizado que hay que hacer de padres, familias, alumnos, profesores, directivos, entonces que influye, por ejemplo tenemos familias muy disgregadas, familias disfuncionales, hay otros entes que juegan en contra de que la calidad educativa no sea buena.” (D4).*

A esto habría que sumarle la gran cantidad de tareas a las que debe abocarse el profesor, que no son siempre las asociadas a su saber pedagógico o disciplinar, como temas de salud pública, alimentación, que se han instalado en los establecimientos educacionales a partir del reconocimiento de la formación integral del estudiante, sin embargo estos elementos, también irían dificultando el desempeño, pues son distractores para el profesor.

Ante esto cabe preguntarse si definitivamente es tarea del docente y la escuela, quienes deben asumir esta responsabilidad, que en principio debiera recaer en los especialistas, políticas públicas y procedimientos que el Estado debe proveer a la ciudadanía, para enfrentar estas temáticas, en articulación con la escuela y no de responsabilidad directa de la escuela.

*“yo creo que menos pero sí todavía afecta, menos porque si los niños tienen los recursos ninguno va a entorpecer los procesos, pero en alguna medida la cultura no se puede cambiar por recursos, el entorno no se puede cambiar por mayores recursos....y yo creo que eso entorpece mucho la labor docente, ....y yo creo que eso entorpece mucho la labor docente, quien se preocupa de todas las áreas y de salud, en el sentido de la alimentación, valórico, entonces cuando hablamos que tenemos que atender todo.” (D1).*

Por otra parte, los discursos indican que hoy las condiciones laborales de los docentes han cambiado, de venir de una historia en la cual los profesores sólo por el hecho de poder trabajar, ya sentían la plenitud en su quehacer a contar hoy día con condiciones mejoradas para su quehacer, en la cual se evidencia claramente mayor implementación y recursos para ejercer la función pedagógica y mejores condiciones para su desempeño, sin embargo, también se advertiría cierta falta de formación integral a partir de lo cual el profesor pueda desempeñarse sin condiciones, desde una perspectiva más integral, así como asumiendo sus compromisos y responsabilidades profesionales, lo que finalmente tributaría a un mejor desempeño.

*“Yo puedo hablar del momento en que entramos en democracia hacia adelante, el estatus digamos se ha ido mejorando del profesor, en la parte laboral, contractual y profesional, se les reconocieron los bienes, su perfeccionamiento, sus capacitaciones, se les reconocieron todo eso que antes se había perdido y por lo tanto yo puedo mencionar que sí, hemos mejorado pero no lo suficiente como para, cierto, mejorar la calidad educativa.” (D4).*

*“Diría que lo que está influyendo en el profesor es el cambio de mentalidad que hemos ido adquiriendo postdictadura, yo te lo digo porque fui profesor normalista de los años de la Reforma Frei padre, pasé por el Gobierno de Allende, pasé por la Dictadura, pero antes de la Dictadura, en esos dos gobiernos el profesor no se preocupaba de su situación económica, de su situación laboral, situaciones de esta naturaleza, no, el profesor entregaba siempre lo mejor de sí, sin esperar ninguna recompensa.” (D2).*

*“Ahora el profesor sale con la mentalidad primero que no me voy al campo, ahí ya comenzamos los problemas, segunda cosa salen con la mentalidad, qué curso me van a dar, ah, es que yo no estoy preparado para ese curso, eso para mí no es un profesor integral, hay una mala formación.” (D2).*

Asimismo, se releva un código que está relacionado directamente a la categoría de manera directa y va en el ámbito de las responsabilidades profesionales. Al respecto, las autoridades desde lo gremiales ahondan en el hecho de que el profesorado ha asumido esta evaluación desde la responsabilidad que implica para su valoración y propio desempeño desarrollarla. Es decir, existiría un reconocimiento de que el quehacer docente, está influenciado por la evaluación.

*“El profesor ha perdido el miedo a evaluarse, nadie se niega a evaluarse como a veces lo ha dicho la prensa y las autoridades, en ese sentido todos se evalúan, excepto en los casos que la propia ley permite, pero el profesor no se niega a ser evaluado. Por otra parte, a mí me hubiera gustado haberme evaluado con este sistema para conocerlo mejor, más de cerca.” (AU3).*

Por otra parte, en el discurso de directores respecto a este código, se expresa que el desempeño docente también se ve articulado y explicado desde la profesionalidad a la que obliga este proceso de evaluación docente, por el hecho de reorientar al profesor, hacia la revisión de sus prácticas y el favorecimiento del trabajo en equipo. Es decir, si bien es cierto, lo que puede llegar a lograr finalmente un profesor, puede estar condicionado por los recursos a los que accede y las condiciones del contexto en las que trabaja, también se ve interpelado y condicionado por la responsabilidad profesional en su quehacer y que esta evaluación habría instalado en ellos.



*“En realidad es relativo, pero si hay preponderancia de profesores que realizan una mejor interacción pedagógica, es decir, despejan todas las dudas de sus alumnos, presentan diferentes estrategias de enseñanza, que se acomodan a distintos estilos de aprendizaje por ejemplo, presentan ritmos adecuados para todos y no dejan nadie atrás, etc, entonces desde el punto de vista de la didáctica, de las estrategias didácticas esto es importante, entonces da la impresión por lo que dicen los profesores, lo van aprendiendo también en la práctica, entonces hay un factor que es efectividad ahí que no mide la evaluación docente en el fondo.” (AU1).*

Al respecto, se evidencia en los discursos de los profesores, un código relacionado directamente a la categoría relativo a la comprensión del contexto educativo a la hora de explicar los desempeños. Bajo esta lógica, si bien es cierto el evaluar el desempeño docente, resulta ser de interés en el ámbito de las políticas educativas nacionales, el pensar en un desempeño estándar, sin considerar condicionantes socioeconómicas del alumnado es un error, sobre todo porque al segmento que se evalúa es al municipal, en el cual mayor porcentaje de estudiantes que asisten poseen una condición de vulnerabilidad, por lo tanto el desempeño docente también vendría a ser explicado por esa variable.

*“Son otras variables que están incidiendo, el tipo de alumno que llega, el nivel socioeconómico, la cuna, entonces nos damos cuenta nosotros que hay profesores que en determinadas aulas y en determinados establecimientos que tienen un muy buen Simce, una buena PSU y resulta que están evaluados como profesor competente o básico, entonces no se condice, no hay relación y hay profesores que salen destacados y competentes y resultan que tienen un bajo Simce y una baja PSU, eso entonces nos está indicando que la variable profesor si bien es cierto incide, porque no vamos a desconocer que incide, pero no es la única variable, hay otras variables, el nivel socioeconómico de los padres.” (P3).*

El código disposición de recursos educacionales, aparece como un código relativo asociado a la categoría. Desde los discursos de los Directores, se destaca el hecho de la necesidad de poner a disposición del profesorado, instancias de formación continua que puedan enriquecer el desempeño docente, por lo que viene a ser tarea de las autoridades asumir esta necesidad, puesto que la relación con el quehacer docente y sus resultados resultaría evidente.

*“Requieren salir con más herramientas de la universidad, porque hoy en día, lamentablemente hay muchos espacios para poder estudiar y no hay una preparación constante, hay muchos programas que intervienen y que no hay una evaluación entonces afecta bastante al*

*docente, y justamente por ello es que cuando nosotros creemos que falta un compromiso de las autoridades en general desde arriba hacia lo local.” (D1).*

Por parte del profesorado, el discurso relacionado a este código, tiene relación con aspectos como infraestructura y respeto por ciertas condiciones laborales, como el pago adecuado de las remuneraciones, ambos aspectos que por ejemplo serían menos ventajosos en el área particular subvencionada por el estado, respecto a esto hay que recordar que este es un sector que no informa su desempeño de manera pública, existiendo una valoración errada por parte del estado hacia esta área.

*“Veo escuelas que están con una pésima infraestructura, en una casa vieja, colegios que son casi como que aparecen de la nada y tú te pasas una vuelta y aparece un colegio subvencionado en una parte y quien supervisa que esa infraestructura esté bien hecha para los niños?.., a los profesores a veces les pagan mal, no les pagan todo lo que deberían pagar porque los sostenedores se quedan con plata, entonces es como todo un cuento que el Ministerio, el Gobierno o los que estén de turno no quieren ver que esos colegios no son mejor que los públicos, yo he trabajado en las dos áreas y he visto también hartas realidades y considero que en los colegios municipales los niños están por último mejor resguardados que en algunos particulares subvencionados.” (P1).*

Un código emergente que aparece desde los discursos es el relativo a los recursos e infraestructura, como elementos que describen también a la categoría y aportan a su comprensión. En este sentido, son los profesores que indican que aspectos como inversión económica de los padres en la educación de sus hijos y el compromiso con el aprendizaje de éstos son variables que hay que considerar si espero calidad. En este sentido, el desempeño se vería influido por estos aspectos, sobre todo el desempeño de un profesor municipal, sector que trabaja con estudiantes que no tienen garantizado ni lo uno ni lo otro, por parte de sus familias.

**Análisis de categoría “Relación de evaluación con la Calidad de la educación” para los discursos de los diferentes actores.**

Categorías analíticas	Códigos	Nº Citas
6. Contexto de Valoración de la evaluación del desempeño docente en relación con la Calidad de la educación	6.a. Educación herramienta de transformación y Desarrollo Social	4
	6.b. Mejoras al sistema	3
	6.c. Responsabilidad concretar mejora de la calidad	24
	6.d. Niveles o estándares nacionales	2

Tabla 56. Categoría 6, códigos y n° de citas

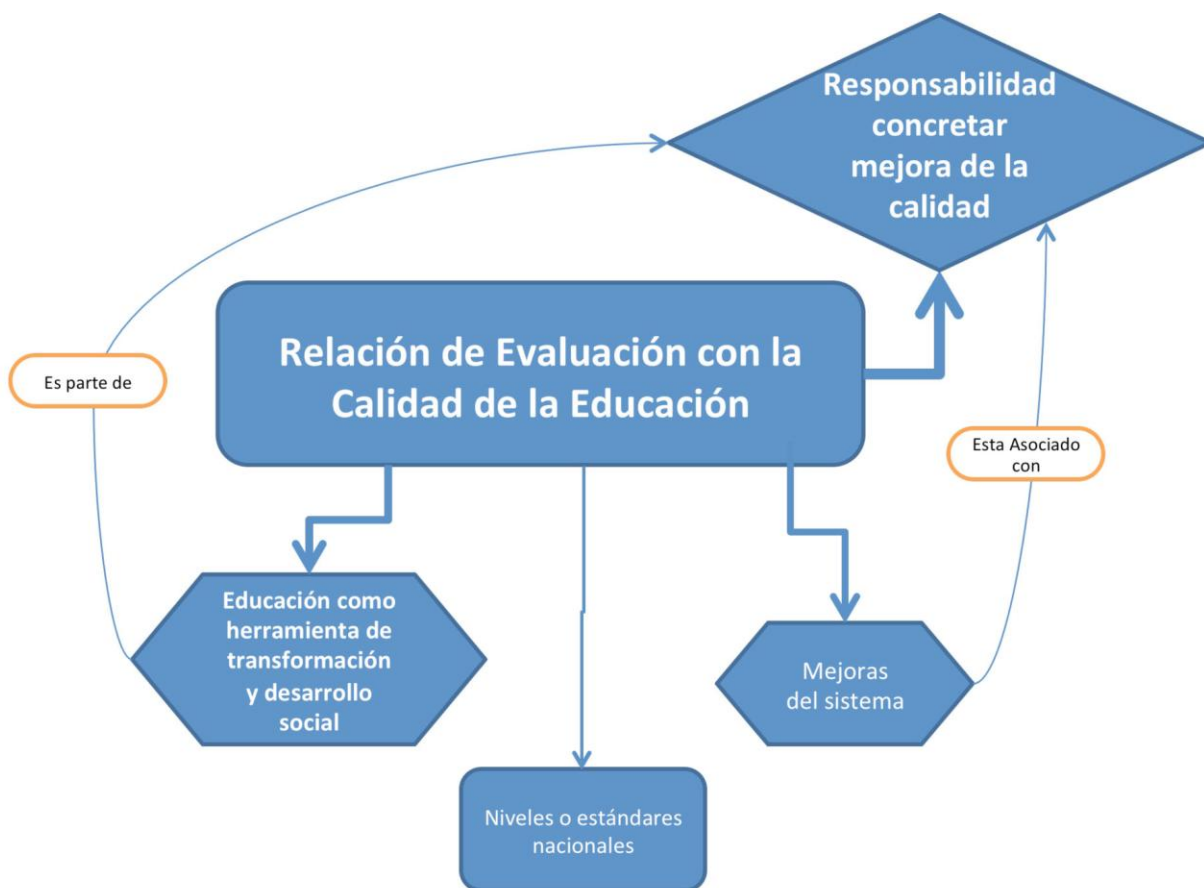


Figura 16. Árbol relacional y de representación de los discursos.

## Descripción de los discursos:

En relación con esta categoría, los discursos de los actores generan un código que describe el fenómeno de manera directa y es el relacionado a la responsabilidad concreta de mejorar la calidad, esto a partir de la relación entre evaluación docente y calidad, a partir de lo cual en su mayoría los actores consultados no evidencian esta relación causa efecto.

Las autoridades educativas, centran sus planteamientos a partir de que se ha ido desvirtuando este objetivo, de mejorar calidad mediante la evaluación del desempeño, sobre todo a partir de aspectos metodológicos. Al respecto no habría garantías del proceso, si se avisa una filmación de clase o se permite la elaboración de un portafolio por terceros, por lo tanto esto dificulta garantizar calidad de todo un sistema educativo.

Por parte de la autoridad gremial, esta relación no es tal, ya que en la misma línea de las autoridades educativas, el profesor se prepara para esta evaluación, situación que podría impedir lo que impediría finalmente distinguir a los profesores que hacen bien su trabajo, de los que no, por lo que finalmente se mantiene un status quo que no ayuda a mejorar la calidad. Para éste, es la formación inicial docente, uno de los elementos que más se relacionarían con la mejora de la calidad de la educación.

*“No estamos tan seguros, pues vemos que el profesor se prepara para esta evaluación y luego los malos profesores continúan con la rutina y así sirve de muy poco. Hay que considerar también los recursos, sin dejar de considerar que la Ley SEP ha ayudado mucho, pero no ha sido suficiente pues en algunos casos esta ley se está mal utilizando para lo que fue creada.” (AU3).*

*“Yo creo que no ha logrado el objetivo que se tenía, no, definitivamente no. Por algunas de las razones que le mencione, surgieron empresas haciendo portafolios, el tema de la filmación que a mí me parece grave, entonces que no se le avise a los profesores.” (AU1).*

En el caso de los Directores, no existe esta relación. Por una parte se destaca que este proceso asume más características de medición, lo que le resta su valor formativo y que también resulta ser algo muy personal de cada profesor. Con esto lo que se evalúa o mide, no impactaría en el establecimiento educacional, a nivel de los procesos que allí se generan y se esperan.

Por otra parte, se destaca el hecho que viene a ser más efectivo, un acompañamiento procesual en el aula para los profesores, más que la evaluación docente, que se ve sólo como un trámite a

cumplir. Igualmente, el tema de la **formación inicial** también aparece en el discurso de directores como un elemento a considerar, cuando se espera mejorar la calidad de la educación.

*“No, porque por ejemplo yo te digo que estamos más pendientes de lo que está ocurriendo dentro del aula con nuestro trabajo diario, nosotros vamos al aula, estamos en el aula, acompañamos al profesor, conversamos con ellos, diagnosticamos problemas y los solucionamos acá, y eso ha ayudado a la calidad...pero la evaluación docente es un trámite que se hace, pero que no incide directamente.” (D6).*

*“No, porque es más para el profesor, es más personal, es más para el maestro la evaluación, si está jugando una evaluación el profesor pues en cierta medida, en estos meses que prepara el portafolio es para preparar la evaluación nada más, te fijas?, pero en su quehacer diario, no hay muchos cambios, que ellos apliquen a su quehacer, entonces se sigue haciendo lo mismo que antes del portafolio.” (D4).*

*“Yo te insisto, la calidad de la educación no pasa por educación no pasa por mejores directores, si yo digo que pasa por nuevas formas de formar profesores, con profesores más entregados a la educación, con profesores menos mentalizados de dinero y saber qué tipo de ciudadano queremos formar y profesores entregados en el aula, ahí está la clave en el aula.”*

*(D2).*

La perspectiva de los profesores va en la misma línea anterior. En sus discursos, no se aprecia este sistema como un buen método para mejorar la educación, por el nivel de preparación que se asocia a la artificialidad, que permite el sistema, todo se puede preparar, el portafolio la clase a filmar, finalmente todo se reduciría a cumplir un trámite. Se evidencia a su vez, una falta de seguimiento y acompañamiento al profesorado, a partir de sus falencias, no se generan esas condiciones, por lo que éstos no logran identificar cuáles son sus reales falencias.

*“En general no es un buen método para mejorar la educación.” (P1).*

*“Yo creo que no porque encuentro que no es una batería adecuada para evaluar el desempeño en general, porque de partida esto se prepara mucho para el momento.” (P2).*

*“De verdad no la veo, porque cuando uno se evalúa es como que tiene que hacer un trámite, porque tiene que cumplir, obviamente uno se esfuerza en hacerlo bien porque profesionalmente a mí por ejemplo es obvio que me interesa cómo voy a salir calificada, pero no significa que una vez que yo haga todo ese proceso, yo mejore mis prácticas.” (P4).*

Además este sería un sistema, que genera varios intereses para algunos involucrados, a partir de lo anterior, todos ganarían, lucrarían, desde quien diseña los portafolios hasta quien asesora, para enfrentar este sistema.

*No, no sirve porque esta cosa está supeditada a cuestiones políticas, de costos, de lucro y de muchas otras cosas más, porque todos ganamos, gana el que hace el portafolio, el que ideó el portafolio y es mucho el dinero el que está en juego y es plata mal invertida, aparecieron esos asesores entonces por eso yo creo que no es lo adecuado.” (P7).*

Por otro lado, se releva desde el profesorado que hay que considerar en la mejora de la calidad de la educación, definiciones de la política educativa pública, la que hoy por ejemplo permite la selección de los estudiantes, lo que genera segregación y discriminación, dos aspectos que claramente atentan contra la calidad de la educación, pues mantiene un sistema de clases sociales a partir de lo cual, dependiendo del origen, se accede o no a un sistema de calidad.

*“Faltan políticas estatales, de gobierno, educativas que están pendientes. Primero, eliminar que ciertos establecimientos seleccionen, por eso yo apoyo el Proyecto que firmo y despacho la Presidenta el día de anteayer y tendiente justamente a eliminar la discriminación, la selección el copago.” (P3).*

Otro aspecto que parece importante en el discurso de los profesores, apunta a reconocer que no es sólo tarea o responsabilidad de él mejorar la calidad de la educación, puesto que es un tema más estructural, que involucra reconocer problemas sociales que hoy se han instalado en los procesos educativos, en el sistema municipal y que evidentemente afectan la calidad educativa.

*“El que mejore la calidad de la educación es una tarea de todos, no solamente del profesor que se está culpando, porque todo lo que se dice es que es culpa del profesor y no, este es un problema social tremendo desde hace muchos años y yo lo vengo diciendo como 20 años y cada vez es peor, ahora por qué se nota más en municipal, es obvio, porque tenemos la mayor cantidad de gente que tiene más problemas, los niños solos, las madres trabajando, etc.” (P4).*

Por último, surge la pregunta respecto a qué se entiende por calidad de la educación, pues hace falta una definición, ya que podría relacionarse con profesores comprometidos, efectividad en los aprendizajes obtenidos, resultados de evaluaciones, etc, por lo tanto al ser un concepto tan polisémico, no facilita el reconocimiento de su logro.

*“yo creo que hay que entender qué es calidad de la educación, yo no sé qué es lo que quieren decir con calidad de la educación, porque yo podría decir profesores que estén comprometidos con la educación, con el aprendizaje de los niños, profesores que sean afectivos con los niños, profesores que en las evaluaciones se refleje que ellos quieren ayudar a estos pequeños avanzar, niños que aprenden, infraestructura del establecimiento, etc.” (P6).*

Los evaluadores pares, concuerdan con la tónica de los discursos anteriores en el sentido que esta evaluación no aporta directamente a la mejora de la calidad de la educación. Un aspecto que se destaca es el nulo seguimiento a los procesos y que no se ha perfeccionado en el tiempo. Lo que si se destaca es que puede aportar en términos de la revisión, creación o mejoramiento de metodologías en algunos profesores, pero quedaría a la discrecionalidad de cada uno de ellos, por lo que no se logra apreciar la mejoría de la calidad, como se ha planteado para este proceso evaluativo desde las autoridades ministeriales.

*“No, yo pienso que no ha ayudado absolutamente en nada porque tú ves los resultados que hay, además que no hay como un seguimiento veo yo d que alomejor estamos cuántos años con el mismo portafolio, se ha ido viciando, yo no le veo un reflejo en el aula.” (EP2)*

*“Alomejor para mejorar, crear o mantener las metodologías de trabajo de algunos profesores, posiblemente, te obliga a investigar, te obliga a buscar formas de hacer tu trabajo, el que se lo toma en serio, es una decisión individual, pero para decir que el portafolio es un instrumento que durante todos años ha ayudado a mejorar la calidad, no, definitivamente no.” (EP1)*

Surgen a su vez, dos códigos relacionados directamente con la categoría y que están referidos a “la educación como herramienta de transformación” y “mejoras del sistema”. Al respecto, en el primer caso el discurso que surge desde los directores, apunta a complejizar la discusión sobre la calidad, reflexionando sobre el tipo de sujeto ciudadano que se busca formar y en cómo este aporta o no a la sociedad que estamos buscando formar, más allá de la formación inicial o el perfeccionamiento docente como entes claves de la calidad. La discusión entonces sobre el para qué, sobrepasaría el cómo en materia de calidad.

*“Primero hay que partir de ahí, qué ciudadano queremos formar y de acuerdo a la sociedad que nosotros queremos es indudable que allí tenemos que revisar absolutamente todo, o sea que no solamente el Marco para la Buena Enseñanza, no solamente la formación inicial docente, no solamente el perfeccionamiento docente, no, aquí hay que revisar absolutamente toda la integridad de lo que tiene la educación chilena, porque no nos olvidemos que esta*

*educación es una herencia de un pasado dictatorial o sea que aquí le han hecho maquillaje que es distinto.”*

*(D2).*

Los profesores plantean en relación con el código “mejoras al sistema” que este proceso de evaluación podría ayudar a mejorar la calidad, en tanto el profesor reflexionaría sobre su quehacer, entendiendo este aspecto como un componente del sistema educativo y por lo tanto como parte responsable de su mejoramiento, sin embargo, ya existen otras instancias formales a partir de las cuales el profesor, analizaría sus prácticas pedagógicas, por lo que este efecto, no es privativo del proceso evaluativo.

Asimismo, se destaca en este discurso que si bien es cierto esta evaluación docente pueda contribuir hacia esta mejora en los desempeños, finalmente no hay evidencia de que esto finalmente ocurra.

*“Quizá haya cosas en la cual a mí me sirva para reflexionar de cómo yo estoy realizando mi labor y en qué estoy fallando, puede ser, que tenga su lado positivo, de hecho la tiene, no es que sea todo malo, malo, malo, tiene una parte positiva también, pero yo encuentro que cada profesor sabe muy bien lo que está haciendo, si está laborando bien, si lo está haciendo a medias, si se está corriendo, que se yo, existen los consejos, el trabajo por departamentos, tenemos trabajo con el resto de los colegas, hay talleres.” (P4).*

Por último, se releva un código relativo de menor peso, que tributa directamente a la categoría, el que dice relación con los niveles y estándares nacionales. En el discurso de los profesores para este código, se pone en perspectiva que la relación con la calidad que se establece desde una evaluación del desempeño, no puede dejar de considerar la realidad que hoy presenta el sistema educativo chileno, cuyo modelo reproduce la diferenciación y segmentación. Esto claramente no puede modificarlo el profesorado, con sólo evaluarse.

*“La variable profesor si bien es cierto incide, porque no vamos a desconocer que incide, pero no es la única variable, hay otras variables, el nivel socioeconómico de los padres, entonces qué te está diciendo eso, que el nivel socioeconómico es determinante, la cuna es determinante, por eso es que creo que estas reformas que se están implementando van a corregir en alguna medida estas enormes desigualdades, que se producen en el sistema educativo.” (P3).*



**Análisis de categoría “Contexto de Responsabilidad del sector municipal en la mejora de la calidad de la educación” para los discursos de los diferentes actores.**

Categorías analíticas	Códigos	Nº Citas
7.Contexto de Responsabilidad del sector municipal en la mejora de la calidad de la educación	7.a. Consideraciones socioeducativas del sistema de evaluación	8
	7.b. Demandas sociales hacia el sistema educacional	3
	7.c. Consecuencias de la evaluación	3
	7.d. Evaluación estandarizada	15
	7.e. Modelo de administración educacional	2

Tabla 57. Categoría 7, códigos y nº de citas

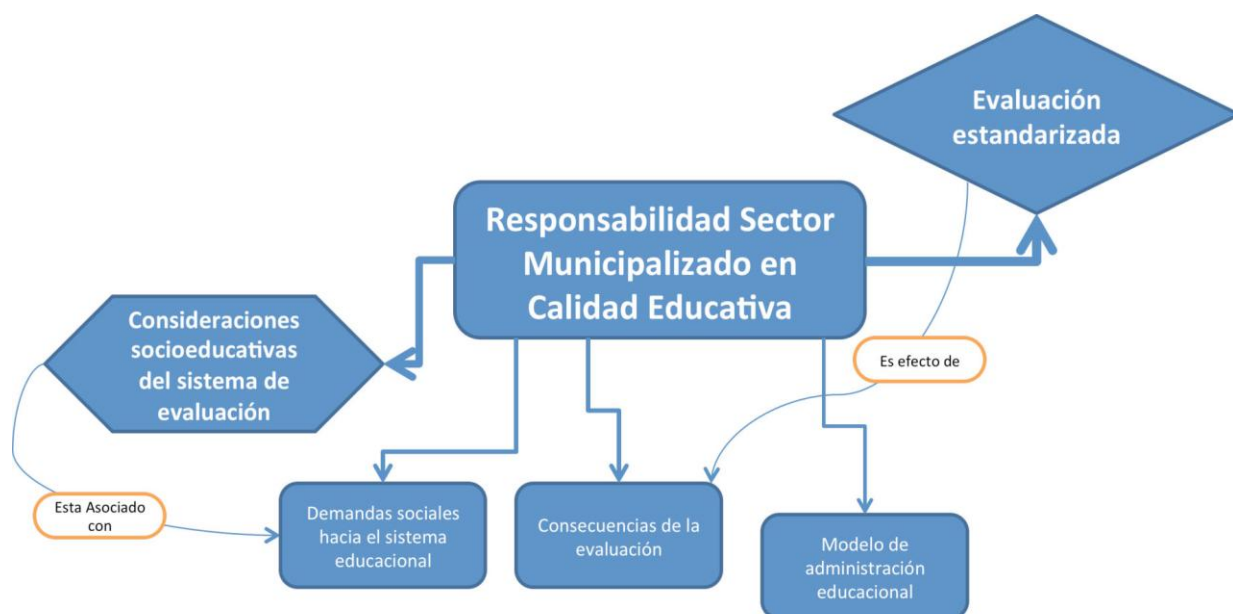


Figura 17. Árbol semántico relacional y de representación de los discursos.

