

UNIVERSIDAD DE GRANADA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

FACTORES SOCIOCULTURALES ASOCIADOS A LAS ACTITUDES DEL
PROFESORADO HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
PROFESIONAL DOCENTE

Luis de la Cruz Gajardo Ibáñez

Dirigida por: Dr. Daniel González González

Granada- España

2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Luis de la Cruz Gajardo Ibañez
ISBN: 978-84-1117-771-9
URI: <https://hdl.handle.net/10481/81210>

Dedicatoria

A mí madre, Gladys Ibáñez Villar, que me enseñó desde siempre el valor de la educación

Agradecimientos

Muchas son las personas que han colaborado durante el proceso de elaboración de la presente Tesis Doctoral. Su valiosa contribución ha permitido que una tarea compleja sea posible de realizar sintiendo que no estamos solos y que en todo momento contamos con el apoyo y estímulo que tantas veces se necesita durante el proceso. Por esta razón, en primer lugar, deseo expresar mis más sinceros agradecimientos al Director de la Tesis, Dr. Daniel González González, por su permanente compromiso durante todas las etapas que demandó el trabajo. Sus consejos y oportunas palabras de apoyo fueron fundamentales para mantener la motivación y no extraviar el rumbo. Ha sido un privilegio trabajar con un académico de experiencia que mostró alta confianza en su pupilo.

También deseo expresar mi reconocimiento a la Universidad de Granada, en particular a las autoridades y a todos los profesores que integraron el equipo de trabajo que dictó el Programa de Doctorado, por su dedicación, conocimientos y calidad pedagógica. A mí Tutora, Dra. Eva María Olmedo Moreno por su confianza, orientación y paciencia. A la Dra. Leonor Buendía Eisman que proporcionó las indicaciones que permitieron reiniciar el trabajo cuando había poca esperanza.

Mi agradecimiento a la Universidad Central de Chile que otorgó la oportunidad para el desarrollo de la investigación, pero especialmente a la Decana de la Facultad de Ciencias Sociales, Dra. Ana María Slachevsky Ojeda y al Director de la Escuela de Sociología, Dr. Emilio Torres Rojas, por las facilidades otorgadas y su apoyo y estímulo permanente.

Mi gratitud a los cientos de docentes de aula que desinteresadamente participaron en la investigación entregando sus opiniones sobre el Sistema de Evaluación Docente en Chile.

Por último, a mí esposa Patricia, a mí hija Constanza, por su apoyo durante todo el proceso y a mí hijo Luis Javier que con entusiasmo colaboró en el procesamiento de los datos.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 11 |
| PRIMERA PARTE: BLOQUE TEÓRICO..... | 15 |
| CAPÍTULO 1: LA SOCIEDAD MODERNA Y EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE..... | 15 |
| 1.1 NOCIÓN DE SOCIEDAD MODERNA..... | 15 |
| 1.2 LA PERSPECTIVA DE LOS CLÁSICOS SOBRE LA SOCIEDAD MODERNA..... | 18 |
| 1.2.1 Karl Marx..... | 18 |
| 1.2.2 Max Weber..... | 22 |
| 1.2.3 Emile Durkheim..... | 28 |
| 1.3 LA PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA SOBRE LA SOCIEDAD MODERNA..... | 32 |
| 1.3.1 Jürgen Habermas..... | 33 |
| 1.3.2 Anthony Giddens..... | 36 |
| 1.3.3 Ulrich Beck..... | 39 |
| 1.4 LA POSTMODERNIDAD..... | 41 |
| 1.5 LA TEORÍA DE LA MODERNIZACIÓN Y EL SISTEMA EDUCATIVO..... | 44 |
| 1.6 MODERNIZACIÓN DEL ESTADO..... | 49 |
| 1.7 EL PROCESO EDUCATIVO EN CHILE..... | 58 |
| 1.7.1 Hito I: Escolaridad Obligatoria y la Consolidación del Estado Docente: 1920..... | 59 |
| 1.7.2 Hito II: Reformas y Propuestas de Transformación Estructural: 1940-1973..... | 61 |
| 1.7.3 Hito III: La Dictadura Cívico-Militar: 1973-1989..... | 63 |
| 1.7.4 Hito IV: El Retorno a la Democracia: 1990-2005..... | 64 |
| 1.7.5 Hito V: La Movilización Social: 2006-2012..... | 68 |
| 1.7.6 Hito VI: La Carrera Docente 2015..... | 73 |
| 1.7.6.1 Formación Inicial Docente: Requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía... .. | 75 |
| 1.7.6.2 Acreditación Obligatoria de las Carreras de Pedagogía..... | 75 |
| 1.7.6.3 Ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente..... | 76 |
| 1.7.6.4 Progresión en la Carrera Docente..... | 77 |
| 1.7.6.5 Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente (SRDPD)..... | 77 |
| 1.7.6.6 Tramos Obligatorios de la Carrera..... | 78 |
| 1.7.6.7 Tramos voluntarios de la carrera..... | 78 |
| 1.7.6.8 Tramo Transitorio de Acceso..... | 79 |
| 1.7.6.9 Aspectos Relevantes de la Progresión en Tramos..... | 79 |
| 1.7.6.10 Inducción y Formación en Servicio..... | 80 |
| 1.7.6.11 Nuevas Condiciones Laborales..... | 81 |
| 1.7.7 Hito VII: Desmunicipalización de la Educación: 2017..... | 83 |
| CAPÍTULO 2: LAS ACTITUDES: CONCEPTO, TEORÍAS Y MEDICIÓN..... | 88 |

| | |
|---|-----|
| 2.1 DEFINICIÓN DE ACTITUD | 88 |
| 2.2 FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES | 96 |
| 2.2.1 Aprendizaje Social | 97 |
| 2.2.2 Condicionamiento Clásico | 98 |
| 2.2.3 Condicionamiento Instrumental | 98 |
| 2.2.4 Aprendizaje Cognoscitivo Social | 98 |
| 2.2.5 Comparación Social | 99 |
| 2.2.6 La Teoría Funcional | 100 |
| 2.3 RELACIÓN ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTA | 102 |
| 2.3.1 El Clásico Estudio de LaPiere | 102 |
| 2.3.2 Los Atributos Estructurales | 103 |
| 2.3.3 La Teoría de la Disonancia Cognitiva | 105 |
| 2.3.4 Teoría de la Acción Razonada | 106 |
| 2.4. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES | 107 |
| 2.5 TECNICAS PARA MEDIR LAS ACTITUDES | 109 |
| 2.5.1 Escala de los Intervalos Aparentemente Iguales | 109 |
| 2.5.2 Escala de Likert | 111 |
| 2.5.3 Diferencial Semántico | 113 |
| 2.5.4 Escalograma de Guttman | 114 |
| 2.5.5 Escalas de Clasificación de un solo ítems | 115 |
| 2.6 PROCEDIMIENTOS INDIRECTOS PARA MEDIR LAS ACTITUDES | 116 |
| 2.6.1 Medidas Fisiológicas | 116 |
| 2.6.2 Pruebas Proyectivas | 116 |
| 2.6.3 Procedimientos Conductuales | 117 |
| 2.6.4 Procedimientos de Tiempos de Reacción | 117 |
| 2.7 ELECCIÓN DE LA TÉCNICA | 117 |
| CAPÍTULO 3: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE | 119 |
| 3.1 ALCANCES HISTÓRICOS A LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE | 119 |
| 3.1.1 Las Revoluciones Educativas en el Mundo Occidental | 119 |
| 3.1.2 Las Revoluciones Educativas en Chile y la Evaluación Docente | 121 |
| 3.1.2.1 Primera Revolución Educativa | 121 |
| 3.1.2.2 Segunda Revolución Educativa | 121 |
| 3.1.2.3 Tercera Revolución Educativa | 124 |
| 3.1.2.4 Cuarta Revolución Educativa | 127 |
| 3.2 LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: HISTORIA DE UNA NEGOCIACIÓN | 127 |
| 3.2.1 Las Polémicas que Tensionaron la Discusión | 127 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.2 Los Primeros Acuerdos | 129 |
| 3.2.3 El Acuerdo Definitivo | 130 |
| 3.3 LAS BASES DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE: MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA | 132 |
| 3.3.1 Áreas de Dominio del Marco Para la Buena Enseñanza..... | 133 |
| 3.3.1.1 Dominio A: Preparación de la Enseñanza..... | 133 |
| 3.3.1.2 Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje..... | 134 |
| 3.3.1.3 Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes | 135 |
| 3.3.1.4 Dominio D: Responsabilidades profesionales | 135 |
| 3.4 ASPECTOS JURIDICOS QUE REGULAN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE..... | 136 |
| 3.4.1 Leyes y Reglamentos | 137 |
| 3.4.2 Los Instrumentos para la Evaluación Docente | 138 |
| 3.4.3 Los Niveles de Desempeño | 139 |
| 3.5 PROCESO Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE | 140 |
| 3.5.1 Resultados y Primeras Reacciones | 141 |
| 3.5.2 Nuevas Disposiciones Legales | 143 |
| 3.5.3 Los Resultados de la Evaluación Año por Año | 144 |
| 3.6 LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS PREVIAS I: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE..... | 148 |
| 3.6.1 La Investigación de E. González | 148 |
| 3.6.2 La Investigación de M. Solís | 151 |
| 3.6.3 La Investigación de J. Catalán y M. González..... | 152 |
| 3.6.4 La Investigación del Centro UC Políticas Públicas-CPP | 154 |
| 3.6.5 La Investigación de G. Candía, M. Carrasco, M Cifuentes y M. Contreras..... | 155 |
| 3.7 LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS PREVIAS II: LA RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN DOCENTE Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE..... | 158 |
| 3.7.1 La Investigación de León | 158 |
| 3.7.2 La Investigación de Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano | 159 |
| 3.7.3 La Investigación de Alvarado, Cabezas, Falck y Ortega | 159 |
| 3.7.4 La Investigación de la Agencia de Calidad de la Educación | 160 |
| 3.7.5 La investigación de Taut, Valencia y Escobar | 161 |
| 3.8 LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS PREVIAS III: OTROS ENFOQUES | 162 |
| 3.8.1 La Investigación de Santiago, Benavides, Danielson, Goe y Nusche..... | 162 |
| 3.8.2 La Investigación del Centro de Estudios del Ministerio de Educación | 165 |
| 3.8.3 La Investigación de Roa-Tampe..... | 165 |
| 3.8.4 La Investigación de Fardella | 166 |
| 3.9 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN AMÉRICA Y EUROPA | 169 |

| | |
|--|-----|
| 3.9.1 Las Declaraciones de los Organismos Internacionales | 169 |
| 3.9.2 La Evaluación Docente en América | 171 |
| 3.9.3 La Evaluación Docente en Europa | 174 |
| SEGUNDA PARTE: BLOQUE EMPÍRICO | 179 |
| CAPÍTULO 4: EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO | 179 |
| 4.1.1 Antecedentes | 179 |
| 4.1.2 El Problema | 183 |
| 4.1.3 Los Objetivos del Estudio | 188 |
| 4.1.4 Las hipótesis del estudio | 190 |
| 4.1.5 Relevancia del Estudio | 195 |
| 4.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 196 |
| 4.2.1 Tipo de investigación | 196 |
| 4.2.2 Tipo de diseño | 197 |
| 4.2.3 Tipo de técnica de recolección de los datos | 197 |
| 4.2.4 Tipo de técnica para construir el instrumento | 197 |
| 4.2.5 Universo y muestra | 198 |
| 4.2.6 Trabajo de terreno | 199 |
| 4.2.7 Análisis de los datos | 200 |
| CAPÍTULO 5: ETAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE | 201 |
| 5.1 UNA TÉCNICA PARA MEDIR ACTITUDES | 201 |
| 5.2 DEFINICIÓN DEL CONCEPTO A MEDIR | 202 |
| 5.3 FORMULACIÓN DE LOS ITEMS | 204 |
| 5.4 CATEGORIAS DE RESPUESTA Y PONDERACIÓN DE LOS ITEMS | 209 |
| 5.5 ENSAMBLAJE DEL CUESTIONARIO Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO | 210 |
| 5.6 APLICACIÓN DEFINITIVA A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DEL UNIVERSO BAJO ESTUDIO | 211 |
| 5.7 ITEM-ANÁLISIS | 211 |
| 5.8 ANÁLISIS DE MATRICES DE INTERCORRELACIÓN | 215 |
| 5.9 MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS 28 ÍTEMS DEFINITIVOS | 219 |
| 5.10 CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE | 222 |
| 5.11 VALIDEZ DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE | 224 |
| 5.12 OPERACIONALIZACIÓN DE LA ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE | 226 |
| CAPÍTULO 6: RESULTADOS DEL ESTUDIO | 229 |

| | |
|--|------------|
| 6.1 ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES | 229 |
| 6.1.1 Sexo | 229 |
| 6.1.2 Edad | 230 |
| 6.1.3 Estado Civil | 231 |
| 6.1.4 Nivel Socioeconómico | 232 |
| 6.1.5 Dependencia Administrativa del Colegio | 233 |
| 6.1.6 Título del Docente | 234 |
| 6.1.7 Antigüedad como Docente de Aula | 235 |
| 6.1.8 Número de Cursos de Perfeccionamiento | 235 |
| 6.1.9 Percepción del Estrato Social de Pertenencia | 236 |
| 6.1.10 Tendencia Política | 237 |
| 6.1.11 Percepción de Movilidad Social..... | 238 |
| 6.1.12 Satisfacción con la Situación Política del País..... | 239 |
| 6.1.13 Satisfacción con la Situación Económica del País..... | 240 |
| 6.1.14 Expectativas Personales | 242 |
| 6.1.15 Expectativas Sociales..... | 242 |
| 6.1.16 Expectativas sobre el Desarrollo del País | 243 |
| 6.1.17 Expectativas sobre Calidad y Equidad de la Educación..... | 244 |
| 6.1.18 Evaluación del Gobierno..... | 245 |
| 6.1.19 Evaluación de la Oposición al Actual Gobierno | 247 |
| 6.1.20 Evaluación del Ministerio de Educación | 248 |
| 6.2 ANALISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE | 249 |
| 6.2.1 Poder Discriminatorio de los Ítems..... | 249 |
| 6.2.2 Media y Desviación Estándar de los Ítems | 251 |
| 6.2.3 Confiabilidad de la Escala | 253 |
| 6.2.4 Evidencia sobre Validez de la Escala..... | 256 |
| 6.2.5 Análisis de la Distribución de la Variable Dependiente en los años 2008 y 2015... | 262 |
| 6.3 VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS | 265 |
| 6.3.1 Verificación de la Primera Hipótesis | 265 |
| 6.3.2 Verificación de la Segunda Hipótesis..... | 266 |
| 6.3.3 Verificación de la Tercera Hipótesis | 268 |
| 6.3.5 Verificación de la Quinta Hipótesis | 270 |
| 6.3.6 Verificación de la Sexta Hipótesis | 272 |
| 6.3.7 Verificación de la Séptima Hipótesis | 273 |
| 6.3.8 Verificación de la Octava Hipótesis | 274 |

| | |
|--|------------|
| 6.3.9 Verificación de la Novena Hipótesis..... | 276 |
| 6.3.10 Verificación de la Décima Hipótesis..... | 277 |
| 6.3.12 Verificación de la Duodécima Hipótesis | 280 |
| 6.3.13 Verificación de la Décima Tercera Hipótesis | 281 |
| 6.3.14 Verificación de la Décima Cuarta Hipótesis | 283 |
| 6.3.15 Verificación de la Décima Quinta Hipótesis..... | 284 |
| 6.3.16 Verificación de la Décima Sexta Hipótesis | 286 |
| 6.3.18 Verificación de la Décima Octava Hipótesis | 288 |
| 6.3.19 Verificación de la Décima Novena Hipótesis..... | 290 |
| 6.3.20 Verificación de la Vigésima Hipótesis..... | 291 |
| CAPÍTULO 7: RESUMEN Y DISCUSIÓN | 293 |
| 7.1 DISCUSIÓN SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LOS DOCENTES..... | 293 |
| 7.2 DISCUSIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE | 303 |
| 7.3 DISCUSIÓN SOBRE LAS HIPÓTESIS | 307 |
| 7.4 LIMITACIONES | 309 |
| 7.5 RECOMENDACIONES..... | 310 |
| REFERENCIAS | 313 |
| ANEXO 1: El cuestionario 2008 | 330 |
| ANEXO 2: El cuestionario 2015 | 335 |

INTRODUCCIÓN

En América Latina y particularmente en Chile cada vez existe mayor consenso respecto a no continuar apostando a la explotación de los recursos naturales no renovables como única estrategia para superar los problemas que se derivan de las condiciones de subdesarrollo y extrema pobreza. En efecto, en forma paulatina pero sostenida los últimos gobiernos democráticos han empezado a dirigir su atención hacia la capacitación y perfeccionamiento de sus recursos humanos intentando potenciar el capital cultural de la población a través de la elaboración de políticas y programas orientados a incrementar los recursos económicos del sector educacional e introducir cambios en las estrategias de administración y supervisión de los sistemas educativos.

Como en otras dimensiones del sistema social, introducir cambios en el sistema educativo requiere una visión política que se sitúe por encima de la contingencia y la firme decisión de mantener el rumbo hacia los objetivos diseñados en forma independiente de los intereses que se vean afectados. Pero los cambios no se producen en forma automática por el sólo ministerio de la ley, por cuanto ello sería equivalente a pensar que operan en el vacío social, por el contrario, los sistemas educacionales presentan una historia y un conjunto de formas de hacer, pensar y sentir que determinan la vida cotidiana y la práctica educativa de los actores que interactúan en esos contextos. En el fondo, cambiar la política educativa significa intentar provocar deliberadamente un cambio cultural de modo que los actores internalicen nuevas normas, valores y creencias que se consideran pertinentes para el nuevo escenario.

A pesar de los considerables avances, en las Ciencias Sociales no se dispone de una teoría sistemática y válida para diferentes contextos culturales que permita explicar y guiar la acción para asegurar que los cambios que se promueven se producen en la dirección esperada. Esta carencia nos indica que debemos ser extremadamente cuidadosos en el análisis de los problemas sociales y examinar cada situación en su contexto particular para de ese modo visualizar con mayor claridad la pertinencia y alcance de los conceptos, proposiciones, metodologías y recomendaciones que efectuamos.

Durante las últimas cinco décadas la sociedad chilena experimentó un conjunto de cambios políticos, económicos, tecnológicos, sociales y culturales que han transformado en forma significativa las bases sobre las que operaba tradicionalmente el sistema educativo. En efecto, el cambio de mayor relevancia probablemente lo realizó la dictadura militar al implementar el sistema económico neoliberal lo que significó en términos de política educativa poner término al denominado Estado Docente e impulsar el Estado Subsidiario que promueve la intervención estatal sólo en aquellas áreas que han desechado los particulares por no ser rentables o porque no les interesa. En estas circunstancias, se produce la incorporación de agentes privados al mercado educativo que era operado desde la formación de la república de modo casi exclusivo por el Estado. Hasta ese momento importantes sectores pertenecientes a la elite de la sociedad chilena pensaban que la educación constituía una tarea tan noble y de tanta responsabilidad social que difícilmente podría ser ejecutada por particulares orientados por el lucro.

El año 1989 con el retorno a los gobiernos democráticos y luego de realizar importantes diagnósticos al precario estado en que se encontraba el sistema educativo, la coalición gobernante denominada Concertación de Partidos por la Democracia impulsa el año 1995 un conjunto de cambios que se rotularon como Reforma Educacional dirigida a los niveles de educación Básicos y Medios. Los gestores de este cambio sostenían que su propósito era aumentar la calidad y mejorar la equidad de la educación que se presentaban como las dos grandes debilidades del sistema. El logro de estos objetivos significó una de las mayores inversiones de recursos económicos realizados en el país en la historia de la educación. Específicamente, la reforma implicó importantes cambios en la extensión de la jornada escolar, cuantiosa inversión en infraestructura, reajuste en los sistemas de remuneración de los docentes y en la capacitación. También se formularon Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios para la Educación Básica y Media. Además, se promovieron numerosos proyectos en los sectores de mayor vulnerabilidad para mejorar la calidad y equidad de la educación.

Pero los resultados en calidad y equidad obtenidos como consecuencia de las políticas públicas que se han desarrollado no logran satisfacer las expectativas de los diferentes actores comprometidos. Si bien Chile lidera los rankings en las pruebas internacionales en América Latina (PISA, 2015), todavía mantiene importantes brechas socioeconómicas, de género y respecto del promedio de los países de la OCDE. Por esta razón, los estudiantes y sus familias, el profesorado, las organizaciones gremiales y la población chilena en general, desde el año 2005 iniciaron un conjunto de movilizaciones sociales en forma de paros, tomas de establecimientos, huelgas, marchas y jornadas de reflexión en las cuales exigían, entre otros, derogar la Ley Orgánica Constitucional de Educación LOCE establecida por la dictadura en el último día de su mandato, poner fin al lucro, educación gratuita y de calidad, carrera docente, desmunicipalización, mejora en las remuneraciones y pago de la deuda histórica con el profesorado.

No resulta exagerado afirmar que en Chile durante la última década la educación se tomó la agenda pública y las diferencias de opinión se hicieron sentir dando paso al conflicto abierto al no existir acuerdo sobre las políticas públicas que debían implementarse para solucionar los problemas de calidad y equidad de la educación chilena de tal manera que el acceso a una educación de calidad no dependa del origen social del estudiantado. Dentro de las múltiples políticas implementadas, desde el año 2003 en adelante, una de las medidas que ha sido más resistidas y provocado una gran controversia entre el profesorado ha sido la propuesta del gobierno de evaluar el desempeño profesional docente. Como sabemos, países que pueden exhibir importantes éxitos en la calidad de su educación no cuentan con sistemas centralizados y altamente estructurados para evaluar al profesorado y la cuestión se resuelve en cada unidad educativa, pero también hay otros países con buenos rendimientos que evalúan sistemáticamente.

Precisamente, el trabajo de investigación que se presenta en las páginas siguientes propone estudiar esta importante política pública mediante la construcción de un instrumento que permita medir la actitud de los profesores hacia la evaluación del desempeño profesional docente en forma longitudinal estableciendo una línea base que permita captar el proceso, advertir eventuales avances y retrocesos y determinar si hay cambio, su dirección y magnitud.

El análisis del proceso adquiere sentido en el marco histórico de una sociedad moderna que se caracteriza por el dualismo estructural, que transita acelerando los procesos de modernización, se complejiza y presenta un campo en disputa cuyo escenario se caracteriza por frecuentes y multitudinarias movilizaciones sociales que exigen fin al lucro, educación gratuita y de calidad.

En la primera parte del presente estudio transitaremos en forma preferente por el mundo teórico privilegiando la revisión sistemática de las fuentes bibliográficas más importantes y actualizadas con el propósito de contextualizar históricamente la sociedad moderna y definir de manera rigurosa el concepto central del estudio, sus dimensiones más significativas y los hitos que otorgan la identidad del sistema educativo chileno. En consecuencia, nuestro objetivo en los capítulos I, II y III es formular un marco teórico pertinente que permita advertir el contexto histórico y teórico en el que se inscribe nuestro problema de investigación. En cambio, los capítulos IV, V, VI y VII se orientan decididamente hacia la ejecución de la investigación en el mundo empírico, presentando detalladamente el problema de investigación, los objetivos, el diseño metodológico, los resultados obtenidos, para finalmente, formular las conclusiones y recomendaciones que se derivan del estudio realizado.

PRIMERA PARTE: BLOQUE TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA SOCIEDAD MODERNA Y EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

El presente capítulo presenta las teorías, proposiciones y conceptos fundamentales en que descansa el estudio. En primer lugar, se examina históricamente el concepto de sociedad moderna y las perspectivas que emplearon en sus análisis algunos de los más reconocidos sociólogos clásicos y contemporáneos. En segundo lugar, se presenta la Teoría de la Modernización, sus alcances para el sistema educativo chileno y, particularmente, para el Estado. Por último, se analizan históricamente los principales hitos del proceso educativo en Chile, con especial énfasis en las últimas cinco décadas.

1.1 NOCIÓN DE SOCIEDAD MODERNA

En distintas épocas de la historia la idea de moderno se ha utilizado como contraposición a “antiguo”, por ejemplo, en los inicios de la Edad Media se consideraba moderno el cristianismo y antiguo el paganismo (Giddens, 1994). Desde los inicios del siglo XVIII en adelante implícita o explícitamente numerosos autores efectúan sus análisis suponiendo la existencia de un continuo que se extiende desde un polo denominado sociedad tradicional hasta el otro extremo en que se encuentra la sociedad moderna. En forma superficial se piensa que es natural que toda sociedad, particularmente las que componen el “tercer mundo” transiten mediante un proceso de cambio social hacia el extremo de las sociedades modernas que son tomadas como el modelo ideal que se debe alcanzar. (Germani, 1990).

En cambio, el concepto de modernización como categoría de análisis sociológico surge durante el inicio de la década de 1960 y tiene su origen en el ámbito económico donde un conjunto de intelectuales y organismos internacionales como las Naciones Unidas y la Comisión Económica para América Latina CEPAL promueven la necesidad de lograr el desarrollo económico de las sociedades “atrasadas” o “subdesarrolladas” tomando como ideal a Estados Unidos y Europa. Sociológicamente, en un sentido amplio, la modernización

supone transición mediante la promoción de cambios estructurales y paralelamente el fomento de cambios conductuales y actitudinales entre los actores del proceso, en otras palabras, la modernización es el proceso de desarrollo que lleva a la modernidad.

Desde un punto de vista histórico, la noción de sociedad moderna se relaciona directamente con el origen de las Ciencias Sociales. En efecto, los cambios económicos, políticos, sociales y culturales ocurridos en Europa durante el siglo XVII y XVIII crearon la necesidad de formular interpretaciones lúcidas que permitieran comprender los cambios y proyectar un nuevo orden social. En el momento que se produce la Revolución Francesa la organización social económicamente giraba en torno a la tenencia de la tierra y la cohesión social, en términos políticos, se explicaba y aseguraba mediante la presencia institucional de la iglesia de manera que la religión actuaba como una especie de cemento social (Bierstedt, 2001).

De este modo, se inicia un proceso de secularización creciente que penetra todas las dimensiones de la vida social. En este sentido, el gran desarrollo alcanzado por las ciencias naturales y la revolución industrial contribuyen de modo notable a quitar el carácter mágico de las explicaciones a cerca de la naturaleza y la organización social.

Desde un punto de vista económico, se da inicio al sistema capitalista, con énfasis en el mercado, la propiedad privada y el principio de la no intervención del Estado en el orden social. En el ámbito político se proclama la concentración del poder en el aparato del Estado que monopoliza el uso de la violencia legítima en la sociedad. En forma simultánea se establece una nueva concepción de los actores sociales. Ya no son súbditos o vasallos si no ciudadanos que nacen libres e iguales ante la ley. En este nuevo escenario emergen nuevos actores sociales que se concentran en las urbes y componen las denominadas clases sociales del sistema capitalista. En este nuevo sistema la biografía de millones de individuos se verá afectada por el cúmulo de cambios radicales en sus estilos de vida.

Desde los sociólogos clásicos hasta los actuales existe consenso respecto a distinguir los dos tipos básicos de organización social que venimos discutiendo: la tradicional y la moderna. Con el propósito de dar cuenta de este proceso y con distintos énfasis, variados son los

términos que se han empleado para rotular las situaciones descritas, por ejemplo, sociedad urbana-sociedad rural, campo-ciudad, comunidad-sociedad, sociedad arcaica-sociedad adelantada, etc. Desde un punto de vista estructural, en el proceso de transición se advierten algunos hechos significativos (Germani, 1991):

- a) Se incrementa aceleradamente la diferenciación institucional.
- b) De la primacía de las acciones prescriptivas se pasa a privilegiar las acciones electivas
- c) Si antes imperaba la tradición ahora se establece como norma el cambio.

En el mundo de la vida cotidiana, ser parte de una sociedad moderna exige conocer y manipular el medio ambiente tecnológico, estar informado de lo que ocurre en la propia sociedad y en el mundo a través de los medios de comunicación de masas, disponer de educación que permita el acceso fluido al mercado de trabajo, formar parte de una familia propia y de origen predominantemente nuclear y participar políticamente en el sistema denominado democracia representativa mediante la emisión del voto.

Todo lo anterior se acompaña de una fuerte creencia en el progreso y el uso de la razón para enfrentar los problemas de la vida diaria. Como lo han planteado algunos autores, la sociedad moderna se caracteriza por el uso de procesos de racionalización crecientes. En palabras de Durkheim, lo que en forma paradójica une a los individuos en la sociedad moderna es la división del trabajo (Giddens, 1994).

En síntesis, contemporáneamente el proceso de cambio social denominado modernización presenta tres características esenciales. En primer lugar, se presenta un acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología que se utiliza para resolver problemas prácticos. En segundo lugar, este proceso afecta la vida de los individuos que componen el sistema social, debido a que deben internalizar y comportarse según las nuevas formas de hacer pensar y sentir que las elites políticas, económicas e intelectuales impulsan y consideran esenciales para la modernización. En tercer lugar, se deduce de lo señalado, que la educación de la población resulta crucial para que los actores se integren al proceso. Definida así, la modernización supone asignar a la educación un papel revolucionario de primer orden. En este contexto, es

la encargada de impulsar el desarrollo de la ciencia y las innovaciones científicas como también la formación y transformación de las actitudes y mentalidad del hombre moderno (Giddens, 1997).

1.2 LA PERSPECTIVA DE LOS CLÁSICOS SOBRE LA SOCIEDAD MODERNA

Desde una perspectiva histórica el origen de la sociología como una ciencia independiente se relaciona estrechamente con la serie cambios sociales que son experimentados como crisis y que se producen como consecuencia de la emergencia y desarrollo de la sociedad moderna. La revolución francesa, la revolución industrial, el sistema capitalista, las migraciones, los problemas urbanos son situaciones que producen convulsiones y dan lugar a que la sociedad sea tomada como objeto de análisis científico por una serie de ilustres pensadores sociales. Probablemente entre los más destacados por la profundidad de su pensamiento y por las pistas que dejaron para el ulterior desarrollo de la Sociología se encuentran Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim.

1.2.1 Karl Marx

Sin duda el pensamiento de Marx en torno a la sociedad moderna no se entiende sin hacer referencia a su concepción general respecto de la historia humana. De acuerdo con Marx causas materiales producen transformaciones sociales y la ideología constituye un elemento subordinado a la estructura material de la sociedad. Según Marx “la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases” y “la moderna sociedad burguesa que ha salido de entre las ruinas de la sociedad feudal, no ha abolido las contradicciones de clase. Únicamente ha sustituido las viejas clases, las viejas condiciones de opresión, las viejas formas de lucha por otras nuevas” (Marx y Engels, 1972, p.41).

En opinión de Marx el ser humano para lograr sobrevivir inevitablemente debe actuar sobre la naturaleza para proveerse los bienes necesarios para satisfacer sus necesidades de tal modo que el trabajo constituye la base para la existencia de toda sociedad. Para actuar sobre la naturaleza el hombre no utiliza los instrumentos de trabajo a su arbitrio ya que ellos vienen

determinados por la fase de desarrollo en que se encuentra la sociedad de la cual forma parte. En este sentido, los instrumentos de trabajo, los conocimientos, la técnica, la experiencia y el papel central del ser humano que los manipula constituyen lo que Marx denomina las fuerzas productivas.

Sin embargo, la producción no es un hecho individual, por el contrario, es colectivo y, en consecuencia, para que el proceso productivo tenga lugar los seres humanos necesariamente deben relacionarse. Estas relaciones las contrae independiente de su voluntad y por esta razón se las considera materiales. Así, al conjunto de relaciones sociales que los sujetos deben contraer para que la producción tenga lugar Marx las denomina relaciones de producción.

En síntesis, las fuerzas productivas y las relaciones de producción componen el modo de producción de una sociedad concreta. No obstante, la correlación entre los dos elementos es momentánea debido al desigual desarrollo que ellas siguen. En efecto, las fuerzas productivas por su naturaleza constituyen el elemento dinámico que permanentemente se encuentra sometido a modificación, en cambio, en cada modo de producción concreto las relaciones de producción tienden a permanecer estáticas por cuanto se plasman en costumbres, leyes y códigos. Este desarrollo desigual de fuerzas productivas y relaciones de producción explica el cambio de un modo de producción a otro, es decir, el notable desarrollo de las fuerzas productivas entra en contradicción con el nivel de desarrollo de las relaciones de producción y el proceso productivo puede continuar sólo en la medida que las viejas relaciones de producción sean sustituidas por unas nuevas que permitan que continúe el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas (Marx, 1970).

El propio Marx en el prólogo de su libro *Contribución a la Crítica de la Economía Política* resume en forma magistral las ideas que establecen el hilo conductor de su pensamiento:

“en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarios e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas

relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina el ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella” (Marx, 1975, p.181).

Sobre la base de este esquema teórico Marx inicia el estudio sistemático de los distintos modos de producción existentes a través de la historia desde el comunismo primitivo, el sistema esclavista, pasando por el modo feudal para detenerse en las sociedades que presentan el modo de producción capitalista, es decir, en la sociedad moderna burguesa.

El análisis de Marx sobre la estructura de la moderna sociedad burguesa arranca del examen acucioso del fenómeno que se oculta en la producción e intercambio de la mercancía. Según Marx las personas producen los bienes que necesitan para sobrevivir actuando sobre la naturaleza en conjunto con otras personas. Estos objetos se producen para el uso personal o el de otras personas y en este sentido constituyen valor de uso. Los bienes son producto del trabajo humano y no pueden adquirir una vida independiente por cuanto se encuentran bajo el control humano. Sin embargo, en la sociedad capitalista la persona no produce para sí misma o para sus semejantes sino para el capitalista quien transa esos bienes en el mercado cobrando un precio que constituye su valor de cambio (Marx, 2009).

De acuerdo con Marx lo único que confiere valor a la mercancía es el trabajo incorporado en ella y no el mercado. El fetichismo de la mercancía implica el proceso por el cual los actores olvidan que es su trabajo el que confiere ese valor a la mercancía. Este análisis se relaciona directamente con la noción de circulación de la mercancía y generación del capital. Marx denomina circulación simple de la mercancía cuando en una sociedad el intercambio se produce de tal modo que el sujeto produce la mercancía la vende y el dinero obtenido lo transforma en otra mercancía, en cambio, en la sociedad capitalista el sujeto compra para vender, esto es, mediante el dinero adquiere la mercancía y la vende para transformarla en más dinero. En este circuito no interesa el valor de uso sino el valor de cambio (Ritzer, 2005).

Marx sostiene que en la sociedad capitalista el burgués se apropia del valor producido por el trabajador generando su capital mediante la explotación del proletariado. La plusvalía surge como consecuencia necesaria de la fuerza de trabajo que se invierte por encima del límite del trabajo que el proletario necesita para sostenerse. Así, se produce una lucha entre el obrero y el capitalista por la cuota de plusvalía, es decir, por la proporción del exceso de tiempo de trabajo empleado sobre el necesario para la conservación de la fuerza de trabajo (Marx, 1975).

En la sociedad capitalista, entonces, el conflicto se presenta entre la burguesía dueña de los medios de producción y el proletariado que busca librarse de sus cadenas y se lucha por la distribución de los recursos económicos y políticos de la sociedad. Se trata de un conflicto de clases tal como ha ocurrido a través de toda la historia humana, no obstante, en la sociedad capitalista la contradicción es abierta y el conflicto es inminente. Sin embargo, el cambio social no se produce automáticamente, requiere la existencia de condiciones objetivas y la voluntad humana, especialmente el desarrollo de la conciencia de clase que en el caso del proletariado consiste en ser conscientes de compartir un destino común: derrotar a la burguesía y crear una sociedad más justa. Apparently, Marx se encuentra convencido de que “el proletariado será la última clase y de que su emancipación exigirá la supresión de todas las clases y el establecimiento de una sociedad sin clases y sin dominación” (Fischer, 1970, p.135).

Para Marx el capitalismo no sólo produce miseria sino también alienación. En efecto, el ser humano presenta un potencial de desarrollo que la sociedad capitalista impide que se manifieste por cuanto los trabajadores se encuentran dominados por fuerzas que no controlan. Han perdido la capacidad de gobernar sus propias vidas y realizarse mediante el trabajo y su relación con otras personas. Especialmente la división del trabajo imperante en el capitalismo lo ha transformado en un apéndice de la maquina perdiendo toda su humanidad y libertad. La alienación se manifiesta especialmente en el trabajo en la empresa capitalista, donde no hay lugar para expresar la creatividad. También, en el producto del trabajo que ya no le pertenece debido a que vendió su fuerza de trabajo al capitalista. En sus relaciones con sus compañeros de trabajo con los cuales debe competir y no queda lugar para expresar la naturaleza humana básicamente solidaria y cooperativa. Por último, el trabajador se encuentra separado de sí mismo, no se afirma en el trabajo sino que se niega. No se siente feliz y se encuentra a sí mismo sólo en su tiempo libre. (Marx, 1970)

En resumen, en la sociedad moderna el sistema económico transforma a unos pocos en capitalistas dueños de los medios de producción y a la mayoría de las personas en trabajadores dueños sólo de su fuerza de trabajo y que la venden al capitalista. El conflicto de intereses resulta inevitable entre el capitalista que busca maximizar la plusvalía y el trabajador que desea maximizar el precio de su salario. Según Marx este conflicto sólo puede solucionarse mediante la revolución que haga desaparecer la sociedad capitalista y la sustituya por una más racional y equitativa.

1.2.2 Max Weber

Con frecuencia se afirma que la obra de Weber es una respuesta explícita a los planteamientos de los teóricos de la superestructura y en forma particular una respuesta a las afirmaciones de Marx. En las décadas pasadas especialmente durante la época de la guerra fría la controversia quedaba completamente cruzada por la discusión ideológica y cada bando pretendía sacar partido destacando aquellos aspectos que le permitían obtener dividendos políticos. Resulta difícil pensar en un Marx esencialmente materialista y un Weber estrictamente idealista. Por lo menos sus propias afirmaciones no lo justifican. Cómo se

explica que Marx insista en despertar la conciencia de los trabajadores si las ideas constituyen sólo un epifenómeno (Dahrendorf, 1970). Cómo puede Weber explicar la caída del Imperio Romano por el colapso del sistema económico sin hacer uso de un marco de referencia materialista (Josyr-kowalshi, 1980). Aparentemente, la teoría de estos autores resulta mucho más compleja de lo que se la presenta habitualmente dado que la mono causalidad sería una propuesta demasiado ingenua para la estatura intelectual de estos autores.

La aproximación teórica de Max Weber ha sido caracterizada como sociología comprensiva considerando que define esta disciplina como:

“una ciencia que pretende comprender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por acción debe entenderse una conducta humana (bien que consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por el sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 2005, p.5).

Como se puede apreciar, Weber estima que el objeto de estudio de la sociología es la acción social y que ella importa un sentido subjetivo que consiste en que el actor orienta su conducta por las acciones de otros. La concepción de Weber se contrapone a las tendencias de naturaleza positivista que pretenden aplicar el programa de las Ciencias Naturales a las Ciencias Sociales. Entiende que el mundo humano es diferente del mundo de la naturaleza y por esta razón pone tanto énfasis en la comprensión.

