



REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JORGE ELIAS CARO

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 2

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Tarapacá, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: LA ACTITUD DEL PROFESORADO
HACIA LOS INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE¹**

**THE TEACHER EVALUATION IN CHILE: THE ATTITUDE OF TEACHERS TOWARDS
INSTRUMENTS THAT EVALUATE TEACHING PROFESSIONAL PERFORMANCE**

Dr. (C) Luis Gajardo Ibáñez

Universidad Central de Chile, Chile

ORCID: 0000-0003-0407-2741 lgajardo@ucentral.cl

Dr. Daniel González González

Universidad de Granada, España

ORCID: 0000-0001-9388-3268

danielg@ugr.es

Mg. Luis Gajardo Guevara

Municipalidad de Peñalolen, Chile

ORCID: 0000-0002-4063-6615

Lgajardo.guevara@cormup.cl

Fecha de Recepción: 06 de febrero de 2020 – **Fecha Revisión:** 19 de febrero de 2020
Fecha de Aceptación: 29 de febrero de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

Resumen

Con el propósito de avanzar en la superación de los problemas de calidad y equidad de la educación y dar inicio a la instalación de la cultura de la evaluación, desde el año 2003 se aplica en Chile la evaluación del desempeño profesional docente. Precisamente, el objetivo del presente estudio es identificar los principales hitos y polémicas que marcan su desarrollo, explorar la proporción de docentes que presentan actitudes positivas, neutras y negativas hacia los instrumentos que emplea el Ministerio de Educación para evaluarlos y determinar su asociación con un conjunto de factores socioculturales. Todos los datos se recolectaron mediante un cuestionario que se aplicó a dos muestras estratificadas por dependencia administrativa del colegio. La primera medición se realizó el año 2008 y corresponde a 812 profesores que se desempeñan en 80 colegios emplazados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y la segunda a fines del año 2015 en que se entrevistó a 827 docentes. Los resultados indican que proporciones del 26,9% y 30,4% de los docentes, para los años 2008 y 2015, respectivamente, mantienen actitudes negativas hacia los instrumentos que se emplean para evaluarlos y que tal actitud presenta relaciones estadísticamente significativas con un conjunto de factores socioculturales.

Palabras Claves

Evaluación docente – Actitud del docente – Política educacional

¹ El artículo es parte de una investigación más amplia sobre la evaluación del desempeño profesional docente que corresponde a la tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada de Luis Gajardo Ibáñez. Este estudio recibió el apoyo de los Fondos Internos de Investigación de la Universidad Central de Chile. Los autores agradecen a los Directores de las escuelas que participaron en el estudio y especialmente a los docentes que colaboraron respondiendo los cuestionarios.

Abstract

With the purpose of advancing in overcoming the problems of quality and equity in education and starting the installation of the culture of evaluation, since 2003 the evaluation of teaching professional performance has been applied in Chile. The objective of this study is to identify the main milestones and controversies that mark its development, explore the proportion of teachers who have positive, neutral and negative attitudes towards the instruments used by the Ministry of Education to evaluate them and determine their association with a set of factors. All data were collected through a questionnaire that was applied to two samples stratified by administrative dependence of the school. The first measurement was carried out in 2008 and corresponds to 812 professors who work in 80 schools located in the Metropolitan Region of Santiago de Chile and the second at the end of 2015 in which 827 teachers were interviewed. The results indicate that proportions of 26.9% and 30.4% of teachers, for the years 2008 and 2015, respectively, maintain negative attitudes towards the instruments used to evaluate them and that this attitude presents statistically significant relationships with a set of sociocultural factors.

Keywords

Teacher evaluation – Teacher attitude – Educational policy

Para Citar este Artículo:

Gajardo Ibáñez, Luis; González González, Daniel y Gajardo Guevara, Luis. La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. Revista Inclusiones Vol: 7 num 2 (2020): 517-556.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)
Licencia Internacional



Introducción

Panorama de la evaluación docente en América y Europa

La evaluación del desempeño profesional docente es un tema que ha cobrado alto grado de relevancia entre los encargados de formular la política pública sobre educación, como también entre los investigadores en educación. Más aún, docentes, directivos y representantes gremiales y políticos se enfrentan en duras polémicas sobre la pertinencia de evaluar a los profesores, los mecanismos y procedimientos que deben emplearse para realizar dicha tarea y, especialmente, las consecuencias que se derivan para el docente.

Una mirada a las características que presenta la evaluación docente a nivel internacional puede proveer interesantes antecedentes para contextualizar la situación de Chile. En efecto, probablemente uno de los estudios clásicos de mayor cobertura sobre la evaluación docente sea el realizado por Murillo, González y Rizo² denominado “Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa”. En sus consideraciones generales, el estudio establece que existe un amplio convencimiento que lograr una educación de calidad implica disponer de docentes de calidad y focalizar los esfuerzos en incrementar la calidad docente. En consecuencia, resulta estratégica la formación inicial de los docentes, disponer de carrera docente atractiva para los jóvenes, generar mecanismos que los mantengan motivados y contribuyan a su perfeccionamiento profesional.

El objetivo que persigue el estudio que examinamos consiste en describir la estructura y funcionamiento de los sistemas de carrera docente y evaluación del desempeño docente en 50 países de América y Europa con el fin de contribuir a la formulación de políticas públicas en educación. Metodológicamente, la información se recoge mediante una ficha que incluye cinco puntos: organización de la función docente, carrera docente, evaluación docente, legislación y bibliografía. La investigación incluye al profesorado de Enseñanza Básica y Media, de educación pública y los datos son los últimos disponibles y oficiales.

Según el estudio, los factores más importantes que determinan la forma en que se implementa la evaluación docente en los diferentes países corresponden a su tradición educativa y la definición que realice de sus necesidades educativas prioritaria. Por ejemplo, en Finlandia donde existe una tradición de autonomía todas las decisiones se toman al interior del establecimiento, en cambio, en Francia que promueve valores como igualdad y equidad en los sistemas educativos las decisiones se toman en forma centralizada. Las prioridades también varían, así, por ejemplo, Europa Occidental privilegia atraer a los mejores postulantes a la docencia, pero América Latina prioriza elevar la calidad. Adicionalmente, se sostiene que la evaluación del desempeño docente es un tema conflictivo que enfrenta a grupos con intereses políticos diferentes, por lo tanto, la evaluación no constituye una práctica generalizada en Europa ni en América. Pero existen casos paradigmáticos:

² F. Javier Murillo Torrecilla, Verónica González de Alba y Héctor H. Rizo Moreno, Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. (Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, 2007) Recuperada de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000-0152934>

“Resulta en ese sentido especialmente llamativo el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera está en debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza sobre el docente y su profesionalidad, así como en el buen hacer de los centros educativos. De esta forma, destaca, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente”³.

En función de estas consideraciones, Murillo, González y Rizo analizan los 50 países seleccionados bajo los parámetros siguientes:

- Existencia de Evaluaciones Externas del Desempeño Docente: Los datos indican que no se encuentra generalizada la existencia de evaluaciones externas del desempeño. El recuento señala que, aproximadamente el 50% la realiza y son preferentemente los países de América Latina y Europa del Este.
- Propósitos y Repercusiones de la Evaluación Docente: El objetivo de todos los sistemas de evaluación examinados es la mejora de la calidad de la enseñanza. En sistemas con evaluación externa posee objetivos formativos y sumativos. En relación con las repercusiones de la evaluación docente, se observa efectos sobre la promoción en el escalafón, incremento salarial, promoción vertical, pero también pueden ser efectos negativos como tener que abandonar el sistema.
- Fundamentos Teóricos de los Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente: Los datos señalan que, salvo excepciones, los sistemas examinados no explicitan el marco de referencia del cual parten, que existe gran variabilidad de sistemas, lo cual en parte indica que no hay acuerdo sobre que es un “buen docente” o un “docente de calidad”.
- Instrumentos: En todos los países se usan varios instrumentos. Entre los más empleados se cuentan: observación de aula, entrevista al docente, informe de la dirección del centro, test y pruebas estandarizadas, portafolio, pruebas de rendimiento de los alumnos, cuestionarios a alumnos y familia y autoevaluación.
- Responsables de la Evaluación: En la mayoría de los países de América y Europa los responsables de la evaluación son los Directores de los Centros.

Sobre la base de estos criterios, pero fundamentalmente entendiendo que la clave se encuentra en el objetivo de la evaluación, Murillo, González y Rizo⁴ distinguen seis modelos de evaluación: 1) Evaluación del desempeño docente en conjunto con la evaluación del centro escolar, del cual Finlandia es un ejemplo. 2) Evaluación del Desempeño Docente para Casos Especiales, como ocurre en España. 3) La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, situación que caracteriza a California. 4) La evaluación del desempeño como base para el incremento salarial, caso de Rumania y 5) La evaluación para la promoción en el escalafón docente, por ejemplo, Inglaterra.

Como se puede apreciar, los antecedentes presentados indican que existen materias sobre las cuales existe un amplio acuerdo como la relación entre calidad de la educación, calidad de los centros educativos y calidad de los docentes, pero también se

³ F. Javier Murillo Torrecilla, Verónica González de Alba y Héctor H. Rizo Moreno, Evaluación del Desempeño... 28.

⁴ F. Javier Murillo Torrecilla, Verónica González de Alba y Héctor H. Rizo Moreno, Evaluación del Desempeño...

observa una gran variabilidad cuando se examinan los modelos que se emplean. Aparentemente, existen diferencias epistemológicas, ontológicas y axiológicas en torno a la definición de lo que es un docente de calidad y que explican los diferentes sistemas de evaluación docente existentes en América y Europa.

Un panorama más reciente sobre las características que asume la evaluación docente en el mundo es el que elabora la OCDE y que incluye como parte del estudio denominado “Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE”. En la investigación de la OCDE no dudan a afirmar que la evaluación docente es un instrumento que bien utilizado puede producir efectos muy beneficiosos para los sistemas educativos. Sostienen que:

“La supervisión y valoración de los profesores es fundamental para la mejora de los centros escolares y de los entornos de aprendizaje. Si están correctamente diseñados, los sistemas de valorar a los profesores y de proporcionarles información al respecto pueden utilizarse como herramientas para aumentar la eficacia del profesorado y mejorar los resultados del aprendizaje. La valoración puede contribuir a centrar la atención en la instrucción y en el aprendizaje profesional de los profesores. Los sistemas de valoración y de información correspondiente pueden ayudar también a mejorar la organización de los centros, al permitir a los profesores avanzar en su carrera profesional y asumir nuevas funciones y responsabilidades a partir de una sólida evaluación de su desempeño. Pueden brindar asimismo una oportunidad de reconocer y recompensar la enseñanza eficaz”⁵

Asimismo, en el estudio se sostiene que la valoración del profesorado consiste en la evaluación individual con el propósito de emitir un juicio sobre el nivel que alcanzan sus competencias y desempeño. El objetivo es avanzar desde la evaluación con fines formativos hasta la evaluación que se formula metas sumativas relacionadas con renovación de contratos, promoción e incentivos laborales.

La investigación realizada por la OCDE⁶ clasifica en 5 los enfoques que emplean los países de la organización para evaluar al profesorado:

- Valoración del profesorado al final del período de práctica con el propósito de acceder a la profesión.
- Valoración periódica con frecuencia regulada por la legislación laboral que obliga al empleador a evaluar el desempeño.
- Valoración para el acceso al registro de docentes cuyo objetivo es confirmar que un docente es competente.
- Valoración con fines de promoción que habitualmente es voluntaria y afecta la situación laboral del profesorado.
- Valoración con fines de recompensa especialmente para docentes con alto desempeño y premiar sus resultados.

⁵ OCDE, Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE. (España: Fundación Santillana, 2015), 516. Recuperada de: <https://www.supereduc.cl/wpcontent/uploads/2017/01/Panorama-de-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

⁶ OCDE, Panorama de la Educación 2015...

Entre los principales resultados que informa la OCDE⁷ destaca que en 30 de los 37 países y asociados la evaluación docente se encuentra regulada en la política educativa y en la mayoría de los casos incluye más de un tipo de valoración. Con todo, el tipo de evaluación más frecuente es la valoración periódica que se presenta en 24 de 28 países y es obligatoria en 20. Por otro lado, las evaluaciones menos frecuentes son la valoración para el acceso al registro de docente y la valoración con fines de promoción, 11 y 12 países, respectivamente.

Otros resultados señalan que, la evaluación periódica se aplica en 24 países a docentes que ejercen en colegios público, profesores titulares (22 de 23 países), profesores con contrato temporal (18 de 22 países) y a todos los profesores sin importar su condición contractual (16 de 21 países). El motivo más frecuente para evaluar a los profesores es tomar decisiones sobre su situación contractual. En 24 de 28 países las autoridades centrales o estatales son las que establecen los procedimientos para evaluar pero en la mayoría de los caso también intervienen autoridades regionales y locales. Sin embargo, en todos los tipos de valoración el evaluador más habitual es el Director de la Escuela junto a otras autoridades de distintos niveles. En un número reducido de países participan evaluadores externos o profesores evaluadores.