### **Descripción de los discursos:**

Esta categoría busca determinar qué nivel de responsabilidad consideran los actores entrevistados, le compete al sector municipal en el mejoramiento de la calidad de la educación, del sistema educativo chileno. Esto cobra sentido, puesto que son los profesores de esta área, quienes mediante la evaluación docente dan cuenta de su desempeño de manera pública, a partir del foco que el ministerio ha impreso para esta evaluación, que sería mejorar calidad mediante los procesos desplegados y la información de los resultados, que la aplicación de este marco evaluativo arroja.

A partir de lo anterior, los discursos de los actores identifican un código que aporta a la descripción de la categoría, denominado “evaluaciones estandarizadas”, en el que los autoridades y directores manifiestan que el tema principal es que no hay igualdad de condiciones entre los diferentes sistema que operan en la educación chilena es decir, se exige a unos más que a otros.

Ante esto, el reclamo apunta a igualar condiciones y responsabilidades, sobre todo si se recibe subvención del estado, lo que hoy no ocurre, puesto que el sector particular subvencionado no da cuentas públicas ni de desempeño de sus profesores ni del uso de los recursos, a diferencia del sistema municipal, lo que sería un error. Las autoridades expresan:

*“Así como deberíamos tener una remuneración pareja para todos, debería ser la evaluación también de esa manera, pues mejorar la educación de un país es responsabilidad de todos, no sólo de los municipales.” (AU3).*

*“Yo creo que hay un sesgo velado o bien impensado, que no se ha mencionado porque están involucrados unos cuántos pesos más unos cuántos pesos menos, cómo regulamos, cómo fiscalizamos, pero el problema es que podemos terminar financiando lo que tenemos.” (AU1)*

Por otra parte, se aclara que esta evaluación del desempeño docente y sus resultados terminan siendo un sistema que no grafica la situación real del desempeño de los profesores y no reflejaría la realidad de las prácticas de los profesores, ya que a raíz de lo anterior, se deja fuera a todo un sector del sistema que hoy viene a ser el mayoritario, en cuanto a cobertura de matrícula.

*“No es verdad que la evaluación docente refleje la realidad de las prácticas de los docentes de Chile, esa es una falacia, porque queda fuera el sector particular pagado, que representa un 8, 9% y queda el sector particular subvencionado que es el mayoritario. La pregunta siempre es qué pasaría si se aplica el mismo sistema de evaluación a todo el*

*profesorado. Ahora a mí me parece que para tener la radiografía del país, no puede ser solamente basado en lo que representa el sector municipal.” (AU1).*

Se aprecia entonces en estos discursos, la idea que este sector particular subvencionado debería integrarse a estos procesos evaluativos, tanto por ser destinatario de subvención estatal, como por la alta cantidad de matrícula, que atiende y con la cual evidentemente tiene una gran responsabilidad. Al respecto, no se comprendería por qué de esta situación injusta.

Asimismo, también hay un reconocimiento a la posibilidad que tendrían hoy de coexistir, las tres realidades educativas, esto es municipales, subvencionadas y pagados. Sin embargo, se insiste que en donde hay dineros del estado invertidos, se debería rendir cuentas.

Expresan los Directores:

*“Pero qué pasa con los otros, que igual reciben subvención del estado y deberían también someterse a esta evaluación y deberían ser las mismas pautas.” (D7).*

*“No por supuesto que no, eso es un error gravísimo, también afecta al docente pensar en que incluso hay personas que como saben que hay una evaluación docente, no se van al sector municipal, prefieren el sector privado y yo creo que no es justo.” (D1).*

*“Si en estos instantes yo miro la educación en el sentido de que deben existir las tres áreas, el área privada, que no hay ningún problema, el que pueda pagar no hay problema que pague, que exista el particular subvencionado, ni un problema, por lo menos si deberían ser evaluados los profesores el subvencionado propiamente tal y el fiscal porque ambos están trabajando con dineros de todos los chilenos.” (D2)*

*“Debería ser para todo el profesorado, es injusto, me parece muy injusto porque como que estamos en la mirada sólo los colegios municipales y todos somos docentes, todos somos profesores y todos tenemos que ser evaluados en la misma forma, entonces yo no recuerdo cuál fue el articulado que, la normativa, cuáles fueron las razones por las que el particular subvencionado no se incluyó en esto.” (D4).*

Para los profesores, los discursos también apuntan en el sentido anterior, puesto que si desde la perspectiva ministerial, mejorar la calidad es evaluar e informar el desempeño docente, entonces esto debería ser extensible al área particular subvencionada.

En esta perspectiva, desde estos planteamientos surge la idea que si se desea conocer el nivel de desempeño laboral de ellos y esto llegue a ser un indicador para la calidad, todos los

profesores deberían ser medidos en igualdad de condiciones, sin diferencias, pues de lo contrario se vislumbra injusto. Por lo anterior, el profesorado apuntaría a que la responsabilidad de mejorar un sistema educativo, sería una tarea de todo el profesorado.

*“Si quieren saber qué pasa con el desempeño de los docentes tienen que ser medidos de la misma forma todos, debería ser así.” (P2).*

*¿Por qué tenemos que hacer diferencias?, ¿acaso ellos porque son particulares son mejores que nosotros? A lo mejor a ellos se les facilita más el trabajo porque tienen apoderados que se preocupan de los niños, nosotros no, sabemos que la mayoría aquí se va a ir a la calle, que va a llegar más tarde al hogar, que no va hacer nada y al otro día no va a traer ni tareas, ni textos ni nada, en cambio ellos no, tienen padres que si se preocupan.” (P4).*

*“Me parece injusto, me parece injusto porque el particular subvencionado también porque recibe subvención del estado.. la evaluación docente debería ser para ellos, sea como sea que nos evaluemos, porque yo sigo insistiendo que la evaluación hay que hacerla porque un evalúa a sus alumnos constantemente.. en cómo está hecha yo no estoy muy de acuerdo, pero de que hay que evaluarse, hay que evaluarse y de que tenemos que evaluarnos todos, todos tenemos que evaluarnos, sobre todo los que recibimos dineros fiscales.” (P5).*

Desde la opinión de los evaluadores pares, el área particular subvencionada no puede quedar exenta de rendir cuentas de su desempeño, en relación con la calidad de la educación, ya que finalmente a función principal es la misma, educar a los niños.

*“Si queremos mejorar la calidad de la educación en Chile, los subvencionados también tienen que ver con la calidad de la educación.” (EP1).*

A raíz de lo anterior, desde los discursos surge un código que viene ser un efecto de la evaluación estandarizada y que apunta a las consecuencias que trae esta evaluación. Básicamente, el profesorado indica que por estar centrado el proceso evaluativo en informar desempeños solo de profesores municipales, finalmente las consecuencias de este sistema también recaen exclusivamente en esta área. Esto debe ser considerado, sobre todo, porque la mayoría de los discursos respecto a estos resultados, tanto de autoridades como de medios de comunicación, muchas veces tienden a ser peyorativos con la función del profesor en Chile.

Esto para el profesorado, y que se refleja en sus discursos, trae consigo estigmatización afectando la autoestima, ya que se va deslegitimado la labor docente a nivel de pares y frente a toda a la comunidad en general. Por lo tanto ni el centrar la evaluación docente en profesores

municipales como parte de la calidad de la educación ni las consecuencias de la misma, más allá del resultado metodológico, vienen a ser considerados como justo para los docentes.

*“Es estigmatizador, queda estigmatizado y su autoestima baja muchísimo y yo creo que ante sus pares se siente deslegitimado, ante sus propios pares.” (P3).*

En la misma línea, surge el código de consideraciones contextuales y sociales del sistema, en una relación directa con la categoría. De los discursos de Autoridades y Directores, se aprecia que esta responsabilidad debe considerarse igualmente a partir de la disponibilidad de los recursos que los profesores y las unidades educativas cuenten, sin bien es cierto hay leyes como la ley de subvención escolar preferencial que ha venido a proveerlos en este sentido, al no existir mayor control del uso de estos dineros públicos, no siempre se utilizan en lo que corresponde.

Por lo anterior, el profesor municipal podría asumir esta responsabilidad, pero en la medida que se generen ciertas condiciones que lo hagan posible, como reconocer las problemáticas sociales que traspasan el proceso educativo y que el profesor asume igualmente, la mayoría relativas a las familias, el compromiso de éstas y su composición actual, disgregadas por ejemplo.

*“Hay que considerar también los recursos, sin dejar de considerar que la Ley SEP ha ayudado mucho, pero no ha sido suficiente pues en algunos casos esta ley se está mal utilizando para lo que fue creada, como usted sabe se usa para pagar profesores, para otras cosas en los DAEM, para pagar las famosas ATE que muy poco nos ayudan.” (AU3).*

*“Falta esa colaboración y apoyo de la familia, por ejemplo queremos mejorar el índice de asistencia, puntualidad o valores, compromiso, responsabilidad, principios como hábitos, cortesía y urbanidad, es difícil, es muy difícil porque ellos claro están aquí las 4, 5, 8 horas, pero llegan a un ambiente que es distinto para ellos, entonces, nosotros velamos por los principios, los valores y el conocimiento, pero en la casa la familia no, hay otros intereses, hay otras cosas, muchos de nuestros niños viven solos en sus casas durante toda la semana.” (D4).*

Por otra parte, vuelve a surgir el tema de la formación de profesores de la perspectiva pública y el perfeccionamiento docente, como factores asociados a la calidad. Es decir, se podría asumir la responsabilidad del sector municipal en el mejoramiento de la calidad, cuando se provean políticas educativas públicas que garanticen estos dos elementos de manera efectiva.

*“También falta más en la formación de profesores, que sea de verdad pública, pues sabemos cómo era antes, de los años 70 para atrás, uno iba a un liceo donde compartía con hijos de obreros, de médicos, de campesinos, de la empleada doméstica, éramos iguales.” (AU3).*

Desde el profesorado, esta responsabilidad se relativiza pues no se aprecia desde el Ministerio el compromiso por motivar a sus profesores en esta tarea. Por ejemplo si la evaluación docente sería sinónimo de más calidad del sistema educativo, siendo tarea de los profesores municipales garantizarla, deberían gestarse condiciones para que el propio proceso evaluativo se desarrolle en estos términos, es decir con calidad. Hoy se aprecia que la generación de espacios para desarrollar el portafolio por ejemplo, no es una condición que se garantice por igual a los profesores, dejándose más que nada a la discrecionalidad de cada director, por lo que el propio Ministerio exigiría resultados y traslada responsabilización, pero no gesta las garantías para asumirlo de esa manera.

*“Si el ministerio no motiva a sus propios profesores no va a lograr buenos resultados, porque los Directores también motivan y dicen colegas tratemos de hacerlo bien, acá en esta escuela les están dando los espacios a los colegas para que traten de hacer su portafolio se les está diciendo que les van a dar ciertas horas pero eso depende además de cada Director, no es el Ministerio que lo mande, no es una política, entonces no hay apoyo, para hacer el portafolio, de nadie.” (P1).*

Respecto al código antes analizado, surge otro que se relaciona a los discursos relativos a consideraciones contextuales y sociales. Este se refiere a las demandas sociales hacia el sistema. En este ámbito, los profesores hacen mención a una encuesta a partir de la cual el profesorado habría sido indicado como una de las estructuras con mayor credibilidad, por sobre otras como fuerzas armadas o poder judicial.

Esto para los profesores indicaría, que la ciudadanía tiene confianza en los profesores y esta confianza tendría que ver con el reconocimiento del aporte que harían ellos al sistema educativo, por lo que si hoy se aprecia una baja calidad no es responsabilidad exclusiva de los docentes, sino que son otros factores los que inciden y los que deben ser mayormente relacionados a la calidad.

*“Me llamó la atención una encuesta que se hizo el año pasado, en junio, donde se hizo una encuesta de qué instituciones tenían mayor credibilidad, especialmente entre la juventud y curiosamente llamó la atención que lejos eran los profesores que tenían la mayor confianza de la ciudadanía y de los jóvenes, de ahí había una enorme diferencia para llegar a la F.F.A.A .creo que en ese sentido hoy día están despertando, se están dando cuenta que son otras variables...que no son los responsables en la baja calidad de la educación.” (P3)*

Los evaluadores pares especifican en este sentido, con factores, como número de estudiantes, contexto social, apoyo y compromiso de autoridades, etc.

*“Somos nosotros la piedra de tope siempre, en todo, y se nos compara con otros colegios, cuando las condiciones son diferentes, todo influye, el contexto, las condiciones laborales.” (EP2).*

Por último, en los discursos se puede apreciar referencias a la necesaria extensión de la evaluación del desempeño docente a los diversos modelos de administración educacional con los que cuenta el sistema educativo chileno, distinguiendo que la responsabilidad de mejorar todo un sistema no puede ser privativo del ámbito municipal, y necesariamente focalizarse en todas las administraciones donde el estado invierte dinero, por lo tanto esta responsabilización ha de compartirse con el área particular subvencionada.

*“No es sólo de los municipales ser responsables de todo, yo pienso que donde el estado invierte se tiene que ver, entonces también tendría que este sistema implementarse para los particulares-subvencionados” (EP2).*

### **4.3 TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA y** **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

A partir de la triangulación del cuestionario aplicado a 75 profesores, más las entrevistas semiestructuradas realizadas a los diferentes informantes claves: Autoridades Comunales de Educación, Presidente Colegio de Profesores, Directores de Establecimientos Educativos, Evaluadores Pares y profesores evaluados, se puede triangular que:

#### **1. PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE FORMULACIÓN Y CONSULTA**

Este sistema se ha generado a partir de acuerdos tripartitos, pero con niveles de desinformación. En el caso de las autoridades educativas y gremiales destacan que la participación fue relativa y que a su vez fue impuesta, los Directores de establecimientos educativos, plantean que fue consensuada de manera tripartita (colegio profesores-mineduc-municipalidades) y que finalmente fue definida por disposiciones de los propios profesores, con sus referencias y procesos de reflexión frente al tema, sin embargo, también se deja claro que se votó a favor, sin tener toda la información, sólo que se proponía como sistema alternativo al que estaba vigente y que era punitivo.

Los profesores por su parte, destacan que si bien es cierto se consultó y los profesores votaron favorablemente fue más que nada sobre si querían ser evaluados con este nuevo sistema, pero en ningún caso indicándose la metodología evaluativa.

##### **1.1. Implementación del sistema:**

Se destaca que la implementación del sistema emana directamente desde el ministerio, sin mayor participación. Los evaluadores pares, si bien es cierto indican una consulta previa más que nada reflexiva, también señalan que el conocimiento de la metodología fue a posteriori. Se indica que detrás de este sistema evaluativo, hay una concepción de la educación a veces más tecnocrática que social.

Así mismo, el Presidente del Colegio de Profesores deja claro que más allá de todo esto, ellos perciben un rol que el Ministerio le concede al profesorado en Chile, en el que prevalece sólo una visión técnica y reproductora de las políticas ministeriales respecto a su quehacer y por tanto este sistema evaluativo va en esa misma línea.



## **1.2. Marco para la Buena Enseñanza**

Se reconoce la relevancia de este documento como un elemento que orienta el accionar docente en Chile. Esto es ratificado tanto en el cuestionario y con menor referencia en las entrevistas. En el caso del cuestionario, a partir de los análisis no paramétricos U de Mann-Whitnet y de Kruskall-Wallis para estudiar distribución de respuestas por variables, se pudo advertir sin embargo en el caso del género, que los varones no concuerdan con las mujeres, ante la afirmación que este documento define el rol del profesor en Chile.

La misma consulta en relación al número de años de ejercicio de la profesión indica diferencias significativas en profesores hasta 10 años de ejercicio de la profesión, quienes si están de acuerdo a diferencia de los profesores/as de entre 10 y 25 años de profesión, los cuales no están de acuerdo con la afirmación, lo mismo que en el caso de los de más de 25 años de desempeño.

Asimismo, al considerar la variable de asistencia a perfeccionamiento del Ministerio, se debe destacar que el rango promedio de los docentes que si asisten a estos perfeccionamientos es estadísticamente superior al rango de los que no, con lo cual se infiere que los docentes con perfeccionamiento Mineduc si están de acuerdo con la afirmación respecto a este instrumento.

En el caso de las entrevistas, además de reconocerse levemente el valor, se resalta sin embargo el hecho de la escasa participación docente en su diseño, habiendo reconocimiento que en su inicio no se tomó el peso respecto a lo que este documento implicaba.

## **2. ELEMENTOS O SITUACIONES QUE GENEREN COMPLICACIONES: METODOLÓGICOS.**

### **2.1. Instrumentos de evaluación más evaluadores:**

Esta situación se evidencia claramente a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario y las entrevistas. Es decir, son los aspectos metodológicos que en el cuestionario se ubican mayoritariamente entre el desacuerdo y el muy en desacuerdo. En el caso de la pregunta por la idoneidad de los evaluadores un 43% está “en desacuerdo” y un 15% “muy en desacuerdo”, respecto a lo adecuado de los instrumentos para evaluar, el comportamiento de las respuestas es similar, arrojando un 61% “en desacuerdo” y un 23% “muy en desacuerdo”.

A su vez, observando las variables y sus medias obtenidas, se aprecia que para el caso de la dimensión Sistema de evaluación del desempeño docente las variables que caen al nivel de muy en desacuerdo son 4, 8 y 9, son las que tienen que ver con los instrumentos de evaluación utilizados, los resultados como medio de mejora para el desempeño docente y si esta evaluación fortalece la formación.

Desde la perspectiva de los análisis no paramétricos U de Mann-Whitney así como de Kruskal-Wallis, para estudiar distribución por variables, al categorizar la edad de los docentes en dos grupos homogéneos de 24 a 43 y de 44 a 64, se logra determinar que si hay diferencia significativa de acuerdo a estas categorías de edad, siendo el primer grupo el que si considera idóneo por ejemplo a los evaluadores, lo mismo ocurre en el caso de los años de ejercicio de la profesión, donde se aprecian dos comparaciones significativamente distintas, pues se aprecia que para profesores de hasta 10 años de ejercicio de la profesión, también los encuentran idóneos, esto en clara articulación con la variable edad antes mencionada. Lo anterior contrasta con los que tienen entre 10 y 25 años de ejercicio profesional que tienden a estar en desacuerdo con la idoneidad de los evaluadores.

Respecto a los instrumentos de evaluación, se puede apreciar que la opinión de los profesores varía, de acuerdo al número de veces que han sido evaluados, así los profesores que han sido evaluados una vez versus los que se han evaluado tres veces, en el que los primeros tienden a estar en desacuerdo con que los instrumentos de evaluación son adecuados, en contraste con los que han sido evaluados tres veces, quienes tienden a estar de acuerdo con esta afirmación. Adicionalmente la diferencia estadística altamente significativa tiene que ver con los profesores evaluados dos veces versus los que llevan tres procesos. Los primeros tienden a estar en desacuerdo con lo adecuado de los instrumentos de evaluación en contraposición a los que han sido evaluados en tres oportunidades que se orientan hacia el acuerdo con la afirmación.

Esto podría explicarse porque un profesor que se enfrenta varias veces al proceso evaluativo, habrá podido familiarizarse con la operativa de la aplicación de los instrumentos y lo que pudo haber sido una complejidad en su inicio, termina por asumirse como parte de la cotidianidad del proceso evaluativo y que no comporta mayor cuestionamiento.

En las entrevistas, los códigos en el ámbito de la metodología que surgen con más fuerza en los discursos, son las ponderaciones de instrumentos, el portafolio y la eficiencia y eficacia del sistema, entendiendo esta última en cuanto a definir si el sistema evaluativo finalmente responde

cabalmente, para lo que fue diseñado. Respecto a esto, se señala por ejemplo en el caso de las autoridades educativas y gremiales, que no se darían garantías al momento de la valoración de lo realizado.

## **2.2. Cuestionamiento de la credibilidad del sistema evaluativo**

En las entrevistas, se cuestiona que este sistema sea un fiel reflejo de lo que ocurre en el aula, pues para los directores que este sistema no reflejaría la realidad y exigencias cotidianas de los docentes, distando de la realidad e imprimiendo estrés, ya sea porque debe asumirse este proceso de manera paralela a todas las exigencias habituales. Los profesores, destaca tener que forzar respuestas para conseguir una buena evaluación y Los evaluadores pares señalan que se permite preparar con antelación la realidad a observar.

## **2.3. Ponderaciones Instrumentos**

Se destaca por parte de los directores en las entrevistas respecto a las ponderaciones de los instrumentos que su opinión debería tener mayor ponderación. Los profesores y evaluadores pares coinciden en parte con esto, resaltándose la excesiva ponderación que poseería el instrumento portafolio.

## **2.4. Complicaciones metodológicas: Portafolio**

Tanto en el cuestionario como en las entrevistas se insiste en la complicación del instrumento portafolio, por la alta demanda de horas que implica su diseño, las que en su mayoría deben destinarse fuera del horario laboral, afectando los espacios personales y familiares de los profesores. Asimismo, los aspectos que, según los resultados del cuestionario, que más se mantendrían son: clase filmada y la evaluación del Director, siendo el portafolio el principal instrumento que se solicita modificar, por las razones que ya se han expuesto, su excesivo porcentaje, su demanda de tiempo y la complejidad en su elaboración, planteando el profesorado que la cantidad de horas utilizadas además de ser excesivas, corresponden a su tiempo personal y que no es remunerado.

Esto queda establecido tanto en los resultados de las entrevistas como en el cuestionario, donde en este último se indica respecto al tiempo para diseñarlo un 63% y un 21% manifiesta estar “muy de acuerdo” y “de acuerdo” respectivamente, con que es excesivo. En relación a esto, resulta significativo que los profesores precisen que son cerca de 10 horas a la semana las que deben

invertir en su diseño y que además éstas se realizan fuera del horario laboral, demostrado a través del análisis de correlación de Pearson, donde la cercanía a 1 demuestra una relación estrecha entre las variables 0,828, por lo que no son remuneradas, lo que indica la alta carga laboral, desgaste personal y familiar, que trae para el profesorado cumplir con este instrumento, siendo este instrumento el más mencionado en los aspectos que se modificarían por parte del profesorado.

Para el caso de análisis de medias y desviaciones estándar, se aprecia que en la mayoría de las sentencias o enunciados que contiene el cuestionario caen por debajo del nivel de acuerdo, exceptuando la pregunta 7 donde los docentes están muy de acuerdo con que el tiempo que dedica la confección del portafolio es *excesivo* la que es una sentencia negativa.

Surgen otras menciones también en este sentido como modificar la planificación de la unidad, que es a fin de cuentas también parte del instrumento portafolio. En las entrevistas el portafolio docente, es un código que describe la categoría de metodología de evaluación, mencionándose recurrentemente y que nace del discurso de los actores, atribuyéndolo a su vez al código eficiencia y eficacia metodológica.

Acá se destaca sobre todo lo referido al excesivo tiempo utilizado para su diseño, tiempo invertido fuera del horario laboral en tiempo personal, destacándose frases tales como “demanda mucho tiempo a los colegas”; El portafolio debería ser amigable y que es *un* “proceso de pega extra, o sea es un trabajo anexo grande que quita tiempo”, entre otros planteamientos.

Por otra parte, se aprecia cierto sesgo de carácter punitivo al proceso de evaluación, aunque en muy baja medida, así como de la falta de contextualización de la evaluación a las condiciones específicas de desempeño laborales y contextuales de cada profesor, como que adolece de la posibilidad de una carrera docente.

### **3. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y CALIDAD EDUCATIVA**

Respecto a la incidencia del sistema de evaluación del desempeño profesional docente para la mejora de la calidad de la educación en Chile, no se apreciaría por parte de los entrevistados ni los encuestados mayor relación, es decir el sistema evaluativo no es promotor exclusivo de esto, pudiendo asociarse aspectos como recursos materiales e infraestructura como también vinculados a la calidad de la educación.

En el cuestionario en términos generales se plantea que no habría relación entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los resultados de la evaluación docente. En las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney en relación al número de veces que los profesores han sido evaluados, se aprecian dos comparaciones significativamente distintas, las que corresponden a los docentes que han sido evaluados una vez versus dos veces, en la que los primeros tienden a estar de acuerdo en que los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarían con la evaluación docente en contraste con los evaluados 2 veces que no están de acuerdo con esta afirmación. En el caso de los evaluados tres veces tienden a estar de acuerdo con la afirmación, a diferencia de los que han pasado el proceso en dos oportunidades.

De acuerdo con lo expresado por los entrevistados, hay factores y/o elementos tanto o más importantes que la propia evaluación y sus consecuencias para mejorar cualitativamente la educación en Chile. Entre estos factores se encuentran principalmente el apoyo y compromiso de la familia, el contar con recursos materiales y financieros, tanto en los establecimientos como en las propias familias, la relevancia de comprender el contexto educativo en su complejidad, la atención a la diversidad en el aula, la disfuncionalidad de las familias, y la necesidad de evaluar a todo el sistema educativo, lo que incluiría los modos de financiamiento y la propia municipalización de la educación, etc, lo que también va en sintonía con lo expresado en el cuestionario. Así, la evaluación del desempeño profesional sólo formaría parte del complejo engranaje, que daría vida a la mejora de la calidad de la educación en Chile.

En el cuestionario por su parte, esto se ratifica donde un 75% se ubica entre el muy en desacuerdo y “en desacuerdo”, lo que indicaría que el proceso no ha logrado instalarse como herramienta legitimada en el profesorado, que les permita relacionarlo a la mejora de la calidad.

En las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney para estudiar la distribución de respuestas según edad por ejemplo, no se observaron diferencias significativas en las opiniones de los dos grupos etareos, o sea entre los rangos 24-43 y de 44-64.

En cuanto a la variable género, es lo referido lo que arroja diferencias estadísticamente significativas es lo referido a los recursos y materiales a disposición de los establecimientos como influyente para la calidad de la educación, en el que las mujeres si están de acuerdo a diferencia de los varones.

Lo mismo arroja este instrumento, respecto al fortalecimiento de la formación y el desempeño del profesorado, con la cual un 27% y un 53% se manifiesta “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”,

siendo destacable ya que el formar y fortalecer a los profesores, era otro de los principios que sustentan la aplicación de este sistema de evaluación.