Estima Weber que el análisis científico de la acción social, en la medida que pretende algo más que la mera descripción, avanza por medio de la construcción de tipos ideales. Y dadas las dificultades que implica la comprensión de muchas formas de acción dirigidas por valores o influida por emociones, normalmente es útil construir tipos racionales. Habiendo especificado en el tipo ideal lo que constituye la acción racional, el hecho de desviarse de ésta puede examinarse en relación con el influjo de elementos irracionales (Giddens, 1994). Con este marco conceptual la sociedad moderna podemos imaginarla transitando en función

de un polo compuesto por la regularidad que incluiría, acción racional con arreglo a fines y acción tradicional, y el otro polo, estructurado por la ruptura donde prevalecen las acciones racionales con arreglo a valores o acciones afectivas (Canales, Avendaño y Atria, 2012).

Con este esquema de análisis Weber incursiona en una gran variedad de temáticas, no obstante, aquí no ocuparemos de presentar aquellos aspectos que se relacionan directamente con sus concepciones sobre la moderna sociedad occidental.

Probablemente el estudio más conocido de Max Weber es *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. En él examina importantes características de la sociedad moderna especialmente su tendencia a la racionalización y se propone determinar por qué razón la organización económica capitalista surge exclusivamente en la Sociedad Occidental y no en Oriente que presentaba mejores condiciones de desarrollo para que ello ocurriera.

Para iniciar su estudio Weber empieza por definir capitalismo y conceptualizarlo según su metodología de los tipos ideales, en este caso un tipo ideal histórico. Considera que el afán de lucro, la tendencia a enriquecerse son motivaciones que han existido siempre de tal manera que no pueden incluirse como elementos decisivos del capitalismo. En consecuencia, define un acto de economía capitalista como “un acto que descansa en la probabilidad de una ganancia debida al juego de recíprocas probabilidades de cambio, en probabilidades formalmente pacíficas de lucro” (Weber, 1994, p.38). Con esto descarta del análisis toda forma de capitalismo que descansa en la aventura o en medios violentos.

De acuerdo con Weber para el desarrollo del capitalismo se requiere un escenario caracterizado por: la existencia de un mercado de hombres libres que puedan adquirir obligaciones contractuales, la presencia de un derecho racional, la separación de la economía doméstica de la industria, el desarrollo de la ciencia, la existencia de una contabilidad racional y la presencia de una administración racional. Este conjunto de elementos facilita la posibilidad de un cálculo exacto, fundamento de todo lo demás. El desarrollo del capitalismo requiere una situación que permita calcular con mucha precisión los riesgos involucrados en

una transacción comercial. Si esta operación no se puede realizar es poco probable que se pueda desarrollar el capitalismo en el sentido Weberiano.

El interés de Weber es vincular un sistema de ideas como la ética protestante, con otro sistema de ideas como el espíritu del capitalismo y no directamente con el sistema económico capitalista. La opción de Weber consiste en vincular la obtención del beneficio económico con un sistema particular de normas éticas que surgen del protestantismo ascético característico de la orientación calvinista y que tienden a formar un ethos particular y que se transforma en una cruzada moral. La evidencia proporcionada por Weber muestra que las profesiones que en forma mayoritaria eligen los protestantes se vinculan con la industria y el comercio, en cambio, los católicos prefieren actividades orientadas hacia las humanidades. También advierte la tendencia a la propiedad protestante de la empresa capitalista.

Luego, el espíritu del capitalismo consiste en perseguir un beneficio en forma sistemática, no dilapidar el tiempo, ser responsable con el trabajo, ser puntual, laborioso, etc. Este espíritu recibe el apoyo decisivo de la ética protestante que se constituye en una consecuencia inesperada y no prevista.

El calvinismo parte de la doctrina de la predestinación que sostiene que sólo algunos se salvarán y el resto se condenara para siempre. Este dilema atormentaba profundamente la existencia de los miembros de estas orientaciones religiosas y solicitaban ayuda a sus pastores los cuales le aconsejan considerarse siempre como elegido y ahuyentar como tentación del demonio el pensar en no encontrarse en ese grupo. Sin embargo, no se conformaban con esta recomendación y requerían señales concretas de encontrarse en gracia con Dios. Los pastores, entonces, proponían que trabajaran fuerte en su profesión ya que el éxito en ella era una prueba inequívoca de encontrarse entre los elegidos. Paralelamente se negaba la posibilidad de disfrutar de los bienes considerando como pecado toda conducta en esa dirección. La consecuencia inevitable de estas conductas es la acumulación de capital que como no se podía gastar fuerza era su reinversión (Freud, 2001).

Todo el proceso de racionalización que surge del ethos religioso y que presta apoyo al espíritu del capitalismo generó uno de los impulsos necesarios para la emergencia del sistema económico capitalista. Si bien el impulso fue necesario en su origen, en la actualidad el sistema se basta asimismo y se impone como un hecho social externo y coercitivo.

Otro de los temas que preocupó a Weber fue encontrar explicaciones en torno a las formas legítimas de dominación. Weber lo mismo que Marx parte advirtiendo la estrecha correlación que existe entre el surgimiento del capitalismo y el desarrollo del estado moderno. Pero, como hemos visto, mientras Marx se dedica a estudiar la base económica, Weber examina la superestructura, especialmente a la del poder. En efecto, Weber advierte el paralelismo existente entre el Estado y la empresa capitalista, constatando que en ambas estructuras se produce la separación entre el uso de los medios de producción y la propiedad de ellos. Tal como el trabajador de una empresa capitalista no es dueño de las maquinarias que opera, en el Estado el funcionario público no es dueño de su escritorio ni el general dueño de las armas. Esta separación se inicia con el capitalismo, pero no es consustancial a él, ni siquiera del sector privado.

En síntesis, la característica fundamental de la empresa capitalista y del estado moderno es que la propiedad de los instrumentos de producción deja de pertenecer al que los usa. Esta separación viene impuesta por un mismo proceso en la actividad económica y política. Aparentemente sólo grupos organizados son capaces de cumplir las complejas y diferenciadas tareas que exige el aparato productivo y estatal: Ambas estructuras se organizan según el modelo burocrático. En opinión de Weber, “desde el punto de vista de la sociología, el estado moderno es una empresa con tanta propiedad como una fábrica: en esto consiste su rasgo histórico específico” (Weber, 1982, p.76).

Según Weber el Estado no se puede definir en función de los fines que persigue sino en términos del medio específico que utiliza, esto es, la fuerza. Lo que define el Estado como forma de organización política no son los fines que persigue sino el monopolio legítimo de la fuerza. En cierto sentido, el Estado pacifica la sociedad al asumir el uso de la violencia en forma exclusiva.

El planteamiento de Weber significa un giro sustancial acerca de la forma en que se analiza el concepto de legitimidad. Tradicionalmente en la sociedad occidental la legitimidad se examinó desde el que manda de modo que el superior manda debido a que heredo la posición según el principio dinástico o como consecuencia de haber sido elegido libremente por la mayoría de los ciudadanos. Desde esta perspectiva el mérito de Weber consistió en cambiar el enfoque de la pregunta: el problema del poder no es por qué se manda sino por qué se obedece. Muchos son los motivos por los cuales se puede obedecer, pero la obediencia a largo plazo requiere de una creencia colectiva en la legitimidad del que manda. En otras palabras, se tiene poder político no por estar dotado de legitimidad, sino porque el que obedece considera ese poder como legítimo (Weber, 2005).

A juicio de Weber existen tres tipos puros de dominación legítima. En primer lugar, distingue la dominación de carácter racional que “descansa en la creencia en la legalidad de las ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad”. También incluye la dominación de carácter tradicional “que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad”. Por último, define la dominación de carácter carismático indicando que “descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas” (Weber, 1992, p.172).

La dominación legal con administración burocrática es considerada por Weber como la forma de administración específicamente moderna. Esta forma de dominación descansa en la validez de las ideas siguientes: Que todo derecho puede ser estatuido de modo racional como un cosmos de reglas abstractas, que el que ordena y manda obedece al orden impersonal establecido por el derecho. Las categorías fundamentales de la dominación legal son un ejercicio continuado, sujeto a ley, de funciones, dentro de una competencia, sujeción al principio de jerarquía administrativa, según reglas que indican cómo proceder, con separación plena entre el cuadro administrativo y los medios de administración y producción, sin apropiación del cargo y con la obligación de atenerse al expediente. El tipo más puro de

dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático. Aquí se aprecia el esfuerzo de Weber por construir su tipo ideal que permitirá examinar todas las otras fórmulas de dominación como desviaciones del tipo racional puro.

Tanto en su estudio de la ética protestante y el espíritu del capitalismo como en el análisis de los tipos de dominación se observa una fórmula muy similar para el análisis de la sociedad. Implícita o explícitamente la preocupación de Weber consiste en estudiar las estructuras que se relacionan con los procesos de racionalización creciente que presenta la sociedad moderna y que se traducen en la pérdida del encanto y el aumento de la secularización. Particular importancia adquiere su estudio de la burocracia que ha sido definida como la “Jaula de Hierro” que atrapa al individuo y la sociedad completa en estructuras racionales y formales.

En la sociedad moderna resulta muy difícil imaginar una fórmula distinta de la burocracia que permita lograr objetivos supraindividuales. De esta perspectiva el capitalismo y la burocracia operan como dos grandes fuerzas que impulsan los procesos de racionalización de la sociedad moderna occidental. En síntesis, la racionalidad se manifiesta formalmente en las estructuras burocráticas como, calculabilidad, eficiencia, predictibilidad, uso de tecnología no humana, control de la incertidumbre y generación de consecuencias imprevistas para las personas, el sistema y la sociedad.

1.2.3 Emile Durkheim

No resulta posible comprender el pensamiento de Durkheim sobre las características de la sociedad moderna sin hacer referencia a los objetivos fundamentales de su obra. Todo el esfuerzo de Durkheim adquiere sentido cuando se entiende que intentaba sentar las bases del desarrollo de la Sociología como una ciencia positiva al estilo de las ciencias naturales y paralelamente separarla de la filosofía y distinguirla de la psicología.

Durkheim estima que el objeto de estudio de la sociología son los hechos sociales que se identifican por ser exteriores al individuo, coercitivos para el actor y deben ser estudiados como “cosa”. La exterioridad del hecho social permite separar la sociología de la psicología

y tratarlos como “cosa” facilita su estudio empírico y distingue a la sociología de la filosofía. Desde el punto de vista de la sociedad los hechos sociales son estructuras que cumplen funciones para mantener la continuidad del sistema social, pero insistía en que no se debe confundir la función de un hecho social con la causa eficiente que lo produce (Durkheim, 2001).

Probablemente una de sus reglas más conocidas en las ciencias sociales es la que sostiene que un hecho social se explica por otro hecho social y no a través de los individuos. Afirma Durkheim que la sociedad constituye una realidad sui géneris debido a que los procesos de acción y reacción entre los actores producen una realidad nueva que no se explica por la simple suma de individuos y agrega, en la sociedad nada se puede producir sin las conciencias individuales pero estas al combinarse y recombinarse generan un fenómeno nuevo que no puede explicarse por las mentes individuales. En otros términos, la sociedad es una creación colectiva que produce estructuras que cumplen funciones que permiten que la vida social permanezca a través del tiempo.

Sin duda el planteamiento más sistemático sobre las características de la sociedad moderna lo realizó en su obra *La División del Trabajo Social*. Su planteamiento arranca de su concepción sobre la sociedad. Según Durkheim la sociedad es unidad y regulación. La sociedad no es una mera pluralidad de actores, ni una yuxtaposición mecánica de seres humanos. La sociedad es organización, un sistema más o menos definido y permanente de relaciones. Es un fenómeno de asociación, interacción y comunicación, pero de tal naturaleza que permite concebirlo como un sistema. No se debe confundir la idea de unidad con la ausencia de conflicto, sólo indica que para ciertos efectos funciona como un todo relativamente integrado. Por otro lado, la sociedad es regulación en la medida que los hechos sociales se imponen a los individuos para que actúen según lo establecido.

El principal problema planteado por Durkheim es determinar la naturaleza de la unidad, en otras palabras, cuales son los vínculos que unen a los actores sociales y determinan la formación de los agregados sociales. El autor no duda en señalar a la solidaridad como el elemento clave y según esto clasifica las sociedades en dos tipos según la fórmula que

produce la unidad: Sociedad Arcaica y Sociedad Adelantada. En la primera se presenta la solidaridad mecánica y en la segunda la solidaridad orgánica. En la sociedad arcaica existen fuertes estados de la conciencia colectiva nombre con el cual denomina Durkheim el conjunto de maneras de obrar, pensar y sentir comunes al término medio de los individuos, de manera que si los actores pueden funcionar como un sistema eso se debe a que los individuos son semejantes, todos presentan actitudes y conocimientos parecidos. En cambio, en la sociedad adelantada la conciencia colectiva es débil y si el grupo puede funcionar como un todo se debe a que los individuos son diferentes. Para que un actor pueda operar en la sociedad moderna requiere de la participación de muchos otros actores que cumplen funciones diferentes a él pero que resultan complementarias. Aquí, el vínculo del individuo con la sociedad es indirecto: el actor está unido a la sociedad en la medida en que mantiene vínculos dentro de ella con instituciones específicas y con otros individuos (Durkheim, 1967). De este modo lo que Marx consideró que provocaba enajenación Durkheim estima que produce la unidad en la sociedad.

Cómo se explica el paso de la solidaridad mecánica a la orgánica. Durkheim emplea el concepto de densidad dinámica para dar cuenta de la transición. Sostiene que el aumento de la cantidad de personas más un aumento en la interacción social produce el cambio de la sociedad Arcaica a la Adelantada. Al ocurrir los dos hechos en forma simultánea producen un aumento de la competencia por los recursos escasos y un aumento del conflicto. La presencia de la división del trabajo permite a las personas la cooperación y evitar el conflicto.

Durkheim afirmaba que una sociedad que presente solidaridad mecánica se caracteriza por la existencia del derecho represivo donde el delito ofende las costumbres y el trasgresor recibe el castigo directamente de la comunidad, por el contrario, en una sociedad que presente solidaridad orgánica prima el derecho reformativo y lo importante en este tipo de sociedad moderna es que el sujeto cumpla con la ley o que recompensen a las personas que han resultado dañadas.

Nuestro autor ha sido etiquetado como el sociólogo de la moralidad debido a su gran preocupación por el debilitamiento de la conciencia colectiva. Entendía Durkheim que si la

sociedad no constreñía con fuerza a los individuos para que se condujeran en una dirección determinada se enfrentaría una situación caracterizada por la anomia, esto es, una situación en que el actor no tiene claro que se considera una conducta correcta y aceptable. Entendía Durkheim que en la sociedad moderna los bruscos cambios económicos provocaban importantes niveles de desintegración social y, en consecuencia, un aumento de las situaciones de anomia (Durkheim, 1928). Sin embargo, como reformador social que era pensaba que esto no se debía a causas estructurales sino a situaciones temporales.

Con el propósito de poner en práctica las reglas del método sociológico, pero también la potencia de la perspectiva sociológica que deriva de sus concepciones de la sociedad, realiza su clásico estudio sobre el suicidio. Esta magistral obra constituye un ejemplo paradigmático de cómo se debe realizar un estudio al estilo positivista. En efecto, luego de descartar las teorías que explicaban las tasas de suicidio como una consecuencia de factores psicológicos, climáticos, hereditarios y geográficos, Durkheim se propone explicar la razón por la cual cada grupo presenta una tasa de suicidio característica. Con este propósito estructura su marco teórico sobre la base de dos variables fundamentales: Grado de Regulación de la vida Social y Grado de Integración Social (Durkheim, 1927).

De acuerdo con lo señalado, Durkheim distingue diferentes tipos de suicidio según se trate de grupos con alta o baja integración social, suicidio altruista o egoísta, respectivamente o grupos con alta o baja regulación de la vida social, suicidio fatalista y anómico, respectivamente. Con este esquema conceptual, procede a examinar las tasas de suicidio de diferentes grupos sociales, por ejemplo, casados y solteros, observando, tal como es posible anticiparlo desde la teoría que los casados presentan menores tasas de suicidio que los solteros debido a que el matrimonio aumenta los niveles de integración social de los sujetos. Del mismo modo, examina las tasas de suicidio de hombres y mujeres, católicos y protestantes, casados con hijos y sin hijos, encontrando en todos los casos tasas de suicidio que ratificaban las hipótesis tal cual lo anticipaba la teoría (Tiryakian, 2001).

1.3 LA PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA SOBRE LA SOCIEDAD MODERNA

Los autores clásicos visualizaron la modernidad como una oportunidad para la sociedad en el sentido que los beneficios superarían a los costos. Concentrados en destacar los factores que les interesaban no prestaron atención a las consecuencias amenazadoras que emergen de la acción de la propia sociedad moderna. Así, por ejemplo, no se examinan el medio ambiente y el deterioro permanente que provocan las fuerzas productivas. Tampoco se percibe que el desarrollo de las fuerzas productivas puede generar las condiciones para producir armamentos con capacidad para destruir la humanidad completa. Por último, los clásicos no advirtieron las conexiones entre el totalitarismo, el poder político y la máquina militar que dan lugar al desarrollo de la guerra como una empresa cuyo objetivo es proteger y garantizar la sobrevivencia y estándares económicos del propio sistema.

En otro plano, a diferencia de lo que ocurre con las propuestas contemporáneas, en los fundadores de la sociología se aprecia la tendencia a privilegiar y profundizar sólo una dimensión fundamental en sus análisis de la dinámica de transformaciones que se observa en la modernidad. Para Marx el factor causal de los cambios operados en la modernidad es el capitalismo liderado por la burguesía que define como la clase más revolucionaria en la historia de la humanidad. En el caso de Weber también destaca el capitalismo, pero enfatiza como fuerza transformadora los procesos de racionalización que se expresa en el desarrollo de las grandes estructuras organizacionales que representan las burocracias empresariales y estatales. Finalmente, el enfoque de Durkheim otorga prioridad a la industrialización y la división del trabajo como el motor que provoca el nacimiento de las instituciones modernas. Como se puede apreciar, la visión de los clásicos tiende a ser unidimensional, en cambio, las perspectivas de análisis contemporáneo de las dinámicas de la sociedad moderna promueven un enfoque multidimensional.

1.3.1 Jürgen Habermas

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas descansa en la crítica formulada a los planteamientos de Marx y Weber y en cierto sentido puede considerarse un continuador de sus planteamientos especialmente en el caso del primero. De acuerdo con Habermas, la sociología es por excelencia la ciencia de la crisis que “se ocupa ante todo por los aspectos anómicos de la disolución de los sistemas tradicionales y de la formación de los modernos” y agrega que “los clásicos de la sociología, casi sin excepción, tratan todos de plantear su teoría de la acción en términos tales que sus categorías capten el tránsito desde la comunidad a la sociedad” (Habermas, 2003, p.19). Por las debilidades que aprecia en las explicaciones clásicas, estima indispensable disponer de una Teoría de la Acción Comunicativa si deseamos abordar la problemática de la racionalización social.

Marx tiende a focalizar exclusivamente en el trabajo el acto autogenerativo de la especie humana, mientras Habermas distingue entre acción racional intencional y acción comunicativa. En la primera se distingue la acción instrumental propia de un sólo actor que calcula racionalmente los medios más adecuados para alcanzar un fin y la acción estratégica que implica a dos o más individuos que coordinan su acción racional intencional para alcanzar un objetivo. La segunda se presenta:

“cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los actores no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. De ahí que la negociación de definiciones de la situación sea un componente esencial de la tarea interpretativa que la acción comunicativa requiere” (Habermas, 2003, p.367).

El aspecto central es que la acción comunicativa es lo esencial en el mundo sociocultural y no la acción intencional como lo defendía Marx, en otras palabras, Marx consideró crucial el

trabajo y Habermas hizo lo propio con la comunicación dedicándose a desarrollar su teoría empleando como punto de referencia la comunicación no distorsionada y exenta de compulsión. Habermas se preocupa de las estructuras sociales que distorsionan la comunicación tal como Marx lo realizó con las que distorsionan el trabajo. Desde una perspectiva política, así como Marx perseguía el establecimiento de una sociedad que liberara al ser humano del trabajo enajenado, Habermas pretende como objetivo una sociedad de libre comunicación donde se eliminen las barreras que la impiden. Del mismo modo que el psicoanalista libera al paciente con la terapia, el crítico social ayuda a los grupos oprimidos a derribar los obstáculos que impiden la libre comunicación.

Habermas cree que parte importante de los esfuerzos previos se han centrado en la racionalización de la acción racional intencional que provoca un desarrollo de las fuerzas productivas y un incremento del control tecnológico sobre la vida. En Marx y Weber esta forma de racionalización es el problema más importante del mundo moderno. El problema más bien es la racionalización de la acción racional intencional, no la racionalización en general. Para Habermas el problema de la racionalización de la acción racional intencional reside en la racionalización de la acción comunicativa que conduce a la liberación de la dominación sobre la comunicación, a una comunicación libre y abierta. La racionalización implica emancipación que consiste en la destrucción a las barreras de la comunicación.

La sociedad racional de Habermas implica un sistema normativo con menor represión y rigidez lo que conduce al aumento de la flexibilidad y la reflexión individual y finalmente produce una menor distorsión. En esta sociedad las ideas se exponen y se defienden abiertamente frente a las críticas de tal modo que en el desarrollo se construye un acuerdo carente de restricciones.

La acción comunicativa se produce en el mundo de la vida cotidiana, pero es necesario distinguirla del discurso que es una forma de comunicación alejada de los contextos de experiencia y la acción cuya estructura nos asegura que la discusión gira en torno a la validez de las afirmaciones y que la meta de los oponentes es probar la validez de las argumentaciones, no ejerciendo fuerza alguna y que se excluyen todos los motivos salvo la

búsqueda cooperativa de la verdad. El consenso surge cuando teóricamente en el discurso se dan cuatro condiciones aceptadas por los participantes: Primera, la exposición del hablante ha de ser aceptadamente comprensible. Segunda, las proposiciones ofrecidas por el hablante han de ser verdaderas, fiables. Tercera, el hablante ha de ser veraz en sus proposiciones, fiable. Cuarta, el hablante ha de disponer del derecho a expresar esas proposiciones. El consenso se presenta cuando se dan estas cuatro condiciones. En el mundo moderno existen fuerzas que distorsionan este proceso tales como las legitimaciones y las ideologías.

Desde otro ángulo, Habermas plantea el problema en la sociedad moderna de las relaciones entre progreso técnico y mundo social de la vida y la traducción de las informaciones científicas a la conciencia práctica no puede ser un asunto privado. El problema puede ser presentado haciendo referencia a los mecanismos que permitirían restituir la capacidad de disposición técnica a la esfera del consenso de los ciudadanos que interactúan y discuten entre sí. En la actualidad la dirección del progreso técnico sigue estando hoy ampliamente determinada por intereses sociales, que provienen de forma espontánea de la coacción a la reproducción de la vida social, sin que se reflexione sobre ellos como tales. Por esta razón Habermas afirma que:

“hoy en los sistemas más desarrollados hay que emprender enérgicamente la tentativa de tomar conscientemente las riendas de esa mediación que hasta el momento se ha impuesto en términos de historia natural, entre el progreso técnico y la práctica de la vida de las grandes sociedades industriales” (Habermas, 2001, p.128)

Para Habermas el problema no es la técnica en sí misma sino en el sistema capitalista que ha reducido toda forma de racionalidad a una racionalidad instrumental. La acción es solo acción racional con arreglo a fines. La modernidad produce la separación entre técnica y práctica que clásicamente se encuentran unidos. Desde esta perspectiva la modernidad resulta un proyecto incompleto debido a esta diferenciación. Advierte Habermas que la acción no se reduce sólo a acción racional con arreglo a fines sino además se produce una interacción comunicativa. En este sentido, el problema de la modernidad como proyecto incompleto es que la acción racional con arreglo a fines lleva al progreso y la interacción comunicativa a la emancipación.

En resumen, Habermas sostiene que es necesario recuperar nuestro control sobre los procesos económicos para que ellos no nos continúen determinando. Para lograr este propósito es necesario recuperar la democracia en el nivel local y comunitario a través de una participación más coherente. En este plano también juegan un papel determinante los medios de comunicación como centros democráticos de discusión.

1.3.2 Anthony Giddens

Siguiendo a Giddens “la noción de modernidad se refiere a los modos de vida u organización social que surgen en Europa desde el siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en casi mundiales” (Giddens, 2002a, p.15). Este nuevo orden social presenta características inéditas en la historia humana. En primer lugar, el ritmo de cambio resulta incomparable con otras épocas y su celeridad aumenta en forma permanente lo cual se advierte especialmente en la esfera tecnológica. En segundo lugar, el ámbito del cambio invade el mundo entero como consecuencia de la existencia de medios de comunicación instantáneos y rapidez del transporte terrestre y aéreo que disminuyen las distancias. Por último, surgen instituciones como el estado y la mercantilización del trabajo y los productos que no se presentan en otras épocas.

La propuesta de Giddens pretende dar cuenta de los factores que se encuentran determinando las características de la modernidad especialmente las discontinuidades que se observan en la sociedad a través de la historia. La pregunta es: ¿de dónde surge la naturaleza dinámica de la modernidad. La respuesta es que su origen está en “la separación del tiempo y el espacio y de su recombinación de tal manera que permita una precisa regionalización de la vida social” (Giddens, 2002a, p.28). Sostiene Giddens que en todas las culturas premodernas se presentaron modos de cálculo del tiempo, pero siempre relacionaron el tiempo con el espacio. La hora del día no se podía saber en abstracto y necesariamente se vinculaba a otros indicadores. La aparición del reloj permite ordenar la vida social en función del tiempo. Nuestra vida cotidiana resulta imposible sin la organización regulada por el reloj.

En las sociedades premodernas coinciden el espacio y el lugar. La modernidad separa espacio y lugar al fomentar las relaciones entre ausentes localizados a distancia. Por otro lado, la separación del tiempo y el espacio proporciona la base para la recombinación en lo que respecta a la actividad social, por ejemplo, el horario de una clase indica hora y sala. La importancia de la separación entre tiempo y espacio en la modernidad se explica porque constituye la primera condición para el desanclaje posibilitando cortar las relaciones entre la actividad social y su anclaje en los contextos de presencia. También permite producir el engranaje perfecto a través del cual funcionan las organizaciones burocráticas influyendo sobre la vida de millones de personas y, además, facilita la apropiación de un pasado unitario. En este sentido, el desanclaje consiste en “despegar las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos espacios-temporales” (Giddens, 2002a, p.32). Los mecanismos de desanclaje implicados en las sociedades modernas se asocian con las señales simbólicas usadas como medios de intercambio y pueden pasar de unos a otros sin considerar las características de los individuos como en el caso del dinero. Pero no sólo operan en esta dirección las señales simbólicas también los hacen los sistemas expertos que se constituyen en sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material.

Un aspecto característico de la vida en la sociedad moderna es que los actores deben interactuar en una diversidad de tiempos y espacios cuyo conocimiento resulta extremadamente general y superficial debido a que se construyen con mecanismos técnicos que resulta difícil dominar o que el actor no le interesa conocer en virtud de los objetivos que persigue. En tales circunstancias debe actuar haciendo un acto de fe en las personas o mecanismos que emplea como medios para lograr sus fines. La vida en la sociedad moderna no sería posible si los actores no confiarán en que los elementos de una situación actuaran en una forma determinada. Este fenómeno Giddens lo rotula con el concepto de fiabilidad y lo define como la “confianza en una persona o sistema, por lo que respecta a un conjunto dado de resultados o acontecimientos, expresando en esa confianza cierta fe en la probidad o el amor de otra persona o en la corrección de principios abstractos” (Giddens, 2002a, p.42). Así, por ejemplo, en la sociedad moderna cuando requerimos la atención de un profesional

médico confiamos que los remedios que nos receto son los apropiados al caso y sin más los consumimos.

La reflexividad en la modernidad se constituye en otra de sus características. Efectivamente, la reflexión es un rasgo esencial de la acción humana. Sin embargo, en las sociedades premodernas la reflexión se encuentra limitada a la reinterpretación de la tradición, por el contrario, la reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información. Bajo las condiciones de modernidad ningún conocimiento es conocimiento en el sentido de certeza. La paradoja de la sociedad moderna es que se creyó que el uso de la razón permitiría aumentar la certeza de nuestros conocimientos y prácticas y sólo logro traer mayor incertidumbre.

Vivir en la sociedad moderna supone sopesar distintas opciones y decidir según los diferentes riesgos implicados. Paralelamente la vida social moderna significa confiar en personas que no conocemos y en algunos casos que nunca conoceremos a diferencia de lo que ocurre en la sociedad premoderna en que la confianza surgía de la permanente relación cara a cara. Afirma Giddens que:

“vivir en una era de la información conlleva un incremento de la reflexividad social: pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias en las que desarrollamos nuestras vidas... Para nosotros, cosas que las generaciones anteriores simplemente daban por hechas se convierten en cuestiones sobre las que hay que decidir” (Giddens, 2002b, p.849).

Estima Giddens que en este contexto la democracia continúa siendo un sistema político que permite mantener un cierto control sobre este mundo que se nos escapa, pero ella debe extenderse a la vida cotidiana en que hombres y mujeres participen en un pie de igualdad.

1.3.3 Ulrich Beck

Una de las diferencias importantes entre el ser humano y los animales es el manejo del lenguaje que permite crear y transmitir la cultura y actuar sobre el medio ambiente natural para lograr sobrevivir. En forma especial durante las últimas décadas la acción tecnológica de la sociedad moderna sobre el medio ambiente se ha desarrollado de tal forma que pone en riesgo la existencia misma de la humanidad. Las sociedades formadas por nómades, cazadores y recolectores o que subsistían en base a la agricultura provocaban un impacto relativamente limitado en su medio ambiente, en cambio, la sociedad industrial transforma el planeta completo y amenaza su existencia.

La lógica que subyace en las sociedades occidentales modernas es que mediante la tecnología podemos mejorar nuestras vidas y que debemos continuar progresando en este sentido ya que seremos capaces de superar los problemas que se nos presenten en el futuro. No obstante, los pesimistas afirman que en muchos aspectos esto no será posible dado que existen límites claros al crecimiento. Entre los problemas que se destacan típicamente se incluyen los residuos sólidos, la contaminación del agua, del aire y la consiguiente lluvia ácida, la destrucción de las selvas tropicales, el calentamiento terrestre y la disminución de la biodiversidad.

Uno de los autores que durante la última década ha contribuido de manera importante a la polémica en torno a las características esenciales de la sociedad moderna es Ulrich Beck con su Teoría de la Sociedad del Riesgo. Esta teoría se refiere a:

“una fase de la sociedad moderna en que a través de la dinámica de cambio la producción de riesgos políticos, ecológicos e individuales escapa, cada vez en mayor proporción a las instituciones de control y protección de la mentada sociedad industrial” (Beck, 1993, p.201).

El cambio de la época industrial a la sociedad del riesgo es una consecuencia inesperada del consenso sobre el progreso y la abstracción de los efectos y peligros ecológicos. La sociedad del riesgo emerge como consecuencia directa de los procesos de modernización.

En la comprensión de su teoría presenta un papel clave el concepto de modernización reflexiva que define la autoconfrontación con los efectos de la sociedad del riesgo, efectos que no pueden ser mensurados y asimilados por los parámetros institucionalizados de la sociedad industrial. En la sociedad del riesgo la pregunta es: ¿Cómo pueden distribuirse, evitarse, prevenirse y legitimarse los riesgos consustanciales a la producción de bienes?

En la sociedad del riesgo los actores deben entender su vida como sometida a los más variados riesgos, los cuales tienen un alcance personal y global. Pero, ¿cuáles son las especificidades de la sociedad del riesgo? En primer lugar, la sociedad del riesgo florece cuando el sistema normativo fracasa respecto de la seguridad prometida ante los peligros desatados por la toma de decisiones. Claramente se desencadena por decisiones que generan beneficios técnicos y económicos pero que producen peligros duraderos presenta importantes repercusiones políticas. Precisamente la clase política se encuentra permanentemente en el banquillo de los acusados dado que promueve iniciativas que favorecen el bienestar y en forma simultánea conllevan situaciones de peligro para la sobrevivencia del sistema. Se agrega a esto que los sistemas normativos no cumplen las exigencias de modo que el control y la controlabilidad no son garantizadas. No obstante, es la fuente de la amenaza la que se convierte en su propio enemigo, por ejemplo, el principal enemigo de una central nuclear es la propia central y no los que se manifiestan en contra.

No se puede dejar fuera del análisis el relativismo cultural acerca de las consecuencias y peligros. Los sujetos no están en condiciones de mirar con atención los peligros que no pueden cambiar. En otras épocas los sujetos se podían manifestar contra los peligros, hoy nadie quiere verlo y todos lo desmiente.

Pero el criterio diferenciador de la presencia de la sociedad del riesgo es la ausencia de un seguro privado de protección. Cuando las situaciones de peligro se presentan en forma

sistemática como consecuencia de la propia acción de los sujetos o sistemas, entonces, resulta imposible asegurar nada. También ocurre cuando no se puede efectuar un cálculo preciso del riesgo.

Cuando una sociedad se define:

“como sociedad del riesgo la crítica se democratiza ya que se establecen mecanismos de crítica legítima entre las racionalidades de los universos simbólicos de la sociedad y los grupos que la constituyen. Surge una teoría de la autocrítica social, es decir, un análisis de los conflictos que atraviesan la modernidad reflexiva” (Beck, 1993, p.220).

En resumen, de acuerdo con Beck la sociedad industrial viene a ser sustituida por la sociedad del riesgo como consecuencia directa del desarrollo de la ciencia y la tecnología que en forma permanente producen nuevas situaciones de riesgo que resultan muy difíciles de evaluar y nadie sabe con precisión los riesgos que conllevan. Esta situación afecta la vida cotidiana y todas las decisiones que el individuo deba tomar al desarrollar su biografía. Insistimos en que lo paradójico es que los riesgos y situaciones de incertidumbre no proceden de contingencias de la naturaleza sino de la propia actividad productiva de los sujetos especialmente de la ciencia y la tecnología lo cual da lugar a la emergencia de grupos al margen de la política oficial que presionan y muchas veces logran que los temas de riesgo puedan formar parte de la agenda oficial.

1.4 LA POSTMODERNIDAD

Durante la última década algunos autores han observado que numerosas creencias típicas de la sociedad moderna empiezan a ponerse en duda y han advertido que aparentemente nos encontraríamos ante la emergencia de un nuevo orden social: la sociedad posmoderna. No obstante, no existen acuerdo definitivo sobre si efectivamente transitamos hacia un nuevo orden social o simplemente se trata de una variación dentro de la propia sociedad moderna (Giddens, 1996).

Pero profundicemos un poco en la polémica para advertir los argumentos que la sustentan. Si la sociedad actual transita hacia la postmodernidad significa que estamos dejando atrás las instituciones de la modernidad y nos encaminados a un nuevo tipo de organización social con características distintivas. En forma más sutil, la cuestión también puede plantearse como transitamos hacia la modernidad o estamos en plena modernidad. En opinión de Giddens postmodernidad significa entre otra las siguientes cuestiones:

“que hemos descubierto que nada puede saberse con certeza, dado que los preexistentes fundamentos de la epistemología han demostrado no ser indefectibles; que la historia está desprovista de teleología, consecuentemente ninguna versión de progreso puede ser defendida convincentemente; y que se presenta una nueva agenda social y política con una creciente importancia de las preocupaciones ecológicas y quizás, en general, de nuevos movimientos sociales” (Giddens, 2002a, p.52).

Si la modernidad sostenía la hipótesis del progreso lineal, la fuerza de la razón para entender el mundo, la ciencia positiva para descubrir leyes de los fenómenos y el uso de la tecnología para la acción práctica, la postmodernidad desconfía de las verdades absolutas y totalizadoras especialmente de las que proponen la emancipación humana, se sostiene que la historia no tiene sentido y la vida de los sujetos tampoco y que las personas se encuentran fragmentadas y con dificultades para proyectarse en el futuro.

Giddens estima que “aún no vivimos en un universo social postmoderno, pero podemos vislumbrar algo más que unos pocos destellos del surgimiento de modos de vida y formas de organización social que divergen de aquellos impulsados por las instituciones modernas” (Giddens, 2002a, p.57). La posición de Giddens afirma la situación como una radicalización de la modernidad producto de numerosas crisis que ponen en duda las conexiones de sentidos establecidas pero que son consecuencia de la propia reflexividad de la modernidad que no anula al sujeto.

Otros autores ponen énfasis en forma especial en el saber y estiman que efectivamente se trata de una situación distinta. Por ejemplo, Lyotard que entiende que el término post

moderno “designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX.” (Lyotard, 1995, p.9). Estima que la condición postmoderna se relaciona con la incredulidad respecto de los metarelatos y su esfuerzo se encamina a examinar las formas en que esos metarelatos se legitiman. En efecto, la hipótesis de Lyotard es que “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna. Este paso ha comenzado cuando menos desde fines de los años 50” (Lyotard, 1995, p.13).

Ya sea que se afirme la modernidad o la postmodernidad los autores concuerdan en que la sociedad actual presenta las siguientes características:

- a) La modernidad no ha cumplido su promesa y ha fracasado en proporcionar a los actores una vida libre de necesidades debido a que persisten graves problemas sociales.
- b) En la sociedad moderna se creía en el progreso y los actores consideraban que sus vidas mejorarían en el futuro, en cambio, en la sociedad postmoderna las personas interpretan el futuro con pesimismo y plantean dudas respecto a que efectivamente es lo que depara el futuro.
- c) La sociedad moderna buscaba respuestas en la ciencia y la tecnología convencida que allí encontraría la solución definitiva a sus problemas, pero la crítica postmoderna sostiene que la ciencia ha creado más problema que soluciones, llegando incluso criticar el fundamento mismo de la ciencia en el sentido de cuestionar la existencia de una realidad objetiva y la existencia de la verdad.
- d) La modernidad prometió la individualidad y extender la tolerancia, sin embargo, ninguna de ellas se ha cumplido y se plantea la necesidad de luchar a favor del multiculturalismo.
- e) Las instituciones modernas están cambiando. Sí en la sociedad moderna lo material se encontraba en el centro de la actividad productiva en la postmoderna la revolución de la información ha potenciado las ideas.

1.5 LA TEORÍA DE LA MODERNIZACIÓN Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Históricamente los procesos económicos, sociales y culturales que vive la sociedad europea no son indiferentes para la sociedad latino americana. Desde los inicios de la vida independiente Europa y luego Estados Unidos han influido muy directamente las formas de vida de las sociedades latinoamericanas en parte debido a que las elites nacionales se educan y toman como modelo lo que ocurre en los centros que ejercen la hegemonía económica, política y cultural a nivel mundial y luego la replican en sus propios países.

La Teoría de la modernización es un modelo de desarrollo económico y social que explica la desigual distribución de la riqueza en el mundo como consecuencia de los diferentes niveles de desarrollo tecnológico que han alcanzado las sociedades (Macdonis y Plummer, 2003). Como ya se dijo, la Teoría de la Modernización surge a principios de la década de los 60 y en Sudamérica quedo cruzada por la discusión ideológica que enfrentaba a izquierdas y derechas donde se afirmaba que el desarrollo económico resulta imposible bajo la influencia de los países capitalistas.