En relación con los procedimientos que se emplean para evaluar a los docentes, en el 75% de los países se aplican criterios de docencia establecidos a nivel nacional e incluyen una descripción de sus obligaciones profesionales establecidas en códigos de conducta de los docentes, plan de desarrollo de la escuela y reglamento interno. Los principales ámbitos evaluados se relacionan con la planificación y preparación, la instrucción y el entorno del aula. Para lograr su objetivo, los países emplean una variedad de instrumentos y diversidad de fuentes de información. Específicamente, los métodos más utilizados en la valoración periódica, valoración al final del período y la valoración para el acceso al registro de docentes son la observación en el aula, la entrevista a los docentes, el portafolio y la autovaloración. Menos frecuente son las encuestas a los apoderados y alumnado.

En la mayoría de los casos, la evaluación da lugar a una calificación que permite la clasificación de los docentes en una escala según su nivel de competencia, no obstante, en todos los países el profesorado tiene derecho a presentar una apelación si considera que su calificación no representa en forma razonable su situación. Por último, en 14 de 20 países las evaluaciones se emplean para planificar actividades de desarrollo profesional, en 11 países afectan la remuneración y en 10 países a la carrera profesional, dando lugar, las calificaciones positivas, a recompensas y premios, en cambio, las calificaciones negativas, en un número reducido de países, a la desvinculación del docente.

En resumen, los datos indican que a nivel internacional la evaluación docente constituye una práctica muy frecuente en todos los países, que presenta una amplia variedad de mecanismos y procedimientos según las diferentes tradiciones de los países, no obstante, cada vez se encuentra más institucionalizada y transita aceleradamente desde la evaluación con fines formativos hacia la evaluación con fines sumativos.

⁷ OCDE, Panorama de la Educación 2015...

La Evaluación docente en Chile: las polémicas que tensionaron la discusión

Desde el año 2003 se aplica en Chile el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente que reemplazó las calificaciones burocráticas que se encontraban en la ley, pero nunca se aplicaron. De acuerdo con la nueva política pública, todo el profesorado que se desempeña en los establecimientos públicos con dependencia municipal debe obligatoriamente evaluarse. No obstante, en Chile la instalación del sistema no ha sido un proceso sencillo de construir ni para el profesorado, ni para las autoridades.

Numerosas son las razones que han tensionado las primeras etapas de su realización y que como podrá apreciarse comparte varias de las características de los sistemas que se aplican en otros países. En primer lugar, la instalación del sistema de evaluación supone concordar entre los actores un conjunto de principios epistemológicos en torno al significado de educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, es necesario convenir un conjunto de definiciones operativas que permitan diferenciar aquello que se considera un desempeño sobresaliente del que se estima un desempeño insuficiente.

Además, ponerse de acuerdo entre actores que presentan posiciones políticas diferentes e intereses económicos contrapuestos requiere una capacidad de negociación para ceder en la propia posición y la convicción que el resultado que se obtenga es una victoria para el conjunto de la comunidad. Por último, otra fuente de tensión se relaciona con la percepción del nivel de participación que durante el proceso de desarrollo del sistema estén dispuestos a tolerar los involucrados que detentan el poder⁸.

Un segundo factor que explica las fuertes discusiones que se originaron previas a la emergencia del sistema de evaluación es la presión ejercida por las autoridades del Ministerio de Educación convencidas que el nivel de desempeño del docente juega un papel clave en la efectividad de un sistema educativo y en el rendimiento del estudiantado, de lo cual deduce que resulta fundamental evaluar a los docentes para mejorar la calidad de la educación.

Un tercer elemento que se empleó como prueba de la necesidad de implementar el sistema de evaluación fueron los magros resultados obtenidos por el estudiantado en términos de calidad y equidad en las pruebas estandarizadas aplicadas por el Ministerio de Educación para medir la calidad de la educación, SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Como luego de varios años de intervenciones estructurales en el sistema educativo no se observaban cambios sustantivos, algunos actores de la escena nacional responsabilizaban al profesorado de la baja calidad de los rendimientos. Un cuarto elemento determinante en la creación del sistema de evaluación docente, es el papel desempeñado por el Colegio de Profesores de Chile que, en los años 2000, según Assél y Pavez⁹, contaba con 100.000 afiliados de los aproximadamente 160.000 que se desempeñan en los niveles básicos y medios de educación en Chile. Sin el liderazgo del Colegio de Profesores y sus representantes probablemente los acuerdos con las autoridades de gobierno hubiesen sido más complejos de materializar.

⁸ Jenny Assaél y Jorge Pavez, "La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: principales tensiones y desafíos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol: 1 num 2, (2008): 41.

⁹Jenny Assaél y Jorge Pavez, "La construcción e implementación..."

Los primeros acuerdos

Durante el año 1998 el Colegio de Profesores de Chile A. G. en sus negociaciones con el gobierno vuelve a insistir en la necesidad de avanzar en un sistema de evaluación del desempeño y derogar el sistema de calificaciones existente, sin embargo, los representantes del gobierno no estuvieron disponibles para avanzar en la discusión y plantearon la importancia de perfeccionar el sistema de calificaciones establecido en el Estatuto Docente¹⁰. Probablemente, uno de los acuerdos de mayor trascendencia entre el Colegio de Profesores de Chile A. G. y el Ministerio de Educación es el que se produce en las negociaciones del año 2000. Concretamente, las partes acuerdan configurar un sistema de evaluación formativa, orientado al desempeño profesional de los docentes para lo cual firman el documento “Criterios Fundantes para una Propuesta de Evaluación de Desempeño Profesional” que, entre otras materias, señala que el propósito fundamental del sistema de evaluación es promover el crecimiento profesional de los educadores, identificando los desempeños positivos para incentivarlos y los negativos para facilitar su superación. También indica que el proceso debe desarrollarse en forma participativa y transparente. Finalmente, establece principios y criterios en torno a: para qué evaluar, qué evaluar y a quiénes evaluar. Como resultado de este acuerdo fundante se resuelve la creación de una comisión tripartita compuesta por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile A. G. y la Asociación Chilena de Municipalidades con el objetivo de avanzar en la construcción del nuevo sistema de evaluación. La comisión organizó el trabajo en dos subcomisiones, una de “Estándares” y la otra encargada de la “Propuesta global del sistema de evaluación”. La comisión “estándares” se propuso como objetivo elaborar el Marco para la Buena Enseñanza, empleando como base el trabajo realizado entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores A. G. sobre Estándares para la Formación Inicial Docente, en consecuencia, sin mayores dificultades se alcanzó el consenso. Para la segunda Comisión lograr el acuerdo fue más difícil debido a la existencia de varios puntos que tensionaban la discusión sobre todo cuando debían definirse cuestiones tales como:

“(a) el carácter voluntario u obligatorio de la primera evaluación de cada docente, y su aplicación simultánea o diferida a los docentes de un mismo establecimiento; (b) los mecanismos de selección de los evaluadores; (c) las consecuencias de la evaluación para los docentes mal evaluados y que no mejoraran en plazos determinados; (d) los estímulos económicos para quienes fuesen evaluados como “destacados”, con o sin vínculo con la carrera docente; y (d) los grados de descentralización en la administración del sistema”¹¹.

El acuerdo definitivo

Luego de un arduo trabajo y de tres años de negociación se alcanzó un acuerdo mínimo y la Comisión Tripartita el 24 de junio de 2003 concluyó su trabajo con el “Informe Final Comisión TécnicoTripartita sobre la Evaluación del Desempeño Profesional Docente” que luego sería ratificado por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile A. G. y la Asociación Chilena de Municipalidades. Una vez concluido

¹⁰ Rodolfo Bonifaz, “Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación”, en *La Evaluación Docente en Chile*, eds. Jorge Manzi, Jorge González y Yulan Sun, (Santiago: Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011), 13-34.

¹¹ Jenny Assaél y Jorge Pavez, “La construcción e implementación...47.

el trabajo, para el Colegio de Profesores A. G. la motivación principal de la participación fue expresada en los términos siguiente:

“Nuestra preocupación principal no fue si el Ministerio y la Asociación de Municipios cedieran o no a las propuestas y presiones del gremio. Nuestro objetivo ha sido y seguirá siendo fortalecer nuestra profesión y, en ese sentido, hacer comprender a las autoridades educativas y a la comunidad que no nos oponemos a ser evaluados; que estamos empeñados en construir, en la perspectiva de elevar la calidad de la educación, un sistema de evaluación de desempeño que reconozca las características específicas de nuestra profesión, como son la enseñanza y la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos en contextos educativos específicos. Todo lo cual difícilmente puede ser considerado como producto educativo, ni posible de ser medido estandarizadamente. Tampoco se puede considerar la variable enseñanza de un profesor como la única que incida en los aprendizajes de los alumnos”¹².

Pero en este largo proceso de negociación no era suficiente que los representantes del profesorado firmaran el acuerdo, resultaba indispensable que las bases ratificaran la propuesta. Por esta razón, el Colegio de Profesores de Chile A. G. formula un llamado a todos sus afiliados a una consulta que permitiera legitimar el producto de la negociación. Es importante destacar que durante las negociaciones sectores importantes del magisterio presentaban opiniones divergentes respecto a las que manifestaban los dirigentes del Colegio de Profesores A. G.

En este sentido, el 28 de junio de 2003 el Presidente de Colegio de Profesores A. G. Jorge Pavez declaraba, antes de la consulta, a un importante medio radial de Santiago de Chile que sus colegas apoyarán “el argumento de la verdad, el argumento de lo que significa lo que se ha logrado como avance por parte del magisterio y del Colegio de Profesores, que estamos en definitiva logrando en este acuerdo tripartito” y a su juicio, los que se oponen al acuerdo presentan una “oposición ciega, equivocada y que detrás de todo esto hay una disputa de poder, yo diría casi patológica, en el sentido de quien debe conducir al Colegio de Profesores debe ser el señor Gajardo”¹³.

El tenor de las declaraciones se entiende mejor en el contexto del liderazgo que mantenían Jorge Pavez Presidente del Colegio de Profesores y el disidente Jorge Gajardo Presidente del Regional Santiago, ambos militantes del Partido Comunista, no obstante, Pavez presentaba su militancia suspendida por el partido debido a que participó en la creación de un nuevo referente social denominado “Movimiento Fuerza Social”. Con todo, el 10 de julio de 2003 se realiza la Consulta nacional en la que participaron 65.846 socios que representan aproximadamente el 80% del profesorado que se desempeña en el sector de la Educación Pública. Los resultados indican que el 63,13% de los docentes aprueba la propuesta de evaluar el desempeño docente, el 31,16% la rechaza, el 1,71% vota nulo y 4,00% vota en blanco, es decir, el 66,95% de los docentes respalda la propuesta si se consideran los votos válidamente emitidos, pero no es menor el porcentaje de docentes que desde su inicio se mostró contrario a su implementación.

¹² Colegio de Profesores de Chile A. G. “Fin de las calificaciones: Nuevo sistema nacional sobre evaluación del desempeño docente”, Revista Docencia num 20 (2008): 83.

¹³ Radio Cooperativa, “Pavez acusó a disidencia en el Colegio de Profesores de promover campaña del terror”. Santiago, publicado el sábado 28 de Junio de 2003. Recuperado de: <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/pavez-acuso-a-disidencia-en-el-colegio-de-profesores-de-promover-campana/2003-06-28/114900.html>

Las bases del sistema de evaluación docente: el marco para la buena enseñanza

Fue así como por primera vez “rompiendo atávicos temores, la dirección gremial aceptó respaldar la construcción participativa de un nuevo modo de evaluar a sus miembros y aceptó también un incentivo de carácter individual, asignado a la excelencia pedagógica”¹⁴. Por esta razón, en Chile desde el año 2003 se aplica en los establecimientos con dependencia municipal el sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente que, como ya se dijo, surge del acuerdo que suscribieron el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades el 24 de junio de 2003¹⁵.

Empleando como base las reflexiones consignadas en el acuerdo tripartito y la experiencia nacional e internacional sobre los criterios del desempeño profesional de docentes en los sistemas educativos, el Ministerio de Educación elaboró el instrumento denominado Marco para la Buena Enseñanza que señala los estándares, principios, competencias y criterios pedagógicos que deben organizar el proceso educativo y las áreas de dominio sustantivas que deben componer el ciclo de enseñanza y aprendizaje.

Según el Marco para la Buena enseñanza, los docentes chilenos encuentran en él lo que deben saber, lo que deben saber hacer y el estándar que le permite evaluar qué también lo hace cada uno en aula y en la escuela. Según el Ministerio, lo más importante es que el docente analice su trabajo y lo compare con los estándares consensuados por sus colegas y mejorar su desempeño¹⁶.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, el objetivo fundamental de la Evaluación del Desempeño Profesional Docente es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Desde este punto de vista, se trata de una evaluación basada en estándares construidos sobre la base de las dimensiones que distingue el Marco para la Buena Enseñanza, en contraposición a los modelos basados en el Valor Agregado que emplean como criterio para evaluar a los docentes el resultado que obtienen los alumnos, es decir, evalúan el efecto de la práctica docente sobre el aprendizaje de los estudiantes¹⁷.