En el caso de la opinión observada respecto a si la cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad, se apreciaron dos diferencias significativas de acuerdo a las pruebas no paramétricas, a partir de lo cual los profesores de hasta 10 años de ejercicio de la profesión, están de acuerdo con esta aseveración, en contraste con los que cuentan de 10 a 25 años de desempeño, quienes no están de acuerdo. Asimismo, en contraste con los de 25 años y más de profesión, los que sí están de acuerdo con la afirmación.

### **3.1. Demandas para el fortalecimiento y desarrollo del profesorado**

Surgen otras demandas y tareas que están pendientes en relación al desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente en Chile, las que concitarían un mayor aporte a la hora de valorar y fortalecer la profesión docente, a partir de la visión de los profesores por ejemplo.

La ausencia de una carrera docente y unas mejores condiciones laborales para el profesorado son temáticas relacionadas con esto, lo que prevalece al analizar las entrevistas. Igualmente en el cuestionario se refleja que esta evaluación no se aprecia como el mecanismo que fortalezca la formación y el desempeño del profesorado.

No habría que desestimar las menciones que se realizan a temas tales como fortalecer el desarrollo profesional, pero mediante estímulos de formación continua y la necesidad de establecer diferencias en los modelos de evaluación de acuerdo a los niveles de los sistemas: Parvulario, Básico y Medio, lo que hoy no ocurre, pues se asume una evaluación estandarizada para todos los profesores, impediendo de su nivel de desempeño.

Esto último también se aprecia en las entrevistas, cuando se hace mención a los resultados de este proceso evaluativo, más allá de la categorización por desempeño, se insta por parte de los entrevistados a relevar la importancia del perfeccionamiento, como eje central del fortalecimiento de la práctica pedagógica, lo que hoy este sistema evaluativo no puede garantizar, por lo que por parte de todos los entrevistados se relativiza su aporte y relevancia, destacando su perspectiva netamente burocrática y administrativa, que a fin de cuentas no logra impactar en los procesos pedagógicos que contribuirán a la mejora del sistema educativo chileno.

#### 4. RESPONSABILIDAD SECTOR MUNICIPAL EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Del análisis de las entrevistas, hay coincidencia en la mayoría de los entrevistados de lo injusto de trasladar la responsabilidad de mejorar la calidad de la educación en Chile, mediante este sistema evaluativo, sólo al sector municipal. Se deja claro que al Estado le correspondería solicitar responsabilidades en todos los sectores educativos, en los cuales aporta dineros públicos para educación, puesto que todos deberían rendir cuentas.

Igualmente, se plantea que la estratificación de los docentes, producto de los resultados de la evaluación, sólo contribuyen a menoscabar aún más la autoestima del profesor, afectando igualmente su desempeño. Además, desde las entrevistas se percibe el proceso como tensionante y afectando el aspecto emocional de los profesores, esto lo perciben principalmente los directores y los profesores.

Por lo anterior, la **DISCUSIÓN** arroja que:

- La mayoría de nuestros informantes claves y encuestados, ratifican que este sistema evaluativo fue fruto de acuerdos y consensos entre todas las partes involucradas. Esto nos lleva a pensar que este consenso, debiese haber garantizado un desarrollo sin mayores complicaciones de este proceso. No obstante, se advierte que la información y comunicación respecto a este proceso que se socializó a nivel de los involucrados (gremio docente, el ministerio de educación y las municipalidades) no fue lo suficientemente clara desde su inicio.
- Se parte así, bajo la lógica de poner en perspectiva desde la mirada ministerial, utilizar el antiguo sistema de calificaciones o una evaluación más bien formativa, a partir de lo cual, hay que recordar que el sistema de calificaciones siempre fue asociado con visiones punitivas, por lo que era evidente que los profesores prefirieran y aceptaran una propuesta, que se presentara en la línea de una evaluación formativa.
- Respecto a temas metodológicos, para la mayoría de los actores, este sistema evaluativo ha sido diseñado desde las instancias centralizadas, hay que destacar aquí, como se ratifica la idea que tiene el colegio de profesores, a partir de la cual el Ministerio de Educación y las políticas educativas que de allí surgen, privilegian un rol más bien técnico y ejecutor del rol docente, desfavoreciendo principios como autonomía y gestión de propuestas pedagógicas.

- En este caso, hay coincidencia por parte de los informantes de esta investigación, al reconocer la importancia de contar con un documento que operativice la práctica docente, en este caso el denominado “Marco para la Buena Enseñanza”. Sin embargo, hay que destacar como se ratifica, que los propios profesores no dieron la importancia a este documento en su momento, y que sólo se vino a rescatar y tomar en cuenta cuando ya la evaluación docente era un hecho.
- Asimismo, los instrumentos utilizados en toda evaluación de profesores deben ser variados, tal como muestran las experiencias internacionales en evaluación docente, a partir de lo cual se hace patente que la mayoría de los sistemas educativos optan por un conjunto de varios instrumentos. En algunos casos se enfatizan unos sobre otros, pero siempre la combinación de estos, supone ir desde lo que el profesor es capaz de formular y desarrollar, por ejemplo mediante un portafolio, hasta la acción misma en el aula, a través de la observación de clases o una filmación de la misma.
- Todo lo anterior, apunta a obtener la mayor cantidad de información posible, que permita realmente verificar la acción docente. En este caso, el modelo chileno cumple con esta exigencia, pues utiliza la triangulación de cuatro instrumentos para obtener información. La utilización de los instrumentos de este proceso chileno, adquieren complicaciones, cuando surgen las ponderaciones asignadas a los mismos y el excesivo tiempo que implica el portafolio docente, la complejidad en su diseño. Este instrumento es el que más preocupa a los destinatarios de esta evaluación docente.
- Si bien es cierto, como toda evaluación apunta a responder preguntas claves, tales el “cómo evaluar”, en términos de dar garantías de un diseño adecuado, se aprecia que en este sistema evaluativo al presentarse complicaciones en la implementación y aplicación de los instrumentos, esto viene a ser uno de los principales problemas de este sistema, que tanto a partir del cuestionario como de las entrevistas se refleja tiene que ver con temas metodológicos.
- Para los Profesores y Directores en general el hecho de destinar un 60% de toda la evaluación a la confección de un portafolio, es algo que les complica. Principalmente, por todo el excesivo tiempo que hay que destinar a su diseño, tiempo que no se implementa en un horario laboral y remunerado, así como la nula participación de los equipos directivos en el seguimiento del mismo, es decir, los directores en general desconocen completamente el trabajo llevado a cabo por el profesorado.
- Esta confección es un trabajo netamente individual, que lamentablemente se presta para ciertos vicios, que incluso el propio colegio de profesores ha denunciado en su momento, interponiendo demandas judiciales contra instituciones y particulares que se lucran con la



necesidad del profesorado por cumplir con esta exigencia, cobrando por confeccionar estos portafolios.

- Igualmente, a este instrumento se le asocia con complicaciones asociadas a la propia planificación o el lenguaje técnico necesario para su diseño. Si bien es cierto esto último es una realidad, debería generar mayor autocrítica por parte del profesorado, con vías a fortalecer su profesionalismo. Esto es más patente en profesores con más años de ejercicio de la profesión.
- No obstante, el escaso dominio de lenguaje técnico y de elementos asociados a la planificación y diseño de la enseñanza parecen ser una constante del profesorado en Chile, prueba de ello, es que el propio Colegio de Profesores, en el ámbito nacional y local, asume contratar asesorías formalizadas para apoyar este trabajo de los profesores. Asimismo, los resultados de la prueba INICIA son otro indicador de qué hay debilidad en el ámbito de la formación del profesorado en todas sus etapas.
- Esto, por lo menos nos debe hacer reflexionar respecto a dos puntos: primero, con qué rigor y exigencia se están llevando a cabo los procesos de formación inicial docente por parte de las instituciones formadoras, y segundo, cómo estamos asegurando un adecuado desarrollo profesional docente que permita a los profesores adecuarse a las exigencias del contexto actual, así como preguntarnos por la propia supervisión de la labor docente, a nivel interno por parte de los jefes técnicos de los establecimientos, así como externa de responsabilidad de las supervisoras ministeriales en el ámbito local.
- Tanto los jefes técnicos como los supervisoras ministeriales, tienen la obligación de monitorear el proceso llevado a cabo por los docentes en el aula, por lo que aspectos como el manejo lenguaje técnico y la planificación son puntos centrales de aquello.
- La filmación de la clase, resulta ser a su vez situación a considerar con cuidado, concuerdan los informantes claves, en conjunto se manifiesta que esta filmación representa una realidad no contextualizada de la función docente, ni menos de la cotidianeidad del aula a partir de las condiciones en la que se gesta, desde la cual se puede “preparar” una realidad ideal de la práctica pedagógica.
- Se echa en falta también, desde la visión de algunos participantes de esta investigación, específicamente profesores y directores, una valoración mayor del desempeño docente, llevada a cabo por los propios equipos directivos de los establecimientos, pues el 10% se asume como insuficiente, para ser los que en definitiva observan y conocen el trabajo diario llevado a cabo por el profesorado.
- Otros temas metodológicos asociados a los evaluadores pares, también se presentan como problemas que este proceso evaluativo ha tenido, sobre todo cuando en algunos

casos estos no han sido evaluados antes o no son del mismo nivel y especialidad del profesor a evaluar, lo que les quita credibilidad frente a sus pares.

- Estos temas del portafolio y evaluadores, además de representar un inconveniente en sí, le resta credibilidad y prolijidad al proceso evaluativo, aspecto que se considera crucial para garantizar la disposición de los participantes al proceso, Recordemos que una evaluación docente “si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad”. (Murillo, 2007).
- También se puede advertir que las consecuencias de la evaluación para el profesorado, están más bien orientadas a las “repercusiones duras”. (Murillo 2007), ya que contemplan despidos con una tercera evaluación negativa, pero no hay claridad de las condiciones económicas en las que este profesor sale del sistema.
- Respecto a la presentación de los resultados, se evidencia que en general se han respetado los márgenes de confidencialidad de su entrega por parte de las autoridades. Sin embargo, el rol de los medios de comunicación ha sido un tanto lapidario con la labor docente en Chile. Y en el tema de la evaluación docente, no han dudado en transmitir a la opinión pública una imagen del cuerpo docente negativa, que sólo ha generado una visión peyorativa de esta profesión, aun cuando esto ha ido mejorando sustancialmente en el tiempo.
- Esta manera de presentar temáticas de educación a la opinión pública por los medios de comunicación, no sólo responde a un hecho relativo al proceso de evaluación docente en Chile, pues los medios resaltan constantemente todo resultado que esté relacionado con el profesorado municipal, con la clara ida de denostarles y de paso hacerlo igualmente con la educación “pública”.
- El propio SIMCE y sus rankings de resultados son otro ejemplo de ello, en los que hay momentos que también la autoridad ministerial y/o municipal entra en esta misma lógica descalificadora mediante la comparación exacerbada.
- Se echa en falta eso sí, cómo estos resultados son un indicador para generar instancias de perfeccionamiento que fortalezcan realmente las practicas pedagógicas y se pueda garantizar una orientación hacia la mejora del sistema educativo, pues el sistema evaluativo tal como está, no lo está generando ni menos es reconocido ni percibido así por la comunidad educativa..
- La influencia de las condiciones laborales y del contexto en el desempeño del profesor, en tanto éstas faciliten o complejicen el desempeño, presenta algunas opiniones divididas. Para quienes observan el trabajo del profesor desde fuera, como el caso de algunas autoridades educativas, esta influencia es relativa.

- No obstante, para los que están insertos en el trabajo cotidiano de los establecimientos, como autoridad gremial, profesores y directores, la injerencia de unas condiciones laborales y contextuales es clara respecto al desempeño del profesor, y a la larga puede afectar el resultado de su propia evaluación docente.
- Asimismo, en el orden de las categorías administrativas de los establecimientos educacionales de nuestro país, no sólo tendríamos tres: particulares subvencionadas, pagadas y municipales, sino que a ésta última hay que incorporarle una propia división, que serían municipales ricas y municipales pobres, lo que trae una clara señal que los recursos de las propias municipalidades y sus mecanismos de administración son diversos.
- La mayoría de los informantes claves, coinciden en que la correspondencia entre evaluación docente y calidad de la educación no es posible ni tan clara, pues son variados los elementos que debiesen conjugarse para mejorar la calidad de la educación en nuestro sistema educativo, que están todavía pendientes, por lo que la evaluación docente quizá sea sólo uno de ellos, asimismo, no se vislumbra claramente que con esta evaluación se forma y fortalezca más a los profesores.
- Esto lleva a reflexionar que en tanto las autoridades educacionales no asuman la mejora del sistema educativo desde una perspectiva integral, a partir de lo cual se revisen principalmente los procesos de administración y financiamiento de la educación, que se ha visto es un factor transversal en todas las posibles mejoras que se deseen instalar, sólo se logrará desplegar medidas reactivas, que no generen mayor impacto en el sistema educativo.
- La responsabilidad del sector municipal y de su profesorado, únicos sujetos de evaluación en el marco de la implementación de este sistema evaluativo, resulta altamente injusto, pues la educación en Chile por sus características de administración, no está en manos sólo de las municipalidades. Por ello, resulta de suma importancia que a la hora de pedir responsabilidades se debe apuntar a todos los sectores donde el estado invierte en educación, lo que debe incluir al sector de los privados que han decidido instalar establecimientos educacionales, a partir de lo cual reciben aportes económicos desde el estado, los cuales operan sin dar rendir mayores cuentas de su accionar. En eso coinciden todos los participantes de esta investigación.
- Por ello, el pensar la mejora del sistema educativo a partir de políticas atomizadas, orientadas sólo a un sector responsable de proveer educación, y plantearlas claramente desde el discurso oficial, como el mecanismo que generaría un cambio cualitativo de la educación, evidentemente está errado y crea un cúmulo de expectativas en la sociedad en general, que no se pueden cumplir tal como se ha ideado y proclamado.

## **V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. CONCLUSIONES GENERALES

Esta investigación tenía como principal objetivo, analizar el sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno. Al respecto y como manera de dar respuesta a lo anterior, importó conocer los principales referentes teóricos en el tema, conocer asimismo la visión respecto a cómo se genera, se implementa y se presenta este sistema evaluativo, así como poder identificar percepciones en torno al mejoramiento de la calidad de la educación respecto a este proceso evaluativo. Por último, se buscaba proponer recomendaciones en relación con este sistema de evaluación.

El objetivo general de la investigación era: Analizar el sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno, desde una perspectiva reflexiva y crítica, a partir de la visión de la comunidad educativa de la comuna de Osorno, y de los aportes teóricos relacionados con la evaluación el que fue alcanzado, desde la opinión y valoraciones de la comunidad educativa de la ciudad de Osorno y la revisión de la literatura e investigaciones, se puede contar con una visión analítica, crítica y reflexiva respecto a este sistema evaluativo chileno, lo que permitió a su vez, poder comprender la posición de los principales afectados por este sistema, como son los profesores.

#### 5.1.1 CONCLUSIONES POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS/ CATEGORÍAS

En relación al objetivo específico 1: **Analizar los principales referentes teóricos relacionados con la evaluación del profesorado, desde la perspectiva comparada y del sistema educativo chileno”.**

Este objetivo fue alcanzado, puesto que se pudo analizar la evolución del concepto de evaluación, desde su etimología del latín “valere” (valorar) que implica la acción de fijar valor a una cosa, justificar, tasar o valorar un resultado o alcance, hasta las definiciones actuales que no se han descentrado de lo anterior. Igualmente se pudo establecer la relación de la evaluación con la calidad del sistema, entendiendo esta como uno de los principales objetivos a nivel del sistema educativo, siendo la evaluación de profesores uno de los ámbitos en que se busca evaluar esta calidad.

Se logró determinar que existen preguntas claves en todo proceso evaluativo de profesores tales como para qué evaluar, qué evaluar y cómo evaluar el desempeño docente, así como se pudo identificar que los propósitos de una evaluación docente, lo que no difiere mucho en la mayoría de los sistemas educativos de los países y que básicamente, se condensan en dos: mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente, ya sea incremento salarial, promoción, etc. (Murillo, 2007).

Esta revisión teórica también permitió reconocer el uso de similares instrumentos de evaluación en la mayoría de los países que aplican evaluación docente, tales como Observaciones, Entrevistas, Portafolio, Planificaciones Didácticas y Cuadernos de Clase, así como Autoevaluación. De éstos uno de los que ha generado mayor investigación ha sido el uso del portafolio, para determinar su eficacia para la rendición de cuentas, como también para propósitos de perfeccionamiento, evidenciándose que ha resultado ser útil para documentar el desempeño docente en las áreas de evaluación y profesionalismo, no obstante, el tiempo que requiere su desarrollo es lo que complica. (Tucker et al., 2003).

Se logró a su vez, revisar el sistema de evaluación del desempeño docente chileno, que data desde el año 2003, y a la fecha cuenta con varios resultados de esta aplicación, el que se propone como manera de aportar a la mejora de la calidad de la educación y fortalecer la profesión docente. Este sistema evaluativo se fundamenta en aspectos técnicos y metodológicos, que la literatura e investigaciones sobre el tema han ratificado, no obstante se plantea también que incluso aun cuando se proponga un excepcional sistema técnico de evaluación docente, este podría estar condenado a fallar si no se examinan las dinámicas políticas que influyen su implementación, (Kyriakides y Demetriou, 2007) lo que incluiría también la propia disposición del profesorado al sistema evaluativo, que parece ser explicaría en parte el proceso chileno en esta materia.

**Objetivo específico 2: Conocer y analizar la visión de la comunidad educativa de la ciudad de Osorno, respecto de la forma en que se genera, se implementa y presenta el sistema de evaluación del desempeño docente:**

Este objetivo específico, se alcanzó en torno al conocimiento y análisis de cuatro categorías:

1) **“Generación y participación en el sistema de evaluación”**. Se puede concluir que este objetivo fue alcanzado, pues se logró analizar en relación a los mecanismos de generación, implementación y presentación que este sistema que fue generado a partir de acuerdos

tripartitos, entre Colegio de Profesores, Asociación de Municipalidades y Ministerio de Educación. Sin embargo se relativiza el nivel de participación, dejando claro que se votó a favor, sin tener toda la información, sólo que se proponía como sistema alternativo al que estaba vigente y que era punitivo, puesto que era el que declaraba el “Estatuto Docente”, desconociéndose a priori la metodología a utilizar.

2) **Metodología del Sistema de Evaluación**”, también fue logrado puesto y se analizó la implementación de este sistema, que se reconoce como de tipo estandarizado y orientado a la rendición de cuentas, partir de la utilización de cuatro instrumentos de evaluación: Entrevista evaluador par- Autoevaluación-Informe de Referencia de Terceros- Portafolio (que incluye la filmación de una clase), destinado por parte de los participantes del estudio. Se destaca por los participantes, la perspectiva centralizada que tendría este sistema evaluativo y que está orientada más bien a la rendición de cuentas, como también ha sido observado por la OCDE (2013) cuando manifiesta que la “función de desarrollo de este sistema de evaluación del desempeño se ha sometido ante el objetivo de la rendición de cuentas.

Podemos concluir a su vez, que los profesores en específico no tuvieron mayor participación en el diseño de la metodología que se utiliza hoy y que no fue conocida de antemano, sólo se les socializó el documento de referencia de esta evaluación, como es el Marco para la Buena Enseñanza, fundamentado en estándares de resultados, al que el profesorado no obstante le otorga valor.

Algunas diferencias significativas que arrojaron las pruebas a partir de los análisis no paramétricos, se pudo advertir por ejemplo en el caso de la variable género, que los varones no concuerdan con las mujeres, ante la afirmación que este documento define el rol del profesor en Chile. La misma consulta en relación al número de años de ejercicio de la profesión indica diferencias significativas en profesores hasta 10 años de ejercicio de la profesión, quienes si están de acuerdo con la afirmación, a diferencia de sus pares que llevan más años ejerciendo.

En torno a lo anterior, es decir al número de años de ejercicio de la profesión, esto tendría su fundamento en que este es un documento que es parte del curriculum en los procesos de formación inicial, lo que genera familiaridad con el mismo, siendo un documento normativo también que ha orientado los procesos evaluativos de las prácticas progresivas por ejemplo, lo que ha venido ocurriendo justamente en los últimos 10 años, a partir de la implementación de variadas políticas de formación inicial, que apuntaron al uso prácticamente obligatorio de este marco a partir del año 2000.

Para quienes cuentan con más de 25 años de desempeño, vendría a ser un instrumento orientado a la excesiva tecnificación de la función docente, lo que incluso se puede poner en perspectiva en cuanto los profesores (de mayor edad) en las entrevistas, hacen ver la necesidad de manejar un lenguaje técnico para poder afrontar de buena manera el desarrollo de este instrumento.

Cuando se considera la variable de asistencia a perfeccionamiento del Ministerio, para el mismo tipo de pruebas no paramétricas, se infiere que los docentes con perfeccionamiento Mineduc si están de acuerdo con la afirmación respecto a que este instrumento orienta el accionar de los profesores, ante lo cual se da un fenómeno de adscripción al tipo de perfeccionamiento que el Ministerio privilegia, en que la dimensión técnica prevalece, tal como es el propósito del Marco para la Buena Enseñanza.

Finalmente se puede plantear que la perspectiva de este documento, son los estándares y la rendición de cuentas, lo que profesorado advierte en las entrevistas, en las cuales se le asigna un leve valor. El Marco para la Buena Enseñanza incluso es referencia para los procesos de formación inicial como mecanismo preparatorio y predictivo del futuro desempeño, sin embargo la literatura relacionada ve una articulación básica entre condiciones laborales y formación inicial, por ello se ha planteado, que “la aplicación a cabalidad de estándares de desempeño en la formación inicial docente, no puede desentenderse de las condiciones laborales de los docentes, tanto para quienes están en ejercicio como para quienes se forman y miran con atención dicha realidad, como señala Reyes Ochoa ( 2006). Y es justamente la perspectiva formativa, la que no se logra apreciar en este proceso evaluativo, por lo que no bastaría ordenar en criterios y estándares la práctica pedagógica diaria de un docente como factor que garantice un buen desempeño, sino se garantizan otras condiciones.

3) **“Problematización de la Evaluación”**: Respecto a esta categoría y su análisis, el objetivo se alcanzó igualmente, pudiendo ser explicado desde la categoría anterior, es decir desde la metodología utilizada. Al respecto, se advirtieron complicaciones a nivel de los instrumentos de evaluación, asimismo aspectos como ponderaciones de instrumentos, el portafolio y la eficiencia y eficacia del sistema, entendiendo esta última en cuanto a definir si el sistema evaluativo finalmente responde cabalmente, para lo que fue diseñado, surgieron desde la visión de los participantes de esta investigación, como aspectos obstaculizadores de este proceso, llegándose a dudar que este sistema sea un fiel reflejo de lo que ocurre en el aula, lo que fue reflejado en las entrevistas. Al respecto, el que los profesores, destaquen tener que forzar respuestas para



conseguir una buena evaluación, se aprecia como complejo, puesto que la literatura ahonda en que los procesos evaluativos deben tener fines y propósitos básicos, es decir “evaluar para la responsabilidad y evaluar para el desarrollo profesional”, como lo plantean Stiggins y Duke (1988).

No obstante, se puede apreciar que no se logra distinguir aquello, sobre todo que sea con un fin de desarrollo profesional, pues se replica un desempeño ideal no real y menos se evidencia un crecimiento profesional. La OCDE<sup>102</sup> (2013) en su revisión a este sistema de evaluación docente en Chile, indica claramente que uno de los principales desafíos es que no involucra un diálogo profesional en torno a las prácticas docentes y que está siendo una oportunidad perdida para fortalecer el desarrollo profesional. Por lo tanto, el profesorado está en lo cierto en sus apreciaciones. Esta visión un tanto disconforme respecto al proceso por parte de los actores y en especial del profesorado, viene a reafirmar cierto rechazo hacia el sistema, pero esto obedece más bien, a cómo están diseñados y se utilizan estos sistemas evaluativos, que a las actitudes de los profesores hacia la evaluación, como plantean Stiggins y Duke (1997).

Respecto a los instrumentos de evaluación, las pruebas no paramétricas del cuestionario, por ejemplo en términos del número de veces que los profesores han sido evaluados, arroja diferencias significativas en el caso de quienes han sido evaluados dos veces v/s los que llevan tres procesos desarrollados, en que los primeros tienden a estar en desacuerdo con que los instrumentos sean adecuados, a diferencia de los segundos.

Probablemente se podría concluir que el adiestramiento en el uso, completación y respuesta de los instrumentos, recordando que son estandarizados, para todos igual y similar cada año, hace que quienes más experiencia tienen con el sistema evaluativo, puedan sentirse más cómodos al enfrentar estos instrumentos, por lo que no advertirían complejidad, convirtiéndolos en instrumentos adecuados.

Los evaluadores pares también son vistos como parte de los problemas de este proceso de acuerdo a las entrevistas, sobre todo en algunos casos que estos no han sido evaluados antes o no son del mismo nivel y especialidad del profesor a evaluar, lo que les quita credibilidad frente a sus pares, pues como plantea Murillo (2007), “es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente”.

---

<sup>102</sup> Santiago, P. (2013). Dirección de competencias y educación OCDE: Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos: Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares.

En el caso de resultados como la edad de los docentes, hay diferencias significativas en torno a la pregunta de la idoneidad de los evaluadores, siendo los profesores más jóvenes (24 a 43 años) los que están de acuerdo con la afirmación, a diferencia de los de mayor edad (44 a 64 años), que no comparten la aseveración. Esto también se ve reflejado en términos de los años de ejercicio de la profesión, pues a menos años de desempeño más se tiende a estar de acuerdo con esta afirmación.

Esto podría explicarse porque quienes son más jóvenes y llevan menos años ejerciendo, han sido formados en procesos donde la coevaluación ha sido parte de sus procesos evaluativos, por lo que no habría incomodidad con el proceso y lo han integrado al rol que hoy deben cumplir.

Asimismo, otro aspecto que se concluye en este apartado, tiene que ver con la incertidumbre respecto a cómo se realiza finalmente la corrección. A este respecto, hay que tomar en consideración otro de los desafíos que plantea la OCDE de su revisión a este sistema evaluativo (2013) cuando indica que hay poca confianza en las competencias de los correctores del portafolio, por ejemplo.

A nivel de este objetivo una de las conclusiones más relevantes apunta a como desde la visión de los participantes de este estudio, es el portafolio como instrumento el que evidencia una visión negativa, principalmente, por todo el excesivo tiempo que hay que destinar a su diseño, tiempo que no se implementa en un horario laboral y remunerado, como lo refleja el cuestionario con un 84% de respuestas orientadas a que el tiempo que se requiere para su diseño es excesivo y que se utilizan cerca de 10 horas semanales y fuera del horario laboral para completarlo. Por ejemplo en el caso de las medias y desviaciones estándar, se indica que en la mayoría de los enunciados que contiene el cuestionario caen por debajo del nivel de acuerdo, a diferencia de la pregunta 7 en la que los profesores están muy de acuerdo con que el tiempo dedicado a la confección del portafolio es excesivo.