Siguiendo a Eisenstadt un clásico de los estudios sobre la modernización se pueden distinguir dos enfoques principales, pero interconectados. El primero se centra en el análisis de las principales características sociodemográficas y estructurales de las sociedades modernas o modernizante y, el segundo, tiene su origen en la investigación respecto a la naturaleza de la sociedad moderna destacándose la idea de la expansión continua de las posibilidades humanas, es decir, del crecimiento y cambio sostenido. Cuando se hace referencia a los índices socioeconómicos se destacan el incremento en los bienes de consumo, las maquinarias, los edificios, los medios de comunicación de masas, ocupaciones no agrícolas, alfabetización, crecimiento de la renta per cápita, etc. Respecto de las características estructurales se destaca un altísimo nivel de diferenciación estructural, de recursos libres que no están comprometidos con ningún grupo fijo, el desarrollo de organización social especializados y diversificados, la identificación con grupos amplios, nacionales o supranacionales, desarrollo de roles especializados en todas las esferas y mecanismos y

organizaciones de regulación que actúan en el ámbito político y económico en forma de organizaciones burocráticas (Eisenstadt, 1970).

En este contexto, la diferenciación institucional de la sociedad moderna se presenta en la esfera económica y en los procesos de urbanización como símbolo externo de los cambios. También se manifiestan en la educación donde las instituciones ya no se dirigen a servir a una elite sino a desarrollar la difusión de la educación y promover los procesos de movilidad social. Una institución que se diferencia especialmente es la política que penetra amplios sectores de población mediante el desarrollo de una estructura política que tiende a debilitar las elites tradicionales. Este proceso culmina con la participación plena de los ciudadanos en la elección de sus gobernantes. Un ámbito en que se advierte claramente la diferenciación es en la expansión de los medios de comunicación que permiten la toma de conciencia de los principales problemas que enfrenta la sociedad que se traducen necesariamente en cambios a nivel de la personalidad tales como cambios en los puntos de vista y actitudes hacia diversos aspectos de la vida en sociedad. Por último, la diferenciación se presenta en la esfera cultural dominada por la religión, la filosofía y la ideología (Eisenstadt, 1970).

En estas condiciones el tradicionalismo o el modernismo de una sociedad podría medirse por el grado en que sus principios básicos de distribución y organización fueran particularistas, difusos y asignativos, en contraste con principios de orientación universalista, de rendimiento y de especificidad. La hipótesis que subyace es que las sociedades estructuralmente más afines al tipo moderno estaban en las mejores condiciones para modernizarse. Por otro lado, la modernización no es posible sin condiciones básicas, por ejemplo, la existencia de mercados de trabajo y capital adecuado y de una demanda de productos industriales. En lo político, un mínimo de centralización política y administrativa y una tendencia hacia la difusión del poder político. (Eisenstadt, 1970).

Probablemente Alex Inkeles sea una de los autores que más se identifica con las bases de este enfoque. En efecto, sus investigaciones le han permitido identificar los rasgos específicos que caracterizan al “hombre moderno” destacando los aspectos siguientes: se trata de un ciudadano informado y participativo, consciente de la eficacia personal, altamente

independiente y autónomo respecto de las fuentes tradicionales de influencia, dispuesto para nuevas experiencias e ideas y abierto y flexible. El hombre moderno se identifica con entidades grandes, a nivel de región y estado, está interesado en asuntos públicos, se une a las organizaciones, se informa sobre importantes acontecimientos, participa en actividades políticas, realiza actividades que pueden afectar su vida y la de su comunidad, rechaza la pasividad, la resignación y el fatalismo hacia el curso de los acontecimientos, sigue los consejos de las autoridades públicas, se interesa por las innovaciones tecnológicas, apoya las exploraciones científicas por encima de las cuestiones de tribu, está dispuesto a conocer a extranjeros, permite a las mujeres aprovechar las ventajas y oportunidades fuera del hogar. (Inkeles y Smith, 1993)

Por el contrario, las características del “hombre tradicional” se resumen en las siguientes: el ciudadano tradicional presenta miedo a la innovación y desconfianza de lo nuevo, aislamiento del mundo exterior y falta de interés en lo que en él ocurra, dependencia de la autoridad tradicional y la sabiduría de los ancianos y líderes religiosos, preocupación por las cuestiones personales y familiares, excluyendo la consideración comunitaria, identificación con los grupos locales y parroquiales, con los sentimientos de aislamiento y el miedo a entidades regionales y nacionales, ambiciones moldeadas para satisfacer objetivos muy limitados y el sentimiento de gratitud por lo poco que uno tiene, subvaloración de la educación, aprendizaje e investigación (Inkeles y Smith, 1993).

Uno de los principales representantes de este enfoque es Gino Germani quien estima que América Latina comparte con regiones que han iniciado su transición en época más tardía, una serie de importantes características que la diferencian de las que se adelantaron en el proceso. Específicamente su interés radica en analizar el problema de la dependencia que se manifiesta en variados aspectos como dependencia económica, política, científica, tecnológica, militar y cultural. En su opinión, la modernización es un proceso global en el que se distinguen dimensiones que permiten establecer las particularidades que presenta el proceso de transición y lo diferencia de aquellas sociedades que lo realizaron en otro momento histórico como es el caso de Europa y Estados Unidos. Las diferencias o discontinuidades más notables se advierten en: Tasas de natalidad y mortalidad,

concentración urbana, persistencia de patrones arcaicos, grandes diferencias internas en cada país, persistencia de la marginalidad, sobre tercerización, aspiraciones de consumo modernas, atraso en el surgimiento de actitudes modernas, persistencia del patrón de intervención militar y movilización política y social (Germani, 1991).

Germani parte del concepto de sociedad industrial moderna como categoría genérica que abarca distintos tipos de sociedades industriales en parte similares y en parte divergentes. El núcleo de la discusión lo sitúa en el concepto de secularización que lo define considerando tres tipos de cambio: “a) cambio de la estructura normativa predominante que rige la acción social y las actitudes internalizadas correspondientes, predominio o extensión creciente de la acción electiva y disminución correlativa del campo de aplicación de la acción prescriptiva; b) especialización creciente de las instituciones y surgimiento de sistemas valorativos específicos y relativamente autónomos para cada esfera institucional; c) Institucionalización creciente del cambio por sobre la institucionalización de la tradición” (Germani, 1991, p.15).

Asegura que el requisito universal mínimo para la existencia de cualquier sociedad industrial moderna es la secularización del conocimiento científico, la tecnología y la economía, de tal modo que se logre el mayor uso de fuente de energía y la producción eficiente de productos y servicios. Entiende que los tres componentes estructurales más importantes del proceso global son el desarrollo económico, modernización social y modernización política.

La Teoría de la Modernización sostiene que la creación de riqueza es posible para cualquier sociedad y que el proceso de la transición contempla cuatro fases (Rostow, 1978):

1. Fase Tradicional: presentan resistencia a la innovación tecnológica, practican el culto al pasado, viven en torno a sus familias, gozan de escasa libertad individual, con una vida espiritual muy rica pero material muy pobre.
2. Fase de despegue: se observa que sus componentes dependen más de sus talentos que de la tradición permitiendo el crecimiento económico, producen no solo para su consumo sino para comerciar

y obtener beneficios con lo que se crean los mercados, el contexto cultural se transforma enfatizando el logro.

3. Fase de transición hacia la madurez tecnológica: Aquí el concepto de crecimiento se encuentra aceptado y todos consideran normal el mejorar la calidad de vida, pero la población advierte los costos culturales que esto significa. La pobreza absoluta disminuye, las ciudades crecen rápidamente, aumentando el individualismo, la educación universitaria y la participación de la mujer.
4. Fase del consumo de masas: La tecnología industrial permite aumentar la calidad de vida de la totalidad de la población y la gente aprende a necesitar gran cantidad de bienes.

Desde sus inicios como sociedad independiente, la elite de sociedad chilena ha realizado intentos sistemáticos por introducir la lógica de la modernización y romper con la tradición. El proceso se inicia con la difusión de las doctrinas positivistas desde mediados del siglo XIX y continúa lenta pero sistemáticamente durante todo el siglo XX la idealización de la ciencia, el progreso, la industrialización, la tecnología y la racionalización de la vida cotidiana.

En este escenario los líderes políticos no dudan en orientar el sistema educativo hacia un modelo que permita responder a las demandas culturales que exige la sociedad moderna. Con todo, el proceso deja al margen a grandes masas de población de los “beneficios” del modelo que continúan con sus prácticas tradicionales las cuales son percibidas como obstáculos para realizar un tránsito fluido hacia la sociedad moderna.

En forma especial durante el siglo XX varios gobiernos enarbolaron como bandera de lucha el lograr que la educación llegara a todos los sectores sociales, incluso algunos sostuvieron que gobernar es educar. Estas políticas significaron en distintos momentos la contratación de maestros europeos, la creación de Escuelas Normales, Universidades e institutos pedagógicos.

Una importante variante se observa en el desarrollo de este proceso entre los años 1960 y 1980 no solo en Chile sino también en la mayoría de los países latinoamericanos. Efectivamente, la educación no es ajena a los procesos revolucionarios y reaccionarios que se inician en el continente y asume un carácter de resistencia al orden. El objetivo es educar y despertar la conciencia en los sectores populares para incorporarlos a los procesos revolucionarios y obtener la liberación. En la época de la dictadura militar el propósito consistía en educar en los derechos ciudadanos y luchar por los derechos humanos y la democracia (Martinić, 1989).

Durante el siglo XX se observan tres esfuerzos orientados a promover cambios estructurales en el sistema educativo. En los años treinta y luego en la década del sesenta, no obstante, estas políticas se orientaban principalmente por lograr cobertura, en cambio, en la reforma del año 1995, decretada durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle el objetivo declarado por las autoridades, y particularmente por la comisión Brunner gestora de la reforma, es poner la educación al servicio del desarrollo económico del país. De este modo, el papel que la elite intelectual le asigna a la educación coincide plenamente con los postulados de los teóricos de la modernización, observándose una manifiesta visión economicista del proceso de cambio educacional.

1.6 MODERNIZACIÓN DEL ESTADO

Durante décadas las organizaciones nacionales e internacionales dedicadas a impulsar el desarrollo de los países se preocuparon de promover reformas destinadas a fortalecer el mercado como principal asignador de los recursos económicos. No obstante, se descuidó deliberadamente o no la promoción de reformas que facilitarían el funcionamiento eficiente del aparato del Estado. En la actualidad nadie discute que el desarrollo basado en la economía de mercado requiere de un Estado con instituciones públicas fuertes, eficientes, transparentes y creíbles.

En este contexto, el gobierno de Chile en 1994 creó el Comité Interministerial de Modernización de la Gestión Pública, con el objetivo de disponer de una entidad encargada

de coordinar los esfuerzos orientados a la modernización de las organizaciones públicas y diseñar programas y políticas sobre la materia. En este sentido, el objetivo último es poner la administración del estado al servicio de las necesidades de la gente concentrarse en el papel que le corresponde en el desarrollo del país. Con esta medida las autoridades entienden la necesidad de otorgar “un impulso decidido al ámbito más olvidado: la gestión. Lentamente se empezó a entender que la gestión pública era el instrumento clave para enfrentar en forma satisfactoria las múltiples y nuevas demandas exigidas al Estado” (Ramírez, 2001, p.8).

En general los ministerios y servicios públicos chilenos históricamente se caracterizan por estar basados en la jerarquía, el orden, el control burocrático y la centralización, excluyendo la orientación al usuario, la evaluación del desempeño, los incentivos para innovar y mejorar los resultados y la planificación. En virtud de esta situación se diseñó la estrategia chilena de modernización de la gestión pública definida por tres ejes: a) Gradualismo, estrategia consistente en generar planes pilotos, probar, evaluar y luego generalizar políticas y programas, b) Redes, que pone énfasis principal en la generación de redes de colaboración y ayuda y c) Cambio Cultural, que afirma que el problema fundamental de las instituciones es la cultura organizacional centrada en procedimientos y prácticas que se realizan de espaldas a la ciudadanía. De este modo se piensa que es posible la construcción de un país competitivo en lo económico, participativo en lo político y capaz de cumplir el mandato ético de asignar con eficiencia los recursos.

Modernizar la gestión pública significa adecuar el funcionamiento de los servicios públicos a las condiciones de eficiencia y calidad que se requieren para responder satisfactoriamente en todos los ámbitos que corresponden al bien común. En resumen, se trata de crear una nueva cultura de la función pública en que los conceptos de “cultura de la calidad y la innovación”, “cultura de la evaluación”, “eficiencia y eficacia”, “énfasis en los resultados”, “focalización en el usuario”, se constituyan en los principios sobre los cuales se impulsen los cambios.

Conviene tener presente que durante décadas se prestó escasa atención al funcionamiento de las organizaciones burocráticas del estado. Algunos sugieren que “implícitamente parecía

suponerse que la preocupación por la gestión era algo que correspondía de forma exclusiva a los empresarios privados. La gestión parecía estar marcada por el sello del afán de lucro, lo que era mal visto por quienes dedicaban su vida al quehacer estatal o voluntario, donde debía primar un ánimo altruista, de preocupación por los demás y por los grandes problemas de la sociedad” (Rodríguez y Ríos, 2004, p.146).

Organizaciones internacionales como el BID y el Banco Mundial han denominado “reformas de segunda generación” a todos los cambios que promueven la construcción de un sector público eficiente, estratégico y articulador de un desarrollo integral de los países para el siglo XIX.

De acuerdo con su objetivo, el Comité Interministerial de Modernización elaboró el Plan Estratégico de Modernización 1997- 2000 proporcionando orientaciones y principios prácticos para promover las transformaciones básicas en las instituciones públicas. La base del plan se encuentra en los principios del servicio público que se resume en probidad y responsabilidad, igualdad y no discriminación, transparencia, accesibilidad y simplificación, eficiencia, eficacia y gestión participativa.

Empleando como marco de referencia los principios señalados, el plan se estructuró sobre proposiciones e ideas siguientes: a) Constituir una red estable de servidores públicos que lideren y se comprometan con el Estado al servicio de la gente, capaces de innovar y adaptar nuevas tecnologías en gerencia y administración, b) Mejorar continuamente la certeza, seguridad, accesibilidad, receptividad, acogida y calidad que dan los servicios públicos y el gobierno a la ciudadanía, c) Priorizar el logro de los resultados estimulando el uso eficiente de los recursos humanos, financieros y tecnológicos incorporando la cultura de la evaluación, y d) posicionar en la agenda pública y al interior de los servicios del estado, el sentido y las proyecciones del proyecto de modernización, generando el compromiso y la participación de todos los sectores involucrados.

El objetivo final consiste en establecer un sistema integral de gestión que se operacionaliza en la incorporación de toda la administración pública de instrumentos que aseguren la debida

planificación, ejecución, seguimiento, evaluación y cumplimiento de metas y objetivos institucionales.

Satisfacer las necesidades de los usuarios es el foco principal del proyecto modernizador, lo cual supone la capacidad de proporcionar una atención de excelencia y sin discriminaciones a todos los usuarios del sector público. Para lograrlo es necesario incorporar el concepto de calidad en la gestión interna de los servicios, en los productos que proporcionan y en las diversas formas de relación que establecen con la ciudadanía, mediante un servicio de calidad las instituciones públicas legitiman su labor frente a la opinión pública. En síntesis:

“el propósito que orienta a las grandes reformas del Estado Chileno, es ampliar los derechos económicos, sociales y culturales de los ciudadanos y avanzar hacia una nueva época en un mundo en plena transformación” y “ el objetivo de la reforma del Estado es la construcción de un sector público que responda a los requerimientos que plantea la sociedad civil actual, debiendo contar para ello con una estructura flexible y con una gestión eficiente, participativa y transparente” (Gobierno de Chile, 2006).

Con la instalación del tercer gobierno democrático luego de la dictadura, la modernización del Estado experimenta importantes cambios a partir del año 2000. En primer lugar, la modernización del Estado si bien se considera muy importante ya no presenta el carácter de urgencia que se le asignó en el gobierno del ingeniero Eduardo Frei Ruiz-Tagle, cuestión que se advierte cuando se reemplaza el Comité Interministerial de la Gestión Pública por el Proyecto de Reforma y Modernización del Estado. Este proyecto contemplaba dos líneas fundamentales, concentrándose en generar una nueva institucionalidad en áreas seleccionadas del gobierno central y desarrollar la gestión pública en la eficiencia, transparencia y participación ciudadana. En segundo lugar, los numerosos escándalos de corrupción surgida en este período y la crisis política generada por ellos, dan lugar a un conjunto de acuerdos entre el gobierno y la oposición. Con el objetivo de superar la crisis:

“El gobierno cede la iniciativa al líder de la oposición, quién tomando el trabajo recopilado al interior del Centro de Estudios Públicos (CEP), uno de los think

tanks más influyentes del país, entrega al Ministro del Interior un proyecto de reforma y modernización del Estado, el cual, complementado con propuestas elaboradas al interior del Proyecto de Reforma y Modernización del Estado, se plasmó en los Acuerdos Políticos-Legislativos para la Modernización del Estado, la Transparencia y la Promoción del Crecimiento del año 2003” (Tello, 2011, p.255).

Como consecuencia de los escándalos de corrupción, la crisis política y los acuerdos entre el gobierno y la oposición, con el propósito de reclutar a los mejores funcionarios y lograr que el desempeño en el ámbito público resulte atractivo para los profesionales jóvenes, el Estado de Chile estableció el Sistema de Alta Dirección Pública mediante la Ley del Nuevo Trato, N° 19.882, publicada el 20 de junio de 2003. A través de este mecanismo se consolida un sistema de selección externo y plural de altos funcionarios públicos que busca asegurar su idoneidad y se operacionaliza por medio de un convenio de desempeño, estabilidad por tres años y el pago de una asignación especial. Como requisito deben desempeñar el cargo con dedicación exclusiva.

Durante los años siguientes, la sociedad chilena continúa experimentando procesos de modernización como consecuencia de su acelerado crecimiento económico. No obstante, las autoridades de gobierno deben enfrentar nuevos desafíos frente a una ciudadanía más informada, con mayor conciencia de sus derechos, que exige mayor participación en las decisiones de política pública desarrolladas por el Estado y rendición de cuentas del uso de los recursos públicos. En el fondo la población exige mayor transparencia en los actos realizados por los funcionarios del Estado como consecuencia directa de la necesidad de profundizar el sistema democrático y legitimar la acción estatal.

A pesar de las numerosas iniciativas desarrolladas por el Estado con el objetivo de impulsar los mecanismos que permitieran avanzar en la instalación de una cultura de la transparencia de los actos públicos, esta dimensión de la modernización no había recibido una preocupación y tratamiento sistemático. Pero en agosto de 2008 la presidenta Michelle Bachelet Jeria promulgó la ley 20285 sobre Acceso a la Información Pública que define la información que los órganos y servicios públicos están obligados a mantener publicada de

manera permanente en su página Web, establece el procedimiento para acceder a la información y crea el Consejo para la Transparencia que fiscaliza el cumplimiento de la ley y aplica sanciones.

El artículo 7 de la mencionada ley sostiene que en cuanto a transparencia activa:

“Los órganos de la Administración del Estado obligados al cumplimiento de la ley deberán mantener a disposición permanente del público, a través de sus sitios electrónicos, los siguientes antecedentes actualizados, al menos, una vez al mes: su estructura orgánica; las facultades, funciones y atribuciones de cada una de sus unidades u órganos internos; el marco normativo que les sea aplicable; la planta del personal y el personal a contrata y a honorarios, con las correspondientes remuneraciones; las contrataciones para el suministro de bienes muebles, para la prestación de servicios, para la ejecución de acciones de apoyo y para la ejecución de obras, y las contrataciones de estudios, asesorías y consultorías relacionadas con proyectos de inversión, con indicación de los contratistas e identificación de los socios y accionistas principales de las sociedades o empresas prestadoras, en su caso; las transferencias de fondos públicos que efectúen, incluyendo todo aporte económico entregado a personas jurídicas o naturales, directamente o mediante procedimientos concursales, sin que éstas o aquéllas realicen una contraprestación recíproca en bienes o servicios; los actos y resoluciones que tengan efectos sobre terceros; los trámites y requisitos que debe cumplir el interesado para tener acceso a los servicios que preste el respectivo órgano; el diseño, montos asignados y criterio de acceso a los programas de subsidios y otros beneficios que entregue el respectivo órgano, además de las nóminas de beneficiarios de los programas sociales en ejecución (excluyendo los datos sensibles); los mecanismos de participación ciudadana, en su caso; la información sobre el presupuesto asignado, así como los informes sobre su ejecución, en los términos previstos en la respectiva Ley de Presupuestos de cada año; los resultados de las auditorías al ejercicio presupuestario del respectivo órgano y, en su caso, las aclaraciones que procedan; todas las entidades en que tengan participación,

representación e intervención, cualquiera sea su naturaleza y el fundamento normativo que la justifica” (Gobierno de Chile, 2008, p.6).

Como se puede apreciar, esta ley constituye un hito histórico para la sociedad chilena y el inicio de un cambio cultural de gran alcance para los ciudadanos y para los funcionarios públicos en la lógica de garantizar derechos y profundizar la legitimidad del sistema democrático frente a una población que cada día exige más. Pese a lo señalado, los estudios indican que:

“los aspectos básicos de funcionamiento de la Ley 20.285 no se han instalado completamente y las limitaciones que se evidencian en cuanto a su implementación, las encontramos principalmente en su desconocimiento, lo que determina una escasa intensidad del ejercicio del derecho. Esto pareciera indicar que la institucionalidad se ha preparado internamente para recibir solicitudes ciudadanas que no llegan. La ley también regula el derecho de acceso a la información para todo ciudadano chileno, las causales de reserva o secreto, el Consejo para la Transparencia y las infracciones y sanciones” (Pefaur y Moreno, 2016, p.60).

El camino hacia la modernización de la sociedad chilena ha continuado desarrollándose y en los diferentes gobiernos post dictadura se han implementado acciones en la dirección señalada. La presión ejercida por la ciudadanía mediante movilizaciones sociales, la falta de confianza en las instituciones del Estado, los numerosos casos de corrupción de funcionarios públicos y políticos, la falta de credibilidad en los partidos políticos y sus representantes y el mayor grado de conciencia de la ciudadanía respecto de sus derechos, han presionado a las autoridades para continuar dictando leyes que aumenten la transparencia de los actos públicos y generen mayor participación y control de la población en las acciones que realizan los funcionarios públicos. Se entiende claramente la necesidad de instalar mecanismos que aumenten la participación y con ello la legitimidad del sistema democrático.

En este contexto, otro hito significativo en la tarea de modernizar la administración del Estado se produce durante el gobierno del presidente Sebastián Piñera quien promulgó el 4

de febrero de 2011 la Ley 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública. Dicha ley en su artículo 1 establece que “Todas las personas tienen derecho a asociarse libremente para la consecución de fines lícitos” y en su artículo N° 2 agrega que “Es deber del Estado promover y apoyar las iniciativas asociativas de la sociedad civil”. Más aun, la ley en su artículo 21 señala que con el propósito de fomentar la asociatividad y participación de la ciudadanía establece un fondo de fortalecimiento de las organizaciones de interés público destinados al financiamiento de proyectos o programas nacionales y regionales que se ajusten a los fines específicos a que hace referencia la propia ley.

La ley es categórica en su artículo 69 al 72 al establecer que “El Estado reconoce a las personas el derecho de participar en sus políticas, planes, programas y acciones.” Y que no se puede excluir o discriminar, sin razón justificada, el ejercicio del derecho de participación. Explícitamente, indica que todo órgano de la Administración del Estado deberá establecer las modalidades formales y específicas de participación que tendrán las personas y organizaciones en el ámbito de su competencia y que las modalidades de participación que se establezcan deberán mantenerse actualizadas y publicarse a través de medios electrónicos u otros. Adicionalmente, toda institución de la Administración del Estado deberá poner en conocimiento público información relevante acerca de sus políticas, planes, programas, acciones y presupuestos, asegurando que ésta sea oportuna, completa y ampliamente accesible. Dicha información se publicará en medios electrónicos u otros. Finalmente, agrega que “Los órganos de la Administración del Estado, anualmente, darán cuenta pública participativa a la ciudadanía de la gestión de sus políticas, planes, programas, acciones y de su ejecución presupuestaria”.

De acuerdo con lo señalado, se puede constatar que las autoridades han reaccionado frente a la demanda ciudadana, no obstante, la participación no es un proceso que sólo por el ministerio de la ley produzca el cambio social que se busca. Aparentemente, estos son procesos que requieren tiempo para modificar prácticas y formas de pensar altamente arraigadas en la población. En este sentido, González (2014) señala en su estudio que, si bien la población entiende que:

“la participación ciudadana es incluir a la comunidad en la gestión, reconociendo y valorando el aporte que pueden efectuar al desarrollo comunal, pues son quienes saben lo que acontece en el territorio y por lo mismo pueden también ser parte de las propuestas. Sin embargo, solamente un entrevistado señala la participación como derecho ciudadano, que es lo que se busca instaurar con la Ley 20.500” (p.1).

Además de la ley 20.500, durante el gobierno de Sebastián Piñera también se lanzó la Agenda Legislativa sobre Probidad y Transparencia como consecuencia de numerosos casos de corrupción que salieron a la luz pública involucrando a altos funcionarios públicos e importantes líderes políticos que recibían “coimas” de los grupos económicos a cambio de favores políticos. En este ese contexto se publicó el 8 de marzo de 2014 la ley 20.730 sobre Lobby. En su artículo N° 1 establece que:

“Esta ley regula la publicidad en la actividad de lobby y demás gestiones que representen intereses particulares, con el objeto de fortalecer la transparencia y probidad en las relaciones con los órganos del Estado”. Del mismo modo, puntualiza que el lobby es “aquella gestión o actividad remunerada, ejercida por personas naturales o jurídicas, chilenas o extranjeras, que tiene por objeto promover, defender o representar cualquier interés particular, para influir en las decisiones que, en el ejercicio de sus funciones, deban adoptar los sujetos pasivos”.

Se entiende por sujetos pasivos, entre otros, a todos los funcionarios públicos y autoridades que administran las instituciones del Estado como ministros, subsecretarios, jefes de servicios, funcionarios de la administración comunal y regional, autoridades de las fuerzas armadas, funcionarios de la Contraloría General de la República, del Banco Central, etc.

Como se puede observar, la ley persigue lograr un Estado más abierto y transparente a la ciudadanía. En ella se establece que es un deber de las autoridades y funcionarios públicos el registrar y dar a la publicidad las reuniones y audiencias y gestores de intereses particulares que tengan como propósito influir en una decisión pública. De acuerdo con la ley, también

deben informar respecto de sus viajes o regalos que reciban. También regula las actividades objeto de la ley, el registro público de reuniones y registro de lobistas y las sanciones para los infractores de la ley. En opinión de Jordan (2017):

“la Ley 20.730 es un avance legislativo en torno a los propósitos de legislar para transparentar el quehacer público y mejorar la confianza ciudadana en las instituciones públicas. No obstante, siguen existiendo temas pendientes con la aprobación de esta ley, ya que esta normativa sui generis no deja en claro si es una ley de lobby o más bien una ley de transparencia” (76).

Por último, durante el segundo gobierno de la Michelle Bachelet y debido a las continuas crisis políticas debido a las faltas a la ética, corrupción y probidad, se continua desarrollando la Agenda de Probidad y Transparencia mediante la creación del Consejo Asesor Anticorrupción que entrega al gobierno una serie de recomendaciones que se traducen en 14 medidas administrativas y 18 iniciativas legales, entre las que destaca la Ley 20.900 de Fortalecimiento y Transparencia de la Democracia, Ley 20860 Autonomía Constitucional del Servel, Ley 20915 Nueva Ley de Partidos Políticos, Ley 20880 de Probidad en la Función Pública, Ley 20955, de fortalecimiento de la Alta Dirección Pública, etc.

1.7 EL PROCESO EDUCATIVO EN CHILE

En forma paralela con los procesos de racionalización que experimenta y promueve la sociedad europea y estadounidense, en América latina y en Chile también se observan diversos intentos por introducir la lógica de la modernización. En efecto, durante la última centuria podemos observar importantes sectores de la sociedad chilena que tienden paulatinamente y en forma sostenida durante las últimas décadas a asumir como modelo el estilo de vida y sociedad que prevalece en los países desarrollados idealizando el progreso, la educación, el consumo, la ciencia y la tecnología, especialmente la informática.

Evidentemente, el Sistema Educacional Chileno también resulta impactado por estas nuevas formas de entender y definir al ser humano y la sociedad y rápidamente las autoridades

políticas, económicas y educacionales se proponen orientar el sistema educativo hacia un modelo que permita dar cuenta de las demandas culturales que exige la modernidad.

Por definición todo cambio social es vivido como una crisis que implica el romper con los modelos tradicionales y aceptar nuevas normas y valores que orientan la conducta de los actores y establecen la forma que legítimamente se deben hacer las cosas. Por esta razón, los cambios en el sistema educativo nacional no han sido fáciles, por el contrario, con frecuencia encuentran la fuerte oposición de los sectores que advierten en la nueva situación una amenaza para sus intereses. Basta mencionar como ejemplo de la situación descrita los obstáculos que encontró la política de alfabetización de los sectores populares y la incorporación de las mujeres al sistema educativo y al sistema político. Avanzado el siglo XX en varios gobiernos se consideró esencial la educación y se desarrollaron políticas sistemáticas para su desarrollo.

Los antecedentes sobre la historia de la educación en Chile dejan en evidencia los esfuerzos realizados por incorporar a toda la sociedad al proceso de modernización en forma sistemática y coherente. Desde los primeros esfuerzos por alfabetizar a la población hasta la masificación del sistema universitario en la actualidad se advierte un continuo relativamente unitario. Empleando un criterio cronológico, en su devenir durante el siglo XX podemos distinguir el conjunto de hitos siguientes:

1.7.1 Hito I: Escolaridad Obligatoria y la Consolidación del Estado Docente: 1920

Desde la fundación de la república, los gobernantes asumieron la iniciativa de construir un sistema educativo nacional que permitiera avanzar en la integración de todos los habitantes a las tareas nacionales y consolidar a Chile como una nación. Por esta razón, el Estado a partir de la segunda mitad del siglo XX decide iniciar la profesionalización de los docentes mediante la creación de Escuelas Normales en todo el territorio nacional, la fundación de la Universidad de Chile, el Instituto Pedagógico y la contratación de numerosas misiones extranjeras que se suman a la tarea de fortalecer la formación del profesorado.

La ley de Educación Primaria Obligatoria publicada en el Diario Oficial el 26 de agosto de 1920 es probablemente la primera gran reforma educacional realizada por el gobierno de Chile. Luego de casi 20 años en que se presentó la primera iniciativa legislativa en esta materia, finalmente un grupo de Diputados del Partido Radical encabezados por don Pedro Aguirre Cerda logra materializar esta importante iniciativa que obliga al Estado chileno a proporcionar educación primaria obligatoria a toda la población. Efectivamente, en su artículo preliminar establece que “La Educación Primaria es Obligatoria” y que “la que se dé bajo la dirección del Estado i de las Municipalidades será gratuita i comprenderá a las personas de uno i otro sexo” y agrega en su artículo 46 que “Para ser admitido a desempeñar funciones de educación en las escuelas públicas se requiere tener más de diez i ocho años de edad i ser normalista graduado por el Estado o tener un título del Estado que lo habilite...” (Ley N° 3654, Educación Primaria Obligatoria, 1921).

En todo el esfuerzo que desarrolla el Estado entre los años 1900 a 1939 se aprecia un primer intento por entregar a la población competencias mínimas para lograr su integración a la sociedad chilena en la que ya se advierten en forma incipiente los primeros rasgos de modernización. El diagnóstico revelaba una situación preocupante sobre la escolaridad de la población: “Censo de 1907 constató un elevado porcentaje de analfabetismo entre la población en edad escolar, cercano al 62%, incluso superior al 60% a nivel nacional” (Ponce de León Atria, 2010, p.451).

Durante el año 1929 se dicta una nueva “Ley de Educación Primaria Obligatoria, que profundizó en la definición de aspectos como organización del trabajo, evaluación y formación docente, enfatizando en el régimen laboral, específicamente en las remuneraciones, agregando, la posibilidad de contar con un empleador privado” (Biscarra, Giaconi, y Assaél, 2015, p.85).

De este modo, el Estado se encuentra facultado para exigir y obligar a la población a 6 años de enseñanza y asistir a lo menos hasta los 15 años al sistema educacional. Resulta importante puntualizar que una proporción significativa de la elite políticamente conservadora se opuso

a esta iniciativa argumentando que no era necesario que la población aprendiera leer y escribir. El logro de este objetivo se materializará sólo 50 años después.

Esta iniciativa exige que el Estado se preocupe de invertir en la construcción de infraestructura y en la capacitación de nuevas generaciones de profesores que se hagan cargo de la demanda creciente por educación. Esta transformación se traduce en un importante cambio en la estructura social, ya que los sectores de más bajos recursos pasan a integrar el sistema educacional del que históricamente estaban excluidos. Por otro lado, esta decisión política cambia el rol y el status social de los profesores, entregándoles la responsabilidad de educar a la gran mayoría de la población (Cox, 2005).

1.7.2 Hito II: Reformas y Propuestas de Transformación Estructural: 1940-1973

En este período se observa un aumento de los procesos de racionalización con la implementación de políticas de Estado que impulsan la industrialización y la sustitución de importaciones y el inicio del intercambio comercial internacional. Estos cambios constituyen fuertes presiones para que el Estado promueva la capacitación de los recursos humanos con el propósito de competir a nivel internacional. Con este objetivo se crean numerosos liceos que brindan enseñanza técnica industrial y comercial que permitan satisfacer las necesidades del incipiente desarrollo industrial y comercial (Quintana, 1991).

El incremento de la población objetivo del sistema educacional, obliga a las autoridades a sustituir las prácticas centradas en los procesos por las focalizadas en los resultados, es decir, pasar de un modelo que enfatiza los aspectos cualitativos del proceso educativo a el acento en las dimensiones cuantitativas. Esta política se refleja en importantes cambios en las prácticas educativas tales como el diseño de programas de estudios con objetivos medibles, la instauración de la Prueba de Aptitud Académica como mecanismo de ingreso universalista a la educación universitaria en el año 1965. Uno de los hitos importantes en este período es la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva en el año 1967 que produce un cambio en la estructura del sistema dado que extiende la

educación básica a 8 años y la media a 4, abandonando el sistema de educación primaria de 6 años y secundaria también de 6 años. Más aún, el objetivo más de fondo consistía en:

“hacer a la educación funcional a las necesidades del desarrollo económico y la modernización sociocultural, y más aún, transformarla en un factor promotor de estos procesos. Especialmente crítico era el interés de superar la extrema segmentación social de la sociedad chilena, facilitando procesos de movilidad social basados en la meritocracia, a la que se consideraba como la mejor conciliación de un imperativo de justicia y la necesidad de eficiencia” (Bellei y Pérez, 2016, p.2).

Los datos indican que la cobertura aumento sustancialmente en este período llegando al 90% en la educación primaria y al 49% en la educación secundaria. Estos cambios se acompañaron de la:

“de libros de texto a los alumnos de la escuela primaria y de un mejoramiento del nivel profesional de los docentes. Las características curriculares y pedagógicas del sistema también fueron reformadas; se hizo un intento que abarco todo el sistema por cambiar de un formalismo rígido a entrega métodos de enseñanza más enfocados a la resolución de problemas y la actividad de los alumnos” (Cox, 2005, p. 22).

Durante el gobierno del presidente Salvador Allende se intentó una reforma denominada Escuela Nacional Unificada (ENU) cuyo propósito consistía en relacionar estrechamente la educación con el trabajo mediante un sistema único que vinculaba todos los niveles del sistema educativo. Su:

“objetivo generar un auténtico Sistema Nacional de Educación (nacional, productivo, científico, social e integral) que conduzca al logro de la igualdad de oportunidades y favorecer el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la integración social. El proyecto buscaba una descentralización, promoviendo la mejora de las condiciones de los docentes, la participación de los actores sociales y la comunidad “(Redondo, 2009, p.17).

Este proyecto no logro plasmar y fue otros de los puntos que contribuyó a la crisis del sistema político durante el año 1973.

1.7.3 Hito III: La Dictadura Cívico-Militar: 1973-1989

El golpe cívico militar de 1973 efectuado por la Fuerzas Armadas significó la aplicación de la doctrina de seguridad nacional a la educación. Por esta razón, “una de las primeras consecuencias fue la persecución, tortura, asesinato y desaparición de estudiantes y profesores. También se suma el cierre de carreras consideradas «cuna de la enseñanza marxista», como también el término de los organismos colegiados del sector de educación” (Redondo, 2009: 18). Se trató de controlar el discurso de los docentes y el imponer disciplina en la cultura escolar, como también introducir modificaciones en el currículo de historia y ciencias naturales. A pesar de las políticas sistemáticas de persecución a los profesores, se continuó incrementando la cobertura y en el año 1990 el promedio de escolaridad de las personas de 15 años y más alcanzó los 8,6 años.

Durante la década de los 80 la dictadura militar en consonancia con el sistema neoliberal impuesto en el sistema económico decide extenderlo al sistema educativo mediante un proceso de descentralización administrativa y el financiamiento mediante subvención por alumno. El objetivo consistía en aumentar la eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia, el traspaso de las funciones del Ministerio de Educación a los poderes locales representados por los municipios, la disminución de la capacidad de negociación del gremio docente y una mayor participación del sector privado en el proceso educativo. Se esperaba con estos cambios aumentar sistemáticamente la calidad de la educación.

El gobierno militar transfirió todas las escuelas y liceos públicos del país del control ministerial a las municipalidades existentes dotándolas de las atribuciones necesarias para contratar y despedir profesores y administrar edificios e instalaciones. El Ministerio mantuvo la regulación respecto del currículo, la entrega de libros, la asesoría técnica y la evaluación del sistema. Por otra parte, la subvención por alumno se otorga a las escuelas públicas y privadas según asistencia promedio mensual la que recibe directamente el sostenedor (propietario o administrador). En este contexto, “la nueva forma de financiamiento fue acompañada de incentivos para que nuevos sostenedores privados abrieran escuelas, de modo

de ampliar las opciones de la familia y establecer la competencia entre escuelas por matrícula” (Cox, 2005, p.25). Esta tendencia significó que para el año 2000 la matrícula nacional se distribuía en un 53,7% en escuelas municipales, 35,8%, en escuelas privadas subvencionadas 8,9% en escuelas privadas y 1,6% corporaciones pagadas (Almonacid, 2004).

Con el establecimiento de estas políticas los profesores perdieron su condición de empleados públicos y su sueldo fue determinado por el sostenedor observándose importantes diferencias en los ingresos. El sistema nacional de evaluación pretendía fomentar la competencia entre escuelas y constituir una demanda informada. No obstante, los resultados por escuela nunca fueron hechos públicos durante el gobierno militar. Junto con lo anterior se establecieron nuevos planes y programas de estudio para los niveles básico y medio que buscaban flexibilizar la regulación estatal. En el período de implementación de estos cambios entre 1982 al 1990 disminuye sensiblemente el gasto público en educación en cerca de un 27%.

Un hecho significativo es que un día antes de terminar la dictadura militar, el 10 de marzo de 1990, se aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOSE, cuyo objetivo implícito fue asegurar que los cambios que establecía se mantuvieran durante los gobiernos democráticos pues requiere un altísimo quórum del congreso para su modificación. Todos estos cambios no produjeron modificaciones significativas en cobertura, calidad y equidad. (Cox, 2005).