Áreas de dominio del Marco Para la Buena Enseñanza

Según el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica¹⁸, las principales dimensiones que distingue el Marco para la Buena Enseñanza se organizan en cuatro dominios principales.

¹⁴ Iván Núñez, “El Profesorado, su Gremio y la Reforma de los Noventa: Presiones de Cambio y Evolución de la Cultura Docente”, en Políticas educacionales en el cambio de siglo, Editado por Cristian Cox (Santiago: Editorial Universitaria, 2005). 455-517.

¹⁵ Rodolfo Bonifaz, “Origen de la evaluación... 13-34.

¹⁶ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, “Marco para la Buena Enseñanza” (Santiago: Ministerio de Educación, 2008). Recuperado de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>

¹⁷ María Paulina Flotts y Andrea Abarzúa, “El modelo de evaluación y los instrumento”, en La Evaluación docente en Chile, eds. Jorge Manzi, Jorge González y Yulan Sun (Santiago: Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011), 35-62.

¹⁸ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, “Marco para la...”

Dominio A: Preparación de la enseñanza

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

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

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

Cada uno de estos dominios se descompone en un número variable de criterios, los que a su vez se operacionalizan en un conjunto de descriptores que, finalmente, en

una tabla de doble entrada se cruzan con los cuatro instrumentos de evaluación, de modo que mediante rubricas que representan los niveles de desempeños, los profesores son asignados a diferentes categorías de desempeño.

Aspectos jurídicos que regulan la evaluación del desempeño profesional docente

Con el propósito de instalar la evaluación de los profesores en Chile fue necesario generar, paulatinamente y según los resultados que se obtenían, la reglamentación jurídica que regula el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de tal manera que entre 2004 y 2011 se dicta toda la legislación más relevante.

Leyes y Reglamentos

Entre las leyes y reglamentos más importantes que regulan el sistema de evaluación docente se encuentran los siguientes:

- a) Ley N° 19.961¹⁹ Sobre Evaluación Docente promulgada el 9 de agosto de 2004 que establece que, corresponderá al Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) la coordinación técnica para la adecuada implementación de la evaluación docente.
- b) Decreto 192²⁰. Aprueba Reglamento sobre Evaluación Docente del 30 de agosto de 2004 publicado en Diario Oficial el 11 de junio de 2005. Indica un conjunto de definiciones fundamentales y procedimientos específicos que deben cumplir quienes se evalúan, mediante qué instrumentos y las consecuencias que se derivan para las distintas categorías de desempeño en que sea clasificado.
- c) Complementariamente, el 14 de enero de 2005, se promulga la Ley N° 19.997 que modifica la Ley 19.961²¹ aclarando fechas de puesta en marcha de algunos artículos y el 27 de diciembre de 2006 se promulga la Ley N° 20.158 que contiene cambios al periodo de postulación a Asignación Variable por Desempeño Individual y establece eximición de la evaluación.
- d) Por último, se promulga 8 de febrero de 2011 la Ley 20.501²² sobre Calidad y Equidad de la Educación que dicta normas sobre consecuencias según nivel de desempeño alcanzado y para docentes que se nieguen a ser evaluados.

En sus consideraciones generales el Decreto N° 192²³ define la evaluación docente como un “Sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula, de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo...”. Luego indica que serán evaluados todos los docentes de aula del ámbito de la educación

¹⁹ Ley 19.961. Sobre evaluación docente. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 14 de agosto de 2004.

²⁰ Decreto 192. Aprueba reglamento sobre evaluación docente. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de junio de 2004.

²¹ Ley 19.997. Modifica la ley n°19.961 sobre evaluación docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de enero de 2005.

²² Ley 20.501. Calidad y equidad de la educación. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de febrero de 2011.

²³ Decreto 192. Aprueba Reglamento sobre ...

municipal y que dicha evaluación se realizará cada cuatro años. A continuación, señala que la evaluación se realizará según los dominios, criterios y descriptores establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

Los Instrumentos para la Evaluación Docente

De acuerdo con el Decreto 192, para evaluar a los docentes se emplearán cuatro instrumentos con las ponderaciones siguientes:

- En primer lugar, se encuentra el **Portafolio de Evidencias Estructuradas** que contiene dos módulos: en el primero, el docente debe realizar y describir una unidad de 8 horas pedagógicas, presentar alguna evaluación que haya realizado en esa unidad y responder preguntas de reflexión sobre su quehacer docente, en cambio, en el segundo módulo, debe presentar la grabación de una clase de 40 minutos. Esta clase es grabada por un camarógrafo acreditado por el Ministerio de Educación y no tiene ningún costo para el docente. Este instrumento se pondera en un 60% y tratándose de la segunda y tercera evaluación de los docentes con nivel de insatisfactorio, su ponderación será de un 80%²⁴
- En segundo lugar, se aplica la **Pauta de Autoevaluación** donde se invita al docente a que reflexione sobre su desempeño profesional durante el último año y complete las preguntas de la Pauta de Autoevaluación. Estas preguntas se estructuran en torno a los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Este instrumento se pondera en un 10% y tratándose de la segunda y tercera evaluación de los docentes con nivel de insatisfactorio, su ponderación será de un 5%,
- En tercer lugar, se administra la **Entrevista Estructurada de Evaluador Par** que es una entrevista de aproximadamente una hora que consta de 6 preguntas que promueven su reflexión en torno a su práctica pedagógica. En cada pregunta, el evaluador par le realizará 2 contra preguntas que le permitirán profundizar la reflexión sobre su práctica. Además, se consulta sobre aspectos del contexto de su trabajo, se pondera en un 20% y tratándose de la segunda y tercera evaluación de los docentes con nivel de insatisfactorio, la ponderación será de un 10%.
- En cuarto lugar, se considera el **Informe de Referencia de Terceros** realizado por el Director del establecimiento y por el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica y consiste en una pauta estructurada que contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente evaluado, se pondera en un 10% y tratándose de la segunda y tercera evaluación de los docentes con nivel de insatisfactorio, su ponderación es de un 5%.

Los Niveles de Desempeño

De acuerdo con el artículo número nueve del mencionado Decreto N° 192²⁵, como resultado de la evaluación un docente será clasificado en alguno de los niveles de desempeño siguientes:

²⁴ En la actualidad se incorporó un tercer módulo denominado “Trabajo Colaborativo” en que el docente debe relatar una experiencia de trabajo colaborativo en la que reflexionó en conjunto con el equipo docente sobre su práctica educativa.

²⁵ Decreto 192. Aprueba Reglamento sobre...

- **Desempeño Destacado**, indica un desempeño profesional que es claro, consistente y sobresale con respecto a lo que se espera para el conjunto de los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores.
- **Desempeño Competente**, indica un desempeño profesional que cumple con regularidad el conjunto de los indicadores evaluados. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- **Desempeño Básico**, indica un desempeño profesional que cumple con cierta irregularidad el conjunto de los indicadores evaluados o con regularidad la mayoría de éstos.
- **Desempeño Insatisfactorio**, indica un desempeño que presenta claras debilidades para el conjunto de los indicadores evaluados y que afectan significativamente el quehacer docente.

También el Reglamento establece la normativa que regula la actividad de los Pares Evaluadores, la Comisión Comunal de Evaluación, el Procedimiento de Evaluación que será responsabilidad del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), los Informes de Resultado y los Planes de Superación Profesional.

Por otra parte, según la Ley 20.501²⁶, la Evaluación del Desempeño Profesional Docente presenta importantes consecuencias para el profesor dependiendo del nivel de desempeño alcanzado. En efecto, si un profesor es clasificado como Destacado o Competente debe presentarse a re-evaluación en cuatro años más y luego de rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, tiene derecho a postular a una asignación variable por desempeño individual. Si es clasificado con desempeño Básico, debe someterse a evaluación en dos años más y participar de planes de superación profesional. Si no consigue subir de Básico en las dos siguientes debe abandonar la dotación. Por último, si es calificado con desempeño Insatisfactorio debe someterse a planes de superación profesional y evaluarse al año siguiente. Si vuelve a resultar Insatisfactorio debe abandonar la dotación.

Proceso, resultados y reacciones ante la evaluación docente

Numerosas son las reacciones que han surgido frente a los resultados que produce la evaluación docente en diversos actores de la realidad nacional. Por ejemplo, en opinión de Flotts y Abarzúa:

“el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile es un proceso sólido, que ha sido diseñado de forma coherente con el principio formativo que lo guía y que se ha implementado bajo rigurosos procedimientos que dan garantía de que la información que entrega es confiable. Como sistema de evaluación, cada uno de sus componentes se encuentra orientado a proveer oportunidades de aprendizaje a los docentes, retroalimentar y enriquecer su práctica pedagógica, favorecer la

²⁶ Ley 20.501. Calidad y equidad de la ...

reflexión didáctica y, por último, contribuir al reconocimiento de aquellos docentes que ponen sus conocimientos y capacidades al servicio del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”²⁷.

Como se puede apreciar, algunos especialistas creen firmemente en las bases teóricas, metodológicas, técnicas y prácticas en las que descansa el sistema de evaluación docente instalado en Chile. No obstante, en los primeros años de su implementación se levantaron voces críticas que cuestionaban el sistema debido a que sus resultados indicaban una proporción muy baja de profesores calificados en el nivel insatisfactorio lo cual se contradecía con el juicio negativo sobre el rendimiento de amplias proporciones de alumnos de puntajes muy bajos en pruebas que miden el nivel de aprendizaje logrado, en otras palabras, se cuestionaba la validez de las mediciones.

Frente a este tipo de juicio se presentaron dos respuestas. La primera consistió en introducir cambios en la normativa relativa a las consecuencias que se derivan de un desempeño insatisfactorio, tal como lo indica la Ley 20501. La segunda empleó como fundamento los resultados obtenidos al correlacionar los niveles de desempeño de los profesores con el rendimiento de los alumnos²⁸.

Finalmente, el Ministerio de Educación procedió a implementar paulatinamente el proceso de evaluación profesional docente y su objetivo fue evaluar a los más de 70.000 profesores que ejercen en los colegios con dependencia municipal. Durante el año 2004 un total de 1719 docentes de la educación básica fueron evaluados siendo clasificados con desempeño destacado el 10%, desempeño competente el 53%, desempeño básico el 34% y un 3% con desempeño insatisfactorio.

El Ministerio de Educación esperaba evaluar durante el año 2005 a 18.000 docentes de educación básica y Media de todas las comunas del país que por primera vez se aplicaría con ley y reglamento totalmente aprobado. Los resultados obtenidos se informaron en marzo del 2006 y muestran que la evaluación sólo se aplicó a 10.695 profesores y que 5087 se negaron a ser evaluados. De los evaluados el 7% alcanzó desempeño destacado, 52% clasificó como competente, 37% alcanzó el nivel básico y un 4% insatisfactorio.

Las reacciones no se dejaron esperar y la diputada de la oposición Marcela Cubillos²⁹ sostuvo que los resultados son magros, que el gobierno no tiene qué festejar, y que hay que velar por los miles de alumnos que reciben las consecuencias de tener profesores mal evaluados o con debilidades en su competencia profesional. Más aun señala que “hay que informar a los padres de los profesores que lo hacen mal ante sus

²⁷ María Paulina Flotts y Andrea Abarzúa, “El modelo de evaluación... 61.

²⁸ Agencia de Calidad de la Educación. “Evaluación docente y resultados de aprendizaje: análisis cohorte de estudiantes 1° básico 2007” (Santiago: Agencia de calidad de la Educación, 2015). Recuperado de: https://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2016/02/Estudio_Evaluacion_Docente_y_Re-sultados_Aprendizaje.pdf y M. Alvarado, G. Cabezas, D. Falck, y M. Ortega. “La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes” (Santiago: Centro de Estudios Ministerio de Educación y PNUD, 2011). Recuperado de: http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/informes_de_comisiones/laevaluacion-docente-y-sus-instrumentos--discriminacion-del-dese.html

²⁹ Desde el 9 de agosto de 2018, Marcela Cubillos fue nombrada Ministra de Educación del gobierno que encabeza el Presidente Sebastián Piñera.

hijos, que sepan quiénes son” y, agregó que “el modelo de evaluación es blando producto del acuerdo entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores en que cada sector cuida sus propios intereses, menos el de los estudiantes”³⁰.

La presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Carolina Tohá representante de gobierno sostiene que efectivamente la calidad de la educación pública es deficitaria pero, “recién tenemos una evaluación hecha con ley y reglamento, y, por supuesto, que se puede mirar y perfeccionar, pero hagámoslo con altura de miras” y, sostuvo que “ sí hay profesores que lo hacen mal, tenemos que preguntarnos qué hacer con ellos para ayudarlos, pero el asunto no se arregla dando sus nombres. No corresponde hacer una caza de brujas”³¹.

El presidente Regional Metropolitano del Colegio de Profesores, Jorge Abedrapo del Partido Comunista se opone terminantemente a identificar a los profesores mal evaluados. Indicó que “acá corresponde instalar una carrera profesional docente, en donde la evaluación sea un factor o antecedente más” y sostuvo que “lamenta la actitud de la directiva nacional del gremio, presidida por Jorge Pavez, Pedro Chulak, y Osvaldo Verdugo no hacen clases desde el año del ñauca. No tienen idea de cómo se hace la educación hoy. Sólo están interesados en congraciarse con las autoridades de gobierno”³².