La nula participación de los equipos directivos en el seguimiento del mismo también se destacan en las entrevistas, es decir, los directores en general desconocen completamente el trabajo llevado a cabo por el profesorado, siendo esta confección un trabajo netamente individual.

Esto va en la línea de los desafíos que el informe técnico de OCDE (2013) resalta del sistema evaluativo chileno, cuando plantea que la retroalimentación recibida por los profesores a través de este sistema de evaluación es limitada y se podría incluso aseverar que no existe. Estos hallazgos finalmente hacen pensar que el sistema evaluativo, que se le va quitando credibilidad y

prolijidad al proceso evaluativo, aspecto que se considera crucial para garantizar la disposición de los participantes al proceso. Hay que recordar que una evaluación docente “si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad”. (Murillo, 2007).

En lo que respecta además al portafolio, que fue uno de los temas que más se cuestionó por parte de los participantes de este estudio, se debe destacar que se han realizado algunas investigaciones, como la de Tucker et al., (2003) que han intentado establecer la relación por ejemplo del portafolio, para determinar la eficacia en la evaluación del desempeño, para la rendición de cuentas, como también para propósitos de perfeccionamiento y los datos recolectados, indican que los profesores y autoridades ven los portafolios como mediciones justas y precisas del desempeño, pero les inquieta la viabilidad de estos, dadas las demandas de tiempo para su desarrollo.

Por lo anterior, en el caso chileno estaríamos ante la misma situación, además la tendencia hoy en el uso de los portafolios, va claramente en la línea de la retroalimentación de pares y en un mayor compromiso con la información entregada por la evaluación, (Admiraal, et al., 2011), siendo a su vez la base para comunicarse entre profesores, directores y supervisores, permitiendo al profesorado describir el proceso desde su propia perspectiva, de esta manera puede ser una guía útil que permita tomar decisiones respecto al desempeño y la eficacia de este desempeño. ( Gelfer, et al., 2015).

Por esto, podemos concluir que el sistema de portafolio habría resultado ser útil para documentar el desempeño docente en las áreas de evaluación y profesionalismo. No obstante, el exceso de tiempo que requiere su desarrollo y la escasa retroalimentación que se genera a partir de su cumplimiento y resultados, es lo que complica, por lo que necesariamente debe ser un tema a revisar y modificar.

- 4) **Presentación de resultados”**: En conexión con el objetivo 2 de este proceso, se alcanzó igualmente pues se pudo conocer y analizar que se ha garantizado la confidencialidad, aspecto fundamental para el profesorado chileno. No obstante, esta categorización del profesorado en base a desempeños, no siempre es recibido de buena manera por éstos.

Surge acá un tema que tiene que ver con la incertidumbre y frustración por los resultados obtenidos, elementos presentes en los discursos de la mayoría de los participantes de esta investigación, a partir de lo cual se releva cómo se afecta la emocionalidad del profesor, al no tener claridad de los criterios que determina finamente un desempeño sobre otro, qué es lo

básicamente se evalúa y cómo se lleva a cabo, esto ya se planteó antes, respecto a la incertidumbre de la corrección y de quienes corrigen como indica OCDE (2013) .También el saberse responsables de dar cuenta de un sistema evaluativo, imprime en ellos presión y estrés.

Otro elemento que se pudo analizar tuvo que ver con la relevancia que los profesores le dan al perfeccionamiento docente y como este proceso evaluativo no lo estaría garantizando, pues hasta ahora se evidencia que de haber capacitación es para quienes recibe un desempeño insuficiente o básico, del que tampoco hay tanta evidencia respecto a su impacto, puesto que la capacitación se orienta más bien a perfeccionar el diseño del portafolio, más que enriquecer la práctica pedagógica. A su vez, para quienes obtiene un desempeño óptimo, no hay capacitación y consolidación de sus fortalezas, sino que deben además rendir una prueba de conocimientos para acceder a un aumento en sus remuneraciones con un bono como incentivo, lo que desde las investigaciones se atribuye a más bien a un incentivo extrínseco que no siempre fortalece el desarrollo profesional. (Firestone, 2014).

Esto debe ser necesario de comprender por parte de los tomadores de decisiones, puesto que no será posible sostener este sistema evaluativo y lograr que los principales destinatarios le concedan relevancia para el fortalecimiento de la profesión docente, si no se resuelvan estos temas fundamentales, pues además no resulta comprensible, que un proceso como esto, imprima tanta tensión e incertidumbre a un colectivo de profesores, tal como lo plantea la literatura, lo fundamental resulta ser: definir con claridad el ámbito y propósito de la evaluación; diseñar procesos de evaluación docentes que observen los criterios de adecuación, precisión y viabilidad; y considerar todas las consecuencias organizativas. Y por supuesto, ampliar la concepción de evaluación docente, desde el control y la sanción, hacia una visión más constructiva de la misma. (Toranzos, 2006).

El darle una perspectiva más formativa que sumativa este proceso evaluativo, es el desafío para quienes diseñan las políticas educativas, otorgar el sello para que esta evaluación realmente asume un propósito de crecimiento y desarrollo profesional, potenciando algunas de las cinco áreas que los especialistas han definido: Desarrollo Pedagógico; Desarrollo Profesional; Desarrollo Organizativo; Desarrollo de la Trayectoria Profesional, y Desarrollo Personal. (Riegle 1987 en Stiggins, R y Duke, L 1997: 167). Elegir uno de ellos o la combinación de éstos, será un paso relevante de dar, para este sistema evaluativo y lograr comunicarlo desde la implementación adecuada, a los principales destinatarios.

Algunas investigaciones, como la de Firestone (2014) han arrojado que las políticas de evaluación docente han centrado su intencionalidad de manera desproporcionada hacia los incentivos extrínsecos, como son los bonos y programas de pago basados en méritos, pero que esto puede llevar a debilitar la autonomía para apoyar recompensas intrínsecas, más vinculadas al fortalecimiento profesional mediante el fomento de las capacidades docentes, siendo nuevamente la retroalimentación muy útil, para quienes tomen decisiones respecto a las condiciones que facilitan la buena enseñanza. Por lo tanto este es un tema pendiente y es necesario de abordar urgentemente, sobre todo ahora que las políticas educativas chilenas orientadas a los docentes están siendo revisadas, sólo así se podrán reorientar los propósitos y consecuencias de la evaluación docente.

**Objetivo específico 3: Identificar las percepciones en torno al mejoramiento de la calidad del sistema educativo respecto a este proceso evaluativo.**

Este objetivo se cumplió y se puede concluir en torno a las categorías de: “Relación de evaluación docente con calidad”; “Responsabilidad del sector municipal en mejora de la calidad” y “Condiciones laborales y del contexto que indiquen en el desempeño docente”.

**1) Condiciones laborales y del contexto que inciden en el desempeño docente**

En primer lugar, para quienes están insertos en la cotidianeidad docente, la realidad laboral y contextual en la que se desempeña el profesor, es una variable que incide en el desempeño y por tanto en la calidad.

A partir de esto, se debe reconocer que claramente no todos los profesores se desempeñan en igualdad de condiciones, pues nuestro sistema educativo es uno de los más segmentados socialmente, incluso la misma OCDE en sus sucesivos informes lo ratifican, cuando plantean por ejemplo que este sistema estaría “conscientemente estructurado por clases sociales” (OCDE, 2004: 277, 290), siendo además ratificado por otros estudios internacionales en los cuales se indica claramente las inadecuadas condiciones laborales en las que se desempeña el profesorado en Chile.

Resulta necesario de mencionar acá una de las tres claves del Informe McKinsey<sup>103</sup> (2007), que están asociadas a buenos resultados en sistemas educativos de calidad, que plantea: “La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad sus docentes” y para que esto pueda

---

<sup>103</sup>Barber, M y Mourshed, M. (2008). “Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño el mundo para alcanzar sus objetivos”. PREAL.

ser, es obligatorio abordar las condiciones en las que se desempeña el profesorado chileno y despejar las variables que están afectando la calidad de éstos, así como atender condiciones fundamentales para el éxito de los sistemas educativos como ofrecer buenos salarios y múltiples oportunidades de mejora durante la carrera profesional. (McKinsey, 2007).

En el orden de las condiciones laborales y de contexto, éstas tienen gran relevancia para la mejora de la calidad desde la perspectiva de los informantes claves, identificándose además algunos temas que en Chile aún no se han resuelto. Hay datos que lo ratifican como los del estudio TALIS de la OCDE (2013) en el que se indica que en Chile los profesores trabajan 1.103 horas al año en la educación básica y media, lo que es mucho más que los promedios de la OCDE de 782 horas en educación básica, 694 horas en el primer ciclo de educación media y 655 horas en el segundo ciclo de educación media (OCDE, 2014a).

Asimismo, a diferencia de los profesores de la mayoría de los países que participaron en el Estudio TALIS<sup>104</sup>, en Chile los profesores con mayor nivel educacional tienen un 50% menos de posibilidades de trabajar en colegios con estudiantes provenientes de estratos socioeconómicamente bajos (OCDE, 2014).

Otros reportes como "Education at a Glance"<sup>105</sup>(OCDE), arroja que los docentes en Chile reciben las menores remuneraciones dentro de los países miembros. Mientras el sueldo promedio OCDE es de US\$ 42.861 al año para profesores de enseñanza media, en Chile reciben US\$ 26.195. Es decir, 39% menos que sus pares, presentando además la mayor proporción de alumnos en la sala de clases.

Por lo tanto, la percepción es que efectivamente las condiciones laborales y contextuales incidirían no obstante, se destaque que también hay responsabilidades profesionales que orientan hacia el desarrollo de una buena labor, aun cuando las condiciones en las que se desempeña el profesor no son las mejores. Por lo tanto, cuando de mejorar calidad se habla, antes de desplegar un gran sistema evaluativo que informe desempeños, hay que considerar como estos desempeños cuentan con condiciones que faciliten y fortalezcan la tarea pedagógica, comprendiendo cabalmente el contexto educativo y su complejidad, lo que también viene a dar respuesta a la relación evaluación del desempeño docente y calidad.

---

<sup>104</sup> OCDE (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

<sup>105</sup> OCDE (2014a), Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.

## 2) Relación evaluación docente con la calidad de la educación:

La conclusión en este sentido, indica que al vislumbrarse un sistema que ha ido desvirtuando sus objetivos, por ejemplo en el ámbito metodológico, no hay garantías de la relación con la calidad. El que el modelo evaluativo permita “preparar realidades educativas” dificulta garantizar la calidad de todo un sistema educativo.

Por otro lado, los informantes le asignan un rol de medición administrativa a este proceso evaluativo, por lo que elementos formativos que aportaran a la calidad no logran distinguirse, pues el resultado no impacta en los establecimientos educacionales y por lo tanto el tema de la calidad se ve lejana.

El que se destaque que sería más efectivo, un acompañamiento procesual en el aula para los profesores, más que la propia evaluación docente, relativiza su aporte a la calidad del sistema. Por todo lo anterior, resulta tan necesario crear una imagen constructiva de la evaluación, difundiendo el planteamiento de que está a favor del profesor y su actuación profesional, como lo indica Murillo (2007).

Un elemento relevante en materia de calidad dice relación con la formación inicial de profesores cuando se espera mejorar la calidad de la educación. Este tema es muy relevante y desde la experiencia internacional se ha destacado este aspecto al alero de proyectos, iniciativas en indicaciones al respecto.

El propio Proyecto Attracting Teachers,<sup>106</sup> o el Informe Mckensey (2007) lo ha establecido, a partir de la relación de la calidad del sistema educativo con procesos de atracción, retención y formación de los mejores profesores.

En el caso del último informe, se indica que si bien es cierto se visualiza al profesorado como clave para el éxito de los sistemas educativos, existen ciertas condiciones para favorecer su desempeño, principalmente seleccionar a los futuros estudiantes del tercio superior de los egresados del nivel secundario, bajo la convicción que un buen estudiante de origen es necesario

---

<sup>106</sup> OCDE (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Los profesores importan: Atraer, desarrollar y retener a los buenos profesores), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

en los procesos de formación inicial docente y que daría las garantías de un buen desempeño en el ámbito formativo y de ejercicio de la profesión.

En el tema de la atracción, se insta a captar a los mejores candidatos e interesarlos por la tarea pedagógica, pero eso sí, la retención e interés deben ir de la mano con condiciones laborales y de contexto adecuados, como manera de hacer atractiva la carrera profesional. En este sentido Chile ha asumido el desafío desde las indicaciones de organismos especializados en educación, y ha ido desplegando una serie de iniciativas para estimular la elección de la profesión docente en estudiantes con capacidades ( Beca vocación de profesor, aumento de exigencia de mayor puntaje de ingreso a la educación superior, entre las principales) y ha instado a las instituciones formadoras a mejorar sus procesos formativos y dar cuenta de estos, mediante mecanismos de certificación externa, como lo es la acreditación obligatoria de pedagogías.

Asimismo, la evidente segregación y discriminación que hoy presenta el sistema educativo chileno, complica toda iniciativa de aseguramiento de la calidad, ya que si asegurar calidad implica contar con evidencias de aquello, éstas hoy indican que Chile es uno de los países miembros de la OCDE<sup>107</sup> en el que los estudiantes chilenos presentan "grandes diferencias en el rendimiento basada en la condición de género y socioeconómica". Plantea además la OCDE que "los estudiantes de familias desfavorecidas tienen menos probabilidades de lograr altos niveles de rendimiento. Más del 23% de la diferencia en el rendimiento de los estudiantes se puede atribuir a su condición socioeconómica, mientras que en el nivel socioeconómico promedio de los países de la OCDE representa el 15%.

Esto tiene relación con otros elementos que también se asocian como tanto o más significativos para la calidad de la educación, como el apoyo familiar o contar recursos materiales. El profesorado dependiendo el número de años de ejercicio de la profesión, de acuerdo a los resultados que se evidenciaron, estará o no de acuerdo con la relación y como se pudo apreciar, son los más jóvenes y por tanto quienes menos años llevan ejerciendo, los que evidencian una relación directa entre más recursos y calidad. El profesorado mayor y que lleva más años ejerciendo, se aleja de esta perspectiva, probablemente porque logra diferenciar los aspectos más estructurales y sociales que afectan a la educación hoy, más allá de la reactividad o asistencialidad en los procesos, que suelen resolverse con más recursos.

El preguntarse a su vez sobre qué tipo de sociedad se construye, qué tipos de sujetos ciudadanos estamos formando, son también tareas a revisar si se busca mejorar la calidad, qué

---

<sup>107</sup> <http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf>.



tanto se concibe a la educación como una herramienta de transformación social, pues a la luz de los antecedentes, el sistema educativo chileno parece no tomar en consideración esto, pues sigue reproduciendo un modelo donde la diferenciación y segmentación y acceso es su característica y esto son factores mucho más preocupantes que la propia evaluación docente, pues el mejorar la calidad y garantizar acceso equitativo debe ser el propósito de todo sistema educativo, lo que no puede modificar el profesorado, con sólo evaluarse.

### **3) Responsabilidad del sector municipal en la mejora de la calidad de la educación**

Las percepciones que se identifican respecto a la responsabilidad de sólo un sector en la mejora de la calidad de la educación, mediante este sistema evaluativo indican que esto se aprecia altamente injusto. A partir de la situación del sistema educativo chileno que emana de las políticas privatizadoras de la educación de los años 80, que en materias de financiamiento y dependencia, ha permitido que coexisten tres áreas, siendo dos de ellas financiadas directamente por el estado, esto es sector municipal y sector particular subvencionado, es que resulta de suma importancia que a la hora de pedir responsabilidades se debe apuntar a todos los sectores donde el estado invierte en educación, lo que debe incluir al sector de los privados que han decidido instalar establecimientos educacionales con aporte estatal. El exigir también dar cuentas de su accionar, resulta ser opinión coincidente de todos los participantes de esta investigación.

Por ello, el pensar la mejora del sistema educativo a partir de políticas atomizadas, orientadas sólo a un sector responsable de proveer educación, y plantearlas claramente desde el discurso oficial, como el mecanismo que generaría un cambio cualitativo de la educación, resulta insuficiente.

Por todo lo anterior y luego de analizar lo que han planteado los participantes de esta investigación, podemos advertir que este proceso, inevitablemente se asocia por una parte con el interés de evaluar la práctica pedagógica en virtud principalmente *“de resultados” y de rendir cuentas, siendo incluso señalado por la propia OCDE (2013) en su revisión del sistema, al decir que la función de desarrollo de este sistema de evaluación del desempeño se ha “sometido” ante el objetivo de la rendición de cuentas.*

Por otra, lo más complejo quizá también sea que no se aprecia mayor claridad por parte de los principales involucrados de este proceso, como son los profesores, en el para qué se evalúa y cuál es realmente el aporte a su profesionalidad, por lo que los niveles de información y consideración de los propios docentes en este proceso, han estado un tanto ausentes.

### 5.1.2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LA HIPÓTESIS

Así se puede indicar que la **Hipótesis de esta investigación**, se confirma:

*“La actitud de descontento por parte del profesorado chileno, respecto al sistema de evaluación del desempeño docente, tiene que ver con la metodología utilizada en este proceso, la falta de tiempo, las inadecuadas condiciones laborales para desarrollar esta evaluación y porque no se le reconoce como aporte al mejoramiento de la calidad educativa”.*

Claramente los aspectos metodológicos de este sistema aparecen como las principales dificultades en la implementación de la evaluación docente, así como lo referido a la escasa consideración de los tiempos que implica el desarrollar un proceso evaluativo de esta magnitud, el que no contempla la comprensión de la complejidad de la tarea docente en los contextos y condiciones laborales en las que la gran mayoría de los profesores del sistema educativo se desempeñan, lo que ha venido a ser respaldado por varios informes internacionales, tal como los desafíos que indica la OCDE ( 2013) en la revisión de este sistema, a partir de lo cual se aprecia que la función de desarrollo profesional de esta evaluación ha sido reemplazada por un enfoque de rendición de cuentas; no hay diálogo en torno a las prácticas docentes ni retroalimentación; la evaluación del director y jefe UTP podría no ser efectiva por su baja ponderación; hay desconfianza en la corrección del portafolio; el proceso evaluativo es una oportunidad perdida para fortalecer el desarrollo profesional docente y no se evidencia relación entre la evaluación docente y una carrera profesional.

Por otra parte, que además se vislumbre este proceso con aspectos de desinformación, nula retroalimentación, no consideración y escaso aporte al profesorado y principalmente referido a rendir cuentas, claramente no aporta a consolidar la visión de esta evaluación con aspectos de tipo formativo y de desarrollo profesional que pretende, y que estaría en directa relación con una de las preguntas básicas que todo proceso evaluativo de profesores tiene, es decir, para qué evaluar y qué evaluar, a partir de lo cual el ámbito orientado al “resultado” surgen sólo como uno de sus posibles objetivos, de entre varios aspectos a tomar en cuenta. Por ello, lo fundamental siempre será determinar con mucha claridad, si se evalúa para la responsabilidad o para el desarrollo profesional. (Stiggins y Duke, 2001), y definiendo fundamentalmente antes que nada cuál es la finalidad de la propuesta de evaluación docente. (Toranzos, 2006).

Por ello, la idea principal radica en hacer de la profesión docente, una profesión atractiva, que estimule a la mejora mediante incentivos concretos al profesorado. Así, las evaluaciones deberán ser efectivas en comunicar los elementos centrales del desarrollo y ejercicio profesional, las potencialidades y demandas, pero como un todo integrado, y coordinado a las políticas de desarrollo del país y del sistema educativo, como lo plantea Robalino (2006), “El desarrollo profesional, la carrera y la evaluación del desempeño, son parte de un enfoque, de un modelo de país y de sistema educativo, no pueden ser asumidos como elaboraciones técnicas sin una sólida base teórica. Cambios verdaderos en los sistemas de carrera obligan a repensar la profesión docente y sus dimensiones en el sistema educativo dentro de un proyecto de país”.

Y al analizarlo en un contexto país se debe necesariamente reconocer que no es un proceso aséptico, neutro, conlleva implicancias valóricas y políticas como indica Weiss (2003) cuando manifiesta que los procesos de esta naturaleza, “son ellos mismos criaturas de decisiones políticas, la evaluación incluye consideraciones políticas porque sus informes entran en el foro político” Tener en cuenta lo anterior, facilitará la disposición de los participantes del proceso, al conocer de ante mano los fines de estos procesos.

Creemos por ello, que un modelo de evaluación debe combinar por lo tanto un alto grado de participación del evaluado, de comunicación y retroalimentación hacia y desde el profesor, y a su vez del compromiso y respeto del equipo directivo del establecimiento y del propio profesor en relación a los resultados y las consecuencias que pueda resultar, de una evaluación.

Igualmente no se debe dejar pasar, la evidencia que también arroja este estudio, a partir de las variables edad y años de ejercicio de la profesión, a partir de lo cual se evidencia cómo los profesores más jóvenes y de menos años de ejercicio de la profesión están mayormente receptivos a estos procesos de evaluación, básicamente porque el lenguaje y contenido de la evaluación como proceso es parte de su formación, han sido formados bajo políticas públicas educativas que ponen estas temática como elementos claves de su formación y han sido acompañados a lo largo de su itinerario formativo y en sus prácticas de inserción al contexto educativo, por profesores que han guiado y explicado la relevancia de la reflexión sobre la práctica pedagógica, lo que viene a indicar que en tanto las autoridades integren estos procesos desde una perspectiva de formación continua y se descomplejice administrativamente, los profesores de mayor edad y de más años de ejercicio de la profesión, podrán verdaderamente integrarlo a su práctica pedagógica como un elemento, que facilita el mejoramiento de su desempeño.

Esto debe llevar a comprender, que todo el proceso evaluativo y sus resultados deben percibirse por el profesorado como parte de su profesionalidad, con una formación constante que les lleve a comprender los resultados que se obtienen y que les categorizan, en articulación con lo que cada uno de ellos puede llegar a realizar en los establecimientos educacionales. Solo con constatar qué cantidad de profesores se ubiquen en tal o cual categoría, sin apoyo permanente y acompañamiento sistemático en el ejercicio de su profesión, no se logrará instalar a la evaluación docente como una práctica reflexiva y que tribute al desempeño docente, esto viene a reforzar una de las condiciones señaladas (Navarro, 2003), cuando se plantea que la actitud positiva hacia la evaluación estará determinada, la edad del profesorado, entre otros.

Existe otro elemento, que esta investigación también ha arrojado y que se debe mencionar, y tiene que ver con el aspecto emocional del profesorado respecto a este proceso en particular. El haber recurrido a un enfoque mixto que triangulara una perspectiva cuantitativa del proceso, así como una cualitativa ha permitido reconocer y comprender un aspecto que se podría no haber percibido, de haberse quedado este estudio solo con perspectiva numérica, la que es altamente relevante y nos ha ayudado a comprender el fenómeno desde varias aristas, sin embargo fueron las entrevistas las que arrojaron la real significancia emocional que este proceso ha traído al profesorado chileno. Este es un proceso que genera tensión, temor y afecta la emocionalidad de los profesores, puesto que se duda de la profesionalidad ejercida por tantos años, estamos en algunos casos ante profesores con más de 30 años de ejercicio de la profesión docente y que han entregado a la sociedad a generaciones de alumnos, profesores que se cuestionan si realmente son profesionales, si su trabajo tiene sentido y si tantos años de esfuerzo al parecer no valen de nada. El sólo recibir el sobre con el resultado obtenido, genera en ellos una tensión emocional que es difícil de describir, pero que la situación de entrevistadora-entrevistado dio la oportunidad de conocer.

Se hace necesario por lo tanto en este punto recordar uno de los capítulos teóricos de este estudio, en el que se plasmó cómo esta profesión docente en Chile ha sido varias veces castigada, desde las políticas de privatización de la educación de 1980, perdiendo la condición de funcionarios públicos y de varios derechos históricos, que si bien es cierto posteriormente, se han ido introduciendo políticas para fortalecer el desarrollo profesional, en los últimos años los profesores han tenido que aprender a convivir con unas condiciones laborales que no son las mejores y varios estudios internacionales así lo han demostrado, si a esto le sumamos la presión y responsabilidad que se les endosa por los resultados de pruebas estandarizadas, además de la generación de una política nacional docente tan esperada en 2015, la que no logró evidenciar lo

fundamental que era fortalecer y apoyar a los profesores, es que no resulta difícil de comprender la posición del profesorado hacia este proceso, que tal como se ha ido desarrollando, viene nuevamente a poner en condición de duda, el compromiso que hoy tiene el profesorado chileno municipal con sus alumnos. Se pone en perspectiva, que así como la edad, el trabajar en condiciones favorables y un clima escolar y sentido de logro en la enseñanza (Navarro, 2003) es lo que hará la diferencia en la actitud hacia esos sistemas, de no considerarlo por quienes toman decisiones, no se podrá ver cambios en este aspecto.

Por último no podemos dejar de mencionar que existen tres requisitos explícitos que todo modelo evaluativo debe considerar, "*Inclusión, Diálogo y Deliberación*" como indican House y Howe (2001). Al parecer, en este caso y considerando la valoración de la mayoría de los participantes de este estudio, estas condiciones no se han garantizado plenamente hasta la fecha. Tarea pendiente es por lo tanto trabajar por que se cumpla aquello y esta evaluación del desempeño adquiera finalmente el rol fortalecedor de la profesión docente, que se adeuda a los profesores del país.

## **5.2. RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Este apartado se relaciona con el **objetivo específico 4** de la tesis y que surge del análisis de los objetivos y sus resultados y la información recabada desde los participantes del estudio, desde los cuales se presentan propuestas de mejora, tanto para el uso de la información que aquí se ha generado, como para futuras investigaciones que pudieran retomar estas conclusiones, para ampliar hacia nuevas relaciones entre evaluación docente y resultados del sistema educativo principalmente.

### **5.2.1. PROPUESTAS DE MEJORA**

Poner a disposición de quienes están involucrados en este procesos a nivel local, como el Coordinador Comunal de Evaluación, las conclusiones de esta investigación con el fin de que se puedan revisar algunos procedimientos que hoy están afectando a los profesores y que desde su rol, ellos podrían intervenir sin mayor complejidad, como por ejemplo el garantizar horas dentro de la misma jornada laboral para desarrollar el portafolio, desde una perspectiva de trabajo colaborativo a nivel de pares, en los establecimientos educacionales.

Realizar jornadas de análisis y discusión respecto a los resultados de la evaluación docente, con apoyo de las universidades locales, con el fin de detectar necesidades de formación continua que pudieran ser resueltas en este vínculo universidad- sistema escolar.

Requerir que los establecimientos educacionales retroalimenten a los profesores respecto a los resultados finales obtenidos desde una perspectiva técnico-pedagógica, que posibilite integrar este proceso a las exigencias cotidianas de los establecimientos educacionales. Esto podría consignarse en los planes de mejora de los establecimientos, en las metas comprometidas para el ámbito de Gestión Curricular y pedagógica, así como integrarse a nivel de los compromisos del Convenio de Desempeño del Director del Establecimiento.