1.7.4 Hito IV: El Retorno a la Democracia: 1990-2005

Durante el primer gobierno democrático encabezado por el presidente Patricio Aylwin se mantuvieron los grandes lineamientos establecidos por el gobierno militar, esto es, se continúa aplicando la lógica de mercado en el ámbito educacional. Probablemente una de las rupturas más importante sea el cambio en la noción del papel subsidiario del estado por la de responsable y promotor de la calidad y equidad. De acuerdo con Cox en este período se pueden distinguir tres etapas (Cox, 2005):

a) Construcción de condiciones de base para el funcionamiento mejorado del sistema escolar. Consiste en otorgar alta prioridad a las políticas educativas y la construcción de confianzas con los actores comprometidos en el proceso. Se intenta que el sistema político se relacione con la educación en términos nacionales y que las políticas educacionales se establezcan como políticas de Estado independientes de los gobiernos de turno. Se incrementa el gasto público en educación por alumno de US \$ 940,3 en 1990 a US \$ 3017,7 en 2002.

Además, durante la década de los noventa las remuneraciones de los profesores se incrementan en cerca de un 170% real. No obstante, desde 1995 en que sus dirigentes pertenecen al Partido Comunista, el Colegio de Profesores mantiene una relación de oposición a las políticas de gobiernos señalando que es simplemente un continuismo de las políticas de la dictadura, pero en el año 2000 se advierte un cambio que se traduce en un acuerdo entre el gobierno y profesores. En este periodo también se promueven un número importante de programas de mejoramiento de la calidad de la educación tales como apoyo a docentes de escuelas rurales, a proyectos de innovación y gestión, pasantías al extranjero, capacitación en los nuevos programas de enseñanza, laboratorios de computación por establecimientos, liceo para todos, programa de las 900 escuelas, etc.

b) La segunda etapa se inicia con la Reforma Educacional que realiza el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle. En el año 1994 se encarga a la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, denominada Comisión Brunner, efectuar un diagnóstico de la situación de la educación chilena y elaborar un conjunto de sugerencias que permitan enfrentar los desafíos de la educación chilena al enfrentar el siglo XXI. La Comisión Brunner estimó que el sistema educativo requería una transformación profunda para preparar a los estudiantes para comprender el mundo y competir en él, de manera de hacer crecer a las personas y al país, en una economía y sociedad especialmente dinámica. Los principios fundamentales de la Reforma, como ya se ha dicho, son el aumento de la calidad de la educación, es decir, de la preocupación por la cobertura se pasa a poner el acento en los resultados del aprendizaje y, en consecuencia, adquieren gran importancia los sistemas mediante los cuales se miden y evalúan los resultados. El otro principio es la equidad de la educación que se traduce en la aplicación del criterio de la discriminación positiva, en otras palabras, se trata de

proporcionar mayor apoyo y recursos a los sectores que presentan alto grado de vulnerabilidad.

Estas transformaciones se materializan en dos ámbitos principales. El primero significa un cambio profundo del currículo en términos de su arquitectura, esto es, secuencia de años, asignaturas nuevas, cambios de orientación de los espacios curriculares y control descentralizado. El segundo es la extensión de la Jornada Escolar Completa que significa disponer de más tiempo para realizar las tareas educativas. Esta política se inicia en 1997 y “expande en términos absolutos la jornada y la reorganiza internamente, al definir que ésta debe ofrecerse en una jornada completa diurna, y no en media jornada” (Cox, 2005). De este modo, se pasó de ofrecer dos turnos de 6 horas de 45 minutos a uno de 8 horas de 45 minutos por jornada.

Este cambio implicó importantes desembolsos económicos debido a la necesidad de construir nueva infraestructura e instalaciones especialmente en aquellos colegios que atendían alumnos en dos jornadas. Por otro lado, el aumento de horas significó también aumentar los costos por cuanto era necesario pagar a los docentes las horas adicionales.

Además, la Reforma hizo suyos prácticamente todos los programas que habían sido diseñados en años anteriores como son el Fortalecimiento de la Profesión Docente mediante el aumento gradual pero persistente de las remuneraciones de los profesores, incorporación de incentivos, pasantías en el exterior, perfeccionamiento, mejoramiento de la formación inicial y premios a la excelencia. A lo señalado se agregan los Programas de Mejoramiento de la Calidad a través del enriquecimiento del piso de funcionamiento de las escuelas y liceos, programas de apoyo focalizado a las escuelas de mayor riesgo, proyectos de mejoramiento de la autonomía y de la descentralización y renovación pedagógica.

c) Resultado de las políticas de los años 90. Un balance de la situación muestra que existen notables progresos en acceso y cobertura a la educación básica y media y que esta se efectuó en condiciones de crecimiento de la población. También se dispone de mejores recursos para el aprendizaje y no sólo de tiza y pizarra. Los profesores han incorporado con distintos

niveles de profundidad nuevas prácticas docentes probablemente todavía de un modo insuficiente. El reclutamiento de los profesores ha experimentado cambios significativos que se observan en el interés actual por las carreras de pedagogía que hasta hace algunos años no llenaban sus vacantes.

Como se discutió en los primeros acápite, probablemente el área en que todavía no se aprecian cambios sustantivos sea en los resultados de aprendizaje. En efecto, existe estabilidad en los resultados con algunos matices que indican, por ejemplo, que se presenta una mejora estadísticamente significativa en las asignaturas de historia y ciencias. En la enseñanza media la estabilidad es acompañada por la ampliación de la cobertura lo que permite resignificar el resultado. Sin embargo, se mantiene una diferenciada estructura de resultado según estrato socioeconómico. Los programas focalizados permiten disminuir la brecha y aumentan significativamente sus rendimientos y, por último, cuando los resultados se analizan por dependencia del establecimiento y estrato socioeconómico las diferencias son mínimas lo cual deja en evidencia que las diferencias en los resultados son producto del origen social más que del tipo de colegio público o privado en que se estudia.

Respecto de la equidad se aprecian logros sustantivos en el acceso y permanencia en el sistema educativo que se acompañan de logros significativos para el 15% más vulnerable, todo lo cual se presenta al interior de una estructura altamente diferenciada que lejos de disminuir durante las últimas décadas se incrementó en algunos grados.

En virtud de la situación descrita podemos afirmar que, la vulnerabilidad de la educación se relaciona estrechamente con la igualdad para acceder a las oportunidades que ofrece la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación se constituye en una variable interviniente entre el origen social del actor y su posición de adulto en la medida que todos los sujetos reciben la misma calidad de educación. De otro modo el sistema educativo no hace más que reproducir las diferencias sociales y, en consecuencia, perpetúa una sociedad no igualitaria donde la democracia pierde todo sentido por cuanto los ciudadanos no pueden participar ni ejercer sus derechos en forma igualitaria.

Como se puede apreciar estas dos características en la práctica se relacionan y potencian mutuamente. Efectivamente, en la medida que cada sujeto recibe una educación de mayor calidad y equidad la sociedad en su conjunto representa un capital humano que enfrentará con mayores probabilidades de éxito los problemas económicos y culturales de la sociedad actual.

1.7.5 Hito V: La Movilización Social: 2006-2012

De acuerdo con lo señalado, las políticas implementadas y los importantes recursos invertidos en el sistema educativo no logran provocar un mejoramiento sustantivo de los resultados de aprendizaje y la educación en Chile sigue caracterizándose por sus altos niveles de desigualdad, elevados costos para la familia, insuficientes niveles de calidad, altos niveles de segregación y un acceso que depende del origen social. A pesar de las buenas intenciones de la política pública, la mayoría de los niños y jóvenes chilenos no reciben una educación de calidad ni en igualdad de condiciones (Bellei, et. al. 2010).

Luego de 16 años de funcionamiento del sistema democrático representativo y auspiciosos resultados económicos, en mayo de 2006 se inician las movilizaciones sociales en Chile y por primera vez la población empieza a manifestar de manera pública su descontento en un proceso que cambia la forma en que los chilenos evalúan a sus políticos y defienden sus derechos como ciudadanos. Específicamente, el 19 de mayo de 2006, son los estudiantes de Educación Media y Básica los que lideran un movimiento de protesta que se conoce como “Revolución Pingüina” que critica duramente las políticas educacionales imperantes y logra instalar el tema de la educación en la agenda pública. Resulta significativo consignar que el movimiento se inicia con una petición marginal al sistema educativo propiamente tal como es utilizar el carnet escolar en el transporte público durante el fin de semana, pero luego se agregan un conjunto de demandas de mayor alcance. Entre otras actividades y por primera vez la sociedad en red haciendo uso de las modernas tecnologías de las comunicaciones para coordinar sus actividades y al margen de los partidos políticos el movimiento estudiantil realizó “toma de colegios”, marchas multitudinarias por las principales avenidas de las

ciudades más importantes de Chile, comprometiendo la participación de un millón de escolares y el apoyo de amplios sectores de la ciudadanía (Cavieres, 2015).

En lo concreto, el petitorio del estudiantado exigía la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza LOSE, derogación del Decreto Supremo 524 del 10 de abril de 1990, que regula a los Centros de Alumnos, fin de la municipalización de la enseñanza, estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa, gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria, pase escolar gratuito en el transporte público (Belley, et al, 2010).

El movimiento del estudiantado logro que la educación se transformara en una prioridad para la política pública y que la clase política, sorprendida por las exigencias, finalmente se sumara a las demandas. Luego de numerosas negociaciones y la remoción del Ministro de Educación, la Presidenta Michelle Bachelet logra controlar el movimiento mediante la instalación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación que se estructuró incluyendo a los actores más relevantes y representativos de la escena nacional en el ámbito de la educación. Como resultado de la movilización, el estudiantado logro que el pase escolar pudiera ser usado el fin de semana, becas para rendir la Prueba de Selección Universitaria, aprobación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, reemplazo de la LOSE por la Ley General de Educación LGE y mediada encaminadas a cambiar la política pública con el objetivo de aumentar la calidad. Sin embargo, todos los cambios se realizan dentro del sistema imperante y no modifican los conceptos fundamentales que determinan el sistema y que fueron establecidos durante la Dictadura Militar. En efecto, algunos analistas sostienen que:

“A pesar del apoyo social que concita la demanda planteada por los estudiantes durante ese año el conflicto se diluye en una <<caricatura de victoria>>, reflejada en la modificación de la LOCE por la ley general de educación (LGE), cambios que en lo fundamental no transforman las dinámicas ya instaladas en esta primera ley” (Rifo, 2013).

En el mismo sentido, otros afirman que “Las principales consecuencias de “la revolución de los pingüinos” fueron: la renuncia del ministro de educación, cambiar la agenda del gobierno (lo que derivó en la creación no programada de un Consejo asesor presidencial sobre la Calidad de la educación), la derogación de la LOCE y la creación de otra ley para sustituirla: la LGE (Ley General de Educación). Sin embargo, luego de 5 años de este movimiento, no se han producido cambios en los resultados de la educación chilena en términos de calidad y segregación educacional” (Vera, 2011, p.291).

Con la experiencia acumulada, no pasaron muchos años para que el estudiantado nuevamente saliera a las calles a exigir nuevos cambios. Si el año 2006 el movimiento fue liderado por el estudiantado de Enseñanza Media y Básica, el año 2011 fue dirigido por las organizaciones universitarias. Si el año 2006 las demandas se plantearon en el ámbito educativo el 2011 incluyeron las iniciativas de otros sectores de la población. Más aun, las “acciones emprendidas por el movimiento de estudiantes universitarios fue tal que logró incidir en la agenda del gobierno, introdujo nuevos temas en el debate público y promovió una nueva generación de líderes con figuración y protagonismo político a nivel nacional” (Avendaño 2014, p.43).

La movilización del estudiantado se inicia el 28 de abril y la convocatoria la realiza la Confederación de Estudiantes de Chile que incluye a las Universidades tradicionales. Igual que el año 2006, las primeras demandas de los estudiantes son exigencias relativamente menores como, el retraso en la entrega de becas y el pase escolar, pero el movimiento en la medida que se fortalece por el amplio apoyo ciudadano incluye en su petitorio demandas de mayor alcance, incluso la reestructuración completa del sistema educativo y de importantes ámbitos del quehacer nacional. Luego se suman a las movilizaciones el estudiantado de las Universidades Privadas, las escuelas de Enseñanza Básica y Media y cientos de organizaciones sociales y de trabajadores.

Como ya se dijo, la Dictadura Militar impuso en Chile el modelo económico neoliberal aplicando la lógica del mercado en todas las esferas de la actividad nacional. En este cuadro, las principales medidas significaron disminuir el tamaño del Estado privatizando la salud,

educación, vivienda, el transporte, la banca, las actividades productivas, etc. Además, se implementó una economía abierta que terminó con la incipiente industria nacional, bajo el supuesto que la competencia interna y externa entre particulares finalmente al único que favorece es al consumidor. Precisamente, la movilización del estudiantado exige poner término a este modelo que favorece sólo a la elite, concentra la riqueza, segrega a la población, niega la igualdad de oportunidades, promueve y legitima el lucro en la educación y no la reconoce como un derecho que debe garantizar el Estado.

En concreto, el conjunto de cambio que exige en su petitorio la Confederación de Estudiantes de Chile incluía, en primer lugar, aumentar la asignación presupuestaria para las Universidades que dependen del Estado con el propósito de permitir que los estudiantes de escasos recursos puedan acceder a becas y créditos para financiar sus estudios. En segundo lugar, democratizar las organizaciones de Educación Superior mediante la elección de autoridades elegidas a través de elecciones en que participen todos los estamentos que componen la comunidad universitaria. En tercer lugar, solicitaban una serie de reformas complementarias modificar la constitución establecida por la dictadura mediante una Asamblea Constituyente, nacionalizar todas las empresas dedicadas a la gran minería del cobre, implementar una reforma tributaria y terminar con el lucro en la educación. Como se deduce de lo señalado, varias de las exigencias se dirigen a modificar algunas de las definiciones básicas del sistema neoliberal instalado en Chile por la Dictadura.

Un importante dato de contexto es que el año 2011 el gobierno era encabezado por Sebastián Piñera, líder de la alianza de derecha que gobernaba por primera vez luego del retorno a la democracia. Otro dato ilustrativo del clima social que prevalecía es que las encuestas que consultaban a la opinión pública señalaban que “la aprobación al gobierno es de un 22%” y “que el 89 % de la población apoya las demandas planteadas por el movimiento estudiantil” (Vera 2011, p. 293). En septiembre de 2011 el movimiento estudiantil es apoyado por todo el estudiantado y en Chile se multiplican los paros, tomas, marchas y creativas formas de adhesión como carnavales, batucadas, pasacalles, etc.

Durante los más de seis meses que el estudiantado se manifestó en las calles se sucedieron múltiples negociaciones entre el gobierno y los dirigentes estudiantiles que examinaban las propuestas del gobierno, siendo rechazadas en forma sistemática por los representantes de los estudiantes por no responder a los problemas de fondo de la educación chilena. La renuncia del Ministro de Educación a fines de 2011 pone término a las movilizaciones que también no están dispuestos a perder el año académico.

“Si bien se ha criticado lo difuso de sus reivindicaciones y la incapacidad para llegar a acuerdos, el movimiento estudiantil tiene a su favor haber desafiado al mundo político y sus figuras consagradas, sin retroceder en sus demandas, logrando una alta credibilidad y sintonía con una mayoría significativa de la opinión pública que desconfía de los partidos e instituciones. Supo canalizar el descontento y hastío ciudadano, repolitizando la sociedad desde los márgenes” (Vera 2011, p. 296).

Durante el 2012 y los años siguientes continúan las movilizaciones, pero disminuye en forma notable la participación y la motivación como resultado del desgaste natural del movimiento y la negativa del gobierno a realizar reformas estructurales.

En síntesis, cuando se evalúan los efectos de la movilización del estudiantado en términos prácticos se observa que parte importante de las demandas formaron parte del programa de gobierno de la coalición de centro izquierda denominada la Nueva Mayoría que se impuso en las elecciones y que significó un avance al dictar la ley de gratuidad en la educación para los estudiantes que pertenecen al 60% de las familias más vulnerables, también realizó una reforma tributaria para financiar la gratuidad, se rebajaron los intereses de los créditos de aquellos estudiantes que se endeudaron para poder estudiar y discutió la posibilidad de modificar la constitución. Sin embargo, en Chile la educación continua con numerosas tareas pendientes.

1.7.6 Hito VI: La Carrera Docente 2015

En marzo de 2014 se inicia el gobierno de la Nueva Mayoría encabezado por la presidenta Michelle Bachelet elegida en segunda vuelta con el 62,2% de los votos y con amplia mayoría en ambas cámaras (Servel, 2013). Su programa de gobierno incluía una amplia gama de propuestas en el ámbito de la educación. Entre otras se proponía avanzar en “una nueva institucionalidad en materias de: inclusión escolar, sistema de financiamiento de la educación escolar y prohibición del lucro y regulación universitaria” (Gamboa y Segovia, 2016: 124). No obstante, una de las iniciativas más importantes impulsadas por el ejecutivo el año 2015 fue el proyecto de Carrera docente. El consenso respecto de la necesidad de disponer de una Carrera Docente que permita mejorar la calidad y equidad del sistema se encuentra fuera de toda duda. El problema surge cuando debe decidirse sobre una carrera inspirada en los valores del mercado, la competencia y los indicadores de gestión o en el trabajo colaborativo, la confianza hacia los docentes y mayor apoyo al desarrollo docente (Ruffenelli, 2015).

Siguiendo el planteamiento de Ruffenelli (2015), el proyecto contempla los temas siguientes: Formación inicial, Inducción como un derecho para todos los profesores principiantes, Sistema de desarrollo profesional docente (ingreso, progresión y formación continua), Condiciones laborales y retiro de la carrera.

En cuanto los docentes conocieron el proyecto de carrera docente que el Gobierno envió al Parlamento de inmediato manifestaron sus opiniones críticas y malestar especialmente en torno al énfasis del proyecto en la necesidad de la certificación inicial, plantear evaluación con énfasis punitivo, sobrevalorar las evaluaciones, proponer remuneraciones injustas, y jubilación forzada. Además, la crítica se concentró en destacar la necesidad de mejorar las condiciones de las horas no lectivas, la universalidad del estatuto docente y la derogación de la Ley 20501 sobre Calidad y Equidad de la Educación.

En resumen, el profesorado estima que el plan del Gobierno sobre la carrera docente no responde a las expectativas que el magisterio espera conseguir, en consecuencia, el 1 de junio inician un paro indefinido cuyo objetivo es el retiro de la ley del Parlamento. Para lograr este

propósito, el profesorado llama a todo el magisterio y a la ciudadanía en general a sumarse a una amplia movilización y desarrollar diversas formas de presión de tal modo que se introduzcan los cambios que el profesorado considera pertinentes. Adicionalmente, el paro fue legitimado mediante una votación en una amplia mayoría ratifico la movilización Las presiones ejercidas por el profesorado dieron resultado en forma rápida y al finalizar la segunda semana de movilizaciones el gobierno decide retirar el proyecto del parlamento y se conforma una mesa tripartita.

Las siguientes semanas se suceden las propuestas y contrapropuestas de los profesores hasta que la renuncia del Ministro de Educación facilita las negociaciones de la nueva Ministra que consigue que mediante su propuesta finalmente los profesores depongan su movilización y retornen a sus actividades, lo cual no significa el acuerdo con el proyecto y por lo tanto la necesidad de continuar negociando. Con todo, el gobierno logra imponer el Proyecto de Ley de Carrera Profesional Docente a pesar de que un 92% de los profesores estuvo en completo desacuerdo en su última votación.

Finalmente, en abril de 2016 se dicta la ley 20903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuya implementación completa se materializará el año 2026 y significará para el Estado una inversión superior a los 2000 millones de dólares.

El propio Ministerio de Educación señala su relevancia y afirma que “El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente es uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido nuestro país con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas”, Luego agrega que su meta “es dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones; comprendiendo la misión decisiva que cumple esta profesión en la sociedad, en la calidad de vida y en la realización personal y social de los chilenos” (Ministerio de Educación, 2018a).

Como se puede apreciar, el Ministerio le asigna a la nueva ley un papel estratégico y su expectativa es que contribuya a solucionar varios de los problemas históricos y estructurales

del sistema educativo chileno. Los cambios que se realizarán son de gran envergadura y tal es la confianza y esperanza que las autoridades ponen en los efectos que provocará la nueva ley que a continuación presentamos en detalle las cuatro dimensiones más destacadas que el propio Ministerio de Educación subraya en su página web:

1.7.6.1 Formación Inicial Docente: Requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía

Desde el proceso de admisión 2017 se establecen exigencias para ingresar a estudiar pedagogía, las cuales se elevarán gradualmente hasta el año 2023. Desde el 2017 al 2019 los postulantes deben rendir la prueba de selección universitaria y ubicarse en el percentil 50 o superior (500 puntos aprox.) o estar en el 30% superior del ranking de notas o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc y haber rendido la PSU (Prueba de selección Universitaria). Entre el 2020 y el 2022 deben rendir la prueba de selección universitaria y ubicarse en el percentil 60 o superior (525 puntos aprox.) o estar en el 20% superior del ranking de notas o estar en el 40% superior y ubicarse en el percentil 50 o superior en la prueba de selección universitaria (500 puntos aprox.) o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc y haber rendido la PSU.

Por último, desde 2023 en adelante, deben rendir la prueba de selección universitaria y ubicarse en el percentil 70 o superior (550 puntos aprox.) o estar en el 10% superior del ranking de notas o estar en el 30% superior y ubicarse en el percentil 50 o superior en la prueba de selección universitaria (500 puntos aprox.), o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior, haber rendido la PSU y estar en el 15% superior del ranking de notas.

1.7.6.2 Acreditación Obligatoria de las Carreras de Pedagogía

La acreditación de las carreras de pedagogía será obligatoria y realizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en base a criterios de calidad. Para obtener su acreditación, las carreras de pedagogía deberán cumplir con condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora y convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educacionales, entre otros aspectos. Asimismo, se establecerán estándares pedagógicos y

disciplinarios que serán elaborados por el Mineduc y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Estos sentarán las bases para la acreditación y orientarán a todo el sistema.

Por otra parte, se realizarán evaluaciones diagnósticas para la mejora continua de la formación que reciben los futuros profesores. Una al inicio de la carrera, aplicada por las propias universidades con el fin de conocer las posibles necesidades de nivelación de sus estudiantes. Una segunda, aplicada por el Mineduc al menos un año antes del egreso, para conocer sobre la formación recibida por el estudiante en sus años de estudio. Los resultados serán entregados a la Comisión Nacional de Acreditación, con el fin de que las universidades establezcan planes de mejora y serán considerados para el diseño de acciones formativas por parte del Mineduc. Rendir esta evaluación es un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no son habilitantes.

1.7.6.3 Ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Todos los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado ingresarán al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) de forma gradual hasta el año 2026. El ingreso al sistema y a la nueva carrera significará un incremento importante en las remuneraciones docentes, estimado en 30% promedio. Asimismo, el Mineduc resguardará que ningún profesor o profesora sufra menoscabo en sus actuales remuneraciones por el tramo en que acceda al sistema. El ingreso se realizará según el calendario siguiente:

Tabla N° 1.1: Ingreso al sistema de desarrollo docente según dependencia del establecimiento.

| Ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente según Dependencia del Establecimiento | |
|---|----------------------------------|
| Dependencia del Establecimiento | Año de Ingreso al Sistema |
| Establecimientos Municipales: | Julio de 2017 |
| Establecimientos Particulares subvencionados: | 2018. |
| Establecimientos Administración Delegada: | 2018. |
| Jardines y salas cunas: | 2020 al 2025 |

1.7.6.4 Progresión en la Carrera Docente

A lo largo de su vida profesional, los docentes podrán avanzar en los tramos de la nueva carrera docente demostrando las competencias alcanzadas y la experiencia en el ejercicio, esto a través del Sistema de Reconocimiento para la progresión en tramos de desarrollo. El avance de un tramo a otro significará la posibilidad de asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones. El Estado entregará apoyo formativo gratuito a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento.

1.7.6.5 Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente (SRDPD)

El SRDPD se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce: la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos y la experiencia, las funciones docentes ejercidas fuera del aula, como el trabajo colaborativo con otros profesores, y las actividades con estudiantes, padres y apoderados. La innovación pedagógica y la creación de materiales de enseñanza (ej. Instructivos, manuales, entre otros). El perfeccionamiento pertinente al ejercicio profesional.

Para el reconocimiento de las dimensiones señaladas previamente y la progresión en los tramos, se utilizarán dos instrumentos:

- ✓ Un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, atinentes a la disciplina y nivel que imparte.
- ✓ Un portafolio profesional de competencias pedagógicas, que evaluará el desempeño en el aula, considerando el contexto de desempeño; las responsabilidades propias de la labor docente dentro y fuera del aula, el trabajo colaborativo entre pares, la creación e innovación pedagógica y la formación académica superior, pertinente a su ejercicio profesional.

1.7.6.6 Tramos Obligatorios de la Carrera

Los tramos que distingue la Carrera Docente son los siguientes:

- ✓ Tramo Inicial: es la etapa de inmersión en el ejercicio profesional, en la cual el docente recibe un fuerte apoyo formativo y acompañamiento.
- ✓ Tramo Temprano: es la etapa de avance hacia la consolidación de las competencias profesionales, donde la enseñanza que se realiza evidencia un mayor desarrollo en todos sus aspectos: preparación, actividades pedagógicas, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros. La práctica de enseñanza en el aula se complementa progresivamente con nuevas iniciativas y tareas que el docente asume en la institución escolar.
- ✓ Tramo Avanzado: el docente consolida su identidad profesional, logrando un nivel esperado de saberes y sus competencias profesionales, de acuerdo a los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza. El docente que se encuentra en este tramo demuestra no solamente habilidades para la enseñanza en el aula, sino que es capaz de hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico a docentes del tramo profesional inicial y con los planes de mejoramiento escolar.

1.7.6.7 Tramos voluntarios de la carrera

Para todos los docentes que -una vez alcanzado el tramo de desarrollo profesional Avanzado- deseen continuar progresando en la carrera se establecen las categorías siguientes:

- ✓ Experto I: Da cuenta de un docente que cuenta con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinarios por sobre lo esperado para un buen ejercicio profesional docente. Los docentes que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.

- ✓ Experto II: Refiere a un docente con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinarios de excelencia para el ejercicio profesional docente. Los docentes que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.

1.7.6.8 Tramo Transitorio de Acceso

Tramo de Acceso al Sistema: para profesores con trayectoria, pero que aún no hayan rendido instrumentos de evaluación del Mineduc. Una vez que la o el docente participe de su primer proceso de reconocimiento, podrá ubicarse en cualquiera de los tramos del sistema, de acuerdo a sus resultados y años de experiencia. La experiencia requerida para la progresión en tramos de desarrollo es la siguiente:

- ✓ Para acceder al tramo profesional Temprano: contar con cuatro o más años de experiencia profesional.
- ✓ Para acceder al tramo profesional Avanzado: contar con cuatro o más años de experiencia profesional
- ✓ Para acceder al tramo Experto I: Contar con al menos ocho años de experiencia profesional.
- ✓ Para acceder al tramo Experto II: Contar con al menos doce años de experiencia profesional.

1.7.6.9 Aspectos Relevantes de la Progresión en Tramos

Los docentes contarán con dos oportunidades para avanzar desde el Tramo Inicial al Tramo Temprano y recibirán apoyo formativo del CPEIP para lograrlo (el segundo proceso de reconocimiento se llevará a cabo dos años después). De no avanzar, deberá abandonar el sistema y ser desvinculado. Por otra parte, los docentes del tramo Inicial que destaquen en su proceso de reconocimiento, podrán pasar directamente al tramo de desarrollo Avanzado.

Los docentes que ingresen desde el año 2025 al sistema de Desarrollo Profesional Docente tendrán un plazo de 8 años (dos procesos de reconocimiento) para avanzar desde el tramo Temprano al tramo Avanzado. Luego de dos años, estos docentes podrán retornar al sistema en el tramo Inicial, pero con la obligación de avanzar al tramo Avanzado en un plazo de dos años. Cabe destacar que estos docentes habrán ingresado a estudiar pedagogía bajo los nuevos estándares de calidad que establece este sistema para la formación inicial.

1.7.6.10 Inducción y Formación en Servicio

a) Sistema de Inducción para Docentes Principiantes

En sus primeros años de ejercicio, los profesores contarán con acompañamiento profesional, facilitando su inserción en la comunidad educativa y su progresión en la carrera. La inducción se realizará durante el primer o segundo año de ejercicio profesional y tendrá una duración de hasta diez meses. Las horas destinadas para este proceso serán distintas a las contratadas por el sostenedor, y serán financiadas por el Mineduc, por lo cual se trata de tiempo exclusivo para la preparación del docente. Por este motivo, para acceder a un programa de inducción, los docentes deberán estar contratados por un máximo de 38 horas.

Este proceso no tendrá un carácter habilitante, sino formativo, es decir, los resultados del proceso incidirán en la formación que se disponga para que el docente pueda progresar en su carrera profesional. El mecanismo principal serán las Mentorías, las cuales consisten en el acompañamiento de un docente calificado y formado como mentor, que de preferencia se desempeñe en mismo establecimiento o en el mismo contexto escolar que el profesor que inicia su ejercicio.

Desde el año 2017 y hasta el 2022, el sistema de Inducción funcionará con gradualidad y priorización de postulantes (de acuerdo a vulnerabilidad del establecimiento, necesidad de mejora del establecimiento de acuerdo a su desempeño, y horas de contrato).

Los establecimientos catalogados como de Alto Desempeño de acuerdo al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, podrán desarrollar sus propios procesos de inducción y mentoría, administrando los recursos que disponga el CPEIP para ello. Asimismo, lo podrán hacer los establecimientos de Desempeño Medio que hayan estado los últimos tres años al menos en una ocasión en el nivel de Desempeño Alto.

b) Formación continua gratuita y de calidad garantizada por el Estado

La nueva ley garantiza formación en ejercicio gratuita y pertinente para todos los docentes que se encuentran en el Sistema de Desarrollo, apoyando así su progresión en la carrera. En este contexto, el centro de desarrollo docente del Mineduc, CPEIP, ejecutará programas, cursos o actividades de formación de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas u otras instituciones sin fines de lucro certificadas por el Centro, como también otorgando becas para éstos.

La formación continua que disponga el CPEIP considerará las necesidades del docente y del proyecto educativo de cada establecimiento, esto a partir de la información que entregue el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente y de la información que dispongan los propios sostenedores y directivos de los establecimientos en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) u otros instrumentos propios, que podrán ser desarrollados en conjunto con las comunidades educativas.

Conjuntamente, se promoverá que los propios establecimientos realicen planes de formación local para el desarrollo profesional, fomentando el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica en su cuerpo docente. Estos planes deberán establecerse en los Planes de Mejoramiento Educativo y podrán ser financiados con cargo a la subvención escolar preferencial (SEP).

1.7.6.11 Nuevas Condiciones Laborales

a) Más Horas no Lectivas

Desde el 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado deben contar con más tiempo no lectivo, incremento que está resguardado para la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento, previa consulta al Consejo de Profesores.

Asimismo, en la distribución de la jornada de trabajo los directivos deberán procurar que las horas no lectivas sean asignadas en bloques de tiempo suficiente para que los profesores puedan desarrollar la totalidad de sus labores y tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

b) Gradualidad

El año 2017 el tiempo frente al aula disminuyó a 70% de las horas de contrato.

El año 2019 el tiempo frente al aula disminuirá a 65% de las horas de contrato.

La subvención escolar aumentará los años 2017 y 2019 para financiar el aumento del tiempo no lectivo. En el caso de los profesionales que realicen docencia de primer ciclo (1° a 4° básico) en establecimientos con más de 80% de alumnos vulnerables, desde el año 2019 podrán disminuir su tiempo frente al aula a 60% de las horas de contrato. Para esto, los sostenedores tendrán autorizado el uso de recursos SEP.

c) Remuneraciones

Las remuneraciones docentes aumentarán 30% en promedio al ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional, pudiendo incluso llegar a duplicarse, de acuerdo al tramo de desarrollo alcanzado por el docente.

Junto con valorar el desarrollo profesional y la experiencia de los docentes, el nuevo sistema crea una Asignación de Reconocimiento por Docencia en establecimientos de Alta Concentración de Alumnos Prioritarios, que consistirá en un 20% de la asignación de tramo

más un monto fijo que en el caso de los docentes que se encuentren en los niveles de desarrollo Avanzado, Experto I y Experto II y que se desempeñen en establecimientos con más de un 80% de alumnos prioritarios, será de \$103.000 (reajustables). En los demás casos, el monto fijo será de \$43 mil. En los establecimientos con más de un 60% de alumnos prioritarios y menos 80%, se pagará un porcentaje de esta asignación.

Desde inicio del año escolar 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado contarán con más tiempo no lectivo; incremento que estará resguardado para la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento, previa consulta al Consejo de Profesores.

1.7.7 Hito VII: Desmunicipalización de la Educación: 2017

Como se indicó en los acápite precedentes, en 1980 la dictadura militar continuando con el objetivo sistemático de terminar con el Estado Docente y privatizar la educación, traspasó todos los establecimientos educacionales con los respectivos profesores y personal asistente a la administración municipal. Luego de 37 años de administración municipal, “los gobiernos democráticos, forzados por las manifestaciones de los estudiantes más que por convencimiento propio, provocaron que el país pusiese una mayor atención a las dificultades históricas que había enfrentado la educación pública, especialmente aquella bajo responsabilidad directa de los alcaldes” (Donoso, Frites y Castro, 2014, p.2). Efectivamente, desde el retorno a la democracia, los movimientos sociales venían planteando el fortalecimiento de la educación pública y la vuelta de los establecimientos educacionales a la dependencia y administración del Estado, en otras palabras, la urgente necesidad de una ley de educación pública garante de los derechos de todo ciudadano chileno.

La Ley 21040 publicada el 24 de noviembre de 2017 crea el Sistema de Educación Pública y en su artículo 1 señala que el objeto de la ley es establecer las instituciones que lo componen y regular su funcionamiento. En su artículo 2 párrafo 1 indica que “La educación pública está orientada al pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y

características. Procura una formación integral de las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos” y en el artículo 3 párrafo 1 afirma que “El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional”.

En términos concretos, la nueva ley de educación pública significa traspasar cerca de 5500 establecimientos educacionales que son administrados por 345 Corporaciones Municipales a los 70 Servicios Locales de Educación que se crearían, en un proceso paulatino que se inicia el año 2018 en que se crean 4, el año 2021 se llega a 11 y se evalúa, para llegar a los 70 que contempla el proyecto el año 2030. Administrativamente, el Ministerio de Educación crea la Dirección de Educación Pública de la cual dependen los Servicios Locales de Educación que a su vez se compone de dos instancias fundamentales, el Consejo Local de Educación y el Comité Directivo Local Central.

Según el Ministerio de Educación los principales aspectos de la ley son los siguientes:

- ✓ La Ley crea un Sistema de Educación Pública para instalar una nueva institucionalidad compuesta por el Ministerio de Educación; una Dirección de Educación Pública; y Servicios Locales de Educación Pública. Estos últimos estarán conformados por un Consejo Local de Educación con participación de docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados e instituciones de educación superior; y un Comité Directivo Local con representación de los centros de padres, municipalidad y gobierno regional).
- ✓ Establece que los niños, niñas, jóvenes y adultos de todos y cada una de las localidades del territorio nacional se educarán en ambientes de aprendizaje, que

fomentan su desarrollo como personas integrales y sujetos de derecho del país que todos soñamos.

- ✓ La Ley de Nueva Educación Pública establece que los niños, niñas, jóvenes y adultos de todos y cada una de las localidades del territorio nacional se educarán en ambientes de aprendizaje que fomentan su desarrollo como personas integrales y sujetos de derecho del país que todos soñamos.
- ✓ La Ley considera que todos los establecimientos públicos deben tener como único foco el mejoramiento de la calidad educativa, y se apoya en recursos humanos, financieros y pedagógicos especializados, que aseguran la implementación de estrategias de desarrollo educacionales con pertinencia.
- ✓ Se establece una institucionalidad del Estado que lo compromete y hace responsable de la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos del país, con particular énfasis en el apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico. Para esto se contará con Servicios Locales de Educación Pública descentralizados.
- ✓ Crea un sistema de educación pública que da garantías de participación y transparencia. Para ello, se pondrán en marcha Consejos Locales de Educación, con representantes de las comunidades educativas. Este Consejo se orienta a los temas educacionales y posee un carácter participativo y representativo de la comunidad educativa de todo el Servicio Local.
- ✓ Se busca construir una Educación Pública donde los equipos directivos, los docentes, los asistentes de la educación y las comunidades educativas trabajan en redes de colaboración, con espacios de participación para compartir experiencias, aprender entre todos y promover el desarrollo de estrategias para responder a los desafíos educativos de sus comunidades.
- ✓ Se considera un sistema de educación pública que asegura condiciones de calidad educativa para todos los jardines infantiles, escuelas y liceos públicos del país, en áreas tales como implementación curricular, gestión pedagógica, convivencia escolar, inclusión y atención diferenciada a los y las estudiantes, recursos educativos y equipamiento educacional (Ministerio de Educación, Educación pública, 2018b).

La desmunicipalización o Proyecto de Nueva Educación Pública era una iniciativa ampliamente esperada por importantes sectores de la población, no obstante, no ha sido

recibida con la acogida que las autoridades de gobierno esperaban. Numerosas son las voces críticas que se han levantado en torno a varias de las características que presenta la nueva ley. Entre los detractores de la ley se encuentra el propio Colegio de Profesores A. G. que sostiene que:

“Esperábamos la vuelta de los colegios al Estado, el fortalecimiento de la educación pública y la instauración de un nuevo modelo que revirtiera, en profundidad, el actual sistema estandarizado que rige la educación chilena. Lamentablemente nada de esto ocurrió y el gobierno, en acuerdo con la derecha, promulgaron una ley que mantiene intactos pilares esenciales del modelo existente” (Colegio de Profesores de Chile, Regional Metropolitano, 2017).

La crítica de los docentes sostiene que la nueva ley carece de una política pública de educación verdaderamente transformadora y supone que el problema de la educación es de gestión y de administración. Opinan que solo es perfeccionamiento de los mecanismos de rendición de cuenta que caracterizan a las denominadas “escuelas efectivas”. En consecuencia, se mantiene el nocivo sistema de financiamiento, la lógica gerencial de sostenedores, el gobierno y sus tecnócratas. En resumen, todos los cambios realizados durante las últimas décadas han consolidado el sistema privado y profundizado la condición marginal del sistema público.

Aparentemente, como ocurre con la mayoría de las reformas que se han realizado durante los últimos años en Chile, ellas se realizan con la oposición de importantes sectores del profesorado. Quizás esto ocurre en parte debido a los que “entender el comportamiento de los docentes ante las reformas es necesario comprender cómo «se gestan las reformas en la región» y la situación «gerencial» en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes. El nuevo paradigma en el que se sostienen las reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal y cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo los procesos de gestión, transformaciones cada vez más aceleradas en el

conocimiento científico y en las tecnologías derivadas del mismo, y formación de un nuevo colectivo social a partir del papel interviniente de los medios” (Díaz e Inclán, 2001, p.17).

CAPÍTULO 2: LAS ACTITUDES: CONCEPTO, TEORÍAS Y MEDICIÓN

El presente capítulo se encuentra dedicado a presentar uno de los conceptos que ocupa un lugar central en el estudio y que constituye la variable dependiente de la investigación: las actitudes. En la primera parte se revisan las definiciones que han proporcionado importantes especialistas de la Psicología Social sobre los límites que presenta el concepto de actitud y sus notas inequívocas a través del tiempo. Luego se examinan las principales teorías que se han empleado para avanzar en su explicación y, finalmente, se realiza un análisis de los más importantes recursos técnico metodológicos que permiten su reducción a términos empíricos.