Desde el año 2007 el proceso de evaluación del desempeño profesional docente continúa desarrollándose y los resultados aparentemente muestran avances en la instalación de la cultura de la evaluación que se evidencia claramente en la cantidad de profesores que se evalúan o se niegan a la evaluación, no obstante, conviene no olvidar que por ley se encuentran obligados a evaluarse y no depende de la voluntad del profesor.

Nuevas Disposiciones Legales

En los años siguientes, si bien es cierto que los resultados de la evaluación docente mantienen las tendencias de años anteriores, desde el año 2011 en adelante la evaluación se complementa con un conjunto de medidas que pretenden incrementar su eficiencia. En el marco de la Ley N° 20.501³³ sobre Calidad y Equidad de la Educación, entre otras medidas pueden destacarse las siguientes:

- Los Directores de los Establecimientos Educativos podrán usar los resultados de la evaluación docente para conformar sus equipos docentes.
- Por primera vez los resultados son público, se presentan desagregados por región, comuna y establecimiento y se comunican a los padres.

³⁰ V. Zúñiga, “Calidad de la enseñanza pública: Piden identificar a profesores reprobados”. El Mercurio, Nacional, Cuerpo C. Santiago, 30 de marzo de 2006) Recuperada de: http://www.opech.cl/prensa/tematicas_2006/eval_doc/0603EVALUACION%20-DOCENTE%20informe%20de%20prensa%20OPECH-%20marzo%202006.pdf

³¹ V. Zúñiga, “Calidad de la enseñanza pública...”

³² V. Zúñiga, “Calidad de la enseñanza pública...”

³³ Ley 20.501. Calidad y Equidad de la...

- Los docentes evaluados como destacados o competentes aumentan en un 30% la Asignación Variable por Desempeño Individual si el establecimiento concentra más del 60% de alumnos prioritarios.
- En el caso de los docentes con desempeño básico o insatisfactorio disminuye de tres a dos las oportunidades para superar un resultado insatisfactorio. Del mismo modo, disminuye de cuatro a dos años el período entre evaluaciones para los docentes calificados como básicos y se establece un límite de tres oportunidades para superar un resultado básico.

Para el año 2012 y 2013 los resultados experimentan algunas variaciones esperanzadoras. Efectivamente, los docentes definidos como Insatisfactorios suman 0.9%, los con desempeño Básico alcanzan el 22.3%, los Competentes 66.8% y los Destacados 10.0%.

Los Resultados de la Evaluación Docente

Con el propósito de observar un panorama general, a continuación, se presentan los resultados desde el año 2003 al 2015 más el 2018:

Año	Cobertura por año	Se niega	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
2003	3.673		3.7	30.3	56.6	9.4
2004	1.719		3.0	34.3	52.4	10,3
2005	10.665		3.5	37.2	52.7	6.6
2006	14.190	10.5	2.8	31.4	59.0	6.8
2007	10413	6.5	2.0	33.0	56.6	8.5
2008	16.015	5.0	1.1	22.8	64.0	12.1
2009	15.699	4.5	1.5	29.9	63.1	6.5
2010	11.061	3.5	2.6	33.3	58.1	6.0
2011	12.223	2.2	1.4	27.2	64.3	7.1
2012	16.417	1.7	0.9	22.3	66.9	10.0
2013	17.070	1.7	0.7	17.0	67.5	14.8
2014	16.060	2.0	0.8	20.5	68.7	10.0
2015	13.885	2,5	0.8	17.3	70.1	11.8
2018	20.259	0,3	0.85	19.52	71.0	8.64

Tabla 1

Porcentaje de profesores según nivel de desempeño, año de la evaluación y cobertura.

Fuente: Ministerio de Educación (2012, 2013, 2014, 2015, 2018)³⁴

La tabla 1 muestra varias tendencias significativas. En primer lugar, un aumento sistemático de los docentes que se evalúan cada año y, en forma paralela una disminución del profesorado que se niega a la evaluación. En segundo lugar, se observa una notoria disminución de los docentes clasificados como Insatisfactorio o Básico y un aumento significativo de los identificados como Competentes. En tercer lugar, no se aprecia una tendencia clara y definida en la categoría Destacado, mostrando irregularidad año tras año.

³⁴ Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2012 (Santiago: Mineduc, 2013); Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2013 (Santiago: Mineduc, 2014); Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2014 (Santiago: Mineduc, 2015); Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2015 (Santiago: Mineduc, 2016) y Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2018 (Santiago: Mineduc, 2019).

Específicamente, entre los cambios se destaca la disminución de los docentes que se niegan a participar del proceso, cayendo de más de 10% a menos de 1%. También disminuyen los profesores clasificados como básicos de valores sobre 30% a cifras cercanas al 20% y, simultáneamente, se aprecia un aumento de los profesores destacados que al inicio del sistema alcanzaban a valores en torno a 50% y que en los últimos años presentan proporciones en torno a 70%.

Sin embargo, estos alentadores resultados y avances quedan en tela de juicio cuando se observan los valores que obtienen los docentes cuando la evaluación docente se examina por instrumento de evaluación. Los resultados para el año 2015 pueden observarse en el gráfico siguiente:

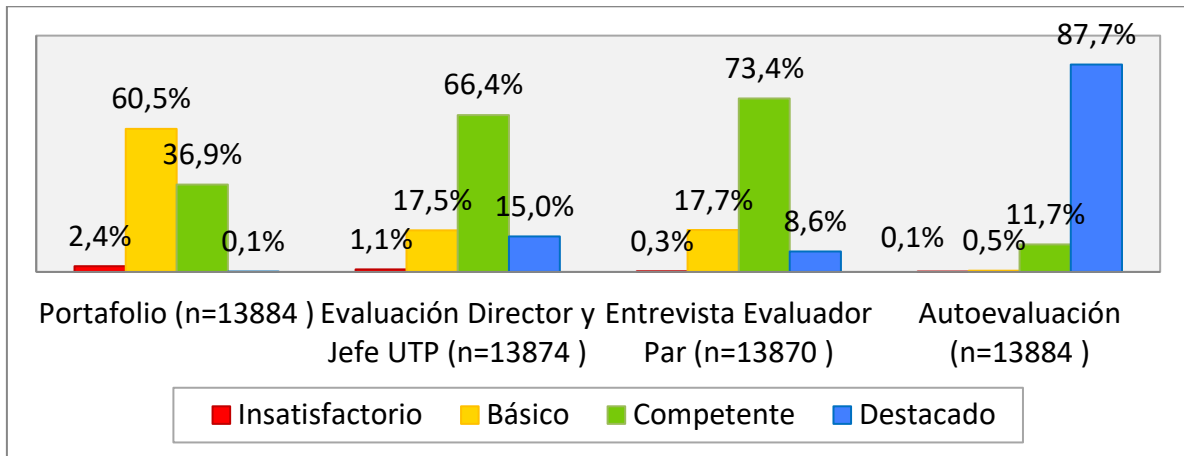


Gráfico 1

Porcentaje de Docentes según Resultados Evaluación Docente 2015 por Instrumento.
Fuente: Ministerio de Educación (2016)³⁵

Como se puede apreciar la autoevaluación es un instrumento con escaso poder discriminatorio, en el prácticamente el 90% de los profesores resulta Destacado, valor que cae a prácticamente cero cuando se trata del Portafolio que, además, clasifica al 60.5% como Básico y sólo al 36.9% como Competente. Resultados muy similares se obtienen para el año 2018³⁶. Aparentemente, estos datos muestran que todavía hay mucho por hacer para que la evaluación del desempeño docente cumpla con sus promesas.

El Problema de Investigación y los Objetivos

De acuerdo con los recursos invertidos y esfuerzos realizados en Chile durante los últimos años, existe consenso respecto de la importancia de la evaluación docente para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo e instalar la cultura de la evaluación, no obstante, el panorama muestra dos carencias fundamentales. Por una parte, como otras tantas veces, la opinión de uno de los actores fundamentales del sistema de evaluación docentes, el profesorado, no aparece considerada de forma sistemática y, por otra parte, no se dispone de instrumentos adecuados para monitorear en forma rigurosa el proceso de instalación de la cultura de la evaluación. Aparentemente, los expertos de la OCDE cuando indican que Chile ya tiene instalada la cultura de la evaluación se refieren a

³⁵ Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2015 (Santiago: Mineduc, 2016).

³⁶ Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2018 (Santiago: Mineduc, 2019).

la cultura administrativa formal y obligatoria por ley, pero no la cultura evaluativa en su sentido valórico más sustantivo, profundo e integral³⁷.

Como queda de manifiesto, dentro del proceso de evaluación del desempeño profesional docente un aspecto sustantivo se relaciona con los cuatro instrumentos que se emplean para su medición. ¿Qué sabemos actualmente sobre ellos? Si tenemos en consideración la evaluación docente del año 2015, se aprecia que el portafolio y la autoevaluación proporcionan resultados completamente distintos, por ejemplo, mientras en el primero son clasificados como destacados el 0,1% en el segundo alcanzan el 86,6%. En este sentido, son más parecidos los resultados que proporcionan la evaluación de pares con la efectuada por el director, que clasifican como competentes al 64.3% y 60.9%, respectivamente, en otras palabras, el instrumento más exigente es el portafolio, luego la evaluación del par, enseguida la realizada por el director y, por último, la autoevaluación.

Si los instrumentos se examinan desde su capacidad para discriminar a los docentes según su desempeño se aprecia que la pauta de autoevaluación y la evaluación de un par presentan escasa capacidad para diferenciar a los docentes y que el portafolio y la evaluación del director poseen mayor sensibilidad para distinguir a los docentes según su nivel de desempeño. Más aun, el portafolio y la evaluación de los directores son los instrumentos que se relacionan con el desempeño de los estudiantes³⁸. Pero qué piensan los profesores de los instrumentos que se utilizan para evaluarlos. Precisamente, en el presente estudio nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las actitudes que presenta el profesorado hacia los instrumentos mediante los cuales se evalúa el desempeño profesional docente?
- ¿Cuáles son los cambios que se observan en la actitud del profesorado hacia los instrumentos usados para evaluar el desempeño profesional docente entre los años 2008 y 2015?
- Y ¿Cuál es la relación entre la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente y el sexo, edad, la dependencia administrativa del colegio, nivel socioeconómico, título del docente, expectativas personales, expectativas sobre calidad y equidad de la educación, participación en la evaluación y evaluación del Ministerio de Educación?

Estas preguntas adquieren gran valor considerando que en el discurso todos los actores reconocen la importancia del profesorado para el sistema educativo, no obstante, esta importancia retórica, como ya se dijo, pocas veces se traduce en considerar en la formulación de las políticas públicas la voz de los profesores. Precisamente, la importancia del presente estudio radica en determinar cuál es el nivel de acuerdo que presentan los profesores hacia los instrumentos mediante los cuales son evaluados.

³⁷ P. Santiago, Evaluación Docente en Chile: Las recomendaciones de la OCDE, Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares. Seminario, Organizado por Ministerio de Educación de Chile (Santiago de Chile, 8 de noviembre de 2013). Recuperada de: <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2013/11/OCDE-Revisi%C3%B3n-Ev-Docente-Chile-Seminario-8Nov2013-Paulo-Santiago-recomendaciones.pdf>

³⁸ Ministerio de Educación. "Evaluación Docente: Su estado actual y pasos futuros", Centro de Estudios Ministerio de Educación, Serie Evidencias, año 2 num 22 (2013). Recuperado de: https://centroestudios.-mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/A2N22Evaluacion_Doctrine.pdf (Consultada, mayo 31 de 2019).

En la literatura clásica que aborda el tema, las actitudes se definen considerando distintos elementos pero, en todas ellas se sostiene que existe una predisposición o tendencia a evaluar de un modo favorable o desfavorable un objeto. Por ejemplo, Rodríguez (1985)³⁹ entiende que las actitudes pueden ser definidas como un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, un hecho social o cualquier producto de la actividad humana. Este énfasis en la evaluación también se puede apreciar en el concepto que elaboran Briñol, Falces y Becerra al definir las actitudes como “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud”⁴⁰.

En sintonía con estas formulaciones, definimos la Actitud hacia los Instrumentos que Evalúan el Desempeño Profesional Docente como una predisposición aprendida, relativamente estable a evaluar de un modo favorable o desfavorable el Portafolio de Evidencias Estructuradas, la Evaluación del Director o Jefe de UTP, la Evaluación de un Par y la Autoevaluación. Definidas de esta forma, las actitudes presentan dos características que son muy importantes para su observación empírica, esto es, poseen dirección positiva o negativa e intensidad que se relaciona con la profundidad de los sentimientos asociados al objeto.