Desde la Coordinación Comunal de Evaluación, se haga saber a los tomadores de decisiones a nivel central del Ministerio de Educación, que los desempeños destacados y competentes reciban formación continua y capacitación sin costo, como manera de consolidar las fortalezas de estos profesores, asimismo aportar a la discusión que lleva a delante el Colegio de Profesores, respecto a que se debe integrar en un solo marco normativo, la futura carrera docente y la evaluación del desempeño, para que no se aprecien como elementos paralelos que más que fortalecer los desempeños, se conviertan en piedras de tope más administrativa que reflexiva y analítica de la práctica pedagógica.

Que se analice la necesidad de ampliar este sistema de evaluación de desempeño el área particular subvencionada de la educación, que también recibe fondos del estado, sobre todo en la coyuntura actual, a partir de la cual se discute la nueva Política Nacional Docente.

Sugerir a las Universidades, una mayor implicación con los resultados en la evaluación del desempeño de sus egresados de pedagogía, a nivel de seguimiento con el fin de reorientar y retroalimentar los procesos académicos en la formación inicial docente, como compromiso del área de Docencia de Pregrado y de Vinculación con el Medio de las instituciones formadoras.

### **5.2.2. FUTURAS INVESTIGACIONES**

En el caso de desarrollarse investigaciones posteriores relativas a esta temática, se podría considerar este fenómeno de la evaluación del desempeño, tomando en cuenta a profesores de todos los niveles y especialidades, para así contar con una perspectiva general y a la vez específica de la implementación del proceso. Asimismo, de existir investigadores interesados en esta temática, podrían igualmente abordar el desempeño en el aula de los profesores que

obtienen resultados de evaluación destacados y competentes, como manera de identificar buenas prácticas y los factores que favorecen la calidad educativa.

Por otra parte, en el caso de los desempeños básicos e insatisfactorios, la investigación podría orientarse hacia el seguimiento del efecto a nivel de aula, de la formación que éstos reciben como consecuencia de los resultados del sistema evaluativo.

Como la temática del portafolio docente ha resultado ser un aspecto importante en esta investigación, futuras investigaciones podrían orientarse a la evaluación de su efecto para el desarrollo profesional del profesorado, analizando si realmente puede llegar a ser una herramienta de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Asimismo, ya que la calidad del sistema educativo hoy es una demanda ciudadana, poder recabar información respecto a las expectativas de los padres, apoderados y estudiantes del sistema escolar, en torno al buen desempeño docente, para determinar así los objetivos de este sistema evaluativo apuntan a tales planteamientos.

## VI BIBLIOGRAFÍA

### VI. Bibliografía

- Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, MT., van Duin. G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: reliability, construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*. Vol 27 pp. 1019-1028.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *“La evaluación del profesorado y de los equipos docentes”*. Madrid: Síntesis.
- Avalos, B. (2002). *“Profesores para Chile, Historia de un Proyecto”*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.
- Barton, Paul E. (2006). "Failing" or "Succeeding" Schools: How Can We Tell?. American Federation of Teachers. tem number 39-0468 .
- Beltrán, Francisco (2000). Evaluación democrática versus tecno-evaluación
- Beltrán, F. (2002) *Hacer pública la escuela*. LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Bericat, E. (1998). *“La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social”*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bisquerra, R. (2004): *Manual de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22.
- Casanova, M. (1995). *“Manual de Evaluación Educativa”*. Madrid: La Muralla.
- Carden, F. y Alkin, M. (2012). “Evaluation Roots: And International Perspectivs. *Journal MultiDisciplinary Evaluation*, Volume 8, Number 17. Pp 102-118.
- Castillo, S. (2003): *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Cook, T.D. y Reichardt CH.S. (1986). *“Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa”*. Madrid: Morata.



- Cohen, L., y Mani3n, L. (1990): *M3todos de investigaci3n educativa*. Madrid: La Muralla.
- Competencias Claves (2003). Eurydice, Estudio 5.
- Cox, C. (1997). "160 A3os de Educaci3n P3blica: Historia del Ministerio de Educaci3n". Chile: Departamento de Comunicaciones. Mineduc.
- Cox, C. (2003). "Pol3ticas educacionales en el cambio de siglo". Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cronbach, L.J (1963): Course improvement through evaluation en Teachers College Record. 64, 672-683.
- Chiavenato, I. (1988). "*Administraci3n de recursos humanos*". M3xico: Mc Graw-Hill
- Chelimsky, E (1997): *Thoughts for a new Evaluation Society*. Evaluation, vol 3 n31.
- De Landsheere, G. (1994) "*El Pilotaje de los Sistemas Educativos*". Madrid: La Muralla.
- De Landsheere, G (1985) "*Diccionario de la Evaluaci3n y de la Investigaci3n Educativas*". Barcelona: Oikos-tau.
- Diccionario Ideol3gico de la Lengua Espa3ola. (1999). Barcelona: Gustavo Gili.
- Diccionario de la Lengua Espa3ola. (1992). Vig3sima primera edici3n. Madrid: Espasa Calpe.
- Diecis3is Indicadores de Calidad: Informe europeo sobre la calidad de la educaci3n 2000.
- Encuentro Iberoamericano sobre Evaluaci3n del Desempe3o Docente. (2002). M3xico
- Encuentro Internacional sobre Evaluaci3n, Carrera y Desarrollo Profesional Docente. (2006). Santiago de Chile.
- Escobar-Perez Escobar-P3rez y Cuervo-Mart3nez (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximaci3n a su utilizaci3n. En *Avances en Medici3n*, 6, pp. 27-36.
- Esp3nola, V. (1991). "*Descentralizaci3n del Sistema Escolar Chileno*". Santiago de Chile: CIDE.
- Fern3ndez Sierra, J. (2002). "*Evaluaci3n del Rendimiento, Evaluaci3n del Aprendizaje*". Madrid: Akal.

- Firestone, W. (2014). Teacher Evaluation Policy and Conflicting Theories of Motivation. *Educational Researcher*, Vol. 43 No 2, pp.100-107.
- Foro Mundial de Educación (2000). Dakar.
- Frigotto, G. (1998). *“La productividad de la escuela improductiva”*. Madrid: Miñó y Dávila Edit.
- García Huidobro, J. (1999) (ed). *“La Reforma Educacional Chilena”*. Madrid: Morata.
- Gelfer, J., O’Hara, K., Delilah, K & Neal Nguyen. (2015) “Teacher portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning. *Early Childhood Development and Care*. Vol. 185, No 9, pp. 1495-1503).
- Gysling, J. (1992). *“Profesores: Un análisis de su identidad social”*. Santiago de Chile: CIDE.
- Guba, E. And Lincoln, I. (1989). *Four Generation Evaluation*. Newbury Park, California: SAGE Publications Inc.
- Guba, E. (1983): Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (editores). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Arkal.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *“La enseñanza su teoría y su práctica”*. Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1998). *“La lógica de las ciencias sociales”*. Madrid: Tecnos.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2003): *Metodología de la Investigación*. (3ª ed). México: McGraw-Hill.
- House, E.R. (1973): *School Evaluation: The politics and process*. Mccutchan Pub Corp.
- House, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata. (Versión original en inglés: *Evaluating Whit Validity*. Sage Publications Inc, 1980).
- House, E.R., y Howe, K.R. (2001): *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata. (Versión original en inglés: *Values in Evaluation and Social Research*. Sage Publications, Inc, 1999).

- Informe Colegio de Profesores, (2006). "La crisis del sistema educativo chileno: Diagnóstico y Propuestas.
- Informe OEI. (2003). "Avances y perspectivas de la política de formación docente en IberoAmérica". "El caso de Chile": Conferencia Iberoamericana de Educación. Bolivia.
- Informe (2006). Hacia una carrera profesional docente. Documento de trabajo. Colegio de Profesores de Chile.
- Informe (2008). Asamblea de carácter programática del Colegio de Profesores de Chile. Enero.
- Isoré, M. (2010). Evaluación Docente: Prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. PREAL. Documento 46.
- Jiménez, B. (Ed.) (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- Jointt Comittee on Standards For Educational Evaluation. The Personnel Evaluation Standards 2nd Edition August 2007. How to Assess Personnel Evaluations and Personnel Evaluation Systems. Arlen R. Gullickson Chair.
- Kyriakides Leonidas and Demetriou Demetris. (2007). Introducing a Teacher Evaluation System Based on Teacher Effectiveness Research: An Investigation of Stakeholders' Perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Volume 20, Numbers1-2.Pp43-64.  
<http://www.springerlink.com/content/m5h856r3nk73/?p=7f7aa8f3e1b24f24b2648cddaefc5d0a&pi=0>
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona. Hóñon- Sage.
- Mateo, J. (2002). "Evaluación y Calidad Educativa", en "Converses Pedagògiques a Catalunya". Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Millman, J y Darling- Hammond, L. (1997): *“Manual para la Evaluación del Profesorado”*. Madrid: La Muralla.
- Mineduc. (2003). Factores que Inciden en el Rendimiento de los Alumnos. Departamento de Estudios y Estadísticas. [http://biblioteca.mineduc.cl/documento/nota\\_tecnica\\_4\\_Basico\\_2002.pdf](http://biblioteca.mineduc.cl/documento/nota_tecnica_4_Basico_2002.pdf)
- Mineduc. (2003). Informe factores que explican Pisa + en Chile. Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Mineduc. (2006). Resultados Pisa 2006. Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Mineduc. (2006). Estadísticas de la Educación Chilena. Anuarios Estadísticos. Estudios y Estadísticas del Sistema Escolar Chileno.
- Mineduc. (2006). Estadísticas de la Educación Chilena 2006. Anuarios Estadísticos. Cap. 3. Estudios y Estadísticas del Sistema Escolar Chileno.
- Ministerio de Educación. (2003). *“Marco para la Buena Enseñanza”*. Santiago de Chile: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Colegio de profesores de Chile (2003). *“Protocolo de acuerdo”*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (1998). *“La Reforma Educacional en Marcha”*. Políticas del Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Mizala, A y Romaguerra, P. (1999). El Sistema de Evaluación del Docente en Chile (SNED). En PREAL (2004).
- Murillo, J y otros. (2007). “Evaluación del Desempeño y Carrera profesional Docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Oreal/C.Unesco. Santiago de Chile. 2° edición.
- Murillo, J. (2007). Evaluación Docente y Desarrollo Profesional: tensiones y oportunidades. OREAL/C UNESCO Santiago. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación ENIN. Santiago de Chile.

- Murillo, J., y Román, M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- OCDE. (2010). Indicadores de la Educación: Chile en el Contexto Internacional 2009”. Proyecto de Indicadores INES.
- OCDE. Informe “Teachers Matter: Attracting , Developing and Retaining Effective Teachers”, publicado por la OCDE. [www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/2235/.Attracting\\_and\\_retaining\\_teachers.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/2235/.Attracting_and_retaining_teachers.html)
- OCDE. (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Formación Inicial Docente en Chile.
- OCDE: Direction de l education: (2002). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Objectives and Methodology (Version Inglesa).
- OCDE (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OCDE (2014), Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OCDE (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Los profesores importan: Atraer, desarrollar y retener a los buenos profesores), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OEI. (Credi). Desarrollo Escolar. “*Encuentro sobre Evaluación del Desempeño Docente*”. Mayo.2002. México.
- Osuna, J.J y Márquez, C. (2006): “Guía para la Evaluación de Políticas Públicas”. Instituto de Desarrollo Regional, Fundación Universitaria, Universidad de Sevilla.
- Opech. (2006). La crisis educativa en Chile: Propuesta al Debate Ciudadano. Bloque Social por la Educación.
- Opech. (2008).

- Pearlman, M. (1999): Evaluación de la práctica profesional de los maestros. En PREAL (2004)
- Pérez Serrano, G. (1994): Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes. (Vol. I) Madrid: La Muralla.
- PREAL-BID. (2004). Varios Autores. *“Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño”*: El estado actual de la evaluación docente en América Latina. Santiago de Chile.
- Puscas, M. (2015). Teacher Assessment: The Gap Between Formal Regulations, Organizational Objectives And Students’ Expectations. 7th World Conference on Educational Sciences.
- Reyes Ochoa, (2006). Estándars de Desempeño Docente. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Evaluación, Carrera, y Desarrollo Profesional Docente. Santiago de Chile.
- Ryan, Katherine E. Chandler Merrill and Samuels Maurice. (2007). What Should School-based Evaluation Look Like? Studies In Educational Evaluation. Volume 33, Issues 3-4, September-December 2007, Pp 197-212. Educational Psychology Department, University of Illinois at Urbana–Champaign, USA.
- Robalinos, M. (2006). Docentes ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada de la profesión docente. Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe. Orealc. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Evaluación, Carrera, y Desarrollo Profesional Docente. Santiago de Chile.
- Reis-Jorge, J. (2015) Teachers Performance Assessment: A Necessary Evil or an Indispensable Asset? The Portuguese Experience. Başkent University Journal of Education (2), 151-162.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003): Técnicas de triangulación y control de la calidad en la investigación socioeducativa. Bilbao: Mensajero.

- Rul, J. (1993): *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática*. Conferencia presentada al II Congreso de Inspectores de Educación, Alicante. (Documento policopiado).
- Salmerón, H. (1997). “*Evaluación Educativa*”. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santiago, Paulo (2013). Dirección de competencias y educación OCDE: Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos: Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares.
- Santos Guerra, M. (1990). “*Hacer visible lo cotidiano*”. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1995): *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2000): Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. En B. Jiménez (editor). *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 265-298). Madrid: Síntesis.
- Simons, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata. (Versión original en inglés: *Getting To Know Schools in a Democracy*. Taylor & Francis, 1987).
- Scriven, M. (1991): *Evaluation thesaurus*. California: Newbury Park.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4). Págs. 319 -334.
- Stiggins, R. y Duke, L. (1997): Más allá de la competencia mínima. Evaluación para el desarrollo profesional. En Millman, J y Darling- Hammond, L. (comps). *Manual para la Evaluación del Profesorado* (pp. 165-187). Madrid: La Muralla.
- Stufflebeam, D.L., y Shinkfield, A.J. (1993): *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. (2ª ed). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shaw, I. (2003): *La evaluación cualitativa: Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós Básica.

- School Autonomy in Europe. Policies and Measures / Eurydice Brussels: Eurydice, (2007). Pp.39-43. [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/090EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090EN.pdf)
- Schulmayer, A. (2004). "Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño."
- Tiana, A. (1994). "Evaluación de la calidad de la educación". En Revista Iberoamericana de Educación nº 10. Buenos Aires.
- Tenti, E. (2005). La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Fundación Osde.
- Toranzos, L. (2006): "*Evaluación del Desempeño Docente, algunas dimensiones*". Ponencia presentada en Seminario Internacional sobre Evaluación, Carrera, y Desarrollo Profesional Docente. Santiago de Chile.
- Tucker, P y otros. (2003). *The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development: Do They Make a Difference?*. Educational Administration Quarterly, Vol. 39, No. 5, 572-602.
- Unesco. (2005). "Informe de Seguimiento de Educación para todos en el mundo", Hacia la Educación para todos: El Imperativo de Calidad. Capítulo 5.
- Unesco (2008). "Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: Educación para todos en el 2015. ¿Alcanzaremos la meta?"
- Vaillant, D. (2007). "Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional". En XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN). Santiago de Chile.
- Vaillant, D. (2005). Seminario Internacional: Docentes en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. GTD-PREAL.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión. GTD-PREAL. Ed. San Marino. [http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id\\_Carpeta=70&Camino=63%7Cpreal%20publicaciones/70%7CLibros](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63%7Cpreal%20publicaciones/70%7CLibros)



## VII ANEXOS

## ANEXO 1: MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

### Dominio A: Preparación de la enseñanza.

#### Criterios y Descriptores del Dominio A

<b>Criterio A 1: <i>Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplina que enseña</li><li>• Conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina</li><li>• Comprende la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas</li><li>• Conoce la relación de los contenidos de los subsectores que enseña con la realidad</li><li>• Domina los principios del marco curricular y los énfasis de los subsectores que enseña</li></ul>
<b>Criterio A 2: <i>Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conoce las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes</li><li>• Conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos</li><li>• Conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña</li><li>• Conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.</li></ul>
<b>Criterio A 3: <i>Domina la didáctica de las disciplinas que enseña</i></b>
<b>Descriptores.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos</li><li>• Conoce estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos</li><li>• Conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos.</li><li>• Conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña</li></ul>
<b>Criterio A 4: <i>Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elabora secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional</li><li>• Considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos</li><li>• Las actividades de enseñanza son coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible</li><li>• Las actividades de enseñanza consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.</li><li>•</li></ul>
<b>Criterio A 5: <i>Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje de la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los criterios de evaluación que utiliza son coherentes con los objetivos de aprendizaje</li><li>• Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados</li><li>• Conoce diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña</li><li>• Las estrategias de evaluación ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido</li></ul>

## Dominio B: **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.**

### Criterios y descriptores del Dominio B

<b>Criterio B 1: <i>Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos</li> <li>• Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación</li> <li>• Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos</li> <li>• Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas</li> </ul>
<b>Criterio B 2: <i>Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos</li> <li>• Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda</li> <li>• Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje</li> <li>• Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad</li> </ul>
<b>Criterio B 3: <i>Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos</li> <li>• Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica</li> <li>• Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia</li> <li>• Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia</li> </ul>
<b>Criterio B 4: <i>Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado</li> <li>• Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje</li> <li>• Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna</li> </ul>

## Dominio C: **Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

### Criterios y descriptores del Dominio C

<b>Criterio C 1: <i>Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr</li> <li>• Explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados</li> </ul>
<b>Criterio C 2: <i>Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes</li> <li>• Desarrolla los contenidos a través de una estrategia clara y definida</li> <li>• Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido</li> <li>• Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.</li> </ul>
<b>Criterio C 3: <i>El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes</li> <li>• Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual</li> <li>• Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes</li> <li>• Utiliza un lenguaje y concepción de manera precisa y comprensible para sus alumnos</li> </ul>
<b>Criterio C 4: <i>Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza</i></b>
<b>Descriptores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase</li> <li>• Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes</li> </ul>
<b>Criterio C 5: <i>Promueve el desarrollo del pensamiento</i></b>
<b>Descriptores:</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores</li> <li>• Formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos</li> <li>• Aborda los errores no como fracaso, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje</li> <li>• Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores</li> <li>• Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente</li> </ul>
<b>Criterio C 6: <i>Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes</i></b>
<b>Descriptor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase</li> <li>• Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje</li> <li>• Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes</li> </ul>

## **Dominio D: Responsabilidades Profesionales.**

### *Criterios y descriptores del Dominio D*

<b>Criterio D 1: <i>El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica</i></b>
<b>Descriptor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados</li> <li>• Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos</li> <li>• Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas</li> </ul>
<b>Criterio D 2: <i>Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas</i></b>
<b>Descriptor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos</li> <li>• Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento colaborando con los proyectos de pares y con el proyecto educativo del establecimiento</li> </ul>
<b>Criterio D 3: <i>Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos</i></b>
<b>Descriptor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas</li> <li>• Identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico</li> <li>• Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella</li> </ul>
<b>Criterio D 4: <i>Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</i></b>
<b>Descriptor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso</li> <li>• Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos</li> <li>• Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos</li> </ul>
<b>Criterio D 5: <i>Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</i></b>
<b>Descriptor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce las políticas nacionales de educación, relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la función docente</li> <li>• Conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia</li> <li>• Analiza críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de estas políticas</li> </ul>

## ANEXO 2 FORMATO DE VALIDACIÓN

Osorno, mayo de 2014

Estimado (a) Profesor

Le saludo y tengo a bien solicitar su colaboración como “experto”, para valorar el presenta cuestionario en el marco de la investigación denominada “Análisis Crítico del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Un estudio en la Comunidad Educativa de Osorno”, del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. Este instrumento forma parte de una serie de estrategias metodológicas que se han diseñado para abordar los objetivos de la investigación y será aplicado a profesores de enseñanza básica de establecimientos municipalizados de la comuna de Osorno.

Se adjunta para que usted pueda realizar la valoración y revisión del instrumento, la pauta de valoración y los objetivos de la investigación, junto al cuadro que operacionaliza las categorías en virtud de los instrumentos que se utilizarán.

Agradezco desde ya su valiosa colaboración, la que será un gran aporte al buen desarrollo de esta investigación.

Atentamente

Norma Cárdenas Saldaña  
Profesora  
Departamento de Educación

**Pauta de Valoración:** Para el criterio “Importancia” 1 es menor y 5 es mayor.

I. Datos Personales	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
1. Sexo:										
2. Edad:										
3. Institución donde tituló										
4. Tipo de contrato: titular - contrata										
5. Pertenece al Colegio de Profesores de Chile										
6. Pertenece otro colectivo de profesores										
7. Ha sido evaluado (a)										
8. Cuántas veces ha sido evaluado										

II. Experiencia Docente	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
1. N° de años de ejercicio de la profesión										
2. A cuántos cursos realiza clases										
3. Cuántos alumnos promedio tiene por cada curso										
4. Es profesor jefe de algún cursos										
5. Asiste a los perfeccionamientos del Mineduc										
6. Ha sido beneficiado alguna vez con algún programa y/o incentivo del Mineduc										

Si desea puede realizar comentarios respecto a la parte I y II del instrumento

III. 1 Sistema de Evaluación del Desempeño Docente	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
Ítem										
1. El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en Chile es necesario para mejorar la calidad de la educación.										
2. El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile.										
3. Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función										
4. Los instrumentos de evaluación son adecuados para evaluar el desempeño del profesor.										
5. Los dominios y criterios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile.										
6. El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado										
7. El tiempo que requiere un profesor para completar el portafolio de evaluación es mínimo.										
8. Las categorías de desempeño, producto de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su accionar.										
9. Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalecerá la formación y el desempeño laboral de los profesores										

IV. Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
Ítem										
1. Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile.										
2. Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores.										
3. El definir externamente lo que los profesores, deben saber y hacer en su profesión es importante para mejorar la calidad de la educación en Chile.										
4. La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación.										
5. La ampliación horaria de los establecimientos educacionales permite mejorar la calidad de la educación en Chile										
6. Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile.										

Si desea puede realizar comentarios respecto a la parte III y IV, del instrumento

IV. VALORACIONES GENERALES	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
Ítem										
c) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que mantendría?										
d) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que modificaría?										
e) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que eliminaría?										

### ANEXO 3

#### SISTEMATIZACIÓN DE LAS OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS CONSIDERANDO LOS CRITERIOS DE UNIVOCIDAD-PERTINENCIA E IMPORTANCIA EN CADA APARTADO DEL CUESTIONARIO:

I. Datos Personales	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
7. Género:	1-2-3		1-2-3						1-2-3
8. Edad:	1-2-3		1-2-3						1-2-3
9. Institución donde tituló	1-2-3		1-2-3						1-2-3
10. Tipo de contrato: titular – contrata	1-2-3		1-2-3					2	1-3
11. Pertenece al Colegio de Profesores de Chile	1-2-3		1-2-3						1-2-3
12. Pertenece otro colectivo de profesores	1-2	3	2	1-3	1-3				
7. Ha sido evaluado (a)	1-2-3		1-2						1-2-3
9. Cuántas veces ha sido evaluado	1-2-3		1-2					2	1-3

II. Experiencia Docente	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
1. N° de años de ejercicio de la profesión	1-2-3		1-2-3						1-2-3
2. A cuántos cursos realiza clases	1-2-3		1-2-3					2	1-3
3. Cuántos alumnos promedio tiene por cada curso	1-2-3		1-2-3						1-2-3
4. Es profesor jefe de algún curso	1-2-3		1-2-3					2	1-3
5. Asiste a los perfeccionamientos del Mineduc	1-2-3		1-2-3					2	1-3
6. Ha sido beneficiado alguna vez con algún programa y/o incentivo del Mineduc	1-2-3		2	1-3		1-3		2	

III. 1 Sistema de Evaluación del Desempeño Docente	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
10. El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en Chile es necesario para mejorar la calidad de la educación.	1-2-3		1-2-3						1-2-3
11. El Marco para la Buena Enseñanza define el rol del profesor en Chile.	1-2-3		2-3						2-3
12. Las personas que evalúan su desempeño son idóneas para esta función	1-2-3		2-3					2	3
13. Los instrumentos de evaluación son adecuados para evaluar el desempeño del profesor.	1-2-3		2-3						2-3
14. Los dominios y criterios considerados en la evaluación del desempeño profesional docente, reflejan el trabajo diario que debe realizar un profesor en Chile.	2-3	1	1-2-3					2-3	1-2
15. El momento del año escolar en que se evalúa a los profesores es el adecuado	1-2-3		1-2-3					2	1-3
16. El tiempo que requiere un profesor para completar el portafolio de evaluación es mínimo.	1-3	2	1-3	2	2				1-3
17. Las categorías de desempeño, producto de la evaluación docente, estimulan a los profesores a mejorar su accionar.	2	1-3	1-2-3						1-2-3
18. Con la evaluación del desempeño en Chile se fortalecerá la formación y el desempeño laboral de los profesores	1-2-3		1-2-3						1-2-3

IV. Mejoramiento de la calidad de la educación y evaluación de profesores	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
7. Un cuerpo de profesores que conozca sus debilidades en el desempeño laboral, ayuda a mejorar la calidad de la educación en Chile.	1-2-3		1-2-3						1-2-3
8. Los resultados de aprendizaje de los alumnos mejorarán con la evaluación del desempeño de los profesores.	1-2-3		1-2-3					2	1-3
9. El definir externamente lo que los profesores, deben saber y hacer en su profesión es importante para mejorar la calidad de la educación en Chile.	2	1-3	2	1-3				1-3	2
10. La cantidad de recursos y materiales de que dispone cada establecimiento influye en la calidad de la educación.	1-2-3		1-2-3						1-2-3
11. La ampliación horaria de los establecimientos educacionales permite mejorar la calidad de la educación en Chile	1-2-3		1-2-3						1-2-3
12. Es necesaria mayor infraestructura en los establecimientos educacionales para mejorar la calidad de la educación en Chile.	1-2-3		1-2-3						1-2-3

IV. VALORACIONES GENERALES Item	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
f) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que mantendría?	1-2-3		1 - 2	3					1-2-3
g) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que modificaría?	1-2-3		1 - 2	3					1-2-3
h) ¿Señale 3 aspectos del actual modelo de evaluación del desempeño docente que eliminaría?	1-2-3		1 - 2	3					1-2-3



## ANEXO 4 FORMATO TIPO CONSENTIMIENTO INFORMADO

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estoy informado(a) de que la profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos Sra. Norma Cárdenas Saldaña, se encuentra realizando la investigación denominada “Análisis Crítico del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente Chileno: Un estudio en la comuna de Osorno”.

Acepto que la profesora de la Universidad de Los Lagos, me entreviste y registre mi percepción relacionada con dicha temática, en mi calidad de Profesor/a evaluado/a de un Establecimiento Educacional Municipal de Osorno.