2.1 DEFINICIÓN DE ACTITUD

Desde las primeras décadas del siglo pasado las Ciencias Sociales y particularmente la Psicología Social han mostrado un interés permanente y sistemático por estudiar las actitudes como un concepto fundamental para comprender la conducta humana. Esta estrategia ha conducido a los especialistas a desarrollar un esfuerzo sustantivo por establecer con precisión su definición, describir sus principales características, determinar cómo se adquieren, identificar las funciones que cumplen y puntualizar la manera en que se relacionan con la conducta social.

Precisamente, la importancia de su estudio radica en que guardan una estrecha relación con la forma que tenemos de pensar y con aspectos centrales de nuestra conducta, ellas son mediadoras entre el contexto social en que vivimos y la conducta individual. Más aún, permiten adquirir nuevos conocimientos y desempeñan funciones importantísimas cuando realizamos la tarea de buscar, procesar y responder información relacionada con el entorno y con uno mismo (Briñol, Falces y Becerra, 2007).

Desde el punto de vista de la investigación social, también nos interesamos por estudiar las actitudes por razones prácticas. Como sabemos, en la mayoría de los casos la observación

directa de la conducta de los individuos resulta extremadamente difícil de realizar. En efecto, en algunas situaciones son los propios sujetos que se niegan a ser observados, en otras circunstancias las autoridades o la ley se constituyen en los principales obstáculos y, en otras ocasiones, existen razones de orden ético o moral que impiden observar la conducta cotidiana o íntima. Por estas razones, en las ciencias sociales con frecuencia se emplean las actitudes como índice para deducir indirectamente la conducta de los individuos en un modelo complejo y no sencillo como se suponía inicialmente. Tal es la importancia del concepto de actitud para las ciencias sociales que autores clásicos como Florián Znaniecki han definido la Psicología Social como el estudio científico de las actitudes (Del Acebo y Brie, 2001).

El interés por definir y estudiar las actitudes ha sido tal que ya en el año 1935 G. Allport (Montmollin, 1985, p.171), identificó en la bibliografía existente más de una decena de definiciones de actitud y agregó la suya que corresponde a una de las más citadas históricamente: “Estado mental y nervioso de preparación, organizado a partir de la experiencia, ejerciendo una influencia directriz o dinámica sobre las respuestas del individuo ante todos los objetos o situaciones con los que se ve confrontado”. Como podemos observar, en esta definición ya se advierten algunos de los aspectos esenciales que luego otros autores emplearan como referencia para precisar los alcances del concepto.

Habitualmente los expertos insisten en consideran que las actitudes forman parte constitutiva de la personalidad y la distinguen de un rasgo en función del grado diferencial de persistencia que presentan, en otras palabras, el rasgo constituye una característica mediante la cual el sujeto afronta prácticamente del mismo modo todas las situaciones que enfrenta, por ejemplo, la introversión. En cambio, “la actitud es una predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse en cierta forma ante un referente o un objeto cognoscitivo”, en este sentido, “es una estructura estable de creencias que predispone al individuo a comportarse selectivamente ante referentes actitudinales” (Kerlinger, 1975, p.348). En el mismo sentido se pronuncian otros autores, advirtiendo que la actitud no es un concepto aislado pues se encuentra estrechamente ligado a la motivación, que proporciona la fuerza impulsora, a la percepción, que permite comprender como percibimos el mundo y a la personalidad que

incluye estructuras actitudinales relativamente estables y se constituyen en patrones de personalidad permanentes para resolver situaciones específicas (Whittaker, 1987).

En la literatura más reciente 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) 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 (2007) 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” (p.459).

En una dirección muy similar se manifiesta Myers (2005, p.136) al definir el concepto de actitud como una “reacción evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en las propias creencias, sentimientos o en la intensidad del comportamiento”. A su juicio, las actitudes constituyen una forma eficiente y efectiva de valorar el mundo, especialmente cuando tenemos que responder con rapidez a algo y en muchos casos la forma en que nos sentimos al respecto puede guiar nuestra reacción.

En síntesis, estas definiciones dejan en evidencia que las actitudes presentan algunas características que son muy importantes desde el punto de vista teórico o práctico. Probablemente entre los aspectos más significativos se encuentra que las actitudes constituyen fenómenos mentales no observables directamente sino a través de indicadores. Sin embargo, en tanto fenómeno mental, como ya se dijo, las actitudes forman parte de la personalidad del sujeto, esto es, de la forma relativamente estable con la cual es sujeto se adapta al ambiente.

Adicionalmente, las actitudes presentan un componente evaluativo que supone un juicio positivo, favorable, de agrado o negativo, desfavorable o de desagrado hacia el objeto de actitud. Pero esta característica de polaridad también puede quedar matizada por una

evaluación neutra cuando la persona no tiene una actitud formada hacia el objeto en cuestión o realiza una evaluación ambivalente, esto es, se inclina a presentar evaluaciones positivas y negativas simultáneamente hacia el objeto de la actitud. En este último caso, su conducta concreta en una situación dependerá de las características que presente el contexto de tal manera que en unas situaciones pueden predominar las evaluaciones positivas y en otras las negativas (Baron y Byrne, 2005).

Cuando se analiza la estructura de las actitudes la mayoría de los autores sostiene que ellas se componen de tres dimensiones: Cognitiva, afectiva y conductual. La dimensión cognitiva incluye las percepciones, la información y las creencias que la persona presenta sobre el objeto de actitud. En general se puede decir que corresponde a la respuesta que el sujeto proporciona a la pregunta: ¿Cuánto sabe del objeto? La dimensión afectiva refiere al conjunto de sentimientos que se encuentran asociados al objeto de la actitud. En este caso responde a la pregunta: ¿Le agrada o desagrada el objeto? La tercera dimensión es la conductual que incluye las tendencias, disposiciones e intenciones que el sujeto presenta hacia el objeto, así como las acciones dirigidas hacia él. Aquí se responde a la pregunta: ¿Cuál es el tipo de comportamiento que desarrollará frente al objeto? (Morales, et. al. 1994 p.497). Debe quedar claro que esta última dimensión no debe confundirse con la conducta, se trata más bien de una tendencia a actuar en una dirección determinada de acuerdo con las dos dimensiones anteriores.

No cabe duda que los tres componentes coinciden en un aspecto, esto es, que todos ellos son evaluaciones del objeto de actitud. La información puede ser favorable o desfavorable, los sentimientos positivos o negativos y las intenciones de conducta pueden ser de apoyo u hostiles. Por esta razón, la práctica investigativa tiende a privilegiar el componente evaluativo de las actitudes sobre todo cuando se miden. Por otro lado, la actitud no es directamente observable, constituye lo que se denomina una variable latente que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja, en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de actitud (Morales, et. al. 1994 p.497).

Una perspectiva de análisis novedosa surge cuando se definen las actitudes considerando las similitudes y diferencias que presentan respecto de los valores. Este enfoque adopta Hollander (1982) siguiendo a Rokeach al definir las actitudes como “una organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación, que predispone a un individuo a favor de una respuesta preferida” (p.125). Como se puede advertir, al destacar que se trata de una organización de creencias se trata de subrayar que las actitudes no aparecen aisladamente, sino que forman parte de una constelación cuyo centro nuclear lo componen los valores y orientan la conducta en el largo plazo, es decir, los valores se entienden como esas concepciones implícitas o explícitas de lo que es adecuado hacer pensar o sentir, características de una persona o un grupo, que influyen en los medios y modos de acción accesibles.

Hollander (1982) entiende que las actitudes y los valores se adquieren como consecuencia de la participación del individuo en el sistema cultural de una sociedad, tienden a persistir, se encuentran en el campo psicológico y definen lo que se espera y se desea y pueden entenderse como estados motivacionales-perceptuales que dirigen la acción. Si bien se aprecian similitudes entre valores y actitudes, también se observan diferencias como, por ejemplo:

- ✓ Los individuos presentan un mayor número de actitudes que de valores.
- ✓ Todo sistema cultural se describe en función de sus valores centrales más que de actitudes.
- ✓ Los valores presentan mayor estabilidad que las actitudes debido a que actúan como influencias orientadoras dentro de una cultura.
- ✓ Es más probable que los valores se organicen en forma jerárquica.

Con todo, la relación entre valores y actitudes no siempre es directa, en algunos casos un mismo valor puede promover actitudes contrapuestas o diferentes actitudes pueden presentar su origen en un mismo valor, por ejemplo, la meta éxito económico puede promover actitudes favorables hacia la competencia o hacia el trabajo en equipo en una sala de clases.

Como se puede observar los autores que analizan las actitudes manifiestan diferentes puntos de vista y proporcionan explicaciones en distintas direcciones. Sin embargo, Insko y Schopler

(1980), destacan que “cuando menos existe un principio de concordancia en casi todas las definiciones contemporáneas; en éstas casi siempre se dice que las actitudes son disposiciones para valorar favorable o desfavorablemente los objetos” (p. 13). Y agregan que la disposición valorativa es la característica que define la actitud, en consecuencia, las reacciones a favor o en contra, favorables o desfavorables, son reacciones actitudinales.

De acuerdo a lo señalado, queda de manifiesto que en la Psicología Social existen matices en torno a las notas inequívocas que definen el concepto de actitud. Probablemente esta situación se explica en parte debido a que la ciencia es un hecho social colectivo, en permanente cambio y que no opera en el vacío social sino en un contexto histórico y social muchas veces dominado por paradigmas que definen los problemas que se estudian, los recursos técnicos que deben emplearse y los marcos de referencia teóricos que resultan atingentes para estudiar esos problemas y que la comunidad de científicos considera pertinentes y válidos (Kuhn, 2005). En este sentido, el análisis desarrollado por Echevarría (1991) sobre el concepto de actitudes resulta muy pertinente al proponer que las concepciones sobre el concepto de actitud pueden ser agrupadas en tres bloques generales:

- ✓ Definiciones de Carácter Social: el ícono de esta categoría se encuentra representado por la obra de Thomas y Znaniecki en su estudio sobre “El Campesino Polaco en América y Europa” que define el valor social como “conjunto de creencias, normas, etc., elaboradas por el grupo social y compartidas por sus miembros y que orientan a los mismos en el mundo social” (Echevarría, 1991, p.17). Aquí, el concepto de actitud refleja dimensiones compartidas por el grupo y que lo diferencian de otros grupos.
- ✓ Definiciones Conductuales: Estas definiciones surgen en forma paralela con el auge del Conductismo en la Psicología Social. Con frecuencia para los autores que se identifican con esta corriente de pensamiento “la actitud es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal” (Echevarría, 1991:18). En esta definición se aprecia claramente la identidad con el enfoque conductista y su propuesta explicativa clásica en términos de estímulo-respuesta.

- ✓ Definiciones Cognitivas: Esta tercera categoría de definiciones se explica como consecuencia de los cambios paradigmáticos que se producen en la psicología debido a la crisis que experimenta el paradigma hegemónico y la emergencia de un nuevo modelo que orienta la investigación empírica. En efecto, la orientación conductista cede terreno al enfoque cognitivista lo cual determina un nuevo énfasis en las definiciones de actitud. Según Echebarría (1991) ahora las definiciones de actitudes se entienden como “rejillas interpretativas, esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar y valorar cualquier objeto o situación” (p.18). El resultado es que esta perspectiva acentúa la capacidad del individuo para procesar información en función de la experiencia adquirida y valorar las situaciones que enfrenta.

En resumen, cada autor es heredero de su tiempo y al definir el concepto de actitud, implícitamente o explícitamente ponen en juego sus concepciones ontológicas y gnoseológicas, por esta razón, algunos destacan a las actitudes como reflejo de los valores de un grupo otros subrayan las actitudes como predisposiciones a la acción y también los hay aquellos que insisten en que las actitudes son mapas cognitivos que permiten interpretar y evaluar un objeto.

Una perspectiva de análisis de las definiciones de actitudes que permite organizar y comprender la evolución que presenta el concepto a través del tiempo y que resulta complementaria a la señalada en los párrafos precedentes es la que propone McGuire (1986). En su propuesta distingue tres períodos diferentes:

- ✓ Primer Período: Se presenta durante las décadas de 1920 y 1930 cuando se pensaba que la Psicología Social consistía básicamente en el estudio de las actitudes y donde la preocupación se centró, por un lado, en el escalamiento de las actitudes que da origen al surgimiento de un conjunto de procedimientos que permiten su medición como las técnicas Thurstone y Likert y, por otro, en el estudio de la relación entre actitudes y conducta.

- ✓ Segundo Período: Esta etapa se presenta entre las décadas de 1950 y 1960 y surge luego de un interludio en que el estudio de las actitudes como tema central de la Psicología Social es sustituido por la investigación en torno a los grupos sociales, su definición, características y procesos. De esta forma el retorno a la investigación de las actitudes se produce como consecuencia de un renovado interés por el estudio del cambio de actitudes a propósito de los trabajos relacionados con la influencia de la propaganda y los estudios orientados a incrementar la moral de la población.
- ✓ Tercer Período: Se extiende durante las décadas de 1980 y 1990 y en el intermedio el interés se desplazó desde las actitudes hacia la cognición social, pero este nuevo florecimiento del estudio de las actitudes impulsa a los especialistas a una preocupación por estudiar la estructura de las actitudes individuales, los motiva hacia la investigación de sistemas de actitudes y de sistemas actitudinales en relación a otros sistemas dentro del individuo.

En síntesis, históricamente los momentos en que el estudio de las actitudes constituyó el centro de la preocupación de los psicólogos sociales se relacionan con la investigación de la relación entre actitudes y conducta y la elaboración de las técnicas para su medición, el análisis del cambio de actitudes y, por último, el examen de los elementos que componen la estructura de las actitudes.

Un examen diferente pero complementario es el que realiza Fazio & Williams (1986) y Fazio (1986) al plantear, más que una descripción de los períodos históricos que pueden distinguirse en el estudio de las actitudes, una formulación más teórica mediante el desarrollo de las interrogantes que en cada período intentan responder los especialistas, partiendo de la base que lo importante es explicar la relación entre actitud y conducta. Los períodos que distinguen son los siguientes:

- ✓ Primer Período: La pregunta que se formulaban los primeros psicólogos sociales era: ¿Cuál es la relación entre actitudes y conducta? Por largos años, la respuesta fue una sola, existe una relación directa entre actitud y conducta de tal manera que conociendo las actitudes que presenta una persona podemos predecir la forma en que se

comportará frente al objeto de su actitud. Sin embargo, no pasaron muchos años para que los especialistas pusieran en duda esta creencia mediante la realización de estudios que demostraban una baja correlación entre actitudes y conducta. Quizás el estudio más significativo y conocido en esta línea de investigación sea el desarrollado por LaPiere (1934).

- ✓ Segundo Período: En esta fase la pregunta fundamental que debía responderse era: ¿Cuándo, en qué situaciones y/o en que personas las actitudes son un buen predictor de la conducta? Aquí el esfuerzo consiste en identificar las variables que mediatizan aumentando o disminuyendo la capacidad de las actitudes para predecir la conducta.
- ✓ Tercer Período: Se trata de la etapa actual en que la pregunta esencial es: ¿Cómo una actitud termina convirtiéndose en conducta? Para responder esta pregunta los expertos investigan el proceso a través del cual las actitudes determinan la conducta. El objetivo de los investigadores es construir modelos que expliquen la forma en que actúan las variables mediadoras y obtener evidencia empírica que valide la teoría que sustenta la propuesta. Probablemente uno de los trabajos que claramente se identifica con este propósito es Teoría de la Acción Razonada, formulada por Ajzen y Fishbein (2005) y que han continuado aplicándola para explicar importantes acontecimientos contemporáneos como el ataque a las torres gemelas en Estados Unidos.

2.2 FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES

Como en otros muchos campos de las Ciencias Sociales, en el ámbito de las actitudes no contamos con una sola teoría que explique cómo y por qué se adquieren las actitudes. La complejidad que presenta explicar esta área del conocimiento se traduce en la existencia de varias teorías que se proponen llamar la atención sobre los factores que podrían desempeñar un papel en la explicación del proceso mediante el cual ellas surgen, se mantienen y eventualmente experimentan cambios. En lo que sigue presentamos las teorías, enfoque y perspectivas mediante las cuales se busca explicar las actitudes y que gozan de mayor prestigio entre los especialistas debido a su capacidad para sistematizar el conocimiento existente, la evidencia empírica que las sostiene y su capacidad heurística.

2.2.1 Aprendizaje Social

Aparentemente, existe un relativo consenso en las Ciencias Sociales respecto a asegurar que un recién nacido no trae en su repertorio genético un conjunto de predisposiciones evaluativas predeterminadas hacia todos los objetos del mundo que lo rodea y más bien se sostiene que la mayor parte de nuestras actitudes las adquirimos como parte del aprendizaje social.

Desde esta perspectiva teórica se afirma que, como elemento que se relaciona con la conducta social de un individuo, las predisposiciones son aprendidas y la formación de actitudes surge y se refuerza en el contexto de la red de interacción social que el individuo mantiene en la sociedad. Desde su nacimiento el niño se encuentra expuesto a un conjunto de prácticas culturales que moldean la forma en que observará el mundo social. Toda la experiencia social que enfrenta el sujeto puede reforzar sus actitudes o tender a modificarlas. En resumen, las actitudes se adquieren implícita o explícitamente de los grupos más cercano a los que pertenece el individuo y que se constituyen en importantes referentes para la forma en que el sujeto define y evalúa su mundo.

En este sentido, en muchos casos no es necesaria la experiencia directa con el objeto de la actitud debido a que se aprenden de otros individuos que las presentan y que se utilizan como modelos o referentes. A pesar de la consistente evidencia que refuerza la afirmación que las actitudes son adquiridas y que es difícil imaginar un recién nacido portador de información genética que determine las actitudes que desarrollará hacia el mundo que lo rodea, no se puede dejar de mencionar que “un pequeño, pero creciente cuerpo de evidencia indica que los factores genéticos pueden en realidad jugar algún rol, aunque pequeño, en las actitudes” Baron y Byrne (2005, p. 128).

En cambio, existe evidencia sistemática que fundamenta desde el paradigma conductista, la forma específica en que se produce el aprendizaje social dando lugar a diferentes procesos mediante los cuales adquirimos las actitudes. Entre los más destacados en la literatura especializada se encuentran los siguientes:

2.2.2 Condicionamiento Clásico

En primer lugar, el aprendizaje de las actitudes puede adoptar la fórmula propuesta por el Condicionamiento Clásico, tal como fue desarrollada por el fisiólogo ruso Pavlov, en su obra *Reflejos Condicionados* cuya primera versión en español data del año 1929. De acuerdo con la teoría, el aprendizaje por asociaciones consiste en que un estímulo incondicionado (estímulo que provoca una respuesta) produce una respuesta incondicionada (respuesta automática al estímulo incondicionado) de tal manera que cuando un estímulo neutro se asocia temporalmente a un estímulo incondicionado, entonces, este pasa a ser el estímulo condicionado ya que provoca una respuesta similar a la que provocaba el estímulo incondicionado (Pavlov, 1997). Por ejemplo, cuando la publicidad de una universidad destaca sus logros académicos utilizando estudiantes que representan modelos de alto atractivo físico y éxito económico para desarrollar actitudes positivas hacia la institución.

2.2.3 Condicionamiento Instrumental

En segundo lugar, el aprendizaje de actitudes puede presentarse por condicionamiento instrumental. Edward Thorndike estableció un principio que denominó Ley del efecto que sostiene que, si una conducta produce un efecto satisfactorio, entonces, se hará más probable en el futuro (Thorndike, 1911). En el caso que a la respuesta le sigue un efecto agradable, entonces, la relación entre el estímulo y la respuesta se fortalece, pero si va seguida de un efecto desagradable, entonces, se debilita. Dicho en términos sencillos, el ser humano aprende por ensayo y error. Por ejemplo, el profesor que felicita públicamente a un estudiante de bajo rendimiento por una respuesta correcta, el premio aumentará la probabilidad que el estudiante, en condiciones similares, reitere sus respuestas correctas y, en consecuencia, refuerce sus actitudes positivas hacia el estudio.

2.2.4 Aprendizaje Cognoscitivo Social

En tercer lugar, las actitudes se pueden aprender sencillamente observando el comportamiento de otras personas. Una parte importante de nuestras actitudes son

consecuencia de observar lo que hacen las personas con las cuales nos relacionamos en forma cercana como nuestros padres, profesores y amigos, pero también lo que escuchamos y vemos a través de los medios de comunicación. Esta teoría llamada del Aprendizaje Social o más recientemente Teoría Cognitivo Social ha sido formulada por el psicólogo canadiense Albert Bandura (1971) y sostiene que hay 4 etapas involucradas en el aprendizaje observacional: 1. Atención el aprendizaje se produce cuando prestamos atención a nuestro entorno. 2. Retención / memoria: Luego de reconocer el comportamiento observado el sujeto debe recordarlo. 3. Reproducción: El observador debe ser capaz de repetir el comportamiento. 4. Motivación: Debe existir una energía que impulse al organismo y lo aliente. En lo esencial el autor sostiene que, a diferencia de los animales, el aprendizaje de los individuos se realiza en contextos sociales.

En las sociedades modernas gran parte del aprendizaje está determinado por modelos de vida real, pero también se concede importancia a los modelos simbólicos tales como los televisados y los de historietas en las cuales juegan un papel muy importante en el modelamiento de patrones de personalidad y modificación de actitudes y normas sociales. Por ejemplo, el niño pequeño que observa con frecuencia a su padre peinándose, lustrando los zapatos o perfumándose, probablemente desarrollará actitudes positivas hacia el arreglo personal o como lo demuestran Castillo, Correa y Salas (1980) al medir la influencia de los cómics en las actitudes de niños de 9-12 años de edad hacia su país. Los resultados indican que siendo expuestos a una presentación tipo cómic que mostraba un país extranjero de una manera positiva redujo las percepciones de los niños de su propio país. Los datos también mostraron una percepción negativa hacia su propio país por parte de los niños de clase alta. El sexo de los niños era para la mayoría irrelevante.

2.2.5 Comparación Social

En cuarto lugar, las actitudes asimismo se pueden aprender mediante la comparación social. El autor clásico que se identifica con la Teoría de la Comparación Social es el psicólogo social León Festinger (1954). De acuerdo con la teoría, el ser humano se encuentra dominado por una fuerte tendencia a evaluar en forma correcta la realidad y obtener un conocimiento

objetivo de su entorno y de sí mismo. Para lograr este objetivo los individuos desarrollarían una tendencia a comparar sus propias ideas, creencias, opiniones y actitudes con las del grupo al que pertenece o con grupos de referencia a los que aspira a pertenecer buscando información que le permita evaluar si sus formas de pensar son correctas. Esta pulsión autoevaluativa lo llevaría a desarrollar la necesidad de evaluar en forma permanente sus capacidades comparándose con personas parecidas en atributos relevantes, especialmente cuando enfrenta situaciones de incertidumbre. Cuando en este proceso el sujeto advierte que sus creencias y actitudes son discrepantes con las que presenta el grupo puede cambiarlas para acomodarse a las formas de pensar del grupo y sentirse más cercana a los demás, aumentando la presión hacia la uniformidad en la medida que ese grupo sea más importante para el sujeto. Por el contrario, si el grupo no resulta de relevancia, entonces, es más probable que mantenga sus formas de pensar e intente persuadir a los demás.

2.2.6 La Teoría Funcional

En quinto lugar, un ángulo de análisis diferente consiste en preguntarse por la función que ellas cumplen, es decir, para qué sirven. Aquí el autor que ha realizado la contribución más sistemática y el más citado en la literatura es Katz (1967) quien afirma que las actitudes cumplen cuatro tipos de funciones:

- a) De organización del conocimiento: descansa en la necesidad del individuo de dar una adecuada estructura a su universo. Las actitudes ayudan a la búsqueda de significado, la necesidad de comprender y dar consistencia a las formas de pensar y actuar que presentamos. Desde este punto de vista, las actitudes cumplen la importantísima función al operar como marco de referencia mental para procesar y analizar la gran cantidad de información que recibimos del ambiente y que de otra manera nos parecería formar parte un mundo caótico. En resumen, nuestra mente necesita estar preparada para estructurar el mundo y lograr una mejor adaptación al medio ambiente con el cual nos relacionamos.
- b) Expresiva de valores: Se presenta en los casos en que el individuo deriva satisfacción de expresar actitudes apropiadas a sus valores personales y a su concepto sobre sí mismo. En efecto, las actitudes le permiten al individuo mostrar a los demás que clase persona es, cuales

son las cuestiones importantes en su vida, en que situaciones se encuentra dispuesta a realizar un gran esfuerzo y trabajar duramente o incluso a dar su vida. No cabe duda que esas actitudes son indicadores de las cosas más queridas por la persona, son reflejo de sus valores y de los ideales que articulan y le otorgan sentido a su vida. También las actitudes nos ayudan a fortalecer nuestra propia identidad frente a los demás y a nosotros mismos, ayudándonos a conocernos mejor y satisfacer la necesidad de ser aceptados por los demás.

c) Ego-defensiva: Esta función se presenta cuando las actitudes le permiten a la persona evitar reconocer las verdades básicas sobre sí mismo o las duras realidades de su mundo externo. Nos permiten sentirnos mejor con nosotros mismos. Las actitudes nos protegen de información indeseable de nosotros mismos, por ejemplo, cuando las personas mantienen opiniones que expresan actitudes favorables hacia las prácticas democráticas les permite protegerse y verse a sí mismo como ciudadanos no prejuiciosos ni discriminadores. Además nos ayudan a protegernos de las duras realidades que presenta el mundo, por ejemplo, cuando con nuestras actitudes apoyamos la creencia que las oportunidades se encuentran abiertas para el que quiera tomarlas.

d) Instrumental, de adaptación o utilitaria, en que se reconoce el hecho que la gente se esfuerza para maximizar las recompensas en su ambiente externo y minimizar los castigos. Desde esta perspectiva, las actitudes le sirven a la persona para alcanzar las metas y objetivos que le proporcionan utilidades concretas o le permitan una adaptación satisfactoria a la situación que enfrenta. En esta situación las actitudes se adquieren y se mantienen debido que mediante ella se obtienen objetivos que son racionalmente sopesados y perseguidos, obtenemos aquello que deseamos y evitamos aquello que nos disgusta.

Adicionalmente, otros autores han agregado o precisado nuevas funciones que cumplirían las actitudes. Así, por ejemplo, Morales (1999) incluye una función evaluativa en el sentido que las actitudes nos proporcionarían una pista sobre qué hacer cuando enfrentamos el objeto de la actitud y no tener que pensarlo en ese mismo momento dilatando la respuesta. También agrega la función ideológica que se presenta particularmente en el caso de actitudes prejuiciosas o etnocéntricas que contribuirían a explicar las desigualdades existentes en la sociedad y mantener el statu quo. Por último, destaca la función de separación que se

presentaría cuando se atribuye a un grupo minoritario características negativas para justificar el trato no igualitario, discriminatorio y segregador.

2.3 RELACIÓN ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTA

Probablemente una de las polémicas más intensas, prolongadas y sorprendentes se presenta desde los inicios de la Psicología Social y gira en torno a la medida en que las actitudes de una persona se relacionaban con su conducta. Justamente el estudio de las actitudes adquiere importancia debido a que inicialmente se consideraba que existía una relación directa entre actitudes y conducta, es decir, basta con determinar las actitudes que presenta un sujeto para predecir cuál será su conducta posterior. Más aun, en ese contexto las actitudes eran definidas como predisposiciones a comportarse de una manera determinada en una situación.

2.3.1 El Clásico Estudio de LaPiere

Los resultados del estudio clásico realizado por LaPiere (1934), pusieron en duda esta proposición demostrando que puede existir una gran distancia entre lo que se hace y se dice. Específicamente, su estudio dejó en evidencia que en Estados Unidos las expresiones verbales de discriminación hacia una pareja de jóvenes chinos en más de un 90% de los casos no se manifiesta cuando los sujetos enfrentan una situación concreta y en la práctica otorgan un trato igualitario.

No obstante, el estudio desarrollado por LaPiere se transformó en un poderoso estímulo para que los investigadores continuaran reflexionando sobre las relaciones entre actitudes y comportamiento y siguieran elaborando conceptos y sometiendo a verificación empírica nuevas hipótesis que permitieran comprender los sorprendentes resultados de LaPiere. Debieron pasar varias décadas de trabajo sistemático para llegar a comprender con mayor profundidad las complejas relaciones que se pueden presentar entre actitudes y comportamiento.

Posiblemente, uno de los trabajos que contribuyó de manera importante a resolver las interrogantes que planteó el estudio de LaPiere sea el desarrollado por Armitage y Conner (2000) sobre el carácter ambivalente que pueden presentar las actitudes al componerse de predisposiciones positivas y negativas simultáneamente. Los dos estudios informados por los autores se plantearon la hipótesis que los niveles más bajos de ambivalencia actitudinal están asociados con actitudes que son más predictivas del comportamiento, más estables en el tiempo, y menos flexible. Los resultados señalaron que las actitudes ambivalentes eran más predictivas del comportamiento posterior, pero no estaban relacionados con la estabilidad de la actitud. En cambio, el segundo estudio mostró que las actitudes ambivalentes eran más flexibles frente a la comunicación persuasiva. Como se puede apreciar, el estudio indica que las actitudes predicen el comportamiento cuando se incorpora una variable interviniente como el nivel de ambivalencia que presenta la actitud.

Como en otros aspectos del mundo de la vida el grado de complejidad que presenta la explicación de una situación, en este caso las actitudes, exige considerar una multiplicidad de factores que permitan captar el proceso y la dinámica que puede presentar el fenómeno al pasar de una situación a otra, de tal manera que en un caso de lugar a un comportamiento y en otro caso a una conducta diferente.

2.3.2 Los Atributos Estructurales

De acuerdo con lo señalado, siguiendo el planteamiento de Briñol, Falces y Becerra (2007), las actitudes presentan un conjunto de características adicionales que permiten explicar su relación con la conducta. Entre los atributos estructurales que se relacionan con la fuerza de las actitudes se encuentran los siguientes:

- ✓ Extremosidad o polarización: se entiende como la dirección, neutra o negativa que presenta nuestra evaluación del objeto actitudinal y a la magnitud que presenta la intensidad.
- ✓ Accesibilidad: se refiere a la rapidez con la cual se activa la actitud cuando nos exponemos al objeto de actitud.

- ✓ Ambivalencia: se relaciona con la dirección e indica que la persona mantiene evaluaciones positivas y negativas hacia el objeto de actitud en forma paralela.
- ✓ Estabilidad: considera la medida en que la actitud permanece intacta a través del tiempo y no varía.
- ✓ Resistencia: se define como la capacidad de una actitud para mantenerse sin cambio frente a información con valencia diferente.

En resumen, mientras mayor fuerza presente una actitud hacia un objeto es más probable que pueda predecir la conducta, en otras palabras, la relación actitud conducta se encuentra determinada por el nivel de polaridad, accesibilidad, ambivalencia, estabilidad y resistencia.

Sin embargo, la relación no es lineal y depende del proceso psicológico a través del cual se forme o se modifique la actitud. En este sentido, junto con los indicadores objetivos de la fuerza de las actitudes también encontramos los indicadores subjetivos de la fuerza, entre los cuales los más importantes son:

- ✓ Confianza: se entiende como el nivel de seguridad con la cual una persona mantiene una actitud. Este nivel de seguridad aumenta cuando la actitud está basada en la experiencia directa, cuando forma parte del consenso social, cuando vienen a la mente fácilmente o cuando se ha pensado mucho sobre ellas. Factores de personalidad y sociodemográficos también pueden afectar la confianza, pero lo más importante es que las actitudes que se mantienen con mayor confianza son más resistentes al cambio, duraderas en el tiempo y predictoras de la conducta.
- ✓ Importancia: se refiere a la relevancia subjetiva que la persona le otorga a su propia actitud. Cuando para un individuo la actitud es muy importante es más probable que busque exponerse a información relacionada con el objeto de actitud.
- ✓ Conocimiento: se define como la cantidad de conocimiento que la persona cree tener sobre su propia actitud. Es interesante destacar que cuando una persona cree tener mayor conocimiento sobre una actitud está correlaciona mejor con su propia conducta.

En resumen, las actitudes predicen mejor la conducta cuando los indicadores subjetivos como confianza, importancia y conocimientos alcanzan niveles más altos, pero paralelamente son más resistentes al cambio.

Como se deduce de los párrafos precedentes, la relación entre las actitudes y el comportamiento es una de las áreas de estudio que ha recibido en forma permanente la preocupación de los investigadores.

Quizás una de las conclusiones preliminares que se puede adelantar es que cuando los estudios muestran relaciones débiles e inconsistentes entre actitudes verbales y comportamiento no verbal, aparentemente se trata de interpretaciones erróneas que se realizan del constructo. Las actitudes son tendencias generales que pueden encontrar una variedad de expresiones, de manera que para observar esa tendencia evaluativa general, se debe recurrir a una muestra representativa de comportamientos del dominio al que la actitud se aplica. La razón que hace que las actitudes globales se relacionen en forma débil con las acciones específicas, residiría en el hecho que cualquier comportamiento relevante para la actitud se encuentra influido por otros factores. Aparentemente, para aumentar la predictibilidad, es necesario examinar con detalle el proceso por el que las actitudes guiarán el comportamiento (D'adamo y Garcia, 2002).

2.3.3 La Teoría de la Disonancia Cognitiva

Cuando se examina la relación entre el comportamiento y las actitudes, probablemente una de las teorías que ha provocado mayor impacto en la psicología social contemporánea por su alto poder explicativo, valor heurístico y parsimonia sea la desarrollada por León Festinger (1957). La idea fundamental es que cuando una persona sostiene dos pensamientos o creencias (cogniciones) inconsistentes o contradictorios (disonantes), entonces, surge una tensión que se experimenta como una situación desagradable y es necesario realizar un ajuste del razonamiento. Por ejemplo, una persona que habitualmente fuma tabaco, pero en forma simultánea sabe que el cigarrillo es perjudicial para la salud y ajusta su pensamiento sosteniendo que “de algo hay que morirse”. De este modo puede continuar fumando pues ha

reducido la inconsistencia de manera indirecta. En efecto, la persona puede reducir la disonancia cambiando su comportamiento o modificando su actitud o adquiriendo nuevos conocimientos que apoyen nuestra conducta o actitudes, pero también la persona puede concluir que la disonancia no es importante y no presenta significación en su vida. Por último, la persona puede emplear mecanismos indirectos para enfrentar la situación, que no reducen la discrepancia pero que disminuyen los sentimientos de desagrado.

2.3.4 Teoría de la Acción Razonada

Entre las teorías que se proponen describir el proceso mediante el cual las actitudes pueden predecir la conducta y explicar el comportamiento que desplegará una persona frente al objeto se encuentra la propuesta de Fishbein & Ajzen (1975). Esta teoría parte del supuesto que las personas cuando desarrollan una conducta específica han puesto en marcha un conjunto de mecanismos racionales que lo orientan hacia el logro de un objetivo luego de realizar un análisis lógico en que se evaluaron las alternativas y se toma la decisión de actuar o no. Un segundo supuesto es que las creencias determinan la actitud hacia el objeto. Luego, las actitudes determinan denominadas intenciones conductuales que son fuertes indicadores de como actuaremos en una situación dada.

Por otra parte, las intenciones conductuales son una consecuencia directa de la actitud de la persona hacia la conducta en términos de evaluaciones positivas y negativas de realizarla o no y de la norma subjetiva de la persona, esto es, evaluación que hace el individuo de que personas importantes para el aprobaran o desaprobaran la conducta. Finalmente, el modelo señala que la norma subjetiva se presenta como el efecto de, por un lado, las creencias normativas que se componen de la expectativa de conducta que presentan las personas importantes para el sujeto y, por otro lado, la motivación para adaptarse que son las expectativas generadas por la norma subjetiva. En resumen, la secuencia que propone la teoría es que las creencias hacia el objeto determinan las actitudes, que a su vez influyen en las intenciones conductuales que son las que finalmente se relacionaran con la conducta de la persona como determinante inmediata.

Una variante que presenta la Teoría de la Acción Razonada es la denominada Teoría de la Acción Planeada Ajzen (1991). La principal novedad que incluye esta nueva formulación consiste en incluir en el modelo una nueva variable que denominan control percibido que se define como la capacidad para ejecutar la conducta y que también forma parte de las variables que determinan las intenciones conductuales. Por esta razón, se afirma que en la medida que la persona perciba mayor cantidad de dificultades para ejecutar la conducta, disminuye el control percibido y, en consecuencia, la relación entre actitudes y conducta.

Desde que se publicó la Teoría de la Acción Razonada numerosas son las investigaciones cuyos resultados han proporcionado apoyo empírico a sus proposiciones. Lo llamativo es que los estudios se ejecutan en una amplia variedad de campos temáticos entregando resultados que tienden a validar las suposiciones que formula la teoría y sugieren nuevas interrogantes. La teoría ha permitido estudiar problemas en el ámbito médico (Carpi, Breva y Palmero, 2005), educacional (Rueda, Fernández-Laviada y Herrero, 2013), de la discapacidad (Novo y Muñoz, 2012), económico, (Espejel, Fandos, y Flavián, 2007), etc.

2.4. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES

Entre los objetivos fundamentales que se plantean los especialistas de las Ciencias Sociales se encuentra el acumular conocimiento que permita explicar la conducta de las personas. Para lograr este propósito, en la actualidad existe un acuerdo relativamente amplio que para explicar la conducta humana se requiere emplear procedimientos que atiendan a los aspectos cuantitativos y cualitativos que ella presenta. Lejos se encuentran aquellos días en que los mencionados paradigmas se los definía como contrapuestos e imposibles de conciliar, “ambos son muy valiosos y han servido para dar notables aportaciones al avance del conocimiento. Ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p.15). En este contexto, el presente estudio se define en forma preferente como de naturaleza cuantitativa, es decir, se miden variables, pero no pone en duda los beneficios de la perspectiva cualitativa.

Durante las primeras décadas del siglo XX los expertos en ciencias sociales han venido desarrollando un esfuerzo sistemático por elaborar procedimientos técnicos que permitan reducir a términos empíricos las principales variables que definen aspectos estratégicos del objeto de estudio de disciplinas específicas como la psicología, la sociología y la psicología social. Como resultado de este trabajo, en la actualidad se dispone de un conjunto de técnicas que, dependiendo de los objetivos que pretenda alcanzar el investigador, permiten construir instrumentos de medición que facultan para en forma razonable concluir que miden lo que dice que miden y lo hacen con diferentes grados de precisión, es decir, presentan evidencia de validez y confiabilidad, respectivamente.

Una tarea en apariencia sencilla como asignar números a los indicadores de las propiedades psicosociales que presenta un individuo de acuerdo con determinadas reglas puede ser extremadamente compleja cuando se analiza en profundidad, máxime cuando se trata de medir atributos que presenta la psiquis de las personas (Kerlinger, 1996).

Precisamente, la actitud es una variable que no puede ser medida directamente, es un constructo que debe ser mensurado a través de indicadores lo cual plantea el problema crucial de la medición: cada indicador guarda una relación de probabilidad con el constructo que mide (Lazarsfeld, 1984).

Determinar las características técnicas de los instrumentos que construimos es clave para evaluar su utilidad práctica y teórica cuando realizamos investigaciones que incluyen la verificación de hipótesis. Históricamente en el ámbito de la psicometría se han empleado los métodos basados en la Teoría Clásica de los Test cuyo origen puede atribuirse a los pioneros trabajos desarrollados por Spearman, a comienzos del siglo XX, cuando se propone estimar los errores que se producen al medir y formula la ecuación que asume que el puntaje obtenido es igual al puntaje verdadero más el puntaje de error, sentando las bases para estimar la precisión con la cual mide un instrumento (Muniz, 1998).