Según lo señalado nos formulamos los objetivos siguientes:

- 1.- Describir el porcentaje de profesores con actitudes positivas, neutras y negativas hacia el Portafolio de Evidencias Estructuradas, Pauta de Autoevaluación, Entrevista Estructurada de Evaluador Par e Informe de Referencia de Terceros.
- 2.- Construir un Índice Sumatorio Simple para medir la actitud de los profesores hacia los instrumentos mediante los cuales se evalúa el desempeño profesional docente con evidencia de confiabilidad y validez.
- 3.- Identificar la proporción de profesores con actitudes positivas, neutras y negativas hacia los instrumentos mediante los cuales se evalúa el desempeño profesional docente, con el fin de establecer si entre los años 2008 y 2015 hay cambio, su dirección y magnitud.
- 4.- Determinar en forma exploratoria la relación entre el puntaje en el índice de actitud hacia los instrumentos que miden el desempeño profesional docente y sexo, edad, la dependencia administrativa del colegio, nivel socioeconómico, título del docente, expectativas personales, expectativas sobre calidad y equidad de la educación, participación en la evaluación y evaluación del Ministerio de Educación que realiza el profesorado.

Como se deduce de lo señalado, el supuesto más general que guía el estudio es que las actitudes del profesorado hacia los instrumentos de evaluación adquiere sentido al observar la trayectoria como gremio que experimenta los profesores como gremio y la posición que ocupan en la estructura social chilena. Por esta razón, afirmamos como hipótesis que existe una relación entre la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente y las variables independientes seleccionadas.

³⁹ A. Rodríguez, *Psicología Social* (México: Trillas, 1985).

⁴⁰ Pablo Briñol; Carlos Falces, y Alberto Becerra. *Actitudes*, en *Psicología Social*, Coordinadores J. Francisco Morales, Elena Gaviria, Miguel Moya e Isabel Cuadrado (Madrid: McGraw Hill, 2007), 459.

Aspectos metodológicos

El presente estudio se define como una investigación de orientación cuantitativa. La pertinencia de este enfoque se sustenta básicamente en la naturaleza de la pregunta de investigación que nos formulamos y los objetivos que nos proponemos alcanzar⁴¹. El plan general para transitar desde el mundo teórico al mundo empírico, se define como una investigación no experimental o ex -post-facto⁴². Dado el tipo de estudio y diseño, se decidió que la técnica que resulta de mayor pertinencia para recoger los datos y lograr alcanzar nuestros propósitos era el denominado Survey Social, descrito en forma clásica por Hyman⁴³.

Las variables independientes del estudio son relativamente sencillas de medir y no requieren de una estrategia específica para su medición. En cambio, el constructo Actitud hacia los Instrumentos empleados para la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, variable dependiente del estudio, presenta un nivel de complejidad que hace necesario el uso de recursos técnicos específicos para su medición. Luego de examinar los diversos procedimientos existentes en las Ciencias Sociales, se decidió emplear un Índice Sumatorio Simple usando la tradicional técnica Likert⁴⁴ y siguiendo las recomendaciones de Morales, Urosa y Blanco⁴⁵ y las de Asún.

De acuerdo con lo señalado, la población objetivo quedó compuesta por todo el profesorado de Educación Básica y Media que se desempeña como docente de aula en los Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares en las Comunas Urbanas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Con el Universo de interés establecido, para estructurar el marco muestral se empleó la base de datos del Ministerio de Educación del año 2006. De esta base, se seleccionaron al azar 80 colegios, más 80 de reemplazo, cautelando la representación en términos de Dependencia del Establecimiento. Finalmente, de cada colegio se seleccionaron 10 casos al azar. Con todo, se logró obtener una Muestra Estratificada por Dependencia Administrativa del colegio no Proporcional compuesta por 812 casos, con un error estimado de 3.5%, para un nivel de confianza del 95%. Para el año 2015 se aplicó básicamente el mismo procedimiento logrando una muestra de 827 casos.

Para medir la variable dependiente del estudio, como ya se dijo, se elaboró un Índice Sumatorio Simple sobre la actitud de los profesores hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente incluyendo en el cuestionario los cuatro ítems siguientes:

- Señale su nivel de acuerdo o desacuerdo con los diferentes instrumentos empleados para evaluar el desempeño profesional docente:

⁴¹ Roberto Hernández; Carlos Fernández y Pilar Baptista, Metodología de la Investigación (México: McGraw-Hill, 2014).

⁴² F. Kerlinger y H. Lee, Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencia Sociales (México: McGraw Hill/Interamericana, 2002).

⁴³ H. Hyman, Diseño y Análisis de las Encuestas Sociales (Buenos Aires: Amorrortu, 1984).

⁴⁴ Rensis Likert, "A Technique for the measurement of attitudes", Archives of Psychology Vol: 140 (1932):1-55. Recuperada de: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf

⁴⁵ Pedro Morales; Belén Urosa y Ángeles Blanco, Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert. (Madrid: La Muralla, S. A., 2003).

1. **Portafolio de Evidencias Estructuradas:** contiene productos escritos como la planificación y filmación de la clase.
2. **Evaluación de Pares:** incluye la entrevista estructurada al docente evaluado aplicada por un profesor.
3. **Pauta de Autoevaluación:** el propio profesor se evalúa.
4. **Informe de Referencia de Terceros:** Evaluación realizada por el Director o el Jefe de la UTP.

Todo los ítems del estudio se ensamblaron en un cuestionario que fue previamente testeado para corregir errores e introducir mejoras. Con la información obtenida se preparó una base de datos cuyo análisis se realizó mediante el conocido programa SPSS 18.0.

Toda la información fue recogida por entrevistadores previamente capacitado que solicitaban la participación del profesorado mediante un protocolo de consentimiento informado, con la expresa indicación a cada docente que en cualquier momento y sin necesidad de dar explicación podía retirarse del estudio.

Resultados del Estudio

Un análisis inicial descriptivo de la actitud que presentan los profesores hacia cada uno de los instrumentos que se emplean para evaluar su desempeño profesional docente puede observarse en la tabla siguiente:

Nivel de Acuerdo	Portafolio de Evidencias Estructuradas	de Evaluación de Pares	Pauta de Autoevaluación	de Informe de Referencia de Terceros
2008				
Muy de acuerdo y de acuerdo	47,7	43,3	67,3	62,2
Indiferente	14,0	17,0	12,0	12,5
Muy en desacuerdo y en desacuerdo	38,3	39,7	20,7	25,3
Total	100,0% (779)	100,0% (776)	100,0% (772)	100,0% (775)
2015				
Muy de acuerdo y de acuerdo	41,6	46,4	58,4	50,1
Indiferente	13,2	17,3	17,6	17,5
Muy en desacuerdo y en desacuerdo	45,2	36,3	24,0	32,2
Total	100,0% (776)	100,0% (764)	100,0% (763)	100,0% (756)

Tabla 2

Porcentaje de Docentes según Nivel de Acuerdo con los Instrumentos Empleados para Evaluar el Desempeño Profesional Docente por Años

Los datos indican que la categoría muy de acuerdo y de acuerdo concentra el año 2008 y el 2015 los porcentajes más altos en los 4 instrumentos empleados, salvo el portafolio en el año 2015. No obstante, cuando examinamos la categoría, muy en

desacuerdo y desacuerdo para el año 2008 se aprecia que el instrumento que presenta el mayor nivel es la Evaluación de Pares que suma 39,7%, seguido muy de cerca por el Portafolio de Evidencias Estructuras con 38.3%, luego el Informe de Referencia de Terceros con 25.3% y, finalmente, la Pauta de Autoevaluación con 20.7% de desacuerdo.

Los porcentajes de indiferencia son muy similares en todos los instrumentos, salvo la evaluación de pares.

Por otra parte, cuando se observa el año 2015 se aprecia que el desacuerdo aumenta en todos los instrumentos, salvo la Evaluación de Pares que disminuye ligeramente a 36.3%, en cambio, el desacuerdo aumenta en el Portafolio de Evidencia Estructurada a 45.1%, en el Informe de Referencia de Terceros a 32.2% y en la Pauta de Autoevaluación a 24.0%. Respecto a la indiferencia, aumenta levemente en todos los instrumentos, salvo el Portafolio de Evidencias Estructuras que se mantiene.

En resumen, proporciones significativas de docentes presentan predisposiciones muy positivas o positivas hacia los instrumentos que emplea el Ministerio de Educación para evaluar su desempeño profesional docente pero, también se observa un aumento de las actitudes negativas el año 2015, específicamente, porcentajes importantes de desacuerdo, se concentran en forma preferente en el Portafolio de Evidencia Estructurada y en la Evaluación de Pares, y en menor medida en la Autoevaluación y el Informe de Referencia de Terceros.

Con el propósito de construir el Índice Sumatorio Simple de actitud hacia los instrumentos que emplea el Ministerio de Educación para evaluar el desempeño profesional docentes, las respuestas a cada ítems se puntuaron de 1 a 5 de tal manera que se generó un continuo teórico cuyo mínimo es 4 puntos, que representa la actitud más desfavorable hacia los instrumentos y 20 puntos que indica la actitud más favorable hacia los mismos.

Con el objetivo de establecer la confiabilidad del Índice Sumatorio Simple, esto es, la precisión con la cual mide, se calculó el Coeficiente Alfa de Crombach obteniendo para el año 2008 un valor de $r = .77$ y para el año 2015 una cifra de $r = .78$, valores razonablemente altos si consideramos que el Índice lo componen sólo cuatro ítems.

En cuanto a la validez, postulamos una relación positiva y significativa entre el puntaje en Índice Sumatorio Simple de Actitud hacia los Instrumentos y el puntaje que el docente obtiene en un Índice Global⁴⁶ que mide la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente que también estaba incluido en el cuestionario que se administró a los docentes, en consecuencia, hipotetizamos una Validez Concurrente⁴⁷, es decir, comparten una fracción de sus respectivos universos de contenido. Los resultados obtenidos se presentan en la tablas siguiente:

⁴⁶ Guillermo Briones, Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales (México: Trillas, 2012).

⁴⁷ Rodrigo Asún, "Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de producción de la información cuantitativa" en Metodologías de investigación social, coordinador, Manuel Canales (Santiago: Lom ediciones.2017).

Índice Sumatorio Simple	Coeficiente de Correlación	Índice Global: En una escala de notas de 1 a 7, donde 1 es definitivamente muy en desacuerdo con la Evaluación de Desempeño Profesional Docente aplicada por el Ministerio de Educación y 7 es definitivamente muy de acuerdo . ¿En qué lugar se ubicaría Ud.?		
		2008	2015	Total
Actitud hacia los Instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente.	Rho de Spearman	.50**	32**	.42**
	Sig (bilateral)	0,000	0,000	0,000
	N	798	815	1613

** . La correlación es significativa en el nivel de 0,01(bilateral).

Tabla 3

Coeficiente de Correlación entre el puntaje en el Índice Sumatorio Simple de Actitud hacia los Instrumentos que emplea el Ministerio de Educación para evaluar el desempeño profesional docente y el puntaje en el Índice Global que mide la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente según años 2008, 2015 y total

Tal como se observa en la tabla, los resultados indican una relación positiva, significativa y moderada entre las variables. También se aprecia una disminución de la intensidad de la relación el año 2015, no obstante, los resultados se presentan en la dirección prevista por la hipótesis y proporcionan una evidencia sobre la Validez Concurrente del Índice Sumatorio Simple que mide la Actitud hacia los Instrumentos que Evalúan el Desempeño Profesional Docente.