Estoy informado(a) de que todo lo conversado, así como lo registrado, se mantendrá en estricta confidencialidad. Sé que tengo derecho a negarme a que me entrevisten y registren mi percepción y que puedo retirar mi participación en cualquier momento por razones fundadas.

Si tengo alguna duda o preocupación, podré contactarme con la Profesora de la Universidad de Los Lagos, Srta. Norma Cárdenas Saldaña, al fono 064-2-333256 o (064)333294, así como al correo electrónico [norma.cardenas@ulagos.cl](mailto:norma.cardenas@ulagos.cl).

Por lo anterior y en total conocimiento otorgo mi acuerdo para:

1. Autorizar a que se me entreviste y se registre mi percepción.
2. Permitir que la información obtenida sea compartida para fines educacionales y de investigación.

Nombre y firma: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Entrevistador: Norma Cárdenas Saldaña \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014 \_\_\_\_\_

## ANEXO 5 Características discursivas de los actores por código.

### CATEGORÍA 1

<b>Actor</b>	<b>1.a. Participación en proceso de formulación, socialización y consulta.</b>
<b>Autoridades</b>	<p>No se ha considerado en algunos aspectos, pues ha sido una evaluación un poco impuesta, donde no ha tenido participación el profesorado, de conocer antes de ser evaluado, los aspectos que se les iba a tomar en consideración.</p> <p>Exactamente y es justamente lo que estamos pidiendo ahora, tener más participación y que lo que se vaya a evaluar sea antes conocido, no sea solamente para evaluar, si no para que el profesor esté constantemente preparado y haga sus clases normales, ya que sabemos que para esa evaluación el profesor se prepara.</p>
<b>Directores</b>	<p>En la gestación propiamente tal de la evaluación, del proyecto o como queramos llamarle, yo diría que fue más tangencial que participación directa de los profesores y de hecho los dirigentes del colegio en sí, desde un comienzo tuvieron sus aprehensiones sobre el proyecto en sí y rechazaron la forma cómo se estaba implementando. En el fondo los profesores, su participación fue más que nada de observancia a la distancia más que una participación directa en cuanto a opinión, en cuanto a entrega de propuestas. Y hubo una resistencia por la forma como se estaba implementando la evaluación docente.</p> <p>Bueno, históricamente siempre se ha dicho, y en este aspecto yo estoy muy de acuerdo con lo que dice el Ministerio de Educación, pues nosotros antiguamente teníamos una evaluación en la cual según los profesores era muy punitiva, entonces qué pasa, que se llegó a un consenso, me parece que en el Gobierno de Ricardo Lagos, y ahí en esa instancia se juntaron todos, se hizo un consenso tripartito entre Ministerio de Educación, Colegio de Profesores y las Municipalidades</p> <p>En primer lugar la evaluación que se está aplicando hoy día fue la que los profesores quisieron, yo creo que eso hay que dejarlo claro.</p> <p>No, este fue un sistema que se reflexionó con los profesores antes de implementarse.</p>
<b>Profesores</b>	<p>lo que sí es que el sistema se creó sin una consulta a los profesores sobre cómo querían ser evaluados, más que nada se consultó si querían ser evaluados externa o internamente y decidieron que sea externamente y no por parte de los directivos.</p> <p>Por lo que yo se fue implementado desde el Ministerio de Educación, pero no sé si fue consultado a los profesores.</p> <p>Yo diría que no, porque en el fondo de hacen la consulta, pero está todo cocinado como se dice habitualmente, porque participación los profesores nunca han tenido.</p> <p>Fue con consulta al profesorado, con votación y había dos opciones esta y la otra era que evaluara el Director y fue una votación y ganó esta opción.</p> <p>O sea yo creo que sí se implementó con la participación de los profesores, pues es vital que los profesores que son quienes están en el aula y viven como son las cosas puedan opinar acerca de la evaluación docente.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>Fue con consulta. Alrededor de los años 99 o quizá antes me recuerdo que hubo una consulta nacional a los profesores, en la cual participamos en una reflexión acerca de la posibilidad de una evaluación, que todavía estaba en pañales todo el sistema de evaluación docente.</p> <p>Me parece que nosotros no tuvimos ninguna injerencia en su generación, solamente recuerdo que se nos avisó, se nos dio la instancia por lo menos acá en el Liceo en su momento la Sra. Eliana Theill, hoy día Directora Provincial de Educación, nos informó cómo era el proceso, nos dieron algunos parámetros para ver como se hacía, pero que yo recuerde no fue consultivo,</p>

<b>Actor</b>	<b>1.b. Origen del proceso evaluativo</b>
<b>Profesores</b>	Bueno, la idea que yo tengo es que nació de acuerdo a las características que se mencionó en las Políticas Educativas en el periodo de 10 años atrás, donde había una necesidad de poder, cuando se inició la Reforma de poder verificar las falencias en educación y justamente se dieron algunos lineamientos frente al trabajo que desarrollaba el docente.
<b>Directores</b>	el origen de la evaluación, bueno está en el estatuto docente, nosotros siempre desde un comienzo estuvimos de acuerdo con la evaluación docente lo que inicialmente, estoy hablando en la década de los 90, fue con la evaluación que se establecía en ese estatuto docente, donde nadie lograba los estándares, porque se exigía por ejemplo publicación de algún texto, de algún libro en el año a evaluar y resulta que un profesor con 44 horas imposible y con qué recursos lo iba a hacer

<b>Actor</b>	<b>1.c. Herramientas del sistema educativo</b>
<b>Autoridades</b>	el Ministerio ha estipulado a través de la normativa vigente o sea con la Ley y el Reglamento y la otra es la percepción de quienes han sido evaluados, y digo han sido evaluados pues hay personas que ya van en el segundo o tercer período de evaluación.

**Características discursivas de los actores por código.  
Categoría 2**

<b>Actor</b>	<b>2.a. Metodologías de evaluación</b>
<b>Autoridades</b>	<p>Si, de todos los niveles, aquí es importante señalar que profesores de nivel parvulario, de nivel básico primer ciclo, ellos se evalúan en lenguaje y matemática no así de 5° a 8° y de 1° a 4° medio que ellos se evalúan en una sola asignatura que es especialidad, pero también se han evaluado los profesores que están trabajando en los proyectos de integración que son Profesores de Educación Diferencial, Especialistas en Dificultades de Aprendizaje o bien en TEL</p> <p>Se ha mejorado en ese sentido. Yo como director me corresponde evaluar una parte y depende mucho del criterio de cada evaluador en este caso, porque no ha sido muy objetiva la evaluación.</p>
<b>Directores</b>	<p>Es adecuada en realidad, los instrumentos... también son apropiados y del portafolio en realidad tengo la duda que lamentablemente con el paso del tiempo, es un instrumento que de alguna manera se ha alterado por parte de los mismos docentes cuando de ellos recurren a otra entidades para poder realizar su portafolio.</p> <p>pero la filmación para mí realmente es un teatro porque se prepara, o sea yo como profesora voy a preparar mi clase y voy hacer lo mejor en 45 minutos,</p> <p>el portafolio en sí tiene mucho y les demanda mucho tiempo a los colegas, yo los veo... El portafolio debería ser amigable y para mí la clase filmada no, pues si voy a ver primero al docente que está nervioso y cuando va uno como Directora así se ponen nerviosos</p>
<b>Evaluadores par</b>	hubo aparte de críticas hubo también un poco de miedo en relación a como se iba a hacer el instrumento de evaluación
<b>Actor</b>	<b>2.b. Enfoques multi método</b>
<b>Autoridades</b>	Yo creo que a la evaluación docente hay que incorporarles los resultados de aprendizaje, hay que ver si un profesor competente y destacado, los estudiantes como resultado aprenden más o aprenden menos, sino sería una falencia, no habría consistencia.
<b>Actor</b>	<b>2.c. Medición de calidad y desempeño</b>
<b>Profesores</b>	<p>se estresan y son bastantes reacios también, como que no quieren mucho hacerlo, entonces claro, algunos se esfuerzan, otros lo intentan, otros hacen lo que pueden pero en realidad la mayoría hace lo que puede y lo que alcanza y es un proceso de pega extra, o sea es un trabajo anexo grande que quita tiempo y es un año que en realidad te dedicas porque tu sales de vacaciones con el portafolio en la mano, te vas a estresar,</p> <p>No, yo creo que no porque encuentro que es una batería adecuada para evaluar el desempeño en general, porque de partida esto se prepara mucho para el momento, o sea, todo los profesores, la mayoría trata de preparar el mejor portafolio, la mejor clase grabada, la entrevista...</p>
<b>Actor</b>	<b>2.d. Eficiencia y eficacia metodológica</b>
<b>Autoridades</b>	<p>Alguien podría decir son la minoría, no no es tan así, sabe por qué, porque el otro día vino a conversar conmigo un profesor que salió básico, él hizo su portafolio, él lo confeccionó y resulta que me contaba que otros profesores y profesoras compran el portafolio o lo mandan a hacer, que tiene un precio me decía entre 70 y 100 mil pesos, esa es una falencia, el famoso portafolio, ¿lo hace efectivamente el profesor evaluado o lo manda a hacer?</p> <p>Me parece que no, pues cuando me ha correspondido evaluar, ahí me ha tocado un poco revisar y los aspectos de la clase los tiene bien definidos, pero sí, yo creo que para lo que se solicita, para lo que va a servir está bien.</p>
<b>Directores</b>	<p>Por supuesto, que se nota un ambiente de stress y cuando el profesor toma una actitud como que ojalá este año no le toque, que no me vaya a tocar, porque dentro del proceso interviene, en el proceso que internamente están relacionados con sus propias prácticas diarias, porque ellos aparte de poder cumplir que es como paralelo a su trabajo es como una carga extra.</p> <p>No concuerdo una evaluación docente sin que no tenga algún tipo de relación con una carrera profesional y los instrumentos o los elementos que se están usando en este instante para evaluar a un profesor.</p> <p>La realidad es que dista mucho de la realidad que es el aula, porque hay un portafolio que en sí no sé cuánto medirá lo que yo hago en mi desempeño en aula. La verdad es que no mide, me puede medir conocimientos en cuanto yo sé respecto a la educación o en cuanto a técnicas de poder realizar-</p>
<b>Profesores</b>	<p>hice todo tal cual como te lo pedía la evaluación y muchas veces claro no dije todo lo que realmente opinaba, para qué si tienes que hacerlo así para salir bien y esa es la manera, entonces igual es un poco fome porque es como que te coarta en realidad el poder opinar más allá de lo que tú crees, porque muchas veces por ejemplo hay una pregunta que dice acerca del compromiso que tú tienes con la escuela, entonces lo que tú tienes que decir ahí, porque tú te lo aprender más o menos, es que tú tienes la camiseta puesta con la escuela, eres una persona comprometida con tu establecimiento y qué pasa con los profesores que no se sienten así y que en general en su evaluación no te pueden responder sinceramente esa pregunta.</p> <p>Sí, porque al final te están evaluando y te van a categorizar, como una persona por ejemplo el insuficiente ese no sirve para nada, no sirve y tiene que salir del sistema, el básico es la persona que sabe, a la que podría dársele una oportunidad pero al final, no sabe nada tampoco y el</p>

	<p>competente y destacado son personas que saben pero no se refleja, por ejemplo una colega que a primera vez que dio la evaluación docente salió destacada, cuando pasó el tiempo y en la otra evaluación docente salió básica, bajó, entonces yo no sé al final con qué parámetros miden las personas para el resultado y la colega tiene años de experiencia y ha tenido muy buenos resultados.</p> <p>Me parece adecuado, si por supuesto que sí, pero me parece que el porcentaje debería ser mucho más, porque eso es en realidad lo que habla de lo que es, porque en el fondo transcribir un papel o hacer una clase no es necesariamente hacer la clase que uno puede entregar, entonces si hablan más las personas que ven la trayectoria, el desempeño día a día.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>Con respecto parte del módulo dos donde viene la filmación de la clase, por parte de la ponderación también la encuentro baja y como tiempo también es como muy apresurado porque son sólo 45 minutos para demostrar lo que tu quizá has hecho en 4 años porque como la evaluación es cada 4 años, lo veo en las personas que se evalúan por primera vez, llevan un año de experiencia y ese año o esos dos años de experiencia lo están mostrando en 40 minutos o los que llevan 20 años, que en el caso mío estar demostrando en 45 minutos lo que uno hace en forma rutinaria y que de alguna manera no se refleja porque uno hace el cambio, porque para que estamos con cosas esos 40 minutos, lo arreglas, lo tratas de hacer de la mejor manera incluso es como un disfraz de lo que no realmente uno hace, porque uno quiere salir bien y para eso lo tratas de disfrazar de la mejor manera por lo tanto en ponderación y en tiempo tampoco es bueno.</p> <p>Sabes que yo creo que no representan la totalidad de las cosas que nosotros hacemos. Bueno, el primer instrumento es el portafolio que consta de una unidad de 8 a 10 horas, obviamente tú lo implementas, tú lo aplicas cierto, pero obviamente tú también tienes posibilidad de arreglarlo, si una clase no te sale bien, la posibilidad de volverlo a repetir, cosa que en la práctica no se puede hacer, aunque tu derrepente si ves que un contenido no salió bien, tu puedes retroalimentar a tus alumnos, ese es primer elemento que es el portafolio, la clase filmada en realidad tú la preparas, yo creo que nadie va y dice me van a filmar hoy día ah, con este curso lo voy a hacer, no, tú la preparas y haces todo lo que tienes que hacer con un tiempo que es cortísimo y el camarógrafo que te va diciendo que quedan 4 minutos, 3 minutos, colegas que derrepente les falta tiempo o le sobra, entonces tampoco corresponde, son 45 minutos que te filman, donde tú tienes que apretar todo eso y preparar una clase atingente a esos 45 minutos.</p>

<b>Actor</b>	<b>2.e. Evaluación educativa culturalmente responsable y pertinente</b>
<b>Directores</b>	<p>Creo que no, porque creo la observación de la clase grabada para nosotros para la cultura, no nos formamos de esa perspectiva ni de esa manera, los profesores están siendo evaluados en su mayoría, pero ahora hay mucha juventud, son profesores que se formaron con otro estilo y nosotros replicamos lo que nosotros aprendimos de nuestros docentes, entonces al momento de evaluarnos, yo siento que la observación grabada, la clase grabada es un obstáculo más que un facilitador y no creo que sea fidedigno de lo que desarrolla real, el docente actualmente en el aula.</p>

<b>Actor</b>	<b>E.1. Ponderaciones de instrumentos</b>
<b>Directores</b>	<p>Yo llevaría los porcentajes referente a lo que es la evaluación de directivos, porque encuentro que las personas que trabajan directamente con los docentes, tiene una visión más amplia y conoce mucho más como se ha desarrollado este proceso, entonces yo creo que ahí tiene importancia. El portafolio dentro del porcentaje es el que más tiene y debería serlo, pero a lo mejor de todas maneras, las diferencias con las evaluaciones que se dan externas y con las que vienen acompañados de portafolio, a lo mejor no debería ser tan grande la brecha porque el portafolio es el papel de lo que desarrolla la persona.</p> <p>No, para nada, si la ponderación de un Director que ve cómo se va desarrollando todo un proceso, cómo el profesor va entregando sus capacidades, sus conocimientos y su forma de enseñar en el aula cuando un va a la sala ve más o menos como funciona entonces esto no se condice con la ponderación en sí, porque es un 10% que es la nada misma, entonces y tanto el Jefe Técnico como el Director son los que más conocen a su personal.</p> <p>Es muy baja, yo creo que el portafolio debiese ser sólo un 50% y el otro 50 debiese ser para el Director, el Jefe Técnico y otras instancias que pudieran ser los evaluadores pares que también entrevistan al colega, ahí debería estar el otro 50%. Pero el portafolio creo yo que no está cumpliendo en este caso, como que está desvirtuando un poco el proceso.</p>
<b>Profesores</b>	<p>En el portafolio sí, pero en el caso del Informe de Referencia a Terceros, la evaluación del Director y Jefe Técnico debería tener un mayor porcentaje, porque es quien conoce el trabajo del profesor día a día.</p> <p>Curiosamente (EVALUACIÓN DIRECTOR) vale un 10% nada más, curiosamente un 10% y lo que más vale es el trabajo del portafolio, es decir el trabajo administrativo, escribir y fundamentar y la clase filmada que es una clase, es una sola clase no te puede decir como es el profesor, porque puede que ese día esté nervioso, yo creo que una filmación no te revela como es el profesor, en 45 minutos.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>A ver, personalmente quizá en ponderaciones no, yo creo que está quizá mal distribuido las ponderaciones que se dan, en relación a la evaluación de terceros, sobre todo a esa, cuando te evalúa la Dirección del Establecimiento y el Jefe de UTP. Es muy poco porque son ellos los que te conocen y conocen tu real trabajo y tu forma metodológica de cómo ha sido tu training de trabajo durante cierto tiempo, eso lo encuentro bajo.</p>

	Sí, porque el portafolio se suma a la clase filmada y eso te da el 60%, así que yo creo que está bien el 60% y ayuda bastante, porque si a ti te va mal en la entrevista del evaluador por o que también hay directores muy punitivos con sus profesores y es muy subjetivo a lo mejor, porque hay algunos directores que ni siquiera le muestran a sus profesores cómo te evalúe, si uno quiere saber cómo fue evaluado.
--	---

<b>Actor</b>	<b>E.2. Marco de la buena enseñanza</b>
<b>Autoridades</b>	Se rige igual por el marco para la buena enseñanza que en el fondo son ciertos parámetros medibles y con ámbitos bien precisos de cómo se debe realizar las prácticas pedagógicas.

### Características discursivas de los actores por código categoría 3.

<b>Actor</b>	<b>3.a. Formación inicial docente</b>
<b>Autoridades</b>	Para comenzar nosotros no estamos muy de acuerdo con la prueba Inicia y que sea aplicada luego que egresan de la universidad, porque no es culpa de él que esté formado de una u otra manera y estamos demandando una modificación que esa prueba sea aplicada antes que el profesor egrese.
<b>Profesores</b>	La experiencia en la formación inicial docente, yo creo que se ha descuidado mucho hoy día, no hay realmente una uniformidad en el currículo y en las acreditaciones, para que estamos con cosas, es un show y para mí tiene que haber un currículo uniforme, debe haber los mejores profesores en Pedagogía, en la formación inicial y las exigencias no tendrían que bajar en Pedagogía, nada más que eso.
<b>Evaluadores par</b>	yo creo que el alumno sale todavía con la idea del alumno ideal, que lo va a escuchar, que va a hacer las tareas, que va aprender, entonces, te enfrentas a una realidad en la que ellos quedan atónitos, porque es distinto, es un choque, por eso es bueno ahora las prácticas progresivas, porque tú saliste de un plan en que hacías tu práctica al final y primero eran 4 años de estudio y de ahí recién te enviaban a medio semestre de práctica y salías sin saber llenar un libro, nosotros sabíamos mucho, fuimos la primera generación que salió de lenguaje, pero te faltó esa parte, la praxis, porque imagínate que una colega reprobó la práctica, después de haber estudiado 4 años, y entonces fue atroz, justo porque en ese momento no se tuvieron las herramientas de habernos acercado más al aula y estamos hablando de 20 años después, donde el escenario era distinto, el alumno era distinto, imagínate ahora.

<b>Actor</b>	<b>3.b. Complejidad del sistema</b>
<b>Profesores</b>	Sería muy bueno y muy positivo para que ellos vean, que vean cuáles son las diferencias y se terminen con las famosas críticas del particular y el municipal, porque aquí yo atiendo 17 niños que pertenecen al PIE, la diversidad

<b>Actor</b>	<b>3.c. Cultura evaluativa</b>
<b>Autoridades</b>	de parte de los profesores hoy día no hay reticencia por evaluarse, hoy día ellos lo han asumido como un actitud profesional.
<b>Directores</b>	Porque en mi caso, yo le muestro la evaluación al profesor, él conoce lo que yo le evaluó. Esto no es una práctica habitual en todos, Pues no es obligación, pero debería ser, pues no tiene porque no conocer el profesor lo que su jefe ve en él.
<b>Profesores</b>	Yo creo que un aspecto positivo es que debemos evaluarnos, como docentes tenemos que evaluarnos, sea como sea, pero tenemos que evaluarnos, que se instale la cultura de evaluación, me parece que eso es bueno, es un avance dentro de lo que es la carrera docente.

<b>Actor</b>	<b>3.d. Propuestas desde los actores del proceso</b>
<b>Directores</b>	Por ejemplo en relación a la clase, no tendría por qué estarse preparando una clase. Tendría que si quieren evaluar, que si quieren filmar una clase que sea la clase que se dé en el momento que se quiera venir a filmar.

<b>Actor</b>	<b>E.8. Profesionalización de Evaluadores (pares y directivos)</b>
<b>Autoridades</b>	Si, por ejemplo tiene que tener una muy buena claridad respecto a si es una estrategia o una metodología lo que está mirando, esto es muchas veces lo que me plantean los profesores.
	También se ha mejorado bastante, pues ahora están siendo capacitados y eso es positivo.
<b>Directores</b>	Se sigue manteniendo porque la respuesta que se dio cuando lo preguntamos, fue que la encuesta que te dan no es específica ni disciplinar, pero se había dicho lo contrario cuando se firmaron los acuerdos tripartitos, ahora no me consta, pero se dice que sí, que al docente de matemática lo evalúa un docente experto en Santiago, pues no podría corregirla cualquier persona, ni en lenguaje, ni historia y bueno se dijo que el cuestionario, la entrevista era como para todos, pero que la parte de su disciplina estaría en el portafolio y la clase filmada y esa se revisa en Santiago.

### Características discursivas de los actores por código, categoría 4.

<b>Actor</b>	<b>4.Contexto de Presentación y Difusión de resultados</b>
<b>Directores</b>	La realidad es que ahora último lo están tomando como algo normal, al comienzo de este proceso era más tensionante y un poco más tenebroso, porque el temor también imperó en su momento, yo te digo que dos o tres años atrás fue de tal manera que si tu no salías destacada o no te evaluabas tendrías problemas a futuro con tu jubilación, lo cual digamos la ley en ningún instante lo decía pero la autoridad directa nuestra de alguna manera presionó, entonces hubo una tensión muy grande, del magisterio en ese sentido.

<b>Actor</b>	<b>4.a. Fortalecimiento del rol y práctica docente</b>
<b>Directores</b>	<p>no concuerdo una evaluación docente sin que no tenga algún tipo de relación con una carrera profesional y los instrumentos o los elementos que se están usando en este instante para evaluar a un profesor.</p> <p>No, no creo, no hay detrás que pueda formar y fortalecer, pues a los insatisfactorios se le aplica un plan de superación, pero en el fondo hasta cierto punto debiera ser para todos, aquel que está competente, fortalezcamos para que sea destacado y el que está destacado que no baje su nivel, es como los alumnos, a veces se pierde el alumno destacado porque el profesor se preocupa del que está más abajo, entonces el profesor debiera nivelar todo lo otro. En el ministerio, el sistema de evaluación está dado así, entonces no hay otro mecanismo que diga, ya fortalezcamos también a los competentes y a los destacados, porque también se van a quedar.</p> <p>Eso existe en el papel en la realidad no, porque cualquiera que lea o sepa un poco de la evaluación docente, decía que si sale insatisfactorio tenían que poner a alguien en mi sala par que me ayuda pero eso no ha sucedido ni va a suceder, después si en la segunda instancia vuelvo a salir mal, me sacan de mi sala de clases para que yo durante ese año completo esté en formación, eso no ha sucedido ni va a suceder pero éramos felices porque era un reencuentro entre nosotros....ahora hay distanciamiento muy grande, porque ahora ellos fueron incluso reemplazados por las famosas ATE, o sea todo es un círculo vicioso de dinero.</p> <p>No, no porque se pensó siempre a futuro tener una carrera profesional docente que hoy no tenemos y yo te digo que el profesor por iniciativa propia se perfecciona, busca los medios para trabajar en redes, pero esto no ha sido producto de esta evaluación, incluso los PSP tampoco ayudan, los colegas para empezar lo hacen en el verano, cuando todo el mundo ya está dispuesto a estar de vacaciones y uno lo ve.</p> <p>Bueno, yo desde la experiencia que tengo, que en este establecimiento llevo un año, pero fíjese que no, no he tenido ninguna presión de la comunidad externa o interna para saber cuáles son los resultados de los profesores , pero nosotros hemos sabido cautelar eso que la información no pase más allá del profesor y el Director, pero también la comunidad o sea el cuerpo de profesores, ellos dan a conocer, yo les hice ver cuáles fueron los resultados de los establecimientos en cuanto a la evaluación de los docentes.</p>
<b>Profesores</b>	<p>No la veo, de verdad no la veo, porque cuando uno se evalúa es como que tiene que hacer un trámite, porque tiene que cumplir, obviamente uno se esfuerza en hacerlo bien porque profesionalmente a mí por ejemplo es obvio que me interesa cómo voy a salir calificada, pero no significa que una vez que yo haga todo ese proceso, yo mejore mis prácticas, te fijas, porque por ejemplo el portafolio, no viene donde uno estuvo bien y se sugiere esto, acá, acá, peor en el fondo no hay un seguimiento.</p> <p>Bueno cuando las personas salen básicas viene un período de PSP, que lo hacen en el verano, que es obligación ir y no sé qué trabajarán, yo creo que trabajarán en lo que están más débiles, metodología, evaluación, creo que ese tipo de instrumentos trabajarán pero yo no he conocido colegas que hayan salido básicos y hayan subido de ponderación, no lo sé. Por ejemplo acá algunas colegas que salieron básicas fueron a esas clases y dicen que era ir a perder el tiempo y también está el tema de quien te entrega la clase, porque al final si te entrega lo mismo que tú ya conoces quizá vuelvas a salir básica, pero fortalecer al maestro creo que fortalece que tú te quedas con la conciencia que hiciste un buen trabajo y el incentivo ese que tú puedes dar una prueba, la AVDI, por postular te pagan una cantidad de dinero y después de que pase la prueba, pero te pasan los contenidos de mucha teoría, mucho, mucho, mucho, que al final y es una prueba muy difícil, como para que no se la ganen, y es muy complicado sacar el 15% y algunos no sacan nada.</p> <p>Yo con el portafolio aprendí cosas nuevas, porque me preocupé de leerlo porque yo lo tenía internalizado de otra manera, a mí me lo enseñaron de otra manera, con la praxis, con que yo pueda enseñar después con mis propios colegas, que lo podamos discutir, saquemos esto, pongamos lo otro, pero este portafolio yo no lo conocía y todos hablaban del portafolio que era tan grave, pero es una situación que requiere tiempo y uno puede tener una clase respondiendo al portafolio, pero no es la realidad, los niños se sienten medio desubicados, yo soy profesor de Educación Física y me enseñaron una metodología, porque yo estudié en la Universidad de Chile y yo estudié una metodología que yo le he ido agregando cosas nuevas, si yo tengo niños que son más prácticos, menos prácticos yo lo cambio, en la programación, en la pauta que lleva uno, la cambia y el portafolio no mide eso, mide rúbricas.</p> <p>En el fondo lo único bueno de salir competente es la tranquilidad o la conformidad claro, que uno lo está haciendo bien, relativamente bien, y que tiene la opción de dar la prueba AVDI y la prueba ya abre otra puerta y se puede salir mal también y ahí está el tema que</p>



	no por salir destacado eres buen profesor.
<b>Evaluable</b>	<p>te fortalece por el hecho de salir bien, te destaca dentro de tu grupo de trabajo y te incluye como profesor que pueden apoyar a otros de alguna forma si es que la situación lo amerita, pero si profesionalmente yo pienso que si de alguna manera ha ayudado a fortalecer la profesión docente, aunque insisto, se contradice con la pregunta anterior.</p> <p>No, no, porque tampoco ha habido una capacitación, que si bien es cierto están los PSP, que son voluntarios, además, que yo el año pasado tenía una lista de 30 y habían 12 o 15, entonces no te ayuda a retroalimentarlos, a decirles estas son las falencias, alomejor si enviaran un informe al colegio en el que diga, miren sus profesores están fallando en esta parte, entonces pongan una remedial para que todos los profesores del Carmela, que salieron competentes y básicos en esta parte salieron así, entonces por favor fíjense, que el mismo Daem o el Ministerio que diga este colegio, esta comuna tiene que obligadamente hacer un curso de evaluación y se dé para todos esto o tiene que hacer un curso de metodología, no sé si me entiendes, porque eso sería importante, ver en qué nivel están fallando los profesores de la comuna, porque cada colegio es diferente, eso sería mucho mejor.</p>

<b>Autor</b>	<b>4.b. Toma de decisiones de manera informada</b>
<b>Profesores</b>	O sea para mí el aspecto positivo que trae es que siempre una evaluación es buena, siempre una evaluación es buena, es una instancia de decir oye estoy aquí tengo que esforzarme, porque igual se da y uno no puede desconocer que hay profesores que pasan todos los años las mismas cosas, las mismas pruebas, entonces si es necesario un remezón, despierta, tienes que hacer cosas y eso, negativo, yo creo que es el tema de los tiempos, lleva mucho tiempo esto, o sea va a depender porque no sé, es lo que yo decía al principio, uno puede llegar y bajar todo por internet, ya una clase, ya ésta es la grabada y yo qué sé, pero en el fondo preparar una clase, que sea consecuente, que sea contextualizada y todo eso, es trabajo, es trabajo para que salga bien.