Por décadas la Teoría Clásica de los Test fue la única disponible para construir instrumentos de medición, sin embargo, durante los años 60 se empieza a fraguar un nuevo enfoque en el ámbito de la psicología y la educación denominado la Teoría de Respuesta al Ítems, cuyo gran mérito es que permite calcular el grado de error en función de los individuos y no del instrumento, es decir, se basa en que existe una función que permite conectar la competencia del sujeto en una variable con la probabilidad que conteste correctamente los ítems . No obstante, este nuevo modelo “no reemplaza al enfoque clásico, sino que más bien constituyen un excelente complemento, permitiendo resolver problemas que no encontraban solución adecuada en el marco clásico, e impulsando otros campos completamente novedosos de la medición psicológica y educativa” (Muniz, 1998, p. 11).

2.5 TECNICAS PARA MEDIR LAS ACTITUDES

Empleando como referencia la Teoría Clásica de los Test, a continuación, revisaremos los procedimientos directos de mayor relevancia para medir actitudes. Habitualmente ellos consisten en preguntar directamente a las personas por sus actitudes, partiendo de la base que las opiniones o creencias que expresan sobre un objeto son indicadores de sus actitudes.

2.5.1 Escala de los Intervalos Aparentemente Iguales

La Escala de los Intervalos Aparentemente Iguales es uno de los primeros procedimientos cuyo objetivo es medir actitudes. Su autor es Louis Thurstone (1928) y lo presentó originalmente en su artículo denominado “Attitudes can be measured”. El procedimiento técnico que permite la construcción de la escala puede describirse de acuerdo con los pasos que siguen:

- a) Reunión de los Ítems: Sobre la base de la definición del objeto de la actitud, se deben reunir una cantidad grande de declaraciones (100 o 150) que cubran los once intervalos que expresan puntos específicos del continuo desde el extremo más positivo hasta el extremo más negativo y, por lo tanto, representan diferentes magnitudes de la actitud que se mide. Las afirmaciones las puede elaborar el propio investigador u obtenerlas de entrevistas o de otros instrumentos.

- b) Evaluación por Medio de Jueces: Un número mínimo de 50 jueces pertenecientes a la misma población que será estudiada deben clasificar los ítems en los once intervalos según el grado en que la declaración represente una opinión favorable hacia el objeto o desfavorable.
- c) Cálculo de la Posición Escalar del Ítems: El paso siguiente consiste en determinar la posición que la declaración presenta en el continuo de 11 intervalos y corresponde a la mediana de las puntuaciones que los jueces proporcionaron al ítem.
- d) Cálculo del Índice de Ambigüedad: A continuación, se debe calcular el grado de ambigüedad de los ítems, reteniendo aquellos cuyos significados sean los más claros y precisos. Este objetivo se logra al calcular la desviación intercuartil, de tal modo que se eliminan todos los ítems que presentan una alta varianza interjueces,
- e) Selección de los Ítems: Para la escala final deben seleccionarse dos ítems por cada intervalo considerando aquellos cuyos valores escalares se encuentren más cercanos al intervalo que representan y en forma paralela muestren los índices de ambigüedad más bajo. También se eliminan los ítems que presenten altos grados de inadecuación, en otras palabras, no diferencien a los sujetos con actitudes más o menos positivas.

Por último, los ítems seleccionados se presentan a los sujetos en forma aleatoria para que ratifiquen aquellos con los cuales se encuentran de acuerdo y el puntaje final se obtiene calculando el promedio de los ítems que la persona confirma.

La técnica presentada, también conocida como Escala Thurstone, en su momento fue ampliamente utilizada, no obstante, la investigación empírica y la emergencia de otras técnicas dieron lugar a la formulación de numerosas críticas. De acuerdo con Stanhlberg y Frey (1993) el uso de la escala ha decaído como consecuencia de las debilidades siguientes: Primero, no resulta posible comprobar que la escala realmente alcance el nivel de intervalos y, por lo tanto, logra alcanzar sólo la calidad de una escala del nivel ordinal. Segundo, la evaluación por medio de jueces severos determina un aumento de los ítems clasificados en las categorías extremas. Tercero, la construcción de la escala demanda un esfuerzo muy grande en tiempo y recursos no sustentable cuando el objetivo es sólo medir una variable dentro de otras muchas.

2.5.2 Escala de Likert

Esta técnica surge como respuesta al planteamiento realizado por Thurstone con el propósito de conseguir los mismos objetivos, pero con un costo integral más bajo. Su autor Rensis Likert (1932) la presentó en un artículo titulado “A Technique for the measurement of attitudes”. Desde su formulación original y en función de los progresos tecnológicos se han introducido algunos avances, pero se mantienen los supuestos establecidos por su creador. Según Morales, Urosa y Blanco (2003) las principales etapas que deben formar parte de su construcción son las siguientes:

- a) Definición del Concepto a Medir: El primer paso es proporcionar una definición rigurosa del concepto a medir con el propósito de establecer los límites del universo de contenido del constructo que se intenta medir. Idealmente, elaborar una definición nominal, seguida de una definición real que permita identificar las dimensiones o áreas de interés en que se focaliza la investigación, todo lo cual cobra sentido cuando forma parte de un contexto teórico en que la escala cobra todo su sentido.
- b) Reunión de un Conjunto de Ítems: De acuerdo con la definición, se deben redactar un número grande de afirmaciones que reflejan opiniones de las cuales se puede inferir la actitud de una persona hacia el objeto que se estudia. Se recomienda que los ítems sean claramente redactados, relevantes para la actitud que se mide y con capacidad para diferenciar a las personas. Todo el proceso implica tomar una serie de decisiones como: número de ítems, número de ítems positivos y negativos, orden en que se presentan, número de categorías de respuesta y forma de las categorías de respuesta.
- c) Aplicación Piloto: Con los ítems se prepara un cuestionario o cédula preliminar, que naturalmente incluye otras variables que interesan a la investigación, que se aplica a una muestra de la población objeto de estudio, en las mismas condiciones en que se administrará en forma definitiva. El objetivo de esta etapa es introducir mejoras y corregir errores, detectando si los sujetos entienden las preguntas, si la diagramación es adecuada, si las instrucciones son claras y cuánto tiempo se demoran en contestar.
- d) Aplicación Definitiva: Una vez que se han incorporado las correcciones necesarias, entonces, se debe aplicar a una muestra de tamaño tal que permita realizar los análisis estadísticos planificados. Las recomendaciones más conservadoras indican que el

tamaño de la muestra debería situarse en torno a diez veces el número de ítems, pero también hay quienes sugieren como mínimo 100 casos.

- e) **Determinación del Poder Discriminatorio de los Ítems:** El poder discriminatorio es la capacidad que presenta un ítem para diferenciar a los sujetos que presentan diferentes magnitudes de la actitud que se mide, cuando un ítem es sensible y registra las diferencias podemos afirmar que mide. Para determinar esta característica los procedimientos más utilizados son el utilizado por Likert que consiste en calcular la diferencia que presentan las medias de respuesta de grupos extremos o determinar la correlación ítems puntaje total en la escala.
- f) **Consistencia Interna:** Con el objetivo de aumentar la consistencia del instrumento, luego de eliminar los ítems que bajos niveles de discriminación, se puede construir una matriz de intercorrelación que permite examinar la correlación que presenta cada ítem con todos los demás. El análisis de la matriz permite eliminar los ítems que correlacionan bajo con los demás y asegurar la unidimensionalidad del instrumento y de paso aumentar la confiabilidad del instrumento.
- g) **Confiabilidad de la Escala:** Una vez que se dispone de los ítems definitivos se puede calcular la confiabilidad que es una medida de la precisión con la cual mide el atributo objeto de estudio. Aquí son útiles todos los procedimientos que se basan en la consistencia interna tales como: Split-Half, Alfa de Crombach o KR20.
- h) **Validez:** Proporcionar evidencia sobre el atributo que realmente se encuentra midiendo la escala es la prueba crucial de todo instrumento de medición. Entre las alternativas que se encuentran disponibles para enfrentar este importante problema se encuentran los siguientes: Validez de Contenido, Validez de Criterio (concurrente o predictiva) y Validez de Constructo (convergente o divergente). La que se decida aplicar es una función del objetivo de la escala y los recursos materiales, humanos y temporales que se disponga.

Cuando comparamos las bondades de la técnica Likert con la formulada por Thurstone se aprecian dos diferencias sustantivas, por un lado, el proceso de construcción de las escalas tipo Likert es mucho más sencillo por cuanto su elaboración se realiza junto con recoger los datos para la investigación que se realiza siendo los jueces los propios sujetos estudiados y,

por otro lado, la técnica Likert verifica la unidimensionalidad, es decir, que todos los ítems son indicadores de la misma variable subyacente (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Más aún, las investigaciones que se han planteado como objetivo comparar empíricamente las supuestas ventajas de la técnica Likert sobre la Thurstone concluyen que, en cuanto a la confiabilidad el coeficiente es $r = .910$ y $r = .699$, respectivamente. En cuanto a la validez de criterio la escala Likert proporcionó un coeficiente de $r = .749$, en cambio Thurstone alcanzó $r = .543$. Adicionalmente se concluye que uno de los mayores problemas de la técnica Thurstone es “la estrategia seguida para la selección de los ítems para intentar cubrir de manera uniforme todo el continuo de actitud. En los valores escalares medios cabrían tanto ítems realmente neutrales como ítems no directamente relacionados con la variable de actitud que se desea medir” (Álvarez, Cuesta, Díaz, Jiménez y Caballero, 1997, p. 32).

2.5.3 Diferencial Semántico

La técnica del Diferencial Semántico fue elaborada por Osgood, Suci y Tannenbaum (1959) y se propone examinar el significado, mediante adjetivos polares, que un objeto puede presentar para una persona. Por esta razón, posee un alto grado de flexibilidad por cuanto permite estudiar todo tipo de objetos o situaciones. El planteamiento central de sus autores consiste en pensar que todo objeto puede ser ubicado en un espacio semántico de propiedades valorativas. Todo el análisis gira en torno a la estructura de este espacio que los autores entienden integrada por tres dimensiones: Evaluación, Potencia y Actividad. Virtualmente la investigación muestra que el factor dominante es el evaluativo y no resulta extraño que sea el que correlaciona más firmemente con las actitudes. De acuerdo con Hernández, Fernández y Batista, (2014) la construcción de un

Diferencial Semántico supone los pasos siguientes:

- a) Definir el concepto cuya significación se desea determinar: Son los objetivos del estudio los que permiten establecer cuál es el concepto que resulta de interés investigar, por ejemplo, una investigación en educación puede plantearse estudiar el significado de profesor para el estudiantado.

- b) Decidir las dimensiones a investigar: Se puede estudiar la dimensión evaluativa (bueno-malo), la dimensión potencia (fuerte-débil) o la dimensión actividad (rápido-lento) o las tres en conjunto.
- c) Elaborar el listado con los adjetivos polares: Por ejemplo, si el concepto es profesor algunos de los adjetivos polares pueden ser: bueno-malo, sabio-ignorante, justo-injusto, agradable, desagradable, etc. Los autores sugieren hasta nueve pares de adjetivos como máximo para cada concepto.
- d) Aplicación: Los conceptos a estudiar junto con los adjetivos polares se ensamblan en un cuestionario de tal manera que el concepto precede al adjetivo y cada uno de ellos se ubica en los extremos de una escala numerada de uno a siete o de tres a menos tres, de este modo cada persona debe marcar para cada par de adjetivos el número que represente mejor su forma de pensar.
- e) Análisis: El diferencial semántico ofrece varias posibilidades de análisis. Se puede simplemente calcular el puntaje total que obtiene una persona respecto de un concepto. También se puede determinar el promedio que obtiene cada sujeto en cada concepto. Sin embargo, uno de los análisis más interesantes es el que permite determinar la distancia a la que se encuentra un concepto de otro que también fue valorado. Por ejemplo, en el caso de estudiar el significado de profesor, en forma paralela se puede incluir el concepto de Ministerio de Educación, Gobierno o Religión.

Producto de su ductilidad, en la práctica el diferencial semántico se utiliza con frecuencia para estudiar perfiles de personas, instituciones o imágenes corporativas de empresas. Desde la perspectiva de la medición de actitudes la interpretación del diferencial semántico debe efectuarse con cautela debido que la interpretación de los adjetivos depende del contexto, por ejemplo, al evaluar el concepto de soldado con los adjetivos valiente-cobarde (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

2.5.4 Escalograma de Guttman

La técnica del Escalograma fue diseñada por Louis Guttman (1944) para determinar si un conjunto de ítems cumple con la característica de formar una escala unidimensional. El

procedimiento permite establecer rigurosamente que los ítems forman parte de una única dimensión al ordenarse en términos de su grado de intensidad de manera tal que conociendo el puntaje que un sujeto obtiene al responder la escala se puede reproducir la forma en que contestó. Por ejemplo, el metro es un escalograma perfecto, si una persona responde afirmativamente la pregunta ¿Ud. Mide más de un metro setenta?, entonces, estamos seguros que debe responder de modo también afirmativo a la pregunta: ¿Ud. Mide más de un metro sesenta? En cambio, si responde de modo negativo la pregunta por un metro ochenta, estamos seguros que la pregunta por un metro noventa también la responderá negativamente y podremos saber exactamente como contestará todos los ítems dado que el metro se encuentra graduado en forma perfecta en términos de intensidad.

Cuando se trata de medir actitudes este ejercicio puede ser bastante más complejo de lograr y la forma de resolverlo consiste en calcular el denominado coeficiente de reproducibilidad que puede realizarse de acuerdo a la técnica Cornell. Se acepta que la reproducibilidad es posible cuando se obtienen coeficientes de .90 o más (Summers, 1985).

Entre las debilidades que presenta el Escalograma de Guttman se encuentran las siguientes: Primero, son escalas complejas de construir debido a que elaborar ítems que representen una escala con una gradación en diferentes niveles de intensidad es difícil de conseguir. Segundo, cumplir con el orden de intensidad de los ítems no garantiza la unidimensionalidad que se pretende. Tercero, las gradaciones pueden variar a través tiempo y de un grupo a otro. Cuarto, la definición de unidimensionalidad que maneja el escalograma es muy restrictiva y las actitudes son constructos que presentan mayores niveles de complejidad (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

2.5.5 Escalas de Clasificación de un solo ítems

Cuando en una investigación se desea obtener una medida general de una actitud se puede recurrir al expediente de formular una pregunta que represente un Índice Global de la actitud. Por ejemplo, en una escala donde 1 significa muy de acuerdo y 10 muy en desacuerdo: ¿Cuál es su nivel de acuerdo con la reforma educacional impulsada por el gobierno? Como se puede

advertir se trata de una medida gruesa de la actitud que en función de los objetivos que se propone una investigación puede resultar pertinente para explorar una situación.

2.6 PROCEDIMIENTOS INDIRECTOS PARA MEDIR LAS ACTITUDES

Hasta aquí hemos examinado los más importantes procedimientos técnicos que permiten medir directamente las actitudes, pero también existe un conjunto de recursos que permiten mensurar las actitudes de manera indirecta. Siguiendo la clasificación planteada por Briñol, Falces y Becerra (2007), entre los más importantes métodos se pueden mencionar los siguientes:

2.6.1 Medidas Fisiológicas

Como es bien sabido existe un cierto grado de correspondencia entre los cambios que experimenta nuestra psiquis y las reacciones que se producen en nuestro cuerpo. Con frecuencia nuestras emociones producen cambios en el ritmo cardíaco, en la piel y en las pupilas, por lo tanto, no resulta descabellado pensar que se relacionan con las actitudes. En efecto, la respuesta psicogalvánica es probablemente la más utilizada pues mide la resistencia eléctrica de la piel. Sin embargo, se presentan dudas sobre su utilidad debido a que estos procedimientos fallan en detectar la dirección e intensidad de la respuesta emocional y los instrumentos para medir las respuestas fisiológicas no son fáciles de utilizar en los estudios de campo.

2.6.2 Pruebas Proyectivas

Probablemente el más representativo de los instrumentos de las pruebas proyectivas sea el Test de Apercepción Temática. El supuesto en que descansa este tipo de instrumento es que la persona empleara sus propias formas de pensar para definir un estímulo que objetivamente no presenta ninguna característica apreciable mediante los sentidos. En esta situación el individuo se verá obligada a utilizar sus creencias y actitudes para definir el estímulo que se le presenta. El problema que presenta las pruebas proyectivas se relaciona con la

interpretación de las respuestas que no satisfacen plenamente los criterios de validez y confiabilidad.

2.6.3 Procedimientos Conductuales

Con frecuencia se concentran en la medida de comportamientos no verbales como mirar a los ojos, el parpadeo, la postura corporal y la distancia al interactuar. En este tipo de medición, de nuevo se presenta el problema de la interpretación dado que no podemos tener la certeza que la conducta desarrollada sea indicador válido de la actitud que se analiza, incluso en los casos en que se dispone de registros en video surgen dudas razonables.

2.6.4 Procedimientos de Tiempos de Reacción

En este caso se presenta a la persona un estímulo relativo al objeto de la actitud y se mide el tiempo que esta tarda en reaccionar. Habitualmente se trata del tiempo que tardan en clasificar un conjunto de palabras en unas categorías previamente determinadas. Entre los instrumentos más utilizados se encuentran el Test de Asociación Implícita y la Tarea de Evaluación Automática.

2.7 ELECCIÓN DE LA TÉCNICA

Sobre la base de los alcances conceptuales desarrollados en los acápites precedentes podemos obtener importantes conclusiones que permiten fundamentar las decisiones en torno a la definición de uno de los conceptos más relevantes del estudio, esto es, la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente y también la decisión respecto de la técnica de mayor pertinencia para enfrentar su reducción empírica.

Desde la perspectiva del concepto de actitudes queda en evidencia que se trata de una noción que ha ocupado un lugar central en la historia de la Psicología Social debido, por un lado, a la función que cumplen en los procesos de adaptación del sujeto a su ambiente configurando aspectos fundamentales de la personalidad y, por otro lado, como representaciones psicológicas del medio social y cultural en que se desenvuelve el sujeto.

Al profundizar el análisis del concepto, queda claro que una característica esencial de las actitudes es que se trata de juicios evaluativos que formulan las personas hacia los objetos que forman parte de su entorno. Un objeto agrada o desagrade, gusta o disgusta, pero también puede presentarse una situación de ambivalencia. Cuando se trata de actitudes hacia objetos específicos, es altamente probable que ellas se adquieran mediante una diversidad de formas de aprendizaje y pasen a formar parte de los criterios que la persona utiliza para enfrentar su ambiente, de ahí que cambiarlas es una tarea compleja. La relación entre actitudes y conducta se encuentra mediada en algunos casos por factores relativos a las actitudes mientras que en otros por factores relacionados con la conducta, no obstante, tiende a quedar bien establecido que cuando racionalmente pensamos sobre nuestras actitudes, las intenciones conductuales que se deducen de ellas predicen la conducta. En resumen, parece razonable pensar en las actitudes como predisposiciones aprendidas, relativamente estables, favorables, desfavorables o ambivalentes hacia un objeto.

Cuando se examinan los diversos recursos metodológicos que se han empleado para construir instrumentos que permitan medir las actitudes queda en evidencia que cada una de las técnicas analizadas presentan virtudes y defectos. Sin embargo, siguiendo la tradición sobre la medición de actitudes, consideramos que la Escala Likert, por su costo integral más bajo, es la que permite cumplir de mejor modo los objetivos de la presente investigación y que discutiremos en el bloque empírico. En este sentido, aceptamos que las actitudes pueden deducirse de las opiniones que expresan las personas, que el componente de mayor relevancia es el evaluativo y, en consecuencia, se puede afirmar la concepción que sostiene su unidimensionalidad.

CAPÍTULO 3: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

El presente capítulo se concentra en forma preferente en describir las dimensiones de mayor relevancia de la evaluación del desempeño profesional docente en Chile. Específicamente, considera la presentación de una breve visión histórica de la evaluación docente, el análisis de su origen, bases pedagógicas, aspectos jurídicos, resultados del sistema, la presentación de las investigaciones previas y se cierra el capítulo con un panorama de las características de la evaluación docente en América Latina y Europa.

3.1 ALCANCES HISTÓRICOS A LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE

Una mirada histórica al proceso de evaluación del desempeño profesional docente permite observar que su desarrollo se encuentra estrechamente vinculado a los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que forman parte de la dinámica que presenta la sociedad chilena y el sistema educativo en particular, en otras palabras, la evaluación del desempeño profesional docente surge como consecuencia directa de las transformaciones que experimenta el sistema educativo producto de los procesos de modernización de la sociedad chilena como consecuencia del impacto de la sociedad del conocimiento, las tecnología de la información y la comunicación y la sociedad global. Una breve mirada histórica permitirá advertir con claridad esta afirmación. De acuerdo con el planteamiento de Brunner (2002) la educación en la sociedad occidental puede analizar en términos de cuatro importantes revoluciones.

3.1.1 Las Revoluciones Educativas en el Mundo Occidental

La primera revolución se identifica con la emergencia de la escuela durante la edad media, en el contexto de una sociedad de orientación teológica y entre las principales características que la singularizan se encuentran las siguientes: Se trata de un “sistema” formado por instituciones privadas dependientes de la iglesia, con alta dispersión territorial, cuyo objetivo era formar buenos cristianos, donde la oralidad desempeñaba un papel fundamental y el mecanismo de enseñanza empleaba como base la repetición. Los cursos presentan uno o dos

catedráticos, pocos estudiantes, sin currículo secuencial, sin salas de clases y las materias consistían en catecismo y latín.

El inicio de la segunda revolución educacional coincide con la aparición de la moderna sociedad capitalista, los Estados Nacionales y temporalmente se ubica entre el Renacimiento y la Revolución Industrial. Su objetivo primordial consiste en la construcción de Sistemas Escolares Públicos, cuyos principales atributos son la formación de un sistema educativo estatal y público, dedicado en forma exclusiva a la enseñanza, controlado por la burocracia estatal, que da origen a la cultura de la palabra impresa y a una incipiente ilustración científica. Los profesores paulatinamente dejan de ser exclusivamente religiosos, se inicia la profesionalización de la docencia, se dispone de infraestructura propia, se dictan clases en función de un currículo y paulatinamente se forma para la ciudadanía, pero todavía la educación es sólo para una elite quedando marginada la mayor parte de la sociedad que no sabe leer ni escribir.

La tercera revolución educacional tiene su origen en la masificación de la enseñanza que forma cuadros para la empresa y la burocracia estatal y presenta las características siguientes: Se estandariza la enseñanza, se coordinan las acciones mediante un control centralizado, los profesores son funcionarios del Estado, se establecen exámenes habilitadores y se fundamenta toda la acción mediante bases científicas y filosóficas.

En la actualidad nos encontramos en los umbrales de la cuarta revolución educacional propiciada por la Sociedad del Conocimiento. Así como en las revoluciones anteriores el impreso jugó un papel determinante en la transmisión del conocimiento, en la actualidad las nuevas tecnologías resultan esenciales para la participación social. Ahora el analfabetismo no se define en términos de saber leer y escribir sino en función de manejar los modernos sistemas informáticos.

Los cambios tecnológicos presentan una dinámica que interpela a los gobiernos, escuelas, profesores y estudiantes, en un contexto globalizado e interconectado, donde el esfuerzo se dirige a formar ciudadanos para el mundo. Todos estos cambios implican transformaciones

en los sistemas educativos, en la formación y evaluación de profesores, en los métodos de enseñanza, la administración, los currículos, etc.

3.1.2 Las Revoluciones Educativas en Chile y la Evaluación Docente

Cuando se examinan las revoluciones educativas en el mundo, cambiando lo que hay que cambiar, también se puede aplicar el mismo esquema y analizar cómo se materializó en Chile en términos de la evaluación docente.

3.1.2.1 Primera Revolución Educativa

Siguiendo a Núñez (2007), en Chile la primera revolución educativa se presenta desde la época colonial hasta las primeras décadas del siglo XIX. Durante el período colonial los profesores son en su mayoría eclesiásticos o laicos con escasa formación para la docencia, sólo debían saber leer, escribir, dominar matemáticas elementales y aspectos básicos de cultura general. Los maestros eclesiásticos enseñaban como parte de su tarea evangelizadora utilizando el catecismo como herramienta pedagógica. Sólo con el inicio de la independencia los primeros gobernantes de la incipiente república se preocupan de crear escuelas entendiendo que resultaban estratégicas para el nuevo orden social.

En este período, de acuerdo con Núñez (2007), nos encontramos con las primeras exigencias que se formulan a los que enseñaran las primeras letras y que responden a las necesidades de la época. Las políticas de los gobernantes exigían “1. patriotismo; 2. catolicidad; y 3. moralidad; adicionalmente, requieren demostrar un mínimo dominio del saber escolar deseable en la época” (p.151).

3.1.2.2 Segunda Revolución Educativa

La segunda revolución educativa en Chile se produce cuando el Estado decide iniciar la construcción de un sistema educativo público, alrededor del año 1840 en adelante. El

diagnóstico inicial sobre los “preceptores” realizado en una jornada de capacitación por una autoridad de la época no resulta del todo alentador:

“... propúseme desde los principios conocer las aptitudes de los preceptores ... cuya observación dio luego por resultado que de los 25 preceptores que componían el ejercicio, había cinco que leían un poco regular, i el resto lectura intolerable; cuatro tenían letra que se podía mirar, i todos desconocían la parte ortográfica; i por este orden, una gran carencia de todos los ramos que son obligados a enseñar en sus escuelas”. (Rojas, 1856, p16. Citado por Núñez, 2007, p.152)

En el año 1842 con la fundación de la Escuela Normal de Varones se inicia la aplicación del concepto de idoneidad para ejercer la enseñanza distinguiéndose de este modo los docentes con formación sistemática para enseñar y los improvisados que poco a poco empiezan a extinguirse como consecuencia de la multiplicación de las escuelas normales en el país.

Durante el siglo XIX dos hechos marcan la construcción del sistema educativo estatal: la creación de la Universidad de Chile y hacia el término del siglo la fundación del Instituto Pedagógico cuya misión es la formación del Profesor de Estado encargado de enseñar en la educación secundaria.

En el siglo XIX en los inicios del sistema educacional chileno la cuestión de la evaluación del resultado de la práctica pedagógica no preocupa al magisterio, sino que el tema fundamental se concentra en la polémica acerca de la definición social de la actividad en términos de técnica o profesión (Núñez, 1989). No obstante, en los informes de los visitantes de escuelas primarias se advierten juicios evaluativos sobre los preceptores y resultados del proceso formativo de las escuelas supervisadas que eran publicadas en “El monitor de las Escuelas Primarias”. Por ejemplo, en el Informe sobre el estado de las escuelas fiscales, municipales y conventuales del departamento de Santiago, presentado al Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades por el Visitador General de escuela, se lee:

“Es de lamentar igualmente que en algunas escuelas sus preceptores hayan preferido la enseñanza de la historia antigua o griega a la historia de nuestro país. Pónesele al

niño al corriente de algunos hechos acaecidos ahora 3000 años en naciones remotas, i no se le instruye sobre lo que ayer sucedió en Chile. En un examen final de historia antigua en una escuela después de haber dicho el alumno que los ejipcios habían tenido como fundador a Menes en el siglo tal, ocurrioseme preguntarle a quién habían tenido por fundador los santiagueños de Chile, i me contestó que a Cristóbal Coon, cuyo nombre sin duda habría leído en su geografía. Es preciso, pues, poner remedio a este abuso”, y en el siguiente párrafo agrega: “La enseñanza de la gramática se hace de modo que no satisface ni en parte el objeto que el niño se propone al estudiarla. El la ha estudiado, se jacta de haberla aprendido desde el principio hasta el fin, i sin embargo no sabe hablar ni escribir bien, ni siquiera regularmente. Oígasele hablar i se verá que dice golpié en lugar de golpeé, el pirámide en lugar de la pirámide, vaceo en lugar de vacío, i otros disparates semejantes “(Suarez, 1852, p.101).

A juicio de Núñez (2000) en los informes de los visitantes es posible advertir un patrón común en las evaluaciones que practicaban a preceptores y preceptoras que incluía: sus competencias y saber, su moralidad o conducta, su compromiso con la tarea de enseñar y un conjunto de otras consideraciones de orden más administrativa como su remuneración, antigüedad, recepción del “Monitor” y puntualidad en la entrega de información.

En el siglo XX la situación cambia notablemente debido a que se promulgan normas explícitas que regulan la evaluación del desempeño docente. En el año 1920 se dicta la Ley de Educación Primaria Obligatoria que establecía el ascenso de los funcionarios según una jerarquía sobre la base de los años de servicio, la posesión del título profesional y la competencia en el desempeño del cargo que se demostraba mediante un examen. La clasificación fue resistida por los profesores lo que da origen a la “Asociación General de Profesores de Chile” que posteriormente desarrollará un importante papel en la promoción de la reforma educacional de 1928.

El Reglamento General de Escuelas Primarias del año 1929 establece un conjunto de criterios para evaluar el trabajo del profesorado de escuelas primarias y normales considerando: condiciones como educador, asistencia y puntualidad, espíritu profesional, cualidades

personales y sociales, labor social dentro y fuera de la escuela, preparación profesional y cultura general.

Luego en la década del 30 se vuelve a insistir sobre la necesidad de calificar al profesorado en su calidad de funcionarios de la administración del Estado (Núñez, 1989). Las tendencias del período en cuanto a evaluación y calificación del profesorado se explican, por un lado, debido a la tendencia racionalizadora del Estado y, por otro lado, la presencia del gremio docente que entiende la evaluación como un mecanismo para defenderse de la arbitrariedad y la disposición hacia la profesionalización impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile (Núñez, 2000).

3.1.2.3 Tercera Revolución Educacional

Con el inicio de la tercera revolución educacional en los años 50 y 60 se produce la masificación de la educación con la consiguiente expansión del profesorado, sin embargo, esta situación no cambia en forma significativa la evaluación del trabajo docente. En efecto, durante las décadas del 40 y 50 se dictan numerosos reglamentos y normativas que incluyen listas de clasificación y procedimientos para evaluar que no significan modificaciones sustanciales al escenario existente, esto es, el Estado no sólo se encarga de la formación de los docentes sino que en alta proporción son “empleados del Estado nacional centralizado incorporados a la cultura burocrática, con sus rasgos de uniformidad, jerarquización, formalismo y desempeños conforme a normas” (Núñez, 2007, p156).

En el año 1960 los profesores son considerados funcionarios públicos y los rige el Estatuto Administrativo (1960) que contiene un acápite especial para los profesores en el Título VI que establece normas especiales para el Magisterio. Dicho estatuto indica en su artículo N°40 que todos los empleados deben ser calificados anualmente en alguna de las siguientes listas: Lista N° 1, de Mérito; Lista N° 2, Buena; Lista N° 3, Regular; Lista N° 4, Mala. Específicamente, en el Título VI indica que:

“La calificación del personal será hecha por el Jefe inmediato, o por una Comisión presidida por él, e integrada por los dos funcionarios de mayor jerarquía del establecimiento. Las calificaciones serán revisadas por un Jefe superior al que hizo la calificación. Quedará firme la que hubiere aceptado el interesado y fuere aprobada por el revisor. Si la calificación fuere modificada por el revisor, este hecho se comunicará al interesado para que la acepte o reclame de ella a la Junta de Apelación” (art. N° 310).

Por último, en el artículo N° 311 sostiene que el personal calificado en Lista de Mérito por dos veces consecutivas, tendrá derecho a percibir en el mes de diciembre de cada año, mientras permanezca en dicha Lista, a título de gratificación extraordinaria, un mes de la remuneración total de que goce en el momento en que quede firme su calificación.

Los artículos señalados indican que se trata de una evaluación funcionaria, burocrática, que se realiza para cumplir con lo estipulado en la ley, pero que se encuentra lejos de una evaluación que verifique la calidad del trabajo docente propiamente tal. En los años siguientes la situación se mantiene y las normas que regulan la evaluación del desempeño docente en la práctica constituyen disposiciones que no se traducen en procesos concretos que contribuyan al desarrollo docente y al mejoramiento de la práctica pedagógica.

En 1980 los profesores son traspasados del Ministerio de Educación a la Administración Municipal y se les aplica la legislación laboral común, en consecuencia, la evaluación queda librada a los mecanismos que eventualmente desarrollen los jefes superiores o las corporaciones municipales y en caso de desacuerdo los trabajadores de la educación pueden recurrir a los Tribunales del Trabajo como cualquier otro ciudadano del país.

En el intertanto, la sociedad chilena experimenta importantes cambios en su sistema político, transitando luego de 17 años de dictadura a un gobierno elegido en forma democrática. La Concertación de Partidos por la Democracia, coalición gobernante, en materia educativa se

propone reparar y regularizar la situación del profesorado y en 1 julio de 1991 publica la ley N° 19070 que aprueba el Estatuto de los Profesionales de la Educación donde se consigna que “Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la función correspondiente. En tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor y serán informados de los resultados de dichas evaluaciones” (artículo N° 18). En el artículo N°50 de la referida ley se establece un sistema de calificaciones que incluye la medición objetiva de las dimensiones siguientes: a) Responsabilidad profesional y funcionaria; b) Perfeccionamiento realizado; c) Calidad de desempeño y d) Méritos excepcionales.

Por otra parte, el profesional de la educación gozará del derecho a recurrir contra una apreciación o evaluación directa de su desempeño, si la estima infundada. Esta normativa nunca se aplicó debido a las presiones ejercidas por el Colegio de Profesores de Chile que considera la calificación como un concepto limitado y propone la evaluación integral que ayude al docente a tomar conciencia de su rol profesional (Bonifaz, 2011). Más aún, en la discusión previa, el Colegio de Profesores de Chile A. G. incluyó una serie de disposiciones que implican que el docente debe someterse a la evaluación de su desempeño, incluyendo la autoevaluación, la evaluación de pares y de agentes externos al establecimiento o sistema (Núñez, 2000).

En 1994, durante el segundo gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, en el informe preparado por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, conocida como Comisión Brunner, se formula un conjunto de iniciativas para enfrentar los desafíos del siglo XXI, también se expresan ideas que explícitamente suponían proceso de evaluación en el contexto de fortalecer la profesión docente. En él se afirmaba que asociar las rentas de los profesores a la antigüedad no aportaba beneficios a ninguna de las partes y se proponía asociar las remuneraciones al rendimiento profesional y adoptar sistemas de pago por méritos que recompensen la iniciativa y los resultados de los docentes (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994).

Los profesores en el Primer Congreso Nacional de Educación realizado en 1997 ya mostraban preocupación por la evaluación del desempeño profesional docente pues advertían que

inevitablemente era una materia que interesaba implementar a las autoridades del Ministerio de Educación. Por esta razón, en el Informe Final de dicho congreso, en el acápite de Fortalecimiento de la Profesión Docente señalan que la “Evaluación de Desempeño Profesional como el mecanismo adecuado para reemplazar el concepto de Calificación. Hasta ese momento, en el ámbito del sistema educativo, el concepto de Evaluación era desconocido y es desde el Gremio que se levanta esta idea” (Colegio de Profesores de Chile A.G., 2003, p.80).

3.1.2.4 Cuarta Revolución Educacional

Con el inicio del siglo XXI podemos situar el inicio de modo insipiente de la Cuarta Revolución Educacional que pone el acento en las tecnologías de la información, la sociedad del conocimiento y la existencia de una sociedad globalizada. Precisamente, el proceso de evaluación del desempeño profesional docente en Chile se inicia en el contexto de una sociedad que promueve la incorporación de los recursos de la tecnología moderna a la administración de los sistemas educativos y a los procesos formativos que desarrolla. No obstante, “las cuatro revoluciones identificadas y sus correspondientes fases de desarrollo no suponen sucesiones excluyentes, sino “continuidad y cambio” y las consiguientes acumulaciones” (Núñez, 2007, p.151).

3.2 LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: HISTORIA DE UNA NEGOCIACIÓN

La implementación del sistema de evaluación del desempeño profesional en Chile 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.

3.2.1 Las Polémicas que Tensionaron la Discusión

En primer lugar, la instalación del sistema de evaluación supone concordar entre los actores un conjunto de principios ontológicos, axiológicos y 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 poder (Assél y Pavez, 2008).

Un segundo factor que explica las fuertes discusiones y polémicas 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, para bien o para mal, es el papel desempeñado por el Colegio de Profesores de Chile que, en los años 2000, según Assél y Pavez (2008), 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.

3.2.2 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 Docente (Bonifaz, 2007).

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 (Comisión Bipartita, 2000).

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”. (Assaél y Pavez, 2008, p.47)

3.2.3 El Acuerdo Definitivo

En definitiva, 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 Técnico Tripartita 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 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”. (Colegio de Profesores de Chile A.G., 2003, p.83)

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” (Radio Cooperativa, 2003).

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 (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2003).

3.3 LAS BASES DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE: 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” (Núñez, 2005, p.455). 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 2003 (Bonifaz, 2011).

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 desempeño. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, 2008).

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 contruidos 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 estudiantes (Flotts y Abarzúa, 2011).

3.3.1 Áreas de Dominio del Marco Para la Buena Enseñanza

Según el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (2008), las principales dimensiones que distingue el Marco para la Buena Enseñanza se organizan en cuatro dominios principales.

3.3.1.1 Dominio A: Preparación de la Enseñanza

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

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan

su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

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

3.3.1.2 Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

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

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento.

También contribuye en este aspecto la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

3.3.1.3 Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

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

Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

3.3.1.4 Dominio D: Responsabilidades profesionales

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los

estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

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 las categorías desempeño.

3.4 ASPECTOS JURIDICOS QUE REGULAN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE.

Con el propósito de instalar la evaluación de los profesores en el país 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 necesaria.

3.4.1 Leyes y Reglamentos

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

- a) Ley N° 19.961 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) Reglamento N° 192 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 19.961 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 el 8 de febrero de 2011 la Ley 20.501 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 Reglamento N° 192 sobre Evaluación Docente, la define 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...” (p.2). Luego indica que serán evaluados todos los docentes de aula del ámbito de la educación 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.

3.4.2 Los Instrumentos para la Evaluación Docente

De acuerdo con el Reglamento N° 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%;
- ✓ 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%.

3.4.3 Los Niveles de Desempeño

De acuerdo con el artículo número nueve del mencionado Reglamento N° 192, como resultado de la evaluación un docente será clasificado en alguno de los niveles de desempeño siguientes:

- ✓ **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 20.501, 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.

3.5 PROCESO Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

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 contruidos sobre la base de las dimensiones que distingue el Marco para la Buena Enseñanza, en contraposición, según Flotts y Abarzúa (2011), 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 estudiantes.

En opinión de Flotts y Abarzúa (2011):

“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 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” (p.61).

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 alumnos.

3.5.1 Resultados y Primeras Reacciones

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 Cubillos¹ 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 hijos, que sepan quiénes son” y, agrego 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” (Zúñiga, 2006, marzo 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” (Zúñiga, 2006, marzo 30).

¹ Desde el 9 de agosto de 2018, Marcela Cubillos fue nombrada Ministra de Educación del gobierno que encabeza el Presidente Sebastián Piñera.

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” (Zúñiga, 2006, marzo 30).

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.

3.5.2 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° 20.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación, entre otras medidas pueden destacarse las siguientes:

- ✓ Los Directores de los Establecimientos Educacionales 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.
- ✓ 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%.