La distribución empírica de los puntajes obtenidos por el profesorado al responder el Índice, se puede observar para el año 2008 en el gráfico siguiente:

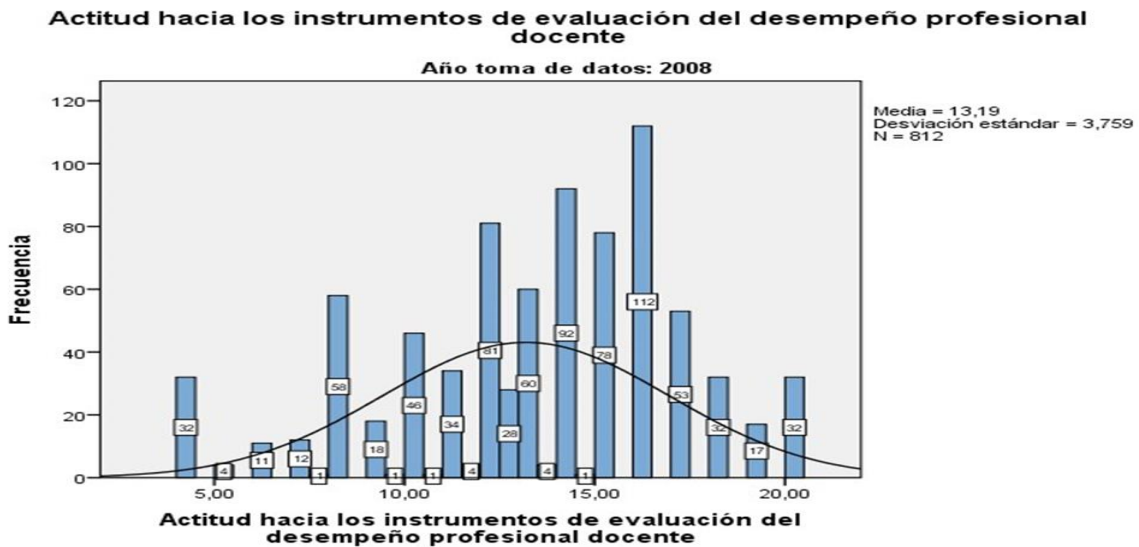


Gráfico 2

Número de docentes según puntaje en el Índice Sumatorio Simple de actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente año 2008

La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra un valor de ,103 significativo $p = 0.00$, lo cual demuestra que la variable no se distribuye con tendencia a la normalidad, con media 13,20 y D. T. 3.759. Los resultados para el año 2015 pueden examinarse en el gráfico siguiente:

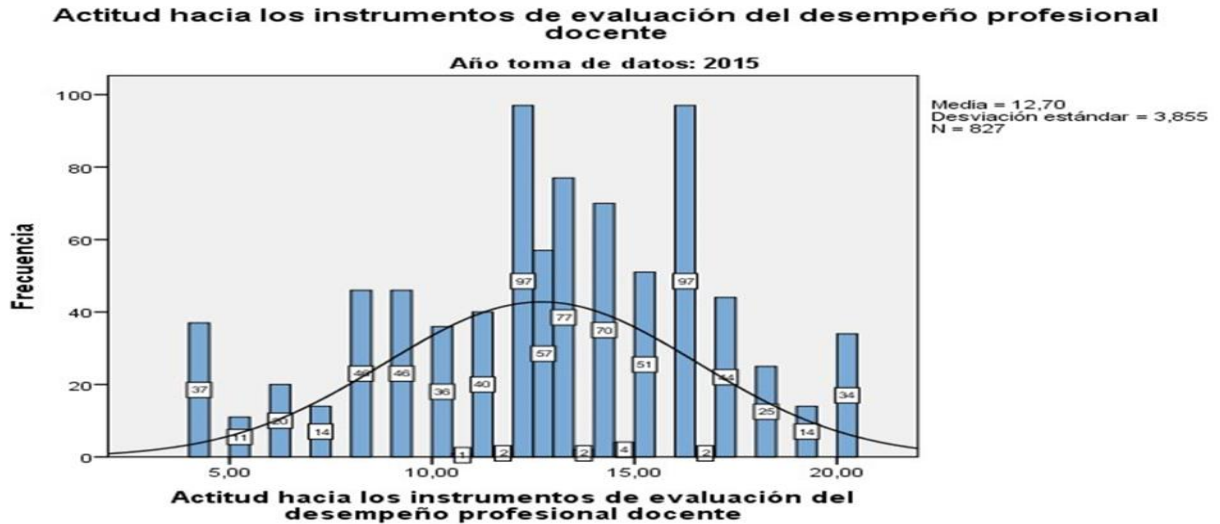


Gráfico 3

Número de docentes según puntaje en el Índice Sumatorio Simple de actitud hacia los instrumentos que miden la evaluación del desempeño profesional docente año 2008

La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra un valor de ,123 significativo $p = 0.00$, lo cual demuestra que la variable no se distribuye con tendencia a la normalidad, con media 12,70 y D. T. 3.855.

Al comparar las medias de las distribuciones se observa que el año 2015 cae en promedio 1,5 puntos, lo cual indica una acentuación de las actitudes negativas y la D. S. señala que el 2015 constituye un grupo con una leve mayor heterogeneidad.

Con el objetivo de generar una línea base, considerando los puntos de inflexión de la curva del año 2008, se distinguieron 3 grupos:

- **Actitud Negativa** Hacia los Instrumentos de Evaluación Docente: de 4 a 11 puntos.
- **Actitud Neutral** Hacia los Instrumentos de Evaluación Docente: de 12 a 15 puntos.
- **Actitud Positiva** Hacia los Instrumentos de Evaluación Docente: de 16 a 20 puntos.

Un análisis comparativo del Índice entre los años 2008 y 2015 muestra los resultados siguientes:

Actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	Año 2008 %	Año 2015 %
Negativa	26,9	30,4
Neutra	42,5	43,3
Positiva	30,6	26,3
Total	100,0	100,0

Tabla 4

Porcentaje de profesores según actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente por año

El análisis del cuadro indica que la proporción de profesores que mantienen actitudes neutrales hacia los instrumentos de evaluación del desempeño profesional docente es mayoritaria y se mantiene con leve variación en las mediciones 2008 y 2015. En cambio, se observa un aumento de 3 puntos en las actitudes negativas y, paralelamente, una disminución de 4 puntos en las actitudes positivas cuando se comparan las mediciones de los años 2008 y 2015.

Con el objetivo de observar si las diferencias en el puntaje del Índice sumatorio simple son estadísticamente significativas se practicó la prueba Chi-cuadrado (conversión H de Kruskal Wallis). Los resultados obtenidos, con un grado libertad y usando el año como variable de agrupación, indican un valor de 8,560, significativo, $p = ,030$. En consecuencia, se puede afirmar que la diferencia observada en el índice entre los años 2008 y 2015 es estadísticamente significativa.

Con el propósito de explorar la relación entre el puntaje que el profesorado obtiene en el Índice Sumatorio Simple y las variables independientes del estudio se practicó un análisis bivariado para los años 2008 y 2015. Los resultados obtenidos respecto de la edad se presentan en la tabla siguiente:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
2008 (n = 802)			
Negativa	25,8	27,4	26,9
Neutra	40,0	43,4	42,4
Positiva	34,2	29,2	30,7
Total	100,%	100,0%	100,0%
2015 (n = 818)			
Negativa	31,7	29,4	30,3
Neutra	42,2	44,2	43,4
Positiva	26,2	26,4	26,3
Total	100,0%	100,0%	100,0%
2008: $X^2 = 1,979$ $p = ,372$			
2015: $X^2 = ,532$ $p = ,766$			

Tabla 5

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 por sexo

Sobre la base de los datos presentados en la tabla, la hipótesis nula debe ser aceptada porque el chi-cuadrado obtenido el año 2008 de 1,979 (2 gl) y el calculado para el año 2015 de ,532 (2 gl) son significativos al nivel de ,372 y, 766, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente no se asocia con el sexo del profesorado.

El análisis de la tabla indica que en todas las categorías de la variable dependiente, tanto para el año 2008 como para el 2015, las diferencias que se observan según sexo presentan diferencias cercanas al 1 o 2%, salvo el año 2008 en que se aprecia que los profesores presentan una mayor proporción (5%) de actitudes positivas que las profesoras.

Los resultados al considerar la edad del profesorado se presentan en la tabla siguiente:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	Edad			Total
2008 (n = 765)	0-34	35-49	50 y +	
Negativa	16,9	24,7	34,8	26,5
Neutra	39,9	43,7	42,9	42,5
Positiva	43,2	31,7	22,3	31,0
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2015 (n = 803)				
Negativa	28,1	30,2	34,8	30,6
Neutra	42,1	40,2	48,0	42,8
Positiva	29,9	29,6	17,2	26,5
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2008: $X^2 = 29,936$ p = ,000				
2015: $X^2 = 12,683$ p = ,013				

Tabla 6

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 por edad

De acuerdo con los datos contenidos en la tabla, la hipótesis nula debe ser rechazada ya que el chi-cuadrado obtenido para el año 2008 de 29,936 (4 gl) y para el año 2015 de 12,683 (4 gl) son significativos al nivel de ,000. En consecuencia, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente se asocia con la edad del profesorado.

El examen de la tabla indica que para el año 2008 las actitudes negativas aumentan su proporción a medida que aumenta la edad, por el contrario, las actitudes positivas disminuyen a medida que aumenta la edad. Los datos del año 2015 muestran una tendencia muy similar pero ligeramente menos acentuada. En resumen, se aprecia una relación negativa entre las variables.

Los resultados que reportan la dependencia administrativa del colegio se presentan a continuación:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	Dependencia Administrativa del Colegio			Total
	Municipal	Subvencionado	Particular	
2008 (n = 803)				
Negativa	34,0	18,8	12,2	26,9
Neutra	41,1g	43,8	46,3	42,5
Positiva	24,9	37,5	41,5	30,6
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2015 (n = 812)				
Negativa	41,3	24,6	21,7	30,5
Neutra	43,9	41,0	47,8	42,9
Positiva	14,8	34,5	30,4	26,6
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2008: $X^2 = 34,165$ p = ,000				
2015: $X^2 = 45,940$ p = ,000				

Tabla 7

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 por dependencia administrativa del colegio

Según los datos de la tabla, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el chi-cuadrado obtenido para el año 2008 alcanza 34,165 (4 gl) y para el año 2015 totaliza 45,940 (4 gl), en ambos caso significativo al nivel de ,000. Por esta razón, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente se asocia con la dependencia administrativa del colegio. El análisis de la tabla señala que para el año 2008 las actitudes negativas tienden a concentrarse en los colegios municipales y las actitudes positivas en los colegios particulares, siendo muy similares las proporciones de docentes con actitudes neutras. Para el año 2015 se observa una tendencia similar, no obstante, el contraste es muy marcado entre los colegios municipales respecto de los subvencionados y particulares. Cuando se incluye en el análisis la variable nivel socioeconómico⁴⁸, los resultados son los siguientes:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	Nivel Socioeconómico				Total
	ABC1	C2	C3	D	
2008 (n = 785)					
Negativa	11,1	24,9	28,3	27,0	26,9
Neutra	44,4	39,9	44,5	41,5	42,4
Positiva	44,4	35,3	27,1	31,6	30,7
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2015 (n = 807)					
Negativa	25,6	33,8	28,8	26,8	30,6
Neutra	55,8	39,8	44,4	47,6	43,4
Positiva	18,6	26,4	26,7	25,6	26,0
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2008: $X^2 = 5,172$ p = ,522					
2015: $X^2 = 6,211$ p = ,400					

Tabla 8

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 por Nivel Socioeconómico

⁴⁸ El indicador que se empleó para medir el nivel socioeconómico fue la respuesta a la pregunta: Señale el actual nivel de ingreso líquido mensual de su grupo familiar.

El examen de la tabla indica que la hipótesis nula debe ser aceptada debido a que el chi-cuadrado obtenido para el año 2008 alcanza a 5,172 (6 gl) y para el año 2015 suma 6,211 (6 gl), y un nivel de significación de ,522 y ,400, respectivamente. Por lo tanto, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente no se asocia con el nivel socioeconómico del profesorado.

En la tabla se advierte que el año 2008 las actitudes negativas prevalecen entre los niveles socioeconómicos bajos, en cambio, las actitudes positivas entre los niveles más altos, es decir, una tendencia levemente positiva, sin embargo, el año 2015 no se presenta dicha tendencia y se aprecia que tiende a concentrarse el profesorado en la actitud neutral dando lugar más bien a una ligera relación curvilínea.

Cuando se analiza la variable título del docente, los resultados obtenidos son los siguientes:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño docente	¿Su título profesional corresponde a profesor de educación?				Total
	Básica	Media	Otro título	Sin título	
2008 (n = 792)					
Negativa	30,6	21,0	28,9		27,1
Neutra	42,8	42,4	41,2	25,0	42,3
Positiva	26,6	36,6	29,9	75,0	30,6
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2015 (n = 817)					
Negativa	28,4	31,0	30,8	20,0	30,4
Neutra	45,6	42,8	41,8	60,0	43,3
Positiva	26,0	26,3	27,5	20,0	26,3
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2008: $X^2 = 18,692$ $p = ,005$					
2015: $X^2 = 1,201$ $p = ,977$					

Tabla 9

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 por título profesional

Los datos de la tabla señalan que, la hipótesis nula para el año 2008 debe ser rechazada debido a que el chi-cuadrado obtenido de 18,692 (6 gl) es significativo al nivel de ,005. Por el contrario, la hipótesis nula para el año 2015 debe ser aceptada debido a que el Chi-cuadrado obtenido de 1,201(6 gl) es significativo al nivel de ,977. En consecuencia, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente se asocia con el título del profesorado el año 2008 pero no según los datos del año 2015.

Un análisis de los resultados 2008 señala que las actitudes negativas tienden a prevalecer entre los profesores de educación básica, en cambio, las actitudes positivas entre los profesores de educación media, los con otro título y los sin título. Para el año 2015 la situación cambia y se aprecian leves diferencias entre en las actitudes negativas y positivas en todas las categorías del profesorado.

Los resultados al analizar la variable expectativas personales son los siguientes:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	Expectativas personales: ¿En general, cómo cree Ud. que va a estar en 5 años más?				Total
	Mejor ahora	que igual ahora	que peor ahora		
2008 (n = 789)					
Negativa	19,2	27,6	43,0		27,0
Neutra	41,2	45,2	38,9		42,3
Positiva	39,6	27,2	18,1		30,7
Total	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%
2015 (n = 811)					
Negativa	26,8	30,6	41,7		30,6
Neutra	40,2	46,8	42,5		43,3
Positiva	33,0	22,5	15,8		26,1
Total	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%
2008: $X^2 = 40,017$ p = ,000					
2015: $X^2 = 21,166$ p = ,000					

Tabla 10

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 expectativas personales

Según los datos de la tabla, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el chi-cuadrado obtenido para el año 2008 de 40,017 (4 gl) y el obtenido para el año 2015 (4 gl), ambos son significativos al nivel de ,000. En consecuencia, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente se asocia con las expectativas personales del profesorado.