<b>Autor</b>	<b>4.c. Generar perfeccionamiento</b>
<b>Directores</b>	<p>No, para nada, a ver la Ley en este sentido salió, así como la municipalización con un buen norte, pero en el camino se perdió el camino y en este instante estamos todos dando vueltas y no sabemos dónde vamos, en el caso de la evaluación tú no puedes fortalecer un profesor, no puedes fortalecer la educación, fortalecer la escuela con un chispazo, porque la evaluación docente es un chispazo, son más o menos tres meses, desde agosto a octubre, agosto a noviembre más o menos, donde tú haces tu portafolio, haces tu entrevista y haces tu clase, y después pasa el tiempo y de eso te olvidaste y qué pasa entremedio, ¿dónde está el perfeccionamiento del docente? ¿Dónde está el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas de Chile? ¿dónde está el estado que diga mire nosotros queremos profesores de esta naturaleza y en enero durante 15 días vamos a hacer un perfeccionamiento intensivo para todo el profesorado de este país.</p> <p>No, no creo, no hay detrás que pueda formar y fortalecer, pues a los insatisfactorios se le aplica un plan de superación, pero en el fondo hasta cierto punto debiera ser para todos, aquel que está competente, fortalezcamos para que sea destacado y el que está destacado que no baje su nivel, es como los alumnos, a veces se pierde el alumno destacado porque el profesor se preocupa del que está más abajo, entonces el profesor debiera nivelar todo lo otro. En el ministerio, el sistema de evaluación está dado así, entonces no hay otro mecanismo que diga, ya fortalezcamos también a los competentes y a los destacados, porque también se van a quedar.</p>
<b>Profesores</b>	hubo bastante reticencia a esa evaluación y además se consideraba punitiva, 100% punitiva, esa evaluación no te hablaba del desempeño docente como un ente pedagógico sino que más que nada te evaluaba el desempeño administrativo, ya, es decir si llegaba a la hora, si llevaba los diccionarios, o sea no tenía nada que ver con la evaluación del desempeño docente, después nosotros consensuamos con el Ministerio una evaluación que se dijo inicialmente iba a ser formativa.
<b>Evaluable</b>	No, no, porque tampoco ha habido una capacitación, que si bien es cierto están los PSP, que son voluntarios, además, que yo el año pasado tenía una lista de 30 y habían 12 o 15, entonces no te ayuda a retroalimentarlos, a decirles estas son las falencias, alomejor si enviaran un informe al colegio en el que diga, miren sus profesores están fallando en esta parte, entonces pongan una remedial para que todos los profesores del Carmela, que salieron competentes y básicos en esta parte salieron así, entonces por favor fíjense, que el mismo Daem o el Ministerio que diga este colegio, esta comuna tiene que obligadamente hacer un curso de evaluación y se dé para todos esto o tiene que hacer un curso de metodología, no sé si me entiendes, porque eso sería importante, ver en qué nivel están fallando los profesores de la comuna, porque cada colegio es diferente, eso sería mucho mejor.

<b>Autor</b>	<b>4.d. Operacionalización de resultados</b>
--------------	--

<b>Directores</b>	<p>La realidad es que ahora último lo están tomando como algo normal, al comienzo de este proceso era más tensionante y un poco más tenebroso, porque el temor también imperó en su momento, yo te digo que dos o tres años atrás fue de tal manera que si tu no salías destacada o no te evaluabas tendrías problemas a futuro con tu jubilación, lo cual digamos la ley en ningún instante lo decía pero la autoridad directa nuestra de alguna manera presionó, entonces hubo una tensión muy grande, del magisterio en ese sentido, lo que si también hay una competencia un poco desleal diría yo porque nos presentamos los dos a la evaluación docente y tu sales destacada tú tienes derecho "a" dar una prueba y de obtener un incentivo monetario, entonces volvemos a lo mismo que yo te decía, estamos educando, estamos formando para una sociedad exclusivamente de consumo en donde el mercado regula todo, incluso regula esta parte que debería ser tan profesional, tan ética, tan moral, como es que yo profesor debo entregar lo mejor de sí. Yo debo salir destacado con o sin evaluación, puedo ser mejor con o sin evaluación, con o sin bono.</p>
<b>Actor</b>	<b>4.e. Incertidumbre y frustración por los resultados</b>
<b>Autoridades</b>	<p>Si, a muchos les afecta, hay profesores que me dicen Don Jorge yo no me merezco esto, y hay muchos Directores que me han venido a decir, Don Jorge, ese profesor no debió haber sido evaluado básico, es un buen profesor, mire, yo se lo reflejo en la profesora de matemática que falleció, por la W 135 que salió evaluada básica, una de las mejores profesoras de matemáticas del país, que logró 320 puntos en matemáticas, o sea yo con eso se lo digo todo y con otros profesores los directores no hayan qué hacer con ellos en las escuelas. Y no los pueden colocar a disposición del 5% porque están destacados y competentes. Entonces yo creo que el tema hay que revisarlo, hay que revisarlo completamente.</p> <p>Respecto a esto hemos visto que los resultados de un profesor muy bien evaluado, pero los resultados en su colegio, en su curso son deficitarios, son insuficientes y también hemos visto al revés, entonces dé repente no sólo el profesor que le fue bien tiene buenos resultados. Así que yo creo que sí debería cruzarse, pero considerar la características de los niños que se atiende también.</p>
<b>Directores</b>	<p>También sucede, me ha ocurrido, hay muchos profesores que dicen yo soy destacado, pero no hay ningún reflejo en su práctica diaria, entonces eso también es preocupante, o sea, yo creo que la evaluación docente hoy en día tiene que replantearse, cambiarse, revisar qué cosas están mal o ver otros sistemas creo yo, la evaluación docente de lo que sucede en las prácticas, en el aula.</p> <p>Sí, me ha tocado conversar con ellos, hay profesores que para uno, la visión de uno es que son excelentes, en dominio de grupo, que aplican digamos instrumentos evaluativos óptimos, desarrollan su clase, se planifican, tienen buena relación con sus alumnos, pero en la evaluación me sale básico o me sale competente y no destacado, eso me ha pasado y ellos no lo entienden y uno tampoco lo entiende, entonces vuelvo a decir no debería el portafolio ( basarse en la filmación y tener ese 60% porque uno que ya lleva años de circo en lo que es la dirección de escuelas, del profesorado, uno frente a una cámara se pone nervioso.</p> <p>Incluso, la otra colega llorando, porque esto es también una cosa que realmente afecta mucho al profesor, llorando me decía, ¿pero Director en qué me fue mal? , o sea y es una profesora todavía de lenguaje, que se supone que a quienes más nos cuesta es a otros profesores que hacemos otras asignaturas, un profesor de educación física, un profesor de historia y geografía, uno de ciencias, le cuesta mucho más porque hay que fundamentar, redactar, justificar que es lo que le cuesta al profesor, que ella me imagino que el resto de los colegas le pedía ayuda a ella para ver la parte más técnica de lo que es una fundamentación, una justificación, pero resulta que a ella no le fue bien ...Ahí es donde yo digo, volvemos a la parte de atrás, de quien conoce más a ese profesor, que es el Director y el Jefe Técnico.</p> <p>Se desmotivan los colegas, este año hubo un colega muy desmotivado y yo sé que no es básico y lo ha demostrado en sus resultados, lo ha demostrado en el desarrollo de sus clases, en actividades con todos sus niños, es un profesor varón, con su sala impecable, adornada, con los trabajos de sus niños, entonces por ninguna parte era que él sea básico. Y hay otros que si les falta porque están recién empezando, entonces también deberían tener 3 o 4 años de práctica porque hay gente joven que todavía no maneja bien sus prácticas, si están más insertos en lo que es el MBE porque en la universidad se lo pasan y lo desmenuzan más, una planificación más abierta, pero tienen mucha debilidad en el dominio de grupo.</p>
<b>Profesores</b>	<p>Sí, me ha pasado mucho, me ha pasado 2 veces incluso. Me pasó antes con una colega de Ciencias, cuando yo empecé a hacer ciencias y a estudiar mi especialidad en Ciencias me ayudó mucho una colega que hacía ciencias, ella sacaba de 200 o 300 puntos en el Simce, una iba a la sala y los niños se veía que sabían y ella salió básica en el portafolio y tu veías que su enseñanza era una enseñanza excelente, yo veía a sus alumnos, que sus alumnos si sabían, ella hacía experimentos y me enseñó muchas cosas y salió básica, entonces yo lo encontraba ridículo y bueno, después de salir básica dio la AVDI y se sacó todo, se sacó un 7, o sea ella los conocimientos de ciencias los sabía, ella lo que no sabía era contestar el portafolio, los alumnos aprendían con ella, era excelente, o sea lo que yo le preguntaba de Ciencias, dudas, ella lo sabía, porque llevaba años haciendo Ciencias, pero ella no supo contestar el portafolio, entonces eso a ti te dice que el portafolio no refleja tu calidad</p>



	<p>docente.</p> <p>Depende los resultados, algunos frustrados, algunos no se lo esperan y otros así como conformes y alegría.</p> <p>Exactamente, en cada escuela es lo mismo, el año anterior había una profesora que consideramos y personalmente considero que ella es estupenda, que domina muchas cosas, que ha hecho muchos cursos y sin embargo ella salió en una oportunidad y fue catalogada como básica y ella no es básica, ha atendido 10, 15 niños con diversos problemas, entonces no, no tienen ni idea.</p> <p>Ahí por ejemplo en marzo que ya se sabe por ahí, entre el 20 y 25 más o menos se entregan los resultados, ay, ya me va a llegar, cómo me habrá ido, no si genera, genera estrés, ya después es mejor olvidarse y bueno cuando hay quien recibe su sobre lo abre al tiro o lo deja y después lo ve, pero bueno son reacciones personales pero si genera estrés y preocupación.</p> <p>Mucha frustración, mucha rabia y mucho descontento, en el caso mío yo digo para qué me voy a evaluar si ya el otro año me voy, para qué me sirve a mí, entonces lleva a una pérdida de tiempo para lo que yo tengo que responder en el colegio, para lo que yo tengo que hacer en forma inmediata, porque antes de salir de vacaciones hay que dejar todo listo y hay colegas que algunos presentan licencia médica, se sienten tan mal y el problema de la frustración porque es una cosa tan grande y algunos quedan perdidos también para entrar al computador y es terrible, entonces ellos se frustran y sufren harto y hay colegas de 60 años, claro hacen lo básico en el computador y dicen tengo que escribir un bonito cuento para que me crean, un bonito cuento de lo que yo hago y eso nunca va a reflejar lo que ellos han hecho por tantos años y algunos dicen yo tengo alumnos abogados, ministros y yo le enseñé de 1° hasta 8° básico.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>Es lo que te decía antes, el Informe del Evaluador Par va unido al Informe del Director y Jefe de UTP y yo creo que deberían ser separados definitivamente. Yo me di cuenta el año pasado que hay profesores que tienen esa confusión que cuando salen mal en su evaluación, básicos por ejemplo o hasta competentes que también derrepente quieren justificar por qué ese resultado y eso se sacó por conclusión cuando hicimos una jornada de evaluadores pares, le echaron la culpa o se generó una culpa hacia el evaluador par porque creen que por ellos salieron mal y es un porcentaje que está dentro de la evaluación de terceros y hay una sumatoria allí.</p>

<b>Actor</b>	<b>4.f. Apreciación de la evaluación por la comunidad</b>
<b>Directores</b>	<p>Si, si y es súper importante esa parte, la confidencialidad del resultado, porque es respetar al profesor en su propia intimidad, ya que si él quiere decir, compartir y socializar el resultado perfecto, o sea a mí me parece muy bien.</p>

<b>Actor</b>	<b>E.4. Retroalimentación de la evaluación</b>
<b>Autoridades</b>	<p>En relación a la filmación, bueno allí, a veces hay un problema que es por falta de tiempo que es la reflexión pedagógica respecto de la planificación que hicieron y después en relación a cómo implementaron en el aula con los estudiantes la planificación que presentaron en su evaluación para la filmación. Ahora, los resultados generales demuestran que lo que está bajo es la interacción pedagógica, a nivel nacional.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>Si, pero cuando salen mal todavía está ese tabú de que lo van a indicar y el que salió mal, yo creo que es parte no se divulga, en el caso de la Dirección entrega de forma privada el sobre, el Director sabe que tiene una información confidencial y se entrega en forma privada, está en los profesores si quieren decir su evaluación.</p>

## Características discursivas de los actores por código, categoría 5

Actor	5.Contexto de Condiciones Laborales y Condiciones del establecimiento educacional
<p><b>Autoridades</b></p>	<p>En realidad es relativo, pero si hay preponderancia de profesores que realizan una mejor interacción pedagógica, es decir, despejan todas las dudas de sus alumnos, presentan diferentes estrategias de enseñanza , que se acomoden a distintos estilos de aprendizaje por ejemplo, presentan ritmos adecuados para todos y no dejan nadie atrás, etc, entonces desde el punto de vista de la didáctica, de las estrategias didácticas esto es importante, entonces da la impresión por lo que dicen los profesores, lo van aprendiendo también en la práctica, entonces hay un factor que es efectividad ahí que no mide la evaluación docente en el fondo. También está bajo en porcentaje de logro, resultado a partir de la implementación, era lo que ya te mencionaba antes.</p> <p>Por supuesto que sí, primero el profesor no tiene el tiempo suficiente para preparar la enseñanza, para preparar su clase como corresponde y se nos está exigiendo y se nos compara con la educación de otros países, pero quieren resultados comparables con ellos, pero no se da el tiempo que los profesores deben tener para la preparación de su clase. No hay tiempo para planificar, el profesor tiene que llevar trabajo para su casa, pruebas, la planificación clase a clase, todo</p>
<p><b>Directores</b></p>	<p>En los procesos, yo creo que menos pero sí todavía afecta, menos porque si los niños tienen los recursos ninguno va a entorpecer los procesos, pero en alguna medida la cultura no se puede cambiar por recursos, el entorno no se puede cambiar por mayores recursos....y yo creo que eso entorpece mucho la labor docente, quien se preocupa de todas las áreas y de salud, en el sentido de la alimentación, valórico, entonces cuando hablamos que tenemos que atender todo lo que tiene lo que dice la JUNAEB, trabajar con el programa influye mucho, yo no digo que no sea parte de la educación porque nosotros estamos insertos en una ambiente educativo que escoge y que vamos formando personas, no estamos formando intelectuales.</p> <p>Yo diría que no, yo diría que lo que está influyendo en el profesor es el cambio de mentalidad que hemos ido adquiriendo postdictadura, yo te lo digo porque fui profesor normalista de los años de la Reforma Frei padre, pasé por el Gobierno de Allende, pasé por la Dictadura, pero antes de la Dictadura, en esos dos gobiernos el profesor no se preocupaba de su situación económica, de su situación laboral, situaciones de esta naturaleza, no, el profesor entregaba siempre lo mejor de sí, sin esperar ninguna recompensa, que aquella que fue voluntariamente a una dirección provincial, que era la que nos hacía los contratos y estábamos felices porque teníamos un trabajo, ahora no, ahora el profesor sale con la mentalidad primero que no me voy al campo, ahí ya comenzamos los problemas, segunda cosa salen con la mentalidad, qué curso me van a dar, ah, es que yo no estoy preparado para ese curso, ...eso para mí no es un profesor integral, hay una mala formación.</p> <p>Bueno, confluyen y se conjugan varias cosas, en este sector tan marginal por ejemplo, nosotros que somos una escuela con un índice de vulnerabilidad muy alto, 94.5, por lo tanto aquí para que la calidad educativa mejore hay un trabajo focalizado que hay que hacer de padres, familias, alumnos, profesores, directivos, entonces que influye, por ejemplo tenemos familias muy disgregadas, familias disfuncionales, hay otros entes que juegan en contra de que la calidad educativa no sea buena, el profesor no está en constante perfeccionamiento, nosotros los administrativos, los auxiliares, no están imbuidos en el proyecto educativo institucional, entonces hay varios variables que influyen, que en este establecimiento, lo que yo he visto este año que estoy acá, es el compromiso, la responsabilidad profesional de los docentes, de los directivos, del quehacer de los administrativos y la falta del compromiso de la familia que juega un rol muy importante.</p> <p>Yo puedo hablar del momento en que entramos en democracia hacia adelante, el estatus digamos se ha ido mejorando del profesor, en la parte laboral, contractual y profesional, se ele reconocieron los bienes, su perfeccionamiento, sus capacitaciones, se les reconocieron todo eso que antes se había perdido y por lo tanto yo puedo mencionar que sí, hemos mejorado pero no lo suficiente como para, cierto, mejorar la calidad educativa.</p> <p>Mira, nosotros en el sector municipal, te hablo desde mi experiencia, lo tenemos todo acá, por la Ley SEP, si tú ves esta oficina es bonita, la escuela es bonita, tiene calefacción central, los niños acá andan en mangas de camisa, las salas impecables, antes nosotros trabajábamos hasta con los vidrios rotos, sin calefacción, entumecidos de frio los niños y nosotros, ahora las condiciones físicas y materiales nosotros lo tenemos.....lo que no tenemos son familias formadoras, en esta escuela tenemos de pre-kínder a 8° y la crisis en tema de disciplina está en los 1° y 2° básicos, son niños que no obedecen, son niños desafiantes, entonces imagínate, cómo poder trabajar en un segundo básico donde los niños son desafiantes y no te quieren obedecer y tú no entiendes niños tan chiquititos, antes a los 7 y 8 años de edad, el profesor era la autoridad, ellos te respetaban y te querían, pero ahora los niños desafían al profesor, tú hablas con las mamás y ellas se ríen y a los niños no les está formando como personas sino que los niños pueden hacer todo lo que quieren, los niños son como mascotas en la casa, se les entrega todo, se les da todo, los niños no obedecen reglas, entonces nuestro gran drama que tenemos en este momento es con la familia que no apoya y que no asuma su tarea formadora con la labor de la escuela.</p>

Actor	5.a. Recursos puestos a disposición, objetivos planes estudios y prácticas
Directores	<p>Para mí sí, yo creo que cada vez, inclusive que estaba enfocado estos temas y se están viviendo actualmente, lamentablemente nos estamos alejando un poco de todo eso por la burocracia para llegar a ello, por ejemplo, acá nosotros tenemos ganas de hacer capacitación, mucha extensión, tenemos mucho para capacitar a nuestros docentes, y justamente porque hay que presentar todo esto la licitación, lo administrativo entorpece, nosotros vemos que nuestros docentes requieren capacitación y requieren salir con más herramientas de la universidad, porque hoy en día, lamentablemente hay muchos espacios para poder estudiar y no hay una preparación constante, hay muchos programas que intervienen y que no hay una evaluación entonces afecta bastante al docente, y justamente por ello es que cuando nosotros creemos que falta un compromiso de las autoridades en general desde arriba hacia lo local.</p>
Profesores	<p>Porque yo veo escuelas que están con una pésima infraestructura, en una casa vieja, colegios que son casi como que aparecen de la nada y tú te pasas una vuelta y aparece un colegio subvencionado en una parte y quien supervisa que esa infraestructura esté bien hecha para los niños, tú crees que están bien ahí, tú crees que a los profesores a veces les pagan mal, no les pagan todo lo que deberían pagar porque los sostenedores se quedan con plata, entonces es como todo un cuento que el Ministerio, el Gobierno o los que estén de turno no quieren ver que esos colegios son mejor que los públicos, yo he trabajado en las dos áreas y he visto también hartas realidades y considero que en los colegios municipales los niños están por último mejor resguardados que en algunos particulares subvencionados.</p> <p>Yo creo que hoy día falta tener menos alumnos en el aula, en vez de 45, que no superen los 30 para poder atender a la diversidad, porque recuerde usted que hay alumnos que aprender de distinta manera, tienen distintos tipos de inteligencia y yo profesor cómo preparo la enseñanza, necesito además tiempo para preparar la enseñanza, entonces si hoy día a nosotros nos comparan con los países de la OCDE, entonces, también comparemos las condiciones laborales, que son diferentes, o sea los países que encabezan, los nórdicos por ejemplo, pero veamos cuáles son las condiciones de la enseñanza y ¿qué es lo que tienen? Un alto porcentaje para preparar la enseñanza y menos alumnos para atender a la diversidad y entonces yo creo que ahí está la esencia de todo.</p>

Actor	5.b. Responsabilidades Profesionales
Autoridades	<p>En realidad es relativo, pero si hay preponderancia de profesores que realizan una mejor interacción pedagógica, es decir, despejan todas las dudas de sus alumnos, presentan diferentes estrategias de enseñanza, que se acomoden a distintos estilos de aprendizaje por ejemplo, presentan ritmos adecuados para todos y no dejan nadie atrás, etc, entonces desde el punto de vista de la didáctica, de las estrategias didácticas esto es importante, entonces da la impresión por lo que dicen los profesores, lo van aprendiendo también en la práctica, entonces hay un factor que es efectividad ahí que no mide la evaluación docente en el fondo. También está bajo en porcentaje de logro, resultado a partir de la implementación, era lo que ya te mencionaba antes.</p> <p>El profesor ha perdido el miedo a evaluarse, nadie se niega a evaluarse como a veces lo ha dicho la prensa y las autoridades, en ese sentido todos se evalúan, excepto en los casos que la propia ley permite, pero el profesor no se niega a ser evaluado. Por otra parte, a mí me hubiera gustado haberme evaluado con este sistema para conocerlo mejor, más de cerca.</p>
Directores	<p>El elemento positivo es que el docente se vuelve a empapar de sus prácticas, de su forma de ser, por que el portafolio es técnico, muy técnico pero tiene bastante como tips que recuerdan al docente como tiene que actuar, eso influye, la evaluación posterior a eso cuando se saca los porcentajes de todo lo cuantitativo, también refleja de cómo está nuestra escuela eso es lo positivo, o sea es como una investigación que sirva para potenciar las debilidades y agradecer también las fortalezas.</p> <p>Claro, como es tan individual la evaluación, el profesor tiene que responsabilizarse de su trabajo también, aparte que nosotros como Directivos y Jefe de UTP tenemos sólo el 10% de la ponderación de la evaluación.</p> <p>Sí, mucho, mucho. Pero acá se ve un fenómeno bien interesante y bonito que cuando se produce este tema de la evaluación docente, el profesor tiende a trabajar en equipo, no como una manera organizada, pero si, se agrupan, trabajan en equipos, comparten experiencia, ellos tienden a trabajar, no siempre aquí en la escuela, pero en otros lados, pero se juntan para poder desarrollar el portafolio. El tiempo de la escuela es escaso, aquí yo te digo n el caso nuestro damos todas las facilidades para que el profesor que se evalúe, derrepente liberarlo de ciertas responsabilidades, que no asistan a algún consejo para que se reúnan aparte y darle el máximo de facilidades para que ese proceso se lleve adelante, entregarles todas las orientaciones que se pueda de parte de UTP o de nosotros y de facilitarles las cosas.</p>

<b>Profesores</b>	pero fortalecer al maestro creo que fortalece que tú te quedas con la conciencia que hiciste un buen trabajo.
-------------------	---

<b>Actor</b>	<b>5.c. Comprender el contexto educativo</b>
<b>Profesores</b>	<p>No, no me parece porque la plata que viene Ministerio es para todos y los particulares subvencionados también reciben dinero del Ministerio y deberían ser evaluados...hay que evaluarse, hay que evaluarse y de que tenemos que evaluarnos todos, todos tenemos que evaluarnos, sobre todo los que recibimos dineros fiscales, ahora los particulares pagados es otro sistema, ahí no tengo muy claro como el Ministerio supervisará las prácticas de los particulares pagados.</p> <p>son otras variables que están incidiendo, el tipo de alumno que llega, el nivel socioeconómico, la cuna, entonces nos damos cuenta nosotros que hay profesores que en determinadas aulas y en determinados establecimientos que tienen un muy buen Simce, una buena PSU y resulta que están evaluados como profesor competente o básico, entonces no se condice, no hay relación y hay profesores que salen destacados y competentes y resultan que tienen un bajo Simce y una baja PSU, eso entonces nos está indicando que la variable profesor si bien es cierto incide, porque no vamos a desconocer que incide, pero no es la única variable, hay otras variables, el nivel socioeconómico de los padres, porque si tú haces una comparación de los niveles D y E de los establecimientos municipales, perdón D no hay ninguno, E y D son los particulares pagados, por lo tanto no vas a encontrar tu ningún establecimiento municipal, que tenga la categoría D o E, hay C y dentro de los C, cuáles son los establecimientos C municipales y compáralos con el particular subvencionado C y te vas a dar cuenta que lejos, lejos el sistema municipal es mejor y si tu analizar el A y el B, donde si está el sector municipal y el particular subvencionado, pero lejos gana el sistema municipal, entonces qué te está diciendo eso, que no estábamos nosotros entregado qué elementos de juicio, que el nivel socioeconómico es determinante, la cuna es determinante, por eso es que creo que estas reformas que se están implementando van a corregir en alguna medida estas enormes desigualdades que se producen en el sistema educativo.</p>