3.5.3 Los Resultados de la Evaluación Año por Año

Con el propósito de observar un panorama general, a continuación, se presentan los resultados desde el año 2003 al 2015 en la tabla siguiente:

Tabla 3.1: Porcentaje de profesores según nivel de desempeño, año de la evaluación y cobertura

| 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 | 0.85 | 22.27 | 66.86 | 10.02 |
| 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 | | 0.76 | 17.34 | 70.13 | 11.78 |

Fuente: Ministerio de Educación (2013 a, 2015, 2016).

Por otro lado, durante el año 2012 se alcanza una cifra record de evaluaciones sumando 16.428, el número más alto desde que funcionaba el sistema de evaluación. Adicionalmente, durante el año 2012 salen del sistema por demostrar en forma consecutiva un mal desempeño, 42 profesores, 36 por completar 2 desempeños insatisfactorios consecutivos y 6 docentes por completar 3 desempeños insatisfactorios. También se informa que, del total de docentes evaluables el 83% (59.275) se encuentran evaluados y que durante el año 2012 sólo el 1.7% se negó a la evaluación sin causa justificada (Ministerio de Educación, (2013b)

Los resultados 2013 informados por el Ministerio de Educación indican datos muy similares salvo la disminución en cinco puntos de los desempeños básicos y el aumento casi cinco puntos de los desempeños destacados. Los resultados 2014 indican que se evaluaron 16016 profesores y que el 2% se negó a evaluarse. Adicionalmente, señala que el 10% fue clasificado como destacado, el 68,7% como competente, el 20,5% básico y el 0,8% obtuvo un desempeño insatisfactorio. (Ministerio de Educación, 2015).

Por último, los resultados 2015 señalan que se evaluaron 13.885 docentes y que del total (79.926) el 81,7 % de los docentes de aula del sistema municipal ha sido evaluado. Además, indica que el 11,78% fue clasificado como destacado, el 70,13% como competente, el 17,34% básico y el 0,76% obtuvo un desempeño insatisfactorio (Ministerio de Educación, 2016).

En síntesis, la tabla N°3.2 muestra como tendencia una disminución de los docentes clasificados como Insatisfactorio o Básico y un aumento de los identificados como Competentes y Destacado. Efectivamente, los últimos años registrados muestran valores cercanos al 70% de profesores que califican en Competente o Destacado que se compara favorablemente con los datos al inicio del sistema que rondaban poco más de 60%. También resulta significativa la disminución de los docentes que se niegan a participar del proceso, cayendo de más de 10% a 2% en los últimos períodos.

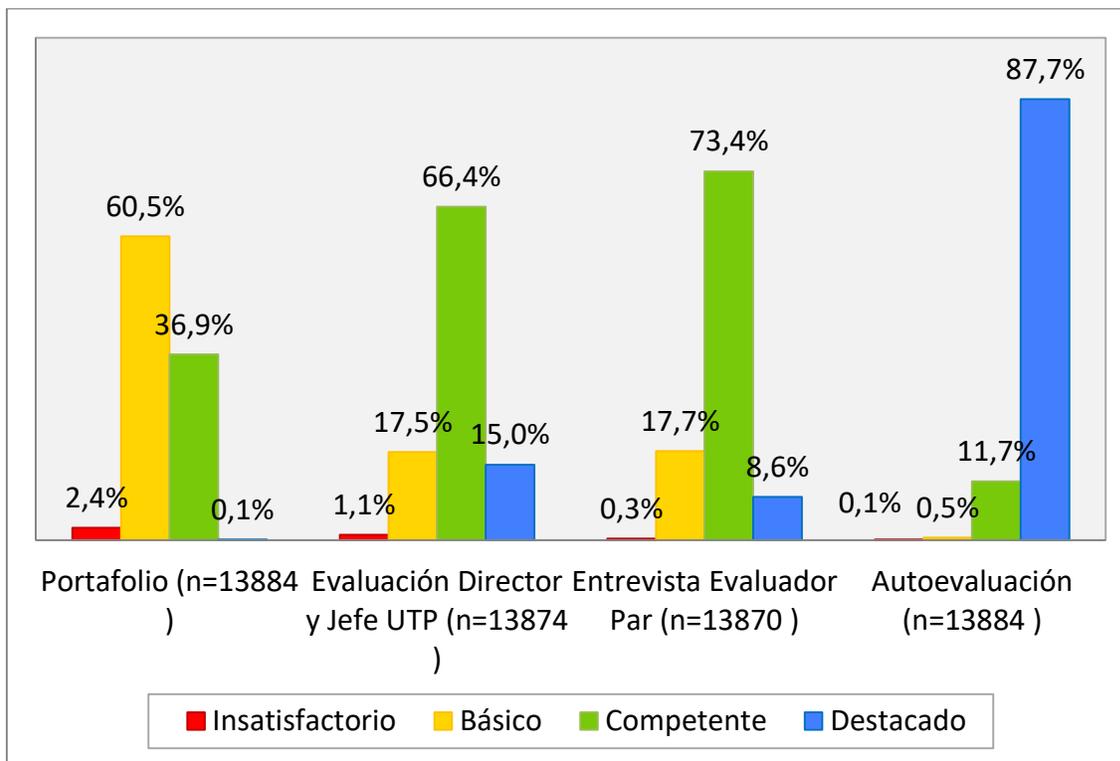
Prácticamente a dos décadas de funcionamiento del sistema de evaluación docente el Ministerio de Educación (2020) presenta nuevos resultados que aparentemente indican

avances en la instalación del sistema de evaluación docente. En efecto, los datos indican que en 17 años se han practicado 246.000 evaluaciones, que el año 2018 se evaluaron 1815 docentes que pertenecen a establecimientos Particulares Subvencionados y que el año 2019 se evaluaron 3953 docentes que pertenecen a establecimientos Particulares Subvencionados y de Administración Delegada. También se observa que el año 2008 se evaluaron docentes de Educación Parvularia, el 2009 de Educación Especial, el 2011, Educación de Adultos y el 2017, profesores de la Educación Técnico Profesional. Por último, se aprecia que, si el año 2006 el 10,5% de los docentes se negaron a evaluarse, el año 2019 solo se niegan el 0,3%.

De los datos presentados se deducen algunas conclusiones evidentes. Primero, a medida que pasa los años aumenta el número de docentes que cada año se evalúa. Segundo, el sistema se complejiza con la evaluación de profesores no solo Enseñanza Básica y Media y desde el 2018 se evalúan profesores que pertenecen a colegios Particulares subvencionados y de Administración Delegada. Tercero, tendencia decreciente de los profesores que se niegan a evaluarse. Todos estos antecedentes podrían hacernos pensar que la cultura de la evaluación docente se encuentra plenamente instalada en el sistema educativo chileno y que los profesores se encuentran totalmente de acuerdo con todos los aspectos de esta política pública. No obstante, es importante considerar que, como ya se dijo, la ley obliga a los profesores a evaluarse y que desde la instalación del sistema grupos importantes de docentes manifestaron su disidencia. En este contexto, resulta significativo preguntarse por la tendencia que presentan las actitudes que los profesores han manifestado hacia la evaluación docente realizada por el Ministerio de Educación.

Sin embargo, estos alentadores resultados y avances quedan en tela de juicio cuando se observan los resultados 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 N° 3.1: Porcentaje de Docentes según Resultados Evaluación Docente 2015 por Instrumento.



Fuente: Ministerio de Educación (2016)

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. Aparentemente, estos resultados muestran que todavía hay mucho por hacer para que la evaluación del desempeño docente cumpla con sus promesas. Más aún, los resultados proporcionados por el Ministerio de Educación (2020) en su última comunicación no hacen más que ratificar estas tendencias. El año 2019 el nivel de desempeño de los 17244 docentes evaluados indica que en el portafolio el 1% figura como destacado y el 15% como insatisfactorio, en cambio, en la autoevaluación, el 88% se considera destacado y el 1% como insatisfactorio.

3.6 LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS PREVIAS I: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE.

Cinco son las investigaciones empíricas que en Chile se han ocupado de tomar como objeto de estudio la evaluación del desempeño profesional docente consultando directamente la opinión del profesorado. El factor común que identifica a tres de ellas es que sus autores tienden a privilegiar variables y categorías que enfatizan la perspectiva psicológica.

No obstante, si bien es cierto que teóricamente se nota el enfoque disciplinar, no es menos cierto que, se diferencian desde la perspectiva epistemológica y metodológica que se encuentra en su base. Las otras dos investigaciones son ilustrativas en el sentido que una corresponde a una encuesta de carácter descriptivo que proporciona resultados a nivel nacional y la otra más bien exploratoria, entrega pistas de lo que ocurre en una de las regiones de Chile.

3.6.1 La Investigación de E. González

El primer estudio se denomina “La Reforma Educacional en Chile y la Evaluación del Desempeño Docente: Un Análisis Cualitativo de los Discursos” y fue realizado por Elena González como tesis para obtener el Grado de Licenciada en Psicología (González, 2000). En su estudio se propone “analizar el grado de coherencia existente entre los fundamentos de la Reforma Educacional y la Evaluación del Desempeño Docente considerados en el sistema educacional chileno” (p. 10).

Con el propósito de lograr su objetivo, González organiza su marco teórico presentando antecedentes sobre la Reforma Educacional y un completo análisis histórico y jurídico sobre la evaluación del desempeño docente en Chile. Desde un punto de vista metodológico, el estudio se define como de naturaleza cualitativa, que emplea un diseño de Estudio de Casos y usa la Técnica de la Entrevista Semi estructurada para recoger toda la información. Los actores claves entrevistados son los siguientes: Iván Núñez, Asesor del Gabinete Ministerial

de Educación; Jenny Assael, Asesora Técnica del Presidente del Colegio de Profesores de Chile A. G. y Jorge Pavez, Presidente del Colegio de Profesores de Chile A. G.

Considerando exclusivamente los resultados relacionados con la implementación de la evaluación del desempeño docente los informantes claves dejan en evidencia el conflicto que existente entre los distintos actores comprometidos. En opinión de Iván Núñez:

“El Magisterio no plantea un rechazo absoluto sino críticas y una opción por una modificación a los criterios del Reglamento principalmente al rol del Director como evaluador absoluto por desconfianza en los directores junto con ser un Reglamento altamente punitivo y que no contenía ningún objetivo formativo y carecía de incentivos” (Op. Cit. Pág. 116).

Respecto a la resistencia de los docentes a ser evaluados, agrega:

“Pienso que en general a los seres humanos no nos gusta ser evaluados, hay un proceso de interacción compleja entre el que evalúa y el evaluado, siempre es incómodo tiene que ver con un temor a dañar la autoimagen, cuidar el ego, existen raíces profundas de resistencia a la evaluación, sobre todo cuando hemos pasado por un proceso de deterioro en general de la convivencia, capacidad de aceptación respecto de los demás, cuando vivimos en contextos de agresividad, lo que hace que los procesos de evaluación se vean con más temor que lo que en una sociedad más sana se habrían visto ... y ... Yo creo mucho en la idea de ir realizando experiencias visibles, que puedan ser comunicadas, que vayan mostrando los temores que no tienen mucha razón de ser y que es posible hacerlo bien. Evaluando algunas cosas primero, y no todo a la vez” ... (Op. Cip. p. 123).

En cambio, Jenny Assael afirma que:

“En relación con la evaluación de las prácticas pedagógicas, dos cosas, primero existe un reglamento de calificaciones que no tiene relación con la propuesta de un proceso de evaluación formativa, y que fundamentalmente, es un reglamento que tiene que

ver con una lógica de control funcionario más que con una lógica de un desarrollo profesional” (Op. Cit. Pág. 126).

En relación con la cultura de resistencia a la evaluación sostiene que:

“Yo creo que sí, pero no es tan así, primero porque yo creo que, en el magisterio, es un proceso que recién se inicia, o se está iniciando en términos de conciencia no hay una distinción entre calificación y evaluación, yo creo que hay una resistencia a las calificaciones, porque la calificación está marcada con lo punitivo y si a eso se suman 10 o 20 años de dictadura, eso es más fuerte...” (Op. Cit. Pág. 128).

Por último, el Sr. Jorge Pavez afirma:

“Nosotros lo que planteamos respecto de este tema es que no nos oponemos a una evaluación del desempeño docente que se enmarca en una visión bastante más sistemática de lo que se enciende hoy por evaluación y que signifique por lo tanto evaluar también todo el sistema lo que no puede ser inmediato, que no puede estar orientado a un tipo de medición de carácter punitivo que pueda significar en definitiva alejar del sistema eventualmente a aquellos profesores que sean mal calificados o mal evaluados, nosotros pretendemos más bien una evaluación formativa y que por lo tanto que entregue elementos de apoyo suficientes” (Op. Cit. Pág. 133).

En relación con la resistencia cultural a la evaluación indica:

“Yo creo que hay efectivamente una tradición que en este punto es bastante cierta, lo que ha existido en Chile son procesos de calificación docente en que se unían dos componentes que son difíciles de hacer confluir. Hay aspectos objetivos ... pero hay otras que no, pasan por que nosotros somos profesionales y por lo tanto es legítimo que plantearse un rechazo a que una persona ajena a lo que tú sabes, a lo que tú conoces, pueda calificar tú accionar profesional (Op. Cit. Pág. 134).

Respondiendo a su objetivo la autora concluye que:

“Es posible afirmar entonces, que de acuerdo con los resultados, no se advierte una relación clara, dado que los fundamentos de la Reforma Educacional no consideran una evaluación pertinente para el docente, aun siendo considerado un actor clave para el éxito de esta” (Op. Cit. Pág. 148).

3.6.2 La Investigación de M. Solís

El segundo estudio se denomina “Factores Asociados a las Actitudes de los Profesores hacia la Evaluación del Desempeño Docente: Un Estudio Exploratorio”, realizado por Marcelo Solís como tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología (Solís, 2001).

En su estudio Solís se plantea como objetivo teórico relacionar la actitud de los profesores hacia la evaluación del desempeño docente con una variable psicológica como la autoestima. Para lograr su objetivo organiza su marco teórico sobre la base de tres áreas teóricas principales: Teoría de la Modernización, Teoría de las Actitudes y Teoría de la Autoestima. Metodológicamente, el estudio se define como una investigación cuantitativa, con un diseño no experimental, que emplea la Técnica Likert para operacionalizar la variable dependiente del estudio y emplea una muestra intencionada de 145 docentes. Para medir la variable autoestima se empleó el Test de Coopersmith.

Entre los resultados más significativos que informa el estudio se destaca que el instrumento construido para medir la actitud hacia la evaluación del desempeño docente presenta una confiabilidad calculada con el coeficiente Alfa de Cronbach de $r = .97$ y una validez convergente de $r = .72$. Por otro lado, la escala final de actitud hacia la evaluación del desempeño docente compuesta por 20 ítems presentó una distribución cercana a la normal con media y mediana de 49 puntos.

Otros resultados de interés indican que la actitud hacia el desempeño docente correlaciona en forma estadísticamente significativa con autoestima, $r = .24$. Cuando en la relación se

controla el sexo, entre las mujeres el coeficiente sube a $r = .35$. En cambio, cuando se controla el tipo de enseñanza en que trabaja el profesor el resultado informado indica $r = .24$ y $r = .20$ para la educación básica y media, respectivamente. Quizás el resultado más llamativo sea cuando se controla la tendencia política. En efecto, los profesores que se definen con tendencia de izquierda obtienen un coeficiente de $r = .50$ y los de derecha alcanzan $r = .07$. También se informa que los profesores con más de 3 cursos de perfeccionamiento alcanzan $r = .35$ y los con 3 o menos $r = .11$.

Como se puede apreciar los resultados indican que se logró construir un instrumento válido y confiable para medir la actitud hacia la evaluación docente y que la actitud hacia la evaluación docente correlaciona en forma débil con la autoestima salvo cuando se controla la tendencia política, no obstante, estos resultados corresponden a una muestra pequeña de profesores e intencionada.

3.6.3 La Investigación de J. Catalán y M. González

Un tercer estudio sobre el tema fue realizado por Jorge Catalán y Mauricio González y se titula “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” (Catalán y González, 2009).

En su estudio los autores se proponen responder la pregunta de investigación siguiente: ¿Existe alguna relación entre la actitud de los profesores ante la evaluación del desempeño docente realizada por el Ministerio de Educación y la evaluación que hacen de su propio desempeño? Con el propósito de responder su pregunta de investigación formulan tres objetivos específicos: Primero, describir la actitud hacia la evaluación docente de los profesores y su relación con variables sociodemográficas. Segundo, Describir la autoevaluación que los docentes realizan de su propio desempeño y su relación con las

variables sociodemográficas. Tercero, describir la relación entre la actitud hacia la evaluación docente y la autoevaluación de su propio desempeño.

Desde un punto de vista, metodológico el estudio se define como cuantitativo, empleando un diseño transversal correlacional. La población estudiada la componen profesores de segundo ciclo de educación básica de los colegios municipalizados y particulares subvencionados de las comunas de Copiapó, La Serena y Coquimbo. De dicha población se seleccionó una muestra probabilística compuesta por 509 profesores con un margen de error de 5% y con un nivel de confianza de 95%.

Para medir la variable dependiente del estudio se empleó una Escala de actitudes hacia la evaluación del desempeño docente elaborada con la técnica Likert compuesta por 30 ítems, con cinco categorías de respuesta, donde un puntaje alto significa actitud positiva hacia la evaluación docente. La validez del instrumento se realizó con una muestra piloto de 100 profesores de La Serena y Coquimbo, mientras que la confiabilidad obtenida mediante el coeficiente Alfa de Cronbach de $r = .93$ indica alta consistencia interna del instrumento. La Escala de autoevaluación del desempeño también se elaboró con la técnica Likert y la componen 40 ítems, donde un puntaje alto indica una autoevaluación positiva. Su validez corresponde a Juicio de Expertos y su confiabilidad de $r = .88$ también se calculó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Los resultados indican que se encontró una actitud hacia la evaluación del desempeño levemente positiva ($M = 94$; $DE = 21$) respecto del puntaje teórico medio ($M = 90$) con una distribución tendiente a la normal. Un análisis de varianza no mostró diferencias significativas entre los promedios de hombres y mujeres, en cambio, se encontraron diferencias significativas en los grupos de edad, específicamente a mayor edad promedio más bajo. Del mismo modo, se observó que los profesores de colegios municipalizados presentan una actitud más negativa hacia la evaluación del desempeño docente. También se aprecian diferencias significativas en relación con la comuna advirtiéndose que los profesores de La Serena presentan una actitud más positiva que los de Coquimbo, pero no así respecto de los de Copiapó.

En relación a la autoevaluación se observó una distribución con una fuerte asimétrica negativa, con media de 143 puntos muy por encima del promedio teórico de 100. También se pudo apreciar que los hombres, los profesores de mayor edad, los de colegios municipales y con mayor número de años de servicio se autoevalúan en forma más satisfactoria. Por último, el coeficiente de correlación lineal de Pearson entre la actitud hacia la evaluación del desempeño docente y la autoevaluación del propio desempeño mostró un valor de $r = .03$ no significativo.

3.6.4 La Investigación del Centro UC Políticas Públicas-CPP

El cuarto estudio en que se consulta directamente la opinión de los docentes sobre el desarrollo de su carrera profesional y algunos aspectos relativos a la evaluación de su desempeño es el realizado por el Centro UC Políticas Públicas-CPP (2015), denominado “Reporte de resultados: Voces docentes. Una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile. La encuesta se realizó en el marco de la discusión del proyecto de ley de Política Nacional Docente y su objetivo fue establecer la percepción de los profesores sobre aspectos de sus condiciones laborales y su desarrollo profesional también, identificar cuáles son las preferencias de los profesores frente a demandas y criterios asociados a la Política Nacional Docente.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se organizó como un estudio cuantitativo, que emplea una encuesta telefónica que se aplica a una muestra estratificada por dependencia administrativa y sexo a 1000 profesores de aula de educación inicial, básica y media, de todas las regiones del país que trabajan en establecimiento tanto Municipales como Particulares Subvencionados, de zonas urbanas y rurales. Entre los resultados más importantes asociados a la evaluación del desempeño profesional docente se cuentan los siguientes:

- ✓ Una amplia mayoría de los entrevistados (76%) estima que es necesario que se legisle una política que reglamente el desarrollo profesional docente.

- ✓ Un 60% de los encuestados se encuentra de acuerdo o completamente de acuerdo respecto a que la evaluación docente sea realizada por el equipo directivo del establecimiento y disminuye el acuerdo a medida que el equipo evaluador es más externo al establecimiento, llegando al 43% cuando se trata de un docente externo al establecimiento, pero de la misma comuna
- ✓ El 79% de los docentes consultados considera muy importante que una evaluación de desempeño incluya la evaluación de práctica pedagógica dentro del aula. Resultados muy similares se obtiene al consultar por el nivel de perfeccionamiento (69%), trabajo colaborativo y roles en la comunidad educativa (69%), conocimientos disciplinares (61%), en cambio, la evaluación de los alumnos en pruebas nacionales solo el 22% lo considera muy importante, incluso el 25% lo considera nada de importante.
- ✓ Un 87% considera la autoevaluación como un instrumento pertinente para evaluar el desempeño profesional docente, pero disminuye a 80% cuando se trata de la evaluación de un superior del establecimiento, 74% cuando se trata de las prácticas dentro del aula, 69% cuando es un par y llega al 57% cuando se trata de una prueba de conocimientos disciplinares.
- ✓ Cuando deben pronunciarse por cuál es el instrumento más importante para evaluar el desempeño profesional docentes, un 48% estima que son las prácticas en el aula, un 23% la evaluación de un superior, 11% la evaluación de un par, 8% la autoevaluación y 9% la prueba de conocimientos disciplinares.

3.6.5 La Investigación de G. Candía, M. Carrasco, M Cifuentes y M. Contreras

Una última investigación que resulta de interés consignar es la realizada por Candía, Carrasco, Cifuentes & Contreras (2012) Titulada “¿Cuál es la percepción de los docentes de educación básica de establecimientos municipales sobre la evaluación de desempeño profesional docente? “. La investigación corresponde a un estudio que se realiza en una Comuna que se encuentra a 500 km al sur de la Región Metropolitana de Santiago de Chile

en una muestra de 5 escuelas municipales donde se entrevista a 40 docentes de aula aplicándoles un breve cuestionario que los interrogaba sobre sus percepciones de la evaluación docente practicada por el Ministerio de Educación. Enseguida, entre los 40 docentes se seleccionaron dos profesores por escuela para realizarles una entrevista de naturaleza cualitativa que los interrogaba sobre sus percepciones sobre la evaluación docente. Las unidades de observación corresponden a un 77% de mujeres y 23 hombres, de edades entre 46 y 56 años, que estudiaron en su mayoría en Universidades Públicas.

Los resultados cuantitativos reportados por Candía et. al (2012) indican que el 80% declara conocer la normativa que regula la evaluación docente, el 77% señala encontrarse de acuerdo con la evaluación continua de los profesores, el 77% indica desacuerdo con que el resultado de la evaluación docente defina su continuidad en el trabajo, el 85% reconoce saber los aspectos que se evalúan en la evaluación docente, el 52% reconoce no saber quiénes implementan la evaluación docente, un 55% conoce bajo qué parámetros se evalúa a los docentes, un 80% indica que la evaluación docente no mide las competencias de un profesional de la educación, finalmente, cuando se invita al profesorado a calificar en una escala de 1 a 7 la evaluación del desempeño docente el promedio asignado es 3.7 (es la misma escala que usan los docentes para calificar a sus estudiantes y se aprueba con nota 4.0).

Para ilustrar algunas de las respuestas expresadas por los profesores, en la entrevista semi estructurada que se aplicó, ejemplificaremos cada categoría con las dos opiniones más representativas:

- ✓ Categoría Evaluación Desempeño Profesional Docente: “Yo encuentro que la evaluación docente sí te puede ayudar, te da ciertas indicaciones... Totalmente de acuerdo con que se evalué a los profesores, pero de otra manera, una que sea más efectiva”. Y, “La Evaluación tiene que ser más personalizada, debe haber una retroalimentación de lo que uno está fallando para así poder mejorar el desempeño de cada uno”.

- ✓ Categoría Instrumentos: “En su mayoría son buenos, secuenciados y abordan distintas áreas de nuestro que hacer, por ejemplo, el portafolio, el cual es algo con lo que se basa nuestro trabajo todos los días, aunque sabemos que estas no son cumplidas en su mayoría o totalidad”. Y “Bueno yo de primera no conocía estos instrumentos, era medio reacio, pero después de conocerlo, yo no los encuentro que sean malos, de medir mide lo que quiere medir”.
- ✓ Categoría Portafolio: “El portafolio en sí, creo que es el menos objetivo porque lamentablemente hay docentes que no lo realizan a cabalidad, incluso pagan porque les realicen el trabajo”. “En su mayoría son buenos, secuenciados y abordan distintas áreas de nuestro que hacer, por ejemplo, el portafolio, el cual es algo con lo que se basa nuestro trabajo todos los días, aunque sabemos que estas no son cumplidas en su mayoría o totalidad”.
- ✓ Categoría Calidad de la Educación: “Este sistema evaluativo tal cual está planteado no promueve un crecimiento y/o desarrollo solo impone una evaluación que no es real, los resultados así lo demuestran”. Y “Hemos aprendido a trabajar, a partir de la Evaluación, a trabajar con los tiempos en la estructura de la clase, a tener más claro y manejarse más con el inicio, desarrollo y cierre de una clase”.
- ✓ Categoría Cantidad de Trabajo: “Establecería dentro de la normativa que, al profesor que se evalúa se le asignen horas de la carga horaria para realizar este proceso, evitando así una recarga excesiva de trabajo, ya que la mayoría de los profesores que cumplen con este proceso, se recargan con trabajo extra, fuera de las jornadas que corresponden a las horas de trabajo”. Y “El tremendo esfuerzo y tiempo que se necesita para preparar esta evaluación. Los docentes estamos todos los días llevando trabajo a nuestras casas y lamentablemente la familia se resiente con esto”.
- ✓ Categoría Continuidad Laboral: “Yo pienso que si quizás la evaluación fuera distinta podría ser un muy buen...corta cabezas dentro del gremio y así se acabarían esos profesores que no dañan y ensucian la carrera docente”. Y “Yo en realidad lo único

que le criticaría, es que junto con la evaluación se debería considerar como tiempo de colaboración el portafolio, preparar las clases uno tiene que hacerlo extra, tiene que hacerlo fuera de horario, lo otro que le cambiaría son los plazos, porque trabajando es difícil, deberían ser más amplios los plazos. Junto con la continuidad de los profesores dentro del sistema al momento de ser evaluados, generando algún tipo de ayuda para aquellos que no cumplan con las expectativas requeridas”.

3.7 LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS PREVIAS II: LA RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN DOCENTE Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Las investigaciones descritas tratan directamente el tema de la evaluación del desempeño profesional docente consultando a los principales actores, pero también existe otro conjunto de estudios que enfrenta el tema examinando las relaciones que presentan los resultados de la evaluación docente con el rendimiento de los estudiantes o los efectos que presenta para el desarrollo profesional docente o la relación con otros aspectos de los sistemas educativos.

3.7.1 La Investigación de León

Uno de los primeros estudios que se propone proporcionar evidencia sobre la relación entre los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente y los resultados de aprendizaje es el realizado por León (2008), denominado “Calidad docente y Rendimiento Escolar en Chile” y se plantea evaluar la relación entre calidad docente, medida según la evaluación del desempeño que se realiza en Chile y el rendimiento de los alumnos y alumnas. El rendimiento de los estudiantes (87.000 casos) fue medido empleando la base de datos que contiene los resultados del SIMCE 2006, prueba estandarizada que el Ministerio de Educación aplica regularmente en Chile para testear la calidad de la educación, en cambio, la evaluación del desempeño docente se midió con las Bases de Datos 2005 y 2006 que miden la calidad docente que desarrolla el mismo ministerio. De acuerdo con los resultados del estudio, existe una relación positiva entre el desempeño de los profesores de un establecimiento con el rendimiento de los alumnos en la prueba SIMCE, lo que según la

investigación, valida la evaluación docente como medida efectiva en distinguir la calidad docente en base a los estándares definidos, no obstante, no es posible afirmar una relación causal entre las variables.

3.7.2 La Investigación de Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano

El primer estudio de gran escala que proporciona resultados sobre la relación entre la evaluación docente y los resultados de aprendizaje del estudiantado de educación básica en Chile, relacionando directamente a cada docente con su grupo de alumnos es el elaborado por Bravo, Falck, González, Manzi & Peirano, C. (2008), titulado “La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile”. El propósito fundamental del estudio consistió en analizar la relación entre los resultados de evaluación docente individual y los resultados de aprendizaje de los alumnos de los docentes evaluado. Para lograr sus objetivos los autores utilizan las bases de datos 2003 de la evaluación docente practicadas por el Ministerio de Educación y las bases de datos 2002 del SIMCE, específicamente se emplearon los datos de 4° básico. Los datos obtenidos indican que un mejor nivel de resultados en la evaluación docente afecta positiva y significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos. En forma particular, se observa que el impacto de un buen docente (destacado versus insatisfactorio) equivaldría a 10.25 puntos SIMCE (0.20 desviaciones estándar). Esta diferencia es equivalente a tener padres con enseñanza media o con educación superior.

3.7.3 La Investigación de Alvarado, Cabezas, Falck y Ortega

La relación entre los resultados de la evaluación docente y los resultados de aprendizaje del estudiantado también es examinada por el estudio realizado por Alvarado, Cabezas, Falck y Ortega (2011), denominado “La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes”. En su trabajo, los investigadores se plantean como objetivo responder dos preguntas de investigación, por un lado, se interrogan sobre ¿Cuánto discrimina y/o explica cada instrumento de la Evaluación Docente (portafolio, entrevista por un evaluador par, pauta de autoevaluación, informes de

referencia de terceros) el resultado final de ésta?, y por otro lado, indagan sobre ¿Cómo se relaciona el desempeño en la Evaluación Docente –a nivel agregado y el de cada instrumento– con el rendimiento de los estudiantes en SIMCE? En el caso de la primera pregunta, los resultados informados indican que, el portafolio es el instrumento que posee mayor poder discriminatorio para diferenciar entre docentes y se asocia con mayor fuerza al aprendizaje del estudiantado, le sigue el informe de referencia de terceros y luego la entrevista de un evaluador par. La autoevaluación es el instrumento que menos contribuye a identificar la calidad de un docente.

Además, se informa que el portafolio es el instrumento que presenta una mayor asociación con los resultados de las pruebas SIMCE. Específicamente, un punto más en el portafolio se asocia con 8 puntos más en Matemática y 6 en Lectura. En el informe de referencia de terceros 1 punto más se relaciona con 4,2 y 2,2 puntos más, respectivamente, en tanto que la entrevista por un evaluador par se asocia con 2,6 puntos más en Matemática y 1 punto más en Lectura. La autoevaluación muestra ser no significativa en ambas pruebas. En cambio, en la segunda pregunta se aprecia que se encuentra una asociación positiva entre el desempeño de los docentes y el de sus estudiantes. Es así como, 1 punto adicional promedio en la Evaluación Docente de los profesores entre 1° y 4° básico de un estudiante se relaciona con 15,8 puntos más en la prueba SIMCE de Matemática y con 9,5 puntos más en la de Lectura. Por otro lado, no se observan diferencias en los resultados de aprendizaje cuando el estudiantado se expuso a profesores calificados en el nivel Básico o Insatisfactorio.

3.7.4 La Investigación de la Agencia de Calidad de la Educación

Entre los estudios que presenta evidencia más consistente sobre la relación entre la evaluación docente y el rendimiento del estudiantado se encuentra el realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2015), denominado “Evaluación Docente y Resultados de Aprendizaje: Análisis Cohorte de Estudiantes 1° Básico 2007”. En el estudio se planteó como pregunta de investigación cuál es la relación entre “el desempeño de un profesor, medido por el resultado en la dimensión portafolio de su Evaluación Docente, y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, medidos por su desempeño en la evaluación SIMCE 8° básico

2014. Para dar respuesta a esta pregunta se siguió a la cohorte de estudiantes que cursaba 1° básico en el año 2007” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p.7).

De acuerdo con los resultados, los estudiantes que tuvieron clases entre 5° y 8° básico con profesores de buen desempeño (competente o destacado) en el portafolio de la Evaluación Docente presentan mejores resultados en la prueba Simce en comparación con aquellos que tuvieron una menor exposición a profesores con buen desempeño. Además, cuando se considera el grupo socioeconómico del establecimiento, se observa que mayor diferencia entre los resultados del grupo de control y el de tratamiento cuando los estudiantes asisten a establecimientos de grupo socioeconómico bajo.

3.7.5 La investigación de Taut, Valencia y Escobar

En la misma línea de investigación, pero con importantes matices se ubica el estudio desarrollado por Taut, Valencia & Escobar (2012) denominado “La validez de la Evaluación Docente en Chile usando como criterio estimaciones de Valor Agregado de profesores de Enseñanza Media”. Como en los estudios anteriores el trabajo analiza la relación entre el desempeño docente medido en un grupo de profesores a través del Sistema de Evaluación de Desempeño Docente y el aprendizaje de los alumnos de estos profesores. Lo novedoso del estudio es que emplea dos mediciones en el tiempo del mismo grupo de estudiantes, SIMCE de 8° básico en 2004 y 2° medio en 2006, lo cual le permite aplicar la metodología del valor agregado para establecer el “efecto profesor”, de tal manera que dicho efecto se puede relacionar con los resultados de la evaluación docente.

Los resultados indican que existe una relación positiva entre las medidas de valor agregado para cada profesor con los resultados obtenidos en la evaluación docente lo cual se interpreta como evidencia positiva respecto de la validez de la evaluación docente. Las relaciones son más acentuadas cuando la medida de valor agregado se relaciona con los resultados en el portafolio y más débiles con la evaluación del superior jerárquico y cerca de cero cuando se trata de la evaluación del par y la autoevaluación.

3.8 LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS PREVIAS III: OTROS ENFOQUES

Pero no solo se han realizado estudios que emplean metodologías de naturaleza cuantitativa, también existen algunos trabajos que utilizan enfoques de tipo cualitativo para abordar la evaluación docente en relación con el desarrollo profesional del profesorado.

3.8.1 La Investigación de Santiago, Benavides, Danielson, Goe y Nusche

En este sentido, un primer esfuerzo es desarrollado por las autoridades del Ministerio de Educación quienes solicitan a la OCDE la realización de un estudio orientado a revisar el marco general del Sistema de Evaluación Docente implementado en Chile, sus procedimientos y su relación con el desarrollo profesional del profesorado. Los expertos designados por la OCDE formaron un equipo de trabajo que propuso una metodología cualitativa para rescatar la visión de los principales actores comprometidos de tal modo de identificar fortalezas y desafíos del Sistema de Evaluación Docente.

El trabajo de terreno significó entrevistarse con las autoridades del Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, al Colegio de Profesores, expertos en educación, actores de municipalidades y visitar escuelas en tres regiones del país. También hicieron uso de información que solicitaron al propio Ministerio de Educación.

Las principales conclusiones del estudio fueron resumidas en el informe denominado “Teacher Evaluation in Chile: Main conclusions”, (Santiago, Benavides, Danielson, Goe y Nusche, 2013). Probablemente, la más relevante a la que llegan los autores sea que:

“Si bien Chile ha logrado avances notables en la implementación de la evaluación docente y el desarrollo de una cultura de evaluación entre la fuerza laboral docente, enfrenta desafíos para garantizar la coherencia del marco de la evaluación docente, para ajustar los instrumentos y vincularlos mejor a los estándares de práctica y al fortalecimiento de las prácticas de evaluación orientadas a la mejora” (p.3).

En el informe se destacan las prioridades siguientes:

- a) Poner mayor énfasis en la función de desarrollo de la evaluación docente con un rol más amplio para los agentes locales.
- b) Cumplir con la función de rendición de cuentas de la evaluación docente a través de un sistema de certificación docente con una mejor integración del sector privado.
- c) Consolidar el marco para la buena enseñanza como pilar principal para la evaluación del docente y el ajuste de los instrumentos de evaluación.
- d) Fortalecimiento de las competencias para la evaluación docente.

El día 8 de noviembre de 2013 el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile organizó, en el marco del estudio encargado a la OCDE, un seminario en que se dieron a conocer las recomendaciones que los expertos formularon al Sistema de Evaluación docente (Santiago, 2013). Entre las principales recomendaciones que se formularon se encuentran las siguientes:

Diseño y Gobernanza

- a) Reforzar la evaluación docente: basarse en lo que ya se ha logrado y desarrollar una visión «promedio».
- b) Consolidar el Marco para la Buena Enseñanza como el pilar principal de la evaluación y el desempeño docente.
- c) Incluir la evaluación para el desarrollo y mejoramiento docente en la práctica habitual del colegio.
- d) Crear una estructura de carrera docente con distintas vías y escalas salariales.
- e) Integrar, de algún modo, al sector educacional particular en el marco de la evaluación docente.

Procedimientos de la Evaluación Docente

- a) Revisar los criterios y niveles de desempeño incluidos en el Marco para la Buena Enseñanza con el fin de determinar la medida en que éstos reflejan las investigaciones más recientes sobre las buenas prácticas docentes.
- b) Usar criterios nacionales comunes para asegurar la preparación de los profesores y la coherencia entre los colegios.

- c) Mejorar la comprensión de todas las partes de los componentes del Marco para la Buena Enseñanza.
- d) Vincular los estándares de enseñanza con los instrumentos de evaluación.
- e) Basar firmemente toda la evaluación docente en la observación de aula.
- f) Elaborar los requerimientos del portafolio de tal forma que los contenidos representen mejor la “cosecha natural” de la práctica diaria de los docentes.
- g) Es prematuro usar los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas en la evaluación docente.

Competencias para la Evaluación Docente

- a) Garantizar una preparación de alta calidad constante para los correctores de portafolios.
- b) Fortalecer las competencias profesionales del personal de educación municipal.
- c) Crear una capacidad de liderazgo pedagógico y asignar a los directivos de los establecimientos educacionales un rol clave en la evaluación docente.
- d) Asegurarse de que los profesores estén bien preparados para beneficiarse de su evaluación
- e) Mejorar las habilidades de observación de aula.

Uso de los Resultados de la Evaluación Docente

- a) Fortalecer la cultura del desarrollo profesional.
- b) Mejorar la relación entre la evaluación docente y el desarrollo profesional.
- c) Asegurar la vinculación con el desarrollo escolar.
- d) Aprovechar el liderazgo educativo.
- e) Generar círculos de retroalimentación entre el sistema de evaluación del desempeño profesional docente y la formación inicial del profesor.
- f) Establecer vínculos entre la evaluación docente y la progresión en la carrera docente.
- g) Uso de reconocimientos no monetarios y grupales como herramientas complementarias para reconocer a los profesores.

3.8.2 La Investigación del Centro de Estudios del Ministerio de Educación

Adicionalmente, el propio Ministerio de Educación a través de su Centro de Estudios ha desarrollado informes basados en las investigaciones sobre la evaluación docente y considerando la evidencia internacional para obtener pruebas en la cual fundamentar sus recomendaciones para la política pública. Uno de los trabajos que se enfoca en esta dirección se denomina “Evaluación Docente: Su estado actual y pasos futuros” (Ministerio de Educación, 2013c).