El examen de la tabla indica para el año 2008 que las actitudes negativas aumentan al desplazarse hacia las categorías que suponen pesimismo personal, por el contrario, las actitudes positivas aumentan en las categorías que suponen mayor optimismo respecto de las expectativas personales. Para el año 2015 se observa una tendencia muy similar a la descrita, por tanto, se puede describir la existencia de una relación positiva entre las variables.

Los resultados sobre las expectativas del profesorado en torno a la calidad y equidad de la educación son los siguientes:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	Expectativas sobre calidad y equidad de la educación: ¿Cuánto cree Ud. que va a demorar Chile en resolver los problemas de calidad y equidad de la educación?									Total
	Ya están resueltos	Menos de 5 años	Entre 5 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	Entre 21 y 25 años	Entre 26 y 30 años	Nunca serán resueltos		
2008 (n = 788)										
Negativa		16,7	17,3	16,3	20,0	33,8	23,5	38,3		26,6
Neutra	100,0	33,3	43,9	51,9	46,7	33,8	41,7	37,2		42,1
Positiva		50,0	38,8	31,8	33,3	32,4	34,8	24,5		31,2
Total	100,0%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0%	100,0

	%	%	%	%	%	%	%	%
2015 (n = 811)								
Negativa	27,3	23,9	19,0	32,0	30,3	38,5	31,1	30,6
Neutra	75,0	45,5	41,3	45,7	33,0	43,7	39,6	43,3
Positiva	25,0	27,3	34,8	35,2	35,0	26,1	22,0	26,1
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2008: $X^2 = 42,079$ p = ,000								
2015: $X^2 = 28,427$ p = ,012								

Tabla 11

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 por expectativas sobre calidad y equidad de la educación

La tabla contiene datos que indican que la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el chi-cuadrado obtenido para el año 2008 suma 42,079 (14 gl) y el chi-cuadrado obtenido para el año 2015 de 28,427 (14 gl), ambos valores son significativos al ,000 y, 012, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente se encuentra asociada con las expectativas sobre calidad y equidad de la educación.

La lectura de la tabla para el año 2008 indica como tendencia que las actitudes negativas aumentan a medida que aumenta el número de años en que el profesorado estima que se resolverán los problemas de calidad y equidad de la educación. Con las actitudes positivas ocurre lo contrario, se incrementan a medida que aumenta la visión optimista del profesorado sobre la resolución de los problemas de calidad y equidad de la educación. Con algunas leves variaciones en la serie, para el año 2015 se observan tendencias muy similares.

Al incorporar al análisis la variable haber sido evaluado o no, los resultados son los siguientes:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente	¿Ud. ha sido evaluado por el sistema de evaluación docente que aplica el Ministerio de Educación		Total
	Si	No	
2008 (n = 744)			
Negativa	36,3	21,6	26,5
Neutra	42,0	43,1	42,7
Positiva	21,6	35,3	30,8
Total	100,0%	100,0%	100,0%
2015 (n = 795)			
Negativa	38,6	27,1	30,8
Neutra	38,6	45,0	42,9
Positiva	22,8	28,0	26,3
Total	100,0%	100,0%	100,0%
2008: $X^2 = 23,351$ p = ,000			
2015: $X^2 = 11,012$ p = ,004			

Tabla 12

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 y participación en la evaluación del desempeño docente

El contenido de la tabla indica que la hipótesis nula debe ser rechazada porque el chi-cuadrado obtenido de 23,351 (2 gl) para el año 2008 y el chi-cuadrado obtenido de 11,012 (2 gl) para el año 2015, ambos significativos al nivel de ,000 y ,004, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente se asocia con haber sido evaluado o no.

El análisis de la tabla señala que para el año 2008 las actitudes negativas son más frecuentes entre el profesorado que ha sido evaluado y, por el contrario, las actitudes positivas son más frecuentes entre los que no han sido evaluados. Para el año 2015 se observa una tendencia similar, con diferencias porcentuales un poco más atenuadas.

Cuando el profesorado evalúa el desempeño del Ministerio de Educación, los resultados que se obtienen son los siguientes:

Actitudes hacia los instrumentos que evalúan el desempeño docente	Si tuviera que evaluar el desempeño del Ministerio de Educación, ¿con qué nota lo calificaría?				Total
	1 a 3,9	4.0 a 4,9	5,0 a 5,9	6,0 y +	
2008 (n = 773)					
Negativa	37,7	23,8	14,3	19,0	26,6
Neutra	38,4	49,1	41,2	28,6	42,7
Positiva	23,9	27,0	44,5	52,4	30,7
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0	100,0%
2015 (n = 784)					
Negativa	33,4	27,2	19,0		31,3
Neutra	44,5	34,8	38,1	75,0	42,3
Positiva	22,1	38,0	42,9	25,0	26,4
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2008: X² = 50,182 p = ,000					
2015: X² = 25,391 p = ,000					

Tabla 13

Porcentaje de docentes con actitudes negativas, neutras y positivas hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente según años 2008 y 2015 por Calificación asignada al desempeño del Ministerio de Educación

Como se puede apreciar en la tabla, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que para el año 2008 el chi-cuadrado obtenido de 50,182 (6 gl) y el chi-cuadrado obtenido para el año 2015 de 25,391 (6 gl) los dos resultados son significativos al nivel de ,000. Por lo tanto, se concluye que la actitud hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente se asocia con la calificación asignada al Ministerio de Educación.

El análisis de los datos indica como tendencia que las actitudes negativas son más frecuentes entre los profesores que califican el desempeño del Ministerio de Educación con notas que significan reprobación del desempeño del Ministerio, por el contrario, las actitudes positivas predominan entre los profesores que asignan calificaciones sobre 5. Una situación muy similar se aprecia el año 2015, esto es, una relación que tiende a ser positiva entre las variables.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio se puede afirmar que se observa un cambio en las actitudes del profesorado hacia los instrumentos que

evalúan el desempeño profesional docente, que ese cambio posee una dirección que significa una acentuación de las actitudes negativas y su magnitud es estadísticamente significativa. Específicamente, para el año 2008 un 27% de los profesores presenta actitudes negativas, un 42% actitudes neutrales y un 31% actitudes positivas hacia los instrumentos que se emplean para evaluar el desempeño profesional docente. Para el año 2015, la situación cambia aumentando las actitudes negativas en más de 3% y las positivas disminuyen en más de 4%. Es importante consignar que la mayor proporción de docentes cae en la categoría neutral, pero esta neutralidad es aparente por cuanto al examinar los resultados por instrumento se observa que los porcentajes de indiferencias son relativamente bajos y, en consecuencia, los neutrales son más bien ambivalentes al estar de acuerdo con unos instrumentos y en desacuerdo con otros.

Cuando se examinan los resultados por instrumentos, el año 2008 se aprecia que el mayor desacuerdo se concentra en la Entrevista Estructurada de Evaluador Par con 39,7%, luego con 38,3% el Portafolio de Evidencias Estructuradas, enseguida el Informe de Referencia de Terceros con 25,3% y, finalmente, la Pauta de Autoevaluación con 20,7%. En año 2015, la situación cambia y el mayor desacuerdo se concentra en Portafolio de Evidencias Estructuras con 45,1%, seguido de la Entrevista Estructurada de Evaluador Par, con 33,6%, luego el Informe de Referencia de Terceros con 32,2% y, por último, la Pauta de Autoevaluación con 24%. Lo paradójico es que los instrumentos que presentan el mayor desacuerdo de los docentes sean los que menos discriminan cuando se clasifica a los profesores en los niveles de desempeño⁴⁹. Como se indicó, el Portafolio es el instrumento fundamental de la evaluación docente por el peso que se le asigna al clasificar al profesorado en las categorías de desempeño y también porque es el que presenta el mayor poder discriminatorio. Estos resultados son consistentes con los reportados por otros estudios en el sentido que la evaluación del desempeño profesional docente es una política pública que se encuentra en proceso de instalación en la cultura docente chilena y que todavía existen sectores que se resisten a incorporarla a su práctica docente y mantienen actitudes negativas hacia su implementación⁵⁰. Más aún, aparentemente, durante los últimos años se observa un ligero retroceso, como resultado de los conflictos entre el Gobierno y el Colegio de Profesores relativo a la política pública que involucra la Carrera Docente y la Desmunicipalización⁵¹. El año 2015 los docentes estuvieron en paro por 51 días manifestándose en contra de la política gubernamental.

Es importante consignar que el año 2016 se dicta la ley 20.903⁵² que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que incluye la Carrera Docente y se aplica al

⁴⁹ Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2015(Santiago de Chile: Mineduc, 2016)

⁵⁰ Jorge Catalán & Mauricio González. "Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo". *Psykhé* Vol: 18 num 2 (2009); Gabriela Candía, Mathias Carrasco, María José Cifuentes y Marjorie Contreras. "¿Cuál es la percepción de los docentes de educación básica de establecimientos municipales sobre la evaluación de desempeño profesional docente?". Seminario de Título Pregrado en Universidad del Bío-Bío, 2012 y Centro UC Políticas Públicas-CPP." Reporte de resultados: voces. Una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile" (Chile: Universidad Católica de Chile, 2015). Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/11/EncuestaVocesDocentes.pdf>

⁵¹Ley 21040. Crea sistema de educación pública. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.

⁵² Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.

profesorado que depende de colegios Municipales, Servicios Locales de Educación, Particulares Subvencionados y con Administración Delegada. Dicha Carrera Docente clasifica al profesorado en 5 categorías para lo cual son evaluados mediante el Portafolio y una Prueba de Conocimiento que permite ubicar al profesorado en una situación de desarrollo Inicial, Temprano, Avanzada, Experto I o Experto II. Como se puede advertir, es el mismo Portafolio que se emplea para la evaluación docente que ahora también se emplea para asignar el tramo en que se encuentra el profesor en su Carrera Docente y que, además, se aplica a los docentes de los colegios Particulares subvencionados. Precisamente, como se dijo, el Portafolio es el instrumento que más discrimina y, paralelamente, es hacia el cual una mayor proporción de docentes manifiesta actitudes negativas.

Desde el punto de vista de las variables del estudio se logró establecer que la actitud del profesorado hacia los instrumentos que se emplean para evaluar su desempeño profesional docente muestra relaciones estadísticamente significativas y estables con la edad, la dependencia administrativa del colegio, las expectativas personales, las expectativas sobre calidad y equidad de la educación, el haber sido evaluado o no y la evaluación del Ministerio de Educación, en cambio, no presenta relación el sexo y el nivel socioeconómico. Por último, el título del docente se relaciona con la variable dependiente el año 2008 pero no el 2015.

Metodológicamente, se logró demostrar que es posible construir un Índice Sumatorio Simple que permite mensurar la actitud de los profesores hacia los instrumentos que miden la evaluación del desempeño profesional docente en forma confiable y con evidencia de validez. De este modo, se dispone de un instrumento que cumple con el principio de parsimonia y que permite monitorear los avances o retrocesos que se producen en la legitimación de los procedimientos y herramientas usadas para evaluar el desempeño de los profesores. Su aplicación en diferentes regiones del país y luego del estallido social puede proporcionar información de alta relevancia que aumente su nivel de estandarización.

Estos resultados presentan importantes implicancias teóricas, metodológicas y prácticas. En efecto, los datos permiten establecer que entre los profesores existe diversidad de actitudes hacia los instrumentos mediante los cuales son evaluados. Aparentemente, el alto porcentaje de profesores que manifiesta actitudes ambivalentes se explica debido a que no se encuentra plenamente instalada la cultura de la evaluación. En este sentido, los profesores neutrales viven un conflicto típico de los procesos de transición, por una parte, estiman que es importante evaluarse como parte del desarrollo profesional pero, por otra, califican en forma muy negativa a las instituciones gubernamentales encargadas de impulsar los cambios en educación. Aquí, son numerosos los factores históricos que explican su forma de pensar.

Los resultados también indican que la opinión de los profesores hacia los instrumentos no es sólo una cuestión de carácter individual sino que se relaciona con factores de naturaleza estructural y, en consecuencia, de la posición que ocupa el actor en el sistema social chileno. Las opiniones más negativas se concentran entre los docentes de mayor edad, pertenecientes a los colegios municipales, con expectativas personales pesimistas, con expectativas sobre calidad y equidad de la educación también pesimistas, que han experimentado la evaluación y que evalúan críticamente al Ministerio de Educación.

Algunos datos de las variables independientes pueden ayudar a entender que el profesorado, como otros grupos sociales, no hace más que representar el malestar presente en la sociedad chilena. En efecto, un 32,2% de los docentes y un 30,1% para los años 2008 y 2015, respectivamente, opinan que los problemas de calidad y equidad de la educación chilena nunca serán resueltos. Su visión crítica también se aprecia cuando evalúan al Ministerio de Educación con notas promedio de 3.7 y 2.7 para los años 2008 y 2015, respectivamente. Por último, un 19% y un 15% para los años 2008 y 2015, respectivamente, consideran que su situación personal en cinco años más será peor que ahora. El estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019 no hace más que ratificar que por años se acumuló un profundo malestar en la sociedad chilena que estalla inicialmente en el ámbito de la educación y luego se extiende a amplios sectores de la sociedad chilena.