<b>Actor</b>	<b>E.5. Disposición de recursos educacionales</b>
<b>Profesores</b>	<p>otras variables y que tienen que ser analizadas y que tienen que ser consensuadas y no comparar un colegio privado con un colegio público porque en un colegio privado hay una inversión de parte del padre que corrige todos los aspectos deficitarios del alumno, especialmente en aquellas áreas que no tienen los resultados óptimos, se contrata un profesor y están dispuestos a gastar \$200 o 300.000 pesos en profesores particulares para corregir esas deficiencias, aquí nosotros estamos trabajando con alumnos que muchas veces están en riesgo social, que muchas veces los apoderados, las mamás, los papás van lo matriculan y se olvidan de ellos y no quieren saber nada más y que vienen a fin de año a ver si es que pasó su hija o su hijo, entonces estamos hablando de realidades totalmente diferentes, diametralmente opuestas y ponernos a comparar realidades absolutamente distintas, yo creo que en vez de construir a destruido y a estigmatizado el sistema público.</p> <p>en cuanto a materiales gracias a la Ley SEP, hoy día si tenemos cosas, yo puedo contar en mi estante, porque yo soy profesora de matemática....hoy día es la ausencia total de los apoderados, tengo un curso con 36 niños y tengo 3 o 4 apoderados que están pendientes y el resto nada.</p> <p>Si hablamos de recursos igual está entrando harto recursos al establecimiento por la Ley SEP, mantenimiento, el mismo tema de integración tiene fondos, pero por recursos materiales no se queda atrás, infraestructura puede que sí, derrepente las salas son muy heladas, pero yo lo que he visto ahora es la poca validación que nos tenemos entre colegas, tenemos competitividad que hay entre docentes y yo me he percatado mucho, mucho, en que no son los colegas que llevan varios años de experiencia en esto, son los colegas que recién egresando de las universidades, que no tienen empatía con el colega que llega, son avasalladores con el colega..</p>

## Características discursivas de los actores por código, categoría 6

<b>Actor</b>	<b>6.a. Educación herramienta de transformación y Desarrollo Social</b>
<b>Directores</b>	<p>Primero hay que partir de ahí, qué ciudadano queremos formar y de acuerdo a la sociedad que nosotros queremos es indudable que allí tenemos que revisar absolutamente todo, o sea que no solamente el MBE, no solamente la formación inicial docente, no solamente el perfeccionamiento docente, no, aquí hay que revisar absolutamente toda la integridad de lo que tiene la educación chilena, porque no nos olvidemos que esta educación es una herencia de un pasado dictatorial o sea que aquí le han hecho maquillaje que es distinto, pero lo que yo siempre he dicho, la educación en un país, es la base filosófica que sustenta un sistema sociopolítico y cultural de un país..</p>
<b>Actor</b>	<b>6.b. Mejoras al sistema</b>
<b>Profesores</b>	<p>Quizá haya cosas en la cual a mí me sirva para reflexionar de cómo yo estoy realizando mi labor y en qué estoy fallando, puede ser, que tenga su lado positivo, de hecho la tiene, no es que sea todo malo, malo, malo, tiene una parte positiva también, pero yo encuentro que cada profesor sabe muy bien lo que está haciendo, si está laborando bien, si lo está haciendo a medias, si se está corriendo, que se yo, existen los consejos, el trabajo por departamentos, tenemos trabajo con el resto de los colegas, hay talleres, hemos pedido muchas cosas si, cursos de evaluación, en lo que fallamos, yo me atrevo a decir que el 90 y tantos % de los profesores, yo lo solicite desde la primera vez que fui evaluada y muchísimo..</p> <p>No la veo, de verdad no la veo, porque cuando uno se evalúa es como que tiene que hacer un trámite, porque tiene que cumplir, obviamente uno se esfuerza en hacerlo bien porque profesionalmente a mí por ejemplo es obvio que me interesa cómo voy a salir calificada, pero no significa que una vez que yo haga todo ese proceso, yo mejore mis prácticas, te fijas..</p>
<b>Actor</b>	<b>6.c. Responsabilidad concretar mejora de la calidad</b>
<b>Autoridades</b>	<p>Yo creo que no ha logrado el objetivo que se tenía, no, definitivamente no. Por algunas de las razones que le mencione, surgieron empresas haciendo portafolios, el tema de la filmación que a mí me parece grave, entonces que no se le avise a los profesores..</p> <p>No estamos tan seguros, pues vemos que el profesor se prepara para esta evaluación y luego los malos profesores continúan con la rutina y así sirve de muy poco. Hay que considerar también los recursos, sin dejar de considerar que la Ley SEP ha ayudado mucho, pero no ha sido suficiente pues en algunos casos esta ley se está mal utilizando para lo que fue creada..</p>
<b>Directores</b>	<p>Creo que no, creo que no, es solamente una medición para saber en qué se encuentra el profesor, pero tampoco esa realidad, esa medición, se traduce en el aula.</p> <p>No, porque por ejemplo yo te digo que estamos más pendientes de lo que está ocurriendo dentro del aula con nuestro trabajo diario, nosotros vamos al aula, estamos en el aula, acompañamos al profesor, conversamos con ellos, diagnosticamos problemas y los solucionamos acá, y eso ha ayudado a la calidad...pero la evaluación docente es un trámite que se hace, pero que no incide directamente.</p> <p>No, porque es más para el profesor, es más personal, es más para el maestro la evaluación, si está jugando una evaluación el profesor pues en cierta medida, en estos meses que prepara el portafolio es para preparar la evaluación nada más, te fijas?, pero en su quehacer diario, no hay muchos cambios, que ellos apliquen a su quehacer, entonces se sigue haciendo lo mismo que antes del portafolio.</p> <p>Buena pregunta, para nada. Yo te insisto, la calidad de la educación no pasa por educación no pasa por mejores directores, si yo digo que pasa por nuevas formas de formar profesores, con profesores más entregados a la educación, con profesores menos mentalizados de dinero y saber qué tipo de ciudadano queremos formar y profesores entregados en el aula, ahí está la clave en el aula..</p> <p>No, creo que no, yo creo que ha sido más personal alomejor pero es tan rápido de acontecer en el colegio, que el profesor sigue su dinámica, entonces en qué momento el profesor se detiene a analizar efectivamente el documento que le llega, yo creo que no tiene tiempo para eso, ahora donde fallé, cómo tengo que hacerlo mejor, o sea en que parte de la clase no estuve bien, pero el profesor sigue su dinámica entonces en ese sentido yo pienso que no ha sido tan efectivo</p>
<b>Profesores</b>	<p>Pero en general no es un buen método para mejorar la educación.</p> <p>No, yo creo que no porque encuentro que no es una batería adecuada para evaluar el desempeño en general, porque de partida esto se prepara mucho para el momento, o sea, todo los profesores, la mayoría trata de preparar el mejor portafolio, la mejor clase grabada, la entrevista..</p>

	<p>Faltan políticas estatales, de gobierno, educativas que están pendientes. Primero, eliminar que ciertos establecimientos seleccionen, por eso yo apoyo el Proyecto que firmo y despacho la Presidenta el día de anteayer y tendiente justamente a eliminar la discriminación, la selección el copago...¿qué te dice eso?, que en la medida que tu segregas menos y seleccionas menos y los grupos son heterogéneos, entonces tienes la posibilidad que con tus pares te vayas enriqueciendo, pero si tú tienes un verdadero apartheid en educación, entonces simplemente vas a tener colegios donde van los más ricos, que van a tener los mejores índices, lejos mejor y colegios donde están los más pobres, donde les va a ir pésimo y van a seguir ese círculo de la pobreza, que son malos, porque su escuela es para pobres, solamente para los más pobres.</p>
	<p>Es que no lo veo, no lo veo, el que mejore la calidad de la educación es una tarea de todos, no solamente del profesor que se está culpando, porque todo lo que se dice es que es culpa del profesor y no, este es un problema social tremendo desde hace muchos años y yo lo vengo diciendo como 20 años y cada vez es peor, ahora por qué se nota más en municipal, es obvio, porque tenemos la mayor cantidad de gente que tiene más problemas, los niños solos, las madres trabajando, etc, etc, yo ahora en el estante tengo que tener de todo porque hoy día los niños no traen ni un lápiz.</p>
	<p>No la veo, de verdad no la veo, porque cuando uno se evalúa es como que tiene que hacer un trámite, porque tiene que cumplir, obviamente uno se esfuerza en hacerlo bien porque profesionalmente a mí por ejemplo es obvio que me interesa cómo voy a salir calificada, pero no significa que una vez que yo haga todo ese proceso, yo mejore mis prácticas..</p>
	<p>Es que yo creo que hay que entender qué es calidad de la educación, yo no sé qué es lo que quieren decir con calidad de la educación, porque yo podría decir profesores que estén comprometidos con la educación, con el aprendizaje de los niños, profesores que sean afectivos con los niños, profesores que en las evaluaciones se refleje que ellos quieren ayudar a estos pequeños avanzar, niños que aprenden, infraestructura del establecimiento, etc.</p>
	<p>No, no sirve porque esta cosa está supeditada a cuestiones políticas, de costos, de lucro y de muchas otras cosas más, porque todos ganamos, gana el que hace el portafolio, el que ideó el portafolio y es mucho el dinero el que está en juego y es plata mal invertida, aparecieron esos asesores entonces por eso yo creo que no es lo adecuado.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>Alomejor para mejorar, crear o mantener las metodologías de trabajo de algunos profesores, posiblemente, te obliga a investigar, te obliga a buscar formas de hacer tu trabajo, el que se lo toma en serio, es una decisión individual, pero para decir que el portafolio es un instrumento que durante todos años ha ayudado a mejorar la calidad, no, definitivamente no.</p>
	<p>No, yo pienso que no ha ayudado absolutamente en nada porque tú ves los resultados que hay, además que no hay como un seguimiento veo yo d que alomejor estamos cuántos años con el mismo portafolio, se ha ido viciando, yo no le veo un reflejo en el aula, de verdad que no, a pesar que yo, bueno, no me siento destacada en todo, yo tengo mis falencias en el aula y mis fortalezas también, pero no me ha ayudado a mejorar mis falencias ni tampoco como tú dices me ha ayudado a fortalecer lo que ya tengo, el famoso gráfico que sale ahora, que este que casi que llegó al destacado, que esté casi llegó al competente, entonces tu no lo puedes interpretar bien, entonces un colega quedó en básico y ve el gráfico y es muy parecido al que quedó competente y sólo que se pasó una línea más arriba, no es como muy claro el resultado.</p>

<b>Actor</b>	<b>6.d. Niveles o estándares nacionales</b>
<b>Profesores</b>	<p>hoy día no hay ningún profesor en alguna parte del país que se niegue a la evaluación, todos se están evaluando y curiosamente lo que llama la atención es que más del 80% de los profesores sale bien evaluado, lo que significa entonces que los profesores no son los responsables en términos de la calidad de la enseñanza, son otras variables que están incidiendo, el tipo de alumno que llega, el nivel socioeconómico, la cuna, entonces nos damos cuenta nosotros que hay profesores que en determinadas aulas y en determinados establecimientos que tienen un muy buen Simce, una buena PSU y resulta que están evaluados como profesor competente o básico, entonces no se condice, no hay relación y hay profesores que salen destacados y competentes y resultan que tienen un bajo Simce y una baja PSU, eso entonces nos está indicando que la variable profesor si bien es cierto incide, porque no vamos a desconocer que incide, pero no es la única variable, hay otras variables, el nivel socioeconómico de los padres, porque si tú haces una comparación de los niveles D y E de los establecimientos municipales, perdón D no hay ninguno, E y D son los particulares pagados, por lo tanto no vas a encontrar tu ningún establecimiento municipal, que tenga la categoría D o E, hay C y dentro de los C, cuáles son los establecimientos C municipales y compáralos con el particular subvencionado C y te vas a dar cuenta que lejos, lejos el sistema municipal es mejor y si tu analizar el A y el B, donde si está el sector municipal y el particular subvencionado, pero lejos gana el sistema municipal, entonces qué te está diciendo eso, que no estábamos nosotros entregado qué elementos de juicio, que el nivel socioeconómico es determinante, la cuna es determinante, por eso es que creo que estas reformas que se están implementando van a corregir en alguna medida estas enormes desigualdades que se producen en el sistema educativo.</p>



**Características discursivas de los actores por código, categoría 7.**

<b>Actor</b>	<b>7.a. Consideraciones socioeducativas del sistema de evaluación</b>
<b>Autoridades</b>	No estamos tan seguros, pues vemos que el profesor se prepara para esta evaluación y luego los malos profesores continúan con la rutina y así sirve de muy poco. Hay que considerar también los recursos, sin dejar de considerar que la Ley SEP ha ayudado mucho, pero no ha sido suficiente pues en algunos casos esta ley se está mal utilizando para lo que fue creada, como usted sabe se usa para pagar profesores, para otras cosas en los DAEM, para pagar las famosas ATE que muy poco nos ayudan y también falta más en la formación de profesores, que sea de verdad pública, pues sabemos cómo era antes, de los años 70 para atrás, uno iba a un liceo donde compartía con hijos de obreros, de médicos, de campesinos, de la empleada doméstica, éramos iguales, ahí aprendíamos quizá a convivir, era otro tipo de sociedad la que se estaba formando, ahora ya somos clasificados, quienes pueden pagar allá, los hijos de los obreros por acá..
<b>Directores</b>	<p>Bueno, confluyen y se conjugan varias cosas, en este sector tan marginal por ejemplo, nosotros que somos una escuela con un índice de vulnerabilidad muy alto, 94.5, por lo tanto aquí para que la calidad educativa mejore hay un trabajo focalizado que hay que hacer de padres, familias, alumnos, profesores, directivos, entonces que influye, por ejemplo tenemos familias muy disgregadas, familias disfuncionales, hay otros entes que juegan en contra de que la calidad educativa no sea buena, el profesor no está en constante perfeccionamiento...pero si la familia falla, aquí hay mucha violencia intrafamiliar, muchos problemas sociales, violencia entre los niños, en el entorno, el entorno no es bueno, porque hay mucho consumo de alcohol, marihuana, prostitución, entonces ese es el espejo que el niño mira, eso es lo que él ve a diario en las esquinas de su casa, o sea aquí en la escuela nosotros podemos mejorar el estar, el momento nada más te fijas, pero si nosotros queremos proyectarnos más allá, falta esa colaboración y apoyo de la familia, por ejemplo queremos mejorar el índice de asistencia, puntualidad o valores, compromiso, responsabilidad, principios como hábitos, cortesía y urbanidad, es difícil, es muy difícil porque ellos claro están aquí las 4, 5, 8 horas, pero llegan a un ambiente que es distinto para ellos, entonces, nosotros velamos por los principios, los valores y el conocimiento, pero en la casa la familia no, hay otros intereses, hay otras cosas, muchos de nuestros niños viven solos en sus casas durante toda la semana, ya, mucho..</p> <p>Por supuesto que sí, el docente municipal la percepción que yo tengo, que quiere comprometerse con su unidad educativa, pero a la vez también tiene inseguridades ante ello, mucha rotación, hay dificultades digamos de hasta del clima laboral, estos son detalles que se pueden presentar en cualquier unidad, pero sí hay una falta de compromiso cuando vemos que cada vez se categoriza a un establecimiento y muchas veces el docente se ha esforzado tanto y no ha tenido los logros que se merece por muchos factores, que los niños no quisieron contestar una prueba Simce, en el caso de los resultados Simce, porque efectivamente justo ese día pasó algo que desorganizó entonces ya resultados negativos, pero el docente se comprometió y trabajó, entonces cada vez que se va categorizando al establecimiento el docente también se va desanimando y afecta a su autoestima porque dice yo di todo, yo no soy capaz, a mí no me resultó, no se valoran otras cosas, que alomejor hubo un trabajo y no vio resultados pero eso nadie lo ve, lo positivo de los establecimientos nadie lo ve, entonces cuando se habla del Simce el colegio bajó los resultados pero no se evidencian lo que hay detrás, la trayectoria, los esfuerzos, logros positivos que han tenido y no se evidencian ahí y queda catalogado ese colegio como un colegio de mala calidad.</p>
<b>Profesores</b>	esto es motivación personal, es tu carrera, es todo, pero uno tiene tantas cosas que hacer como docente que también si el ministerio no motiva a sus propios profesores no va a lograr buenos resultados, porque los Directores también motivan y dicen colegas tratemos de hacerlo bien, acá en esta escuela les están dando los espacios a los colegas para que traten de hacer su portafolio se les está diciendo que les van a dar ciertas horas pero eso depende además de cada Director, no es el Ministerio que lo mande, no es una política, entonces no hay apoyo, para hacer el portafolio, de nadie, o sea el Ministerio te pone ciertas cosas ahí pero no, como que uno siente que es algo que tiene que hacer por cumplir con el Ministerio y el Ministerio entrega el portafolio porque tienen que cumplir con la evaluación y no hay una motivación de por medio, no hay supervisión si se está haciendo bien el portafolio..

<b>Actor</b>	<b>7.b. Demandas sociales hacia el sistema educacional</b>
<b>Profesores</b>	Mire, curiosamente a mi llamó la atención una encuesta que se hizo el año pasado, en junio, donde se hizo una encuesta de qué instituciones tenían mayor credibilidad, especialmente entre la juventud y curiosamente llamó la atención que lejos eran los profesores que tenían la mayor confianza de la ciudadanía y de los jóvenes y de ahí había una enorme diferencia para llegar a la F.F.A.A, después de ellos, el poder judicial y finalmente el último rango era el mundo político que tenía pero bajísimo lo de la credibilidad, pero yo digo con orgullo y siempre que tengo la oportunidad lo he comentado con grupos de profesores que significa que de una u otra manera los medios de comunicación despertaron a partir de esa encuesta que se hizo y que los resultados lo publicaron todos los medios de comunicación, el hecho de que tuvieran tanta credibilidad los profesores, yo creo que en ese sentido hoy día están despertando, se están dando cuenta que son otras variables, yo creo el Colegio de Profesores hizo enormes esfuerzos por dar a entender, toda vez que tuvo alguna tribuna para decir que no son los responsables en la baja calidad de la educación.
<b>Evaluadores par</b>	Son lapidarios, muy lapidarios con nosotros, ..pero los medios de comunicación, si hay un problema, se centran en los profesores municipales, porque a los particulares-

	subvencionados no los tocan, somos nosotros la piedra de tope siempre, en todo, y se nos compara con otros colegios, cuando las condiciones son diferentes,.. todo influye, el contexto, las condiciones laborales..
<b>Actor</b>	<b>7.c. Consecuencias de la evaluación</b>
<b>Profesores</b>	<p>El Ministerio es para todos y los particulares subvencionados también reciben dinero del Ministerio y deberían ser evaluados, lo que pasa es que se piensa que por ser particular subvencionado ya es distinta la educación.</p> <p>Es estigmatizador, queda estigmatizado y su autoestima baja muchísimo y yo creo que ante sus pares se siente deslegitimado, ante sus propios pares, además que en la comunidad educativa todo se sabe, entonces se sienten como los malos de la película, no yo lo vi y uno es dice no te preocupes si esto es un trámite, para subirle la autoestima y quedan muy mal, queden afectados, sienten que no, bueno, primero, se cuestionan a sí mismos, contrariamente a lo que se piensa, que no tienen autocritica, se cuestionan a sí mismo, dudan de sus propias capacidades, sienten que ante sus pares no se pueden parar ni mirarlos de frente y eso yo considero que le hace daño a la educación, mucho daño. Usted sabe que un profesor motivado, un profesor que tiene la autoestima alta, un profesor que es valorado, es un profesor que va a rendir ciento por ciento.</p>
	<b>7.d. Evaluaciones estandarizadas</b>
<b>Autoridades</b>	<p>Así como deberíamos tener una remuneración pareja para todos, debería ser la evaluación también de esa manera, pues mejorar la educación de un país es responsabilidad de todos, no sólo de los municipales.</p> <p>Yo creo que hay un sesgo velado o bien impensado, que no se ha mencionado porque están involucrados unos cuántos pesos más unos cuántos pesos menos, cómo regulamos, cómo fiscalizamos, pero el problema es que podemos terminar financiando lo que tenemos y que se dice que no es bueno y les vamos a asignar más plata para que sea económicamente viable y vamos a regular más afianzar y amarrar más ciertas cosas que deberían cambiar. Una de esas es ella. No es verdad que la evaluación docente refleje la realidad de las prácticas de los docentes de Chile, esa es una falacia, porque queda fuera el sector particular pagado, que representa un 8, 9% y queda el sector particular subvencionado que es el mayoritario. La pregunta siempre es qué pasaría si se aplica el mismo sistema de evaluación a todo el profesorado. Ahora a mí me parece que para tener la radiografía del país, no puede ser solamente basado en lo que representa el sector municipal.</p>
<b>Directores</b>	<p>No de todos, pero las escuelas particulares y particulares subvencionadas tienen sus mecanismos de evaluación y de hecho el profesor que no cumple, se va no más, termina su contrato o antes que termine su contrato y si no tiene resultados se va, no hay instancias de mejorar o de poder recibir algún tipo de capacitación y claro, que sí, pero qué pasa con los otros, que igual reciben subvención del estado y deberían también someterse a esta evaluación y deberían ser las mismas pautas.</p> <p>No por supuesto que no, eso es un error gravísimo, también afecta al docente pensar en que incluso hay personas que como saben que hay una evaluación docente, no se van al sector municipal, prefieren el sector privado y yo creo que no es justo, y ahí también se puede sacar un parámetro de la diferencia que hay entre un docente subvencionado a un docente particular, donde la evaluación académica no ha tenido mayor diferencia</p> <p>Mira, si en estos instantes yo miro la educación en el sentido de que deben existir las tres áreas, el área privada, que no hay ningún problema, el que pueda pagar no hay problema que pague, que vaya a los mejores colegios de Chile, que pague 200, 500 y como 800 mil pesos pagan en Santiago en el Nido de Águilas, no hay problema, que exista el particular subvencionado, ni un problema, pero que sólo trabaje con la subvención estatal y no con el pago estar...por lo menos si deberían ser evaluados los profesores el subvencionado propiamente tal y el fiscal porque ambos están trabajando con dineros de todos los chilenos. El particular ahí no, que lo evalúe el patrón, si es bueno o es malo que lo despida, ese es su problema, pero con dineros fiscales si deben ser evaluados.</p> <p>Debería ser para todo el profesorado, es injusto, me parece muy injusto porque como que estamos en la mirada sólo los colegios municipales y todos somos docentes, todos somos profesores y todos tenemos que ser evaluados en la misma forma, entonces yo no recuerdo cuál fue el articulado que, la normativa, cuáles fueron las razones por las que el particular subvencionado no se incluyó en esto.</p>
<b>Profesores</b>	Todos pueden haber salido de una misma institución y uno están trabajando en particular y después se traslada al municipal y si quieren saber qué pasa con el desempeño de los docentes tienen que ser medidos de la misma forma todos, debería ser así.



	<p>Es que esa es otra de las grandes injusticias que hay con los profesores, si vamos a evaluar seamos todos, ¿por qué tenemos que hacer diferencias?, ¿acaso ellos porque son particulares son mejores que nosotros? alomejor a ellos se les facilita más el trabajo porque tienen apoderados que se preocupan de los niños, nosotros no, sabemos que la mayoría aquí se va a ir a la calle, que va a llegar más tarde al hogar, que no va hacer nada y al otro día no va a traer ni tareas, ni textos ni nada, en cambio ellos no, tienen padres que si se preocupan, asique si van a evaluar todos igual, no tiene por qué haber diferencias.</p> <p>Me parece injusto, me parece injusto porque el particular subvencionado también porque recibe subvención del estado, entonces nosotros recibimos subvención del estado, pero el particular subvencionado también, entonces tienen que ser evaluados, porque reciben dinero del estado, no solamente los municipales.</p>
	<p>entonces no hay algo que supervise bien los colegios particulares subvencionados y la evaluación docente debería ser para ellos, sea como sea que nos evaluemos, porque yo sigo insistiendo que la evaluación hay que hacerla porque un evalúa a sus alumnos constantemente asique uno tiene que evaluar su enseñanza, en cómo está hecha yo no estoy muy de acuerdo, pero de que hay que evaluarse, hay que evaluarse y de que tenemos que evaluarnos todos , todos tenemos que evaluarnos, sobre todo los que recibimos dineros fiscales.</p>
	<p>No, no me parece nada adecuado porque al final todos estamos trabajando para la educación del país, tiene que aplicarse a todos, ahora que lo establece el ministerio porque nos entregan subvención del estado, pero a los particulares subvencionados también pero al final son tantos arreglos que se hacen, que ya quedó así. Yo he conversado con colegas que trabajan en escuelas particulares subvencionadas, pero no para esta evaluación docente sino que para la evaluación de excelencia académica, ahí les están haciendo postular, quizá yo no me he mirado muy bien el tema, pero creo que es parecido a esta evaluación.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>Yo creo que si queremos mejorar la calidad de la educación en Chile, los subvencionados también tienen que ver con la calidad de la educación, a pesar que en pruebas tan castigadoras como el Simce, separan por barreras sociales y hasta económicas de esa evaluación, pero no debieran separarnos en esto de evaluarnos, aunque ellos tengan un sostenedor totalmente diferentes al nuestro, pero si la calidad de la educación es lo que se debe mejorar se debe mejorar para el 100% de los profesores, aunque tengan sus pautas de evaluación distintas, sus formas de trabajo totalmente distintas a las nuestras, hay un trabajo con niños, un trabajo de por medio que viene siendo el mismo que hacemos nosotros. DE CATEGORÍA 7</p>

<b>Actor</b>	<b>7.e. Modelo de administración educacional</b>
<b>Profesores</b>	<p>No, deberían ser todos los profesores, tanto del sistema municipal, como del particular subvencionado y del particular, porque todos pueden haber salido de una misma institución y uno están trabajando en particular y después se traslada al municipal y si quieren saber qué pasa con el desempeño de los docentes tienen que ser medidos de la misma forma todos, debería ser así.</p>
<b>Evaluadores par</b>	<p>Mira, yo creo que no es sólo de los municipales ser responsables de todo, yo pienso que donde el estado invierte se tiene que ver, entonces también tendría que este sistema implementarse para los particulares-subvencionados, que me perdonen mi colegas porque ellos siempre están más tranquilos en ese sentido, porque ellos tiene otros mecanismos y de evaluación.</p>