Quizás, es importante recordar que la política pública en educación no opera en el vacío social, por el contrario, debe incluir el marco histórico del sistema educativo y el lugar que el profesorado ocupa en la estructura social para construir un sistema de evaluación docente con instrumentos pertinentes. Al examinar con mayor profundidad las opiniones de los profesores hacia los instrumentos y contextualizar sus actitudes en el marco de la historia reciente es posible afirmar que una parte importante del pesimismo de los docentes se produce como consecuencia directa del maltrato recibido durante las últimas décadas, las promesas de participación no cumplidas y las atribuciones de responsabilidad en los niveles de calidad de la educación que muestra Chile en forma sistemática.

La estrepitosa caída en el prestigio social de los profesores se inicia con el desplome de sus remuneraciones en tiempo de la dictadura, el cierre de las Escuelas Normales, el traspaso de los colegios a la administración municipal, la instauración de una política económica neoliberal que significa identificar la educación con una mercancía que se transa en el mercado, el abandono de la educación pública, el cierre del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la existencia de un conjunto de expertos que promueve una política pública al margen de los profesores y, finalmente, declarar culpables a los profesores por los magros resultados que exhiben los alumnos en las pruebas estandarizadas. El conjunto de hechos señalados han sido experimentados especialmente por los profesores de mayor edad que trabajan en las Escuelas Municipales y que deben hacerse cargo de la población con mayores niveles de vulnerabilidad de la sociedad chilena. Adicionalmente, trabajan en condiciones contrarias a las que exhiben todos los países que muestran altos niveles de calidad en el rendimiento de los alumnos. En estas condiciones parece normal que presenten actitudes negativas y pesimistas respecto de los cambios que se promueven en el sistema educativo nacional. En resumen, los resultados indican que para proporciones importantes de profesores la evaluación del desempeño profesional docente constituye otra agresión más hacia los docentes, en consecuencia, mantienen opiniones negativas hacia los instrumentos que se usan para evaluarlos restándoles legitimidad y se niegan a participar en la instalación de la cultura de la evaluación. En este sentido, se formulan críticas que apuntan en la dirección de negar su carácter formativo por cuanto no se recibe la retroalimentación prometida y toda la evaluación se efectúa del mismo modo a todos los profesores olvidándose del contexto en el cual se desempeñan. De esta manera los logros que ellos obtienen con los niños vulnerables no quedan registrados en ninguno de los instrumentos que se emplean, por esta razón, se entiende las diferencias entre la autoevaluación y el portafolio de evidencia estructuradas.

Todos estos antecedentes nos llevan a pensar que en Chile no se encuentra plenamente instalada la cultura de la evaluación del desempeño profesional docente como lo demuestra la actitud que presentan los profesores hacia los instrumentos que la evalúan. Aparentemente, es un proceso que presenta avances muy significativos desde el punto de vista burocrático pero no en su sentido valórico más profundo. Por otro lado, si los profesores de los colegios municipales son los que presentan las mayores proporciones de actitudes negativas es probable que si se aplican los mismos instrumentos sin desarrollar procesos de contextualización, entonces, es factible que los docentes de dichos colegios repliquen las actitudes de sus colegas de los colegios municipales luego de vivir la experiencia de la evaluación.

Aparentemente, no es posible cambiar la actitud hacia los instrumentos si no cambia el foco de la política pública que promueve la evaluación del desempeño profesional docente. Si desea realmente convertirse en un instrumento que provoque un impacto en la calidad de la educación debería considerar algunas de las sugerencias siguientes:

Primero, incluir en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía una competencia valórica transversal relacionada con la necesidad ética de, no solo evaluar en forma justa a los estudiantes, sino también considerar la propia evaluación como un deber permanente con el propósito de reflexionar para enmendar el rumbo y ofrecer el mejor desempeño posible en el trabajo docente.

Segundo, efectuar ajustes a la actual política pública que obliga a evaluarse a los profesores de tal manera que las modificaciones surjan desde la base con una amplia participación de los docentes que permita que ellas sean validadas por la comunidad docentes y cuenten con un amplio apoyo. En otras palabras, que la política pública no sea impuesta desde arriba por la jerarquía administrativa sino debido a que emana de abajo formulada por los propios profesores y se la considera legítima debido a que se discutió democráticamente por toda la comunidad. En otras palabras, la instalación de la cultura de la evaluación a largo plazo solo es posible si los actores internalizan como legítimos los mandatos de la ley.

Tercero, en una sociedad diversa no resulta pertinente aplicar los mismos instrumentos y ponderaciones a las diferentes realidades económicas, culturales y sociales que presentan las unidades educativas, en consecuencia, la evaluación del desempeño profesional docente debe ser contextualizada y matizada a las distintas situaciones locales.

Cuarto, en una sociedad que realmente presenta interés por promover la calidad educativa, la evaluación del desempeño profesional docente debe ser practicada y promovida por todos los comprometidos en el proceso educativo. Solo con un compromiso comunitario es factible cambiar la realidad y lograr un espacio en que todos puedan desarrollar sus potencialidades.

Quinto, todo lo señalado implica cambiar el foco. En vez de poner la educación al servicio del desarrollo del país y el mercado como se ha hecho durante las últimas décadas es necesario en primer lugar poner la educación al servicio del desarrollo del ser humano.

Sexto, como en toda investigación surgen más preguntas que respuestas definitivas. La investigación cuantitativa presenta grandes fortalezas en términos de confiabilidad, validez y comparabilidad, sin embargo, también presenta debilidades. Por esta razón, sugerimos realizar estudios de orden cualitativo que indaguen sobre los significados profundos que presentan los instrumentos mediante los cuales se evalúa el desempeño profesional docente para los profesores: qué explica que algunos instrumentos presentan mayor adhesión que otros, qué significan las actitudes negativas hacia el Portafolio, cómo interpretan los resultados de los instrumentos, cuáles son los cambios que deberían incorporarse en los instrumentos de evaluación, etc.

Por último, dada la complejidad de los fenómenos educativos, promover investigaciones con diseño mixto de modo que se logre una aproximación más atinente a los problemas que se estudian y promuevan la acumulación de conocimiento sustantivo sobre los instrumentos que evalúan el desempeño docente.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. Evaluación docente y resultados de aprendizaje: análisis cohorte de estudiantes 1° básico 2007. Santiago: Agencia de calidad. 2015. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2016/02/-Estudio_Evaluacion_Docente_y_Resultados_Aprendizaje.pdf

Alvarado, M.; Cabezas, G.; Falck, D. y Ortega M. La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. Santiago: Centro de Estudios Ministerio de Educación y PNUD. 2011. Recuperado de: http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/-informes_de_comisiones/laevaluacion-docente-y-sus-instrumentos--discriminaciondelde-.se.html

Assaél, Jenny y Pavez, Jorge. “La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos”. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Vol: 1 num 2 (2008): 41-55.

Asún, Rodrigo. “Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de producción de la información cuantitativa”. En Metodologías de investigación social, coordinador, Manuel Canales. Santiago: Lom ediciones. 2017. 63-113.

Bonifaz, Rodolfo. “Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación”. En La Evaluación Docente en Chile, Editores Jorge Manzi, Jorge González y Yulan Sun. Santiago: Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile. 2011.13-32.

Briñol, Pablo; Falces, Carlos y Becerra, Alberto. Actitudes. En Psicología Social, Coordinadores J. Francisco Morales, Elena Gaviria, Miguel Moya e Isabel Cuadrado. Madrid: McGraw Hill. 2007.

Briones, Guillermo. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México: Trillas. 2012.

Candía, Gabriela; Carrasco, Mathias; Cifuentes, María José & Contreras, Marjorie. “¿Cuál es la percepción de los docentes de educación básica de establecimientos municipales sobre la evaluación de desempeño profesional docente?”. Seminario de Título Pregrado en Universidad del Bío-Bío. 2012.

Catalán, J. & González, M. “Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo”. *Psykhé* Vol: 18 num 2 (2009): 97-112.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2008. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2017/10/MBE.pdf>

Centro UC Políticas Públicas-CPP. “Reporte de resultados: voces. Una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile”. Chile: Universidad Católica de Chile. 2015. Recuperada de <https://politicaspublicas.uc.cl/wpcontent/uploads/2015/11/EncuestaVoces-Docentes.pdf>

Colegio de Profesores de Chile A. G. “Fin de las calificaciones: Nuevo sistema nacional sobre la evaluación del desempeño docente”. *Revista Docencia*, num 20 (2003): 80-87.

Comisión Bipartita: Colegio de Profesores y Ministerio de Educación. “Criterios fundantes de un sistema de evaluación de los profesionales de la educación”. *Revista Docencia* num 10 (2000): 59-61.

Decreto 192 Aprueba Reglamento sobre Evaluación Docente. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de junio de 2004.

Flotts, María Paulina y Abarzúa, Andrea. “El modelo de evaluación y los instrumento”. En *La Evaluación docente en Chile*, Editado por Jorge Manzi, Jorge González y Yulan Sun. Santiago: Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile. 2011. 35-62.

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. *Metodología de la Investigación*. México D. F., México: Editorial McGraw-Hill. 2014.

Hyman, Herbert. *Diseño y Análisis de las Encuestas Sociales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1984.

Kerlinger, F. y Lee, H. *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencia Sociales*. México D. F., México: McGraw Hill/Interamericana Editores. 2002.

Ley N° 19070. Estatuto de los profesionales de la educación. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 1 de julio de 1991.

Ley 19.961. Sobre evaluación docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de agosto de 2004.

Ley 19.997. Modifica la ley n°19.961 sobre evaluación docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de enero de 2005.

Ley 20.501. Calidad y equidad de la educación. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de febrero de 2011.

Ley 20158. Establece diversos beneficios para profesionales de la educación y modifica distintos cuerpos legales. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de diciembre de 2006.

Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.

Ley 21040. Crea el sistema de educación pública. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.

Likert, Rensis. "A Technique for the measurement of attitudes". Archives of Psychology Vol: 140 (1932):1-55. Recuperada de: https://legacy.voteview-.com/pdf/Likert_1932.pdf

Ministerio de Educación. "Evaluación Docente: Su estado actual y pasos futuros", Centro de Estudios Ministerio de Educación, Serie Evidencias, año 2, N° 22. (2013). Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/A2N22Evaluacion_Docente.pdf

Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2012. Santiago: Mineduc. 2013.

Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2013 Santiago: Mineduc. 2014.

Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2014. Santiago: Mineduc. 2015.

Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2015. Santiago: Mineduc. 2016.

Ministerio de Educación. Resultados Evaluación Docente 2018. Santiago: Mineduc. 2019.

Morales, Pedro; Urosa, Belén y Blanco, Ángeles. Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert. Madrid: Editorial La Muralla, S. A. 2003.

Murillo Torrecilla, F. Javier; Verónica González de Alba y Héctor H. Rizo Moreno. Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, 2007. Recuperada de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>

Núñez, Iván. "El Profesorado, su Gremio y la Reforma de los Noventa: Presiones de Cambio y Evolución de la Cultura Docente". En, Políticas educacionales en el cambio de siglo, editado por Cristian Cox. Santiago: Editorial Universitaria. 2005. 455-517.

Núñez, Iván. "La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia". Pensamiento Educativo, Vol: 41 num 2 (2007). pp. 149-164. Recuperada el 12 de mayo de 2018: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/-public/421-938-1-PB.pdf>

OCDE. Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE. (España: Fundación Santillana, 2015). Recuperada de <https://www.supereduc.cl/wpcontent/uploads/2017/01/Panorama-de-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

Radio Cooperativa. Pávez acusó a disidencia en el Colegio de Profesores de promover campaña del terror. Publicado: Sábado, 28 de junio de 2003. Recuperado de <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/pavez-acuso-a-disidencia-en-el-colegio-de-profesores-de-promover-campana/2003-06-28/114900.html>

Rodríguez, A. Psicología Social. México: Trillas. 1985.

Santiago, P. Evaluación Docente en Chile: Las recomendaciones de la OCDE, Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares. Seminario, Santiago de Chile, 8 de noviembre de 2013, Organizado por Ministerio de Educación de Chile. Recuperada de: <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2013/11/OCDE-Revisi%C3%B3n-Ev-Docente-Chile-Seminario-8Nov2013-Paulo-Santiagorecomendaciones.pdf>

Solís, Marcelo. "Factores Asociados a las Actitudes de los Profesores Hacia la Evaluación del Desempeño Docente: Un Estudio Exploratorio". Tesis para Optar al Grado de Licenciado en Psicología en Universidad Central de Chile. 2001.

Zúñiga, V. Calidad de la enseñanza pública: Piden identificar a profesores reprobados. El Mercurio, Nacional, Cuerpo C. (marzo, 30 de 2006). Recuperada de: http://www.opech.cl/prensa/tematicas_2006/eval_doc/0603EVALUACION%20DOCENTE-%20informe%20de%20prensa%20OPECH-%20marzo%202006.pdf

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.