En el informe se concluye que los Sistemas de Evaluación Docente son valiosos debido a que permiten identificar a los docentes que presentan debilidades y es necesario apoyarlos y también facilita la ubicación de los docentes que hacen bien su trabajo y constituyen ejemplos para la retroalimentación. Enseguida afirma que para que un Sistema de Evaluación docente sea efectivo requiere alinear los objetivos del sistema de evaluación con los instrumentos que se emplean. Luego, continua señalando que “en el caso del objetivo formativo de la evaluación, donde la autoevaluación sí podría jugar un rol relevante, potenciando su uso como instrumento de retroalimentación e información, por ejemplo, para el equipo directivo de la escuela” (p. 7). Y finaliza señalando que existe una oportunidad en la información que pueden entregar el propio estudiantado sobre todo en los cursos superiores para retroalimentar el trabajo docente y el papel que pueden desempeñar los propios Directores en el mismo sentido.

3.8.3 La Investigación de Roa-Tampe

La perspectiva cualitativa y el uso de datos secundario para estudiar el Sistema de Evaluación Docente también fue utilizada en la investigación denominada “La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno” (Roa-Tampe, 2017). En su estudio la autora se propone como objetivo “describir en qué medida el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, según su estructura y las consecuencias que se desprenden de sus resultados, está contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes en Chile” (p.44).

Específicamente, la investigación se define como de alcance analítico, empleando material bibliográfico o documental y utilizando el análisis de contenido como técnica para examinar la información. La observación se desarrolló sobre la base de cuatro grandes categorías: instrumentos y modelo; resultados de la evaluación; consecuencia para el desarrollo profesional y efectos no esperados del funcionamiento del sistema. Entre las conclusiones más relevantes a las que llega la investigación se cuentan las siguientes:

- ✓ Salvo cuando se elabora la evidencia que el proceso exige, el sistema se orienta en forma muy limitada hacia el desarrollo profesional, sólo permite comprobar que el profesorado alcanza niveles mínimos.
- ✓ El sistema de evaluación es un progreso, pero no parece que existan metas y desafíos atractivos y exigentes en materia de saberes y habilidades.
- ✓ El énfasis en las sanciones, pero no en los beneficios parece reforzar una orientación hacia la rendición de cuentas individual más que desarrollo profesional.
- ✓ La evaluación se concibe como un proceso individual, que reflejaría las competencias de un docente con independencia del s en que se verifica el desempeño.
- ✓ El bajo nivel de aprobación del portafolio y sus puntuaciones insuficientes indica la necesidad de acciones desarrollo profesional para superar las debilidades.
- ✓ La evaluación docente presenta un sentido de certificación habilitante, que permite al docente mantenerse en la posición, pero no hay estímulo para el desarrollo profesional, especialmente en el caso del profesorado competente o destacado.
- ✓ El sistema debe crear una estructura de incentivo y estímulos al desarrollo menos amenazante que impulse el encuentro entre docente y municipio.

3.8.4 La Investigación de Fardella

En una línea un tanto diferente de análisis se ubica el trabajo desarrollado por Fardella (2012), titulada “Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile”. Sobre la base de once documentos oficiales y políticos sobre la evaluación docente, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

“¿Cuáles, de todas las posibles acciones de un docente son visibilizadas y/o invisibilizadas por las políticas? ¿Cómo se legitiman algunas versiones de profesionalidad por sobre otras? ¿Según cuáles criterios se relevan unas acciones por sobre otras? ¿Cuáles son los efectos en sus prácticas cotidianas y las consecuencias subjetivas para los profesores?” (p.213).

Para responder las preguntas de investigación, se emplea una metodología cualitativa, específicamente, se usa el análisis de discurso que permitió levantar dos ejes principales: El modelo de profesionalidad tras la política y Procedimientos de legitimación del nuevo perfil docente. Entre los análisis el estudio se destaca que:

“aquellos aspectos asociados con las capacidades de transmisión cultural del docente incluidos en este nuevo prototipo profesional, han tenido legítima cabida a través de la articulación con discursos que asocian la escolarización con la superación de la pobreza o con la educación como clave para el desarrollo nacional. En general, la utilidad del profesorado como recurso para enrolar a las poblaciones, en coherencia con el modelo económico, ha sido el eje que rige la formación de proposiciones aceptables acerca de las funciones docentes. Habitualmente este tipo de discursos apela continuamente a una ética profesional comprometida con lo público... donde el desarrollo nacional y la “superación de la pobreza”, estarían condicionados a la adscripción a estas categorías de profesionalidad construidas por las políticas de fortalecimiento de la profesión docente”. (p.221)

Finalmente, entre las conclusiones del estudio y en consonancia con el marco teórico utilizado en que destacan los planteamientos de Foucault, se sostiene que:

“Los discursos respecto a la evaluación docente, en consecuencia, tienen el poder de hacer, de construir, de caracterizar y estos son precisamente sus efectos en los espacios cotidianos de la escuela y de la vida de los docentes. En definitiva, la lectura de los textos en torno a la evaluación docente, nos ha permitido comprender cómo el

perfil de docencia está articulado desde una racionalidad técnica y estratégica, y cómo este perfil de profesionalidad se ha validado desde argumentos científicos y apelando a un compromiso social de los profesores. Este perfil se ha instaurado en los espacios cotidianos y subjetivos de la escuela, constituyéndose en un marco de inteligibilidad para que los mismos actores puedan definirse como buenos o malos docentes”. (p.224)

En síntesis, las investigaciones previas sobre la evaluación del desempeño profesional docente dejan en evidencia que a fines de la década de los 90 los principales actores comprometidos en la implementación de la evaluación del desempeño profesional docente opinaban de un modo diferente sobre cómo debería llevarse a cabo, cuáles eran sus objetivos y con qué efectos. Como lo sabemos, pasaría un buen tiempo antes que los representantes de los principales actores lograrán un acuerdo que permitiera iniciar el proceso.

Por otra parte, es interesante apreciar que la investigación exploratoria desarrollada por Solís muestra sistemáticamente que es posible medir la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente mediante la técnica Likert en forma válida y confiable. Esta situación es confirmada por el estudio de Catalán y González que adicionalmente, por ser una investigación de mayor alcance y envergadura proporciona resultados que constituyen una base para comparar y avanzar en la confirmación de los datos que presentan mayor grado de estabilidad. Por último, la investigación desarrollada por el Centro UC Políticas Públicas-CPP y la desarrollada por Candía et. al. (2012) confirman que luego de transcurridos más de 15 años en que se aplica la evaluación del desempeño profesional docente y , no obstante, que se observan tendencias mayoritarias en las opiniones del profesorado todavía nos encontramos lejos de un consenso y la polémica se mantiene.

No obstante la controversia, cuando se observan los resultados que obtienen las investigaciones que relacionan la evaluación del desempeño docente con los resultados de aprendizaje del estudiantado se aprecia que existe una relación positiva, es decir, los profesores que son calificados como competentes o destacados logran que sus estudiantes

alcancen puntajes más altos en la prueba SIMCE, en particular el instrumento que proporciona la relación más estrecha con el rendimiento es el denominado Portafolio, probablemente debido a su mayor poder discriminatorio.

Por último, las investigaciones de naturaleza cualitativa que se han practicado tienden a obtener resultados en los cuales se valora la implementación del sistema de evaluación docente, pero advierten la necesidad de avanzar en afinar el Marco para la Buena Enseñanza, perfeccionar los instrumentos que se utilizan, mejorar la retroalimentación del profesorado en la dirección del desarrollo profesional y ajustar los incentivos con los resultados de la evaluación docente, entre otros.

3.9 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN AMÉRICA Y EUROPA

En los apartados siguientes presentamos una reseña de las principales características que presenta la evaluación del desempeño docente en América y Europa y disponer de un contexto sobre el grado de desarrollo que presenta y el papel que se asigna.

3.9.1 Las Declaraciones de los Organismos Internacionales

En septiembre de 2015 en la ciudad de New York se realizó la 70a Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas adoptando una agenda ambiciosa compuesta por 17 objetivos con el propósito de lograr el desarrollo sostenible de, para y por las personas. En este contexto más de 150 Jefes de Estados y Gobierno asistentes adquieren el compromiso de lograr avances sustantivos en la tarea de erradicar la pobreza extrema para el año 2030, asignándole un papel fundamental a la educación. Por esta razón, en su objetivo número cuatro proponen un logro de la mayor importancia como es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015).

Como se puede advertir, la tarea consiste promover la prosperidad de las naciones, pero sin afectar la sustentabilidad del planeta de manera que se vea amenazada la vida de las futuras generaciones. En este marco la educación es uno de los pilares fundamentales, tal como lo manifiestan explícitamente en los antecedentes:

“Reconocen que las iniciativas para acabar con la pobreza deben ir de la mano de estrategias que favorezcan el crecimiento económico y aborden una serie de necesidades sociales, entre las que cabe señalar la educación, la salud, la protección social y las oportunidades de empleo, a la vez que luchan contra el cambio climático y promueven la protección del medio ambiente” (Naciones Unidas, 2015, p.3).

En enero de 2017 en Buenos Aires, Argentina, La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), junto al Ministerio de Educación y Deportes de la República de Argentina organizaron la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21”, en ella los representantes de los distintos países reiteraron su compromiso con la Agenda 2030 y particularmente con el objetivo número cuatro y sus metas (Declaración de Buenos Aires, 2117).

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) fue mandatada para promover y monitorear el cumplimiento del objetivo número cuatro y las diez metas que propone lograr. Más aun, la Declaración de Incheon (2015) sostiene respecto del profesorado que:

“Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz”. (p.9)

En virtud de la importancia estratégica que se le asigna al profesorado para el desarrollo sostenible, la equidad y calidad de la educación y la superación de la pobreza, la UNESCO desde hace varios años viene impulsado una Estrategia Regional de Docentes que promueve tres áreas fundamentales: la formación inicial, el desarrollo profesional continuo y la carrera docente (UNESCO, 2010).

Con el propósito de mostrar un panorama general de las características que presentan los sistemas de evaluación docente en América Latina y el Mundo, a continuación, revisaremos algunos de los estudios más significativos que se han elaborado en los últimos años y donde se puede observar el papel fundamental que ha jugado la UNESCO.

3.9.2 La Evaluación Docente en América

Uno de los primeros trabajos que intenta ofrecer un diagnóstico de la situación que presenta América Latina en cuanto a evaluación docente es el realizado por Schulmeyer (2002) denominado “Estado actual de la evaluación docente en 13 países de América Latina” y que se basado en insumos del Trabajo del Grupo de Interés sobre Evaluación Docente del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-UNESCO/OREALC. El estudio sostiene que en América Latina paulatinamente:

“Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes” (p.26).

Luego se afirma que para lograr mejoras en los desempeños es de vital importancia el perfeccionamiento docente de lo se deriva lógicamente la necesidad de evaluar dichos desempeños si queremos progresar ya que sin docentes eficientes no hay calidad. Sin

embargo, no existe consenso sobre evaluar a los docentes debido a que las posiciones gremiales plantean temores respecto de las consecuencias administrativas que podrían derivarse de la evaluación y obstaculizan este tipo de iniciativa con la idea de proteger al docente. Con todo, los resultados del diagnóstico realizado a Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, indican que:

- ✓ Desde punto de vista de las disposiciones jurídicas, en Brasil, Guatemala y Paraguay no existe marco legal que norme y regule la aplicación de la evaluación docente.
- ✓ Si bien la participación gremial en los procesos de reforma educacional se ha realizado bajo un clima de tensión dado los intereses que afectan, sólo en Argentina y Colombia los sindicatos de la educación manifiestan franca oposición a la evaluación docente.
- ✓ La estructura institucional que se ocupa de la evaluación docente son las direcciones de las escuelas y los supervisores de los diferentes niveles del sistema educativo.
- ✓ En la mayoría de los países los costos de la evaluación docente los asumen los entes estatales.
- ✓ Prácticamente todos los países emplean pruebas escritas y/o entrevistas para seleccionar a los postulantes a carreras docentes y en Bolivia y Paraguay consideran dominio de las lenguas originarias.
- ✓ La evaluación de la formación inicial sólo la realizan Cuba, Bolivia, Brasil y México y tienen una finalidad de seguimiento al proceso formador para asegurar su calidad.
- ✓ En cuanto a los objetivos que persiguen con la evaluación docente se reporta el mejoramiento de la enseñanza, el pago por mérito y elevar la responsabilidad, pero no es frecuente elevar el desarrollo profesional.

El estudio concluye que la evaluación docente no es una política de larga data en América Latina y que no existe suficiente conocimiento acumulado ni experiencia. Si bien existen disposiciones jurídicas éstas no se aplican de modo sistemático, todavía existen sindicatos que se oponen y se requiere mayor nivel de profesionalización de la actividad docente.

Otro de los estudios que aporta antecedentes sobre las características que presenta la evaluación docente en América Latina es el realizado por Peirano (2007) denominado “La evaluación docente en América Latina”. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo documental, que emplea fuentes jurídicas, académicas, gubernamentales y prensa, y examina los casos de México, Cuba, El Salvador, Chile y Estados Unidos. Entre los hallazgos más importantes relacionados con la evaluación se cuentan los siguientes:

- ✓ México: Desde el año 1993 existe el Programa Nacional de Carrera Magisterial, voluntaria, individual, que consiste en una evaluación que considera factores tales como: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y perfeccionamiento profesional y aprovechamiento escolar, apoyo escolar o apoyo educativo. Su objetivo es elevar la calidad de la educación y estimular y motivar a los docentes.
- ✓ Cuba: Es el país que presenta una tradición más antigua en evaluación docente y su sistema se estructura sobre la base de evaluar cinco dimensiones: capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de las funciones, relaciones interpersonales con la comunidad escolar y resultados de la labor educativa. La evaluación la realiza una comisión compuesta por miembros de la comunidad educativa, el docente tiene derecho a réplica y existe un programa de estímulo y retroalimentación según los resultados obtenidos.
- ✓ El Salvador: El año 1996 se aprueba la Ley de Carrera Docente que contempla la evaluación de los docentes por parte del Ministerio en términos de preparación profesional, la aplicación al trabajo y la actitud profesional. La ley revaloriza la carrera docente, establece un tribunal para seleccionar a los docentes y directores, elimino la garantía de estabilidad laboral y asigno a una comisión técnica la evaluación docente. Debido al costo, se evalúan establecimientos más que docentes y se implementa una prueba para los egresados de pedagogía.
- ✓ Chile: Desde el año 2003 se establece por ley la evaluación de todos los docentes que ejercen en el sector municipal cada cuatro años y según los resultados pueden salir del sistema o postular a mejoras económicas. La evaluación se realiza por el Ministerio de Educación mediante cuatro instrumentos: portafolio, evaluación de un par, evaluación del superior jerárquico y autoevaluación. Todo el sistema descansa

en el Marco para la buena enseñanza del cual se derivan los estándares para la evaluación. Este sistema se complementa con dos sistemas adicionales que premia el buen desempeño o los buenos resultados con estímulos monetarios.

- ✓ Estados Unidos: Probablemente sea uno de los países con mayor experiencia en evaluación docente y mantiene un sistema que permite que cualquier profesor pueda acreditarse además de los procedimientos que mantiene cada estado en términos de instrumentos y consecuencias del proceso en términos de incentivos. Estos sistemas evalúan la práctica docente en términos de altos estándares respecto de lo que los docentes debiera saber y hacer. Varios reportes desarrollados durante las últimas décadas han resultado claves para impulsar la evaluación docente pues busca identificar a los profesores talentosos y transformar la docencia en una carrera atractiva. Se entiende que la calidad de los docentes es fundamental para los resultados de aprendizaje, en consecuencia, es importante establecer estándares y certificar a los docentes.

El estudio concluye que la educación enfrenta problemas similares a otras áreas de trabajo y que resulta fundamental dar cuenta cuando se usan fondos públicos. En este sentido, uno de los principales desafíos de la evaluación docente es compatibilizar las demandas de calidad con las necesidades formativas de los docentes de manera no conflictiva.

3.9.3 La Evaluación Docente en Europa

Probablemente uno de los estudios descriptivos de mayor cobertura sobre la evaluación docente sea el realizado por Murillo (2007) 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 postulante a la docencia, pero América Latina prioriza es 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:

“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” (Murillo, 2007, p.28).

Sobre la base de estas consideraciones, Murillo (2007) analiza 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 (2007) distingue 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.

Un panorama más reciente sobre las características que asume la evaluación docente en el mundo es el que elabora la OCDE (2015) y que incluye como parte del estudio denominado “Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE”. En el estudio se afirma que la valoración del profesorado es fundamental para mejorar los establecimientos educativos y el entorno de aprendizaje de tal modo que su resultado puede permitir aumentar la eficacia del profesorado, los resultados de aprendizaje del estudiantado, avanzar en la carrera docente y recompensar la enseñanza eficaz. Se afirma que evaluar a los profesores consiste en emitir un juicio sobre sus competencias y desempeño cuyo propósito se encuentra transitando de proporcionar información con fines formativos hacia modelos que enfatizan objetivos sumativos como renovación de contratos, promoción e incentivos laborales.

De acuerdo con los resultados del estudio, de los 37 países que reportaron datos en 30 de ellos se dispone de políticas educativas que contemplan una o más formas de evaluación de los docentes. Sólo en 3 países no hay políticas públicas de evaluación del profesorado (Dinamarca, Estonia y Noruega), pero existen procedimientos similares, en cambio, 4 países no evalúan a los docentes (Alemania, Escocia, Luxemburgo e Islandia).

En el reporte se distinguen 5 formas de evaluación de los profesores: Al final del período de práctica, periódica, para acceder al registro de docentes, con fines de promoción y con fines de recompensa. En los países de la OCDE de 28 países, 24 realizan evaluación periódica, en 20 países es obligatoria y 18 la practican generalmente una vez al año. También es frecuente la evaluación al final del período de práctica, 21 de 28 países. Las evaluaciones menos frecuentes son las para acceder al registro docente y con fines de promoción, 11 y 12 países, respectivamente. En 24 países la evaluación periódica se aplica a los profesores de centros públicos, a los profesores titulares (22 de 23 países) y a los profesores con contrato temporal (18 de 22 países).

Las circunstancias y obligatoriedad de la evaluación varían considerablemente de un país a otro. Habitualmente la evaluación con fines de recompensa o promoción son voluntarias en cambio los otros tipos son obligatorias. Las valoraciones de los profesores suelen centrarse en la planificación y preparación, la instrucción y el entorno del aula.

En la mayoría de los países (24 de 28 países) el procedimiento para evaluar a los profesores lo determina la autoridad educativa central que en algunos casos comparten con las autoridades regionales o locales. En general, son varios los actores que intervienen en la evaluación, pero el actor más frecuente es el director del centro. En cuanto a los instrumentos de evaluación existe una amplia gama de métodos y procedimientos y fuentes de información. La observación de aula y la entrevista son las que se usan con mayor frecuencia en las evaluaciones periódicas, al final del período de práctica y en el acceso al registro de docentes. La evaluación da origen a la inclusión del profesor en alguna categoría, pero en todos los países el profesor puede reclamar respecto de su clasificación.

Los resultados de las evaluaciones se utilizan para una serie de propósitos, afectando las actividades de desarrollo profesional en 14 de 20 países, el salario en 11 países y a la carrera profesional en 10 países. En 12 países la evaluación al final del período de práctica influye en la contratación y en 9 países afectan el salario y en otros 9 no tienen ningún efecto. Los resultados de las evaluaciones con fines de promoción se emplean para diseñar actividades de formación profesional en 5 de 9 países y también pueden afectar la carrera profesional y el salario.

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 observa una gran variabilidad cuando se examinan los modelos que se emplean para evaluar a los profesores, los instrumentos que se usan, los objetivos que se persiguen, los efectos que se busca provocar, las circunstancias en que se evalúa, etc. Aparentemente, los diferentes sistemas de evaluación docente existentes en América y Europa se explican debido a la existencia de diferencias epistemológicas, ontológicas y axiológicas, pero también debido a la diversidad de tradiciones culturales y prioridades en torno a la definición de lo que es un docente de calidad.

SEGUNDA PARTE: BLOQUE EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El presente capítulo inicia el tránsito del estudio desde el mundo teórico al mundo empírico desarrollando sistemáticamente el planteamiento del problema de investigación y los alcances metodológicos del estudio. En forma específica, el primer acápite se encuentra dedicado a plantear el problema de investigación, luego se enuncian los objetivos, enseguida se formula un conjunto de consideraciones en torno a la relevancia de la investigación, la formulación de las hipótesis y, por último, se indican las principales características metodológicas y técnicas del estudio.

4.1 EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo un esquema tradicional en la investigación cuantitativa, los apartados siguientes se proponen responder las preguntas clásicas para este tipo de estudio: qué se investigará, a quiénes, cuándo, dónde, para qué y por qué se estudiarán.

4.1.1 Antecedentes

Durante las últimas décadas Chile experimentó importantes avances en materia educacional. En general, se observa que superó los problemas de cobertura de la Educación Básica, realizó avances sustantivos en la Enseñanza Media y la deserción del sistema educativo se encuentra en cifras más que razonables para su nivel de desarrollo económico. En efecto, desde el año 2010 hasta el año 2016 la Tasa de Matrícula por Edad Simple para la Enseñanza Básica se mantiene sobre el 96.8%, en otras palabras, prácticamente 97 de cada 100 niños en edad oficial de asistir a enseñanza básica (6 a 13 años) se encuentran matriculados en dicho nivel, en cambio, para el mismo período, la Tasa de Matrícula por Edad Simple de la Educación Media se mantienen cercanas o superiores al 90,0%, es decir, 90 de cada 100 niños entre 14

y 17 años se encuentra matriculado en ese nivel. En cuanto a la deserción la tasa para el año 2016 en la Enseñanza Básica es de 1.1%, mientras que para la Enseñanza Media es de 6.1% y se mantiene relativamente estable desde el año 2010 (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2018).

De acuerdo con los datos, los problemas centrales de la educación en Chile no se relacionan con la cobertura ni con la deserción del sistema educativo y, en consecuencia, paulatinamente durante las últimas dos décadas los focos de interés teórico y práctico se han desplazado hacia el estudio de la calidad y equidad de la educación. Con este objetivo el año 1994 durante el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle se inició una serie de proyectos que se enmarcan dentro de la Reforma Educacional destinados a incrementar los niveles de calidad de la educación y por esta vía introducir en la comunidad mayores niveles de justicia social. El supuesto es que la educación constituye una palanca de primordial importancia para superar la exclusión social.

Sin embargo, el balance informado durante los últimos años por el Ministerio de Educación respecto a los resultados obtenidos por los alumnos en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza) ha dejado insatisfechos a los principales actores de la comunidad nacional. En efecto, numerosas son las críticas efectuadas pues no se advierten avances sustantivos y sistemáticos ni en calidad ni en equidad a pesar de los cuantiosos recursos invertidos. En este sentido, cabe subrayar que el gasto en educación como porcentaje del PIB para el año 2011 alcanza 6.4%, valor ligeramente superior al gasto que efectúan los países de la OCDE (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2013).

Pero como decíamos, la cuantiosa inversión en educación realizada en la década de los 90 no se traduce en logros significativos. Por ejemplo, en el año 2003 el SIMCE evaluó por segunda vez los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular de 2° año de Enseñanza Media que corresponden al del currículo “reformado”. La prueba midió logros de aprendizaje en Matemáticas y en Lengua Castellana y Comunicación, empleando preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta. En el año 1998 se estableció la línea base asignando el valor de 250 al resultado promedio obtenido por el

alumnado de manera que un aumento significa mayores logros de aprendizaje. Los resultados para el año 2003 indican que el promedio nacional en Lengua Castellana alcanzó 253 puntos y en Matemáticas 246 que comparados con el año 2001 presentan variaciones de 1 y -2 puntos, respectivamente. No obstante, al introducir la variable grupo socioeconómico al que pertenece el estudiantado se advierten diferencias sustantivas. Para el mismo año 2003 el grupo socioeconómico bajo presenta un promedio de 227 puntos en Lengua Castellana, mientras que el grupo socio económico alto promedia 306 puntos. La situación es más extrema en el caso de Matemáticas donde el grupo socioeconómico bajo promedia 216 puntos y el alto 325.

Los datos del año 2012 indican que la desigualdad persiste, no obstante, en calidad se advierten resultados dispares por nivel. En efecto, el puntaje promedio nacional para 2° básico en Comprensión de Lectura alcanza 250 puntos, en cambio, en 4° básico el promedio en Comprensión de Lectura totaliza 267 puntos y en Matemáticas 261. La misma tendencia positiva se observa en 2° Medio donde Comprensión de lectura suma 259 y Matemáticas 265 puntos (Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación, 2012).

El último dato disponible indica que para el año 2017 en 4° básico el promedio en Comprensión de Lectura alcanza 269 puntos logrando un avance de 15 puntos en una década, que se mantiene estable durante los últimos 7 años. En la misma prueba se observa que hace 10 años la diferencia entre el grupo socioeconómico alto y el bajo era de 62 puntos ahora baja a 53. En la prueba de matemáticas se observan resultados muy similares. No obstante, los resultados 2017 para 8° básico muestran un panorama muy diferente. En Lectura el promedio alcanza 244 puntos y 260 en matemáticas, con diferencias relativamente estables durante los últimos 10 años según estrato socio económico (Agencia Calidad de la Educación, 2018).

Cada vez que las autoridades del Ministerio de Educación de Chile entregan resultados de los logros educacionales de los estudiantes se genera una amplia discusión en la comunidad nacional en torno a las causas de esta situación. En general, las opiniones en el debate giran en torno a la ineficiencia de las autoridades de gobierno y muchas de ellas con el claro

propósito de obtener dividendos políticos, pero también se responsabiliza a los Directores de Escuela afirmando que carecen de capacidad administrativa y liderazgo. No son menos los que atribuyen al profesor la principal responsabilidad, incluso algunos llegan a sostener que los únicos responsables de los bajos rendimientos son el propio estudiantado argumentando que en la sociedad actual nada los motiva y que con frecuencia no se esfuerzan lo suficientes.

Como se comprenderá la discusión, el debate, la crítica se agudiza y se enciende más cuando los logros de aprendizaje se comparan a nivel internacional. La participación de Chile en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) dirigido por la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico en el año 2012 muestra que Chile supera a otros países latinoamericanos, pero también señala la distancia con los países desarrollados. Los promedios obtenidos por los estudiantes chilenos para el año 2012 indican que se encuentran primeros en Latinoamérica con 423 puntos en Matemáticas, pero a 71 puntos del promedio OCDE y también primeros con 441 puntos en Lectura, pero a 55 puntos del promedio OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Como en otras oportunidades, estos resultados se interpretan en forma favorable o desfavorable según la posición política del analista.

Ante esta situación las autoridades de gobierno han venido reaccionando en forma permanente mediante el desarrollo e implementación de un conjunto de medidas encaminadas a superar la situación de estancamiento en los logros de aprendizaje que presenta el estudiantado. Como se dijo, ya desde el año 1990 se inicia un conjunto de transformaciones profundas que significan cambios que afectan directamente la estructura de funcionamiento del sistema educacional chileno.

Iniciado el retorno a la democracia, todos los diagnósticos realizados al sistema educacional muestran invariablemente que los principales problemas de la educación chilena se relacionan con la calidad y equidad de la formación que se proporciona al estudiantado (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994). Por esta razón, numerosas son las reformas que se aplican al sistema educativo con la esperanza de avanzar en calidad y equidad. Se implementan Programas de Mejoramiento de la Educación Básica

y Media, se elabora el Estatuto Docente, se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal, se incrementa en forma significativa el gasto en educación, se reformula el marco curricular y se extiende la jornada escolar. En el año 1996 a este conjunto de cambios estructurales del sistema se los denomina Reforma Educacional.

4.1.2 El Problema

En este contexto, como se consignó, probablemente una de las medidas que ha provocado el mayor grado de discusión y controversia es la aplicación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente impulsado por las autoridades del Ministerio de Educación. Esta iniciativa se dirige originalmente a evaluar a los profesionales de la educación que se desempeñan como docentes de aula en los niveles de enseñanza básica y media en los establecimientos municipales y se lo define como un proceso de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo con el objetivo de fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el fin de lograr una mejor calidad en los aprendizajes del estudiantado.

Desde el momento que se empieza a discutir la posibilidad de evaluar al profesorado a mediados de la década de los 90 los principales actores comprometidos inician un intenso dialogo que en numerosas oportunidades desemboca en un abierto conflicto. La discusión se centra en los objetivos de la evaluación, la forma en que se realizará y, particularmente, las consecuencias que se derivan para el docente. Las primeras reacciones del profesorado y de los dirigentes que los representan a través del Colegio de Profesores Asociación Gremial son de abierta oposición a la evaluación en un ambiente caracterizado por toda clase de rumores y cruzado por la defensa de intereses y posiciones de orden político. Las autoridades del Ministerio de Educación en representación del gobierno intentan socializar el tema entre los docentes de manera de eliminar los rumores con información oficial y fundamentalmente lograr acuerdos políticos. La dinámica de la controversia presenta momentos de acercamiento de las posiciones y situaciones de distanciamiento que derivan en que en repetidas oportunidades sea necesario postergar su aplicación.

No produce asombro que, en el entorno del año 2000, en un primer momento una proporción importante del profesorado visualizará como una amenaza la instalación de un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente sobre todo si consideramos la naturaleza de la subcultura en la que se materializan las primeras discusiones. En primer lugar, históricamente el profesorado nunca ha sido evaluado con un procedimiento específico, objetivo y sistemático, no obstante, existir disposiciones legales y reglamentarias que se aplican a todos los empleados públicos pero que en la práctica constituían letra muerta. En segundo lugar, las concepciones implícitas y explícitas de los procesos evaluativos presente en la subcultura docente, pero no sólo en ella sino también en la sociedad chilena, tienden a asociar evaluación con supervisión, control, pérdida de autodirección, injusticia, subjetividad, arbitrariedad, inestabilidad laboral y cesantía, todas nociones muy distantes de las concepciones modernas asociadas a los procesos de retroalimentación, eficiencia, calidad y mejoramiento continuo. En tercer lugar, existencia de numerosos sistemas educativos cuya estructura organizacional operan administrativamente bajo concepciones tradicionales, autoritarias, centralizadas, con escasa delegación de autoridad en que la evaluación se identifica básicamente con el castigo. Por último, el sistema remuneraciones que dependía casi en forma exclusiva de los años de servicio y, en consecuencia, nada de lo que se haga posibilita obtener mayores recompensas sólo es necesario esperar que pase el tiempo.

Con todo, las negociaciones permitieron avanzar y las diferencias de opinión fueron dando paso a los acuerdos. Probablemente uno de los puntos de mayor controversia se presentó debido a que la evaluación del desempeño profesional docente incluye entre sus objetivos relacionar en forma sistemática el rendimiento de los profesores con las recompensas y estímulos que reciben y separar del sistema a aquellos profesores que en reiteradas oportunidades no cumplen con los estándares que se consideran mínimos. Aquí la discusión giraba en torno al monto de la indemnización que recibiría un profesor que en definitiva fuera exonerado.

Finalmente, se logró el acuerdo entre el presidente del Colegio de Profesores y las autoridades del Ministerio de Educación respecto a la forma de aplicación y consecuencias que tendría la evaluación. Más aun, es importante insistir en se realizó una consulta entre los profesores

que ejercen en los colegios con dependencia municipal para que se pronunciaran sobre los acuerdos logrados por sus representantes. Como ya se indicó, los resultados señalaron que dos tercios de los profesores se manifestaron de acuerdo con efectuar la evaluación del desempeño profesional docente, pero un tercio manifestó una opinión contraria a la realización de este proceso.

Sobre la base de estos antecedentes el Gobierno procedió a implementar paulatinamente el Sistema de Evaluación profesional docente y su objetivo fue evaluar inicialmente a los más de 70.000 los profesores que en ese momento ejercen en los colegios con dependencia municipal. En estas condiciones el gobierno dictó la ley que obliga a las autoridades a aplicar los procedimientos pertinentes y a los profesores a someterse a la evaluación. Como se puede apreciar el ambiente de controversia en que se desarrolla la evaluación del desempeño profesional docente no es el más adecuado para que el proceso alcance sus objetivos tal como lo planificaron las autoridades. De hecho, en el año 2005, de 18.000 profesores que debían participar en el proceso, 5087 se negaron a ser evaluados.

De acuerdo a lo señalado en los párrafos precedentes, queda de manifiesto que entre los profesores no existe acuerdo sobre la pertinencia de evaluar el desempeño profesional docente. Más aun, dada la complejidad que presenta dicha evaluación y los numerosos aspectos que involucra, como lo demuestran las múltiples negociaciones previas, es altamente probable que la actitud que presenten los profesores hacia el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente también presente el mismo grado de complejidad. Por esta razón, si deseamos obtener un conocimiento más detallado de la predisposición que los profesores presentan hacia la evaluación del desempeño profesional docente y obtener información que permita retroalimentar el proceso es indispensable construir un instrumento que permita recabar la información necesaria.

En las Reformas Educativas impulsadas en Chile se reconoce que uno de los actores principales es el profesor, no obstante, este reconocimiento teórico no se ha traducido en medidas prácticas que lo involucren en forma directa en los procesos de cambio que se intenta impulsar de tal modo que los docentes definan la situación como de participación. En muchos

casos el no ser considerado en la gestación de los cambios puede traer consecuencias políticas indeseables sobre todo si las medidas no entregan los resultados esperados.

En este escenario, el conocimiento de las actitudes de la comunidad educativa frente al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente constituye la base para tomar decisiones que permitan optimizar los procesos de cambio que se promueven y monitorear los avances o retrocesos.

Desde un punto de vista teórico existe consenso respecto a asegurar que dentro de toda comunidad educativa uno de los elementos más importantes es el constituido por los recursos docentes que lo componen. De su calidad depende en buena medida el producto que se obtenga. De nada sirve disponer de una infraestructura adecuada, recursos tecnológicos modernos y un currículo actualizado, si los docentes no asumen una actitud profesional ante su trabajo. En este sentido, es de particular importancia que todo sistema educativo desarrolle mecanismos sistemáticos y permanentes de evaluación del desempeño docente con el fin de asegurar que las actividades se orientan de acuerdo con los planes establecidos y de ese modo introducir las medidas correctivas si se detectan desviaciones. Estas ideas que resultan teóricamente tan lógicas, como hemos visto, son muy complejas de llevar a la práctica en el sistema educativo chileno debido a la subcultura imperante, a la forma en que se implementó la Reforma Educacional y a la historia gremial de los profesores. A esto se agrega que el profesor siendo un evaluador por excelencia con frecuencia no ve con buenos ojos el ser objeto de evaluación.

Como veremos más adelante, con ley y todo, la controversia continua. Queda claro que uno de los factores importantes en la evaluación del desempeño profesional docentes es la opinión de los propios actores sobre la situación. Como es ampliamente sabido cuando los actores definen una situación como real ella es real en sus consecuencias. Desde esta perspectiva determinar las predisposiciones de los profesores hacia la evaluación resulta clave para comprender la dinámica con la cual se desarrolla el proceso. La tarea es compleja en dos sentidos. Por una parte, el profesorado no constituye un grupo homogéneo, por el contrario, su diversidad se expresa en términos económicos, políticos, educacionales y culturales y, por

otra, la sociedad chilena se encuentra en un proceso de transición donde coexisten sectores modernos junto a los tradicionales, dando origen al denominado dualismo estructural, incluso es frecuente que un mismo actor presente actitudes modernas hacia ciertos ámbitos y tradicionales hacia otras áreas. Estas complejidades que presenta el estudio de los docentes no hacen más que reflejar la complejidad que exhibe la estructura de la sociedad chilena.

Según los antecedentes presentados, no cabe duda que la evaluación del desempeño docente es parte del proceso de modernización que promueven las autoridades de gobierno. Todas las acciones se orientan a romper con los hábitos del pasado introduciendo procesos que implican el uso de la ciencia y la tecnología moderna. La política oficial intenta mover todo el sistema social chileno hacia hábitos que destaquen el logro, la eficiencia, la eficacia, la productividad, los resultados, la maximización en el uso de los recursos. Para esto necesita imponerse en el campo y romper todas las resistencias que surgen como consecuencia de los hábitos vinculados a las viejas prácticas del pasado y la tradición.

El supuesto más general en que se fundamentan las preguntas de investigación del presente estudio es que en el contexto de la sociedad moderna la posición que un individuo ocupa en la estructura social y la forma en que interpreta su entorno se relaciona de modo significativo con sus actitudes y conducta posterior. Por otro lado, los profesores constituyen un grupo heterogéneo que se ubica en diferentes posiciones en el campo, en consecuencia, es lógico pensar que los factores que los influyen también sean distintos y, por esta razón, sus reacciones sean diferentes cuando deban interpretar un estímulo como la evaluación docente.

En este orden de ideas, de las investigaciones previas se deducen tres importantes consideraciones. En primer lugar, los estudios han sido realizados enfatizando la perspectiva psicológica considerando variables como autoestima y la autoevaluación del propio desempeño. En segundo lugar, dichos trabajos se ejecutaron con propósitos exploratorios y el alcance de sus resultados es limitado y, en tercer lugar, proporcionan evidencia sobre la escalabilidad de la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente. Por esta razón, la presente investigación asume una perspectiva descriptiva, sociológica y se propone ampliar el alcance de los resultados al situar en la Región Metropolitana de Santiago de Chile

los límites espaciales de la investigación y enfatizar el carácter longitudinal del estudio al focalizar la atención en el proceso.

De acuerdo con lo señalado, en el presente estudio formulamos las preguntas de investigación siguientes:

- ✓ ¿Cuál es la proporción del profesorado que presenta actitudes positivas, negativas y neutras hacia la evaluación del desempeño profesional docente?
- ✓ ¿Cuál es la relación entre las actitudes del profesorado hacia la evaluación del desempeño profesional docente y sexo, edad, nivel socioeconómico, dependencia administrativa del colegio, antigüedad, tipo de título profesional, número de cursos de perfeccionamiento, percepción de movilidad social, satisfacción con la situación económica del país, expectativas personales, expectativas sociales, expectativas sobre el desarrollo del país, expectativas sobre calidad y equidad de la educación, evaluación del gobierno, evaluación de la oposición al gobierno y evaluación del Ministerio de Educación?
- ✓ ¿Cuáles son las variaciones que se observan al comparar los resultados obtenidos el año 2008 con los reportados el 2015?

En sintonía con las preguntas formuladas, las unidades de observación las componen el profesorado de aula de Enseñanza Básica y Enseñanza Media que se desempeña en escuelas emplazadas en las comunas urbanas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

4.1.3 Los Objetivos del Estudio

El objetivo general del estudio consiste en determinar el porcentaje de profesores de colegios particulares, particulares subvencionados y municipales con actitudes positivas, negativas y neutras hacia la evaluación del desempeño profesional docente implementada por el

Ministerio de Educación con el propósito de comparar los resultados del año 2008 con los del año 2015 y observar el monto del cambio, su dirección e intensidad.

Objetivos Teóricos

1. Establecer la relación entre la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente y la edad, nivel socioeconómico, dependencia administrativa del colegio, antigüedad, tipo de título profesional, nivel de desempeño, número de cursos de perfeccionamiento, percepción de movilidad social, satisfacción con la situación económica del país, expectativas personales, expectativas sociales, expectativas sobre el desarrollo del país y expectativas sobre calidad y equidad de la educación.
2. Verificar la estabilidad que presentan las relaciones entre la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente y las variables independientes del estudio en las mediciones realizadas el 2008 y 2015.
3. Sentar las bases de una tipología empírica de profesores con actitudes positivas, neutras y negativas hacia la evaluación del desempeño docente considerando las variables independientes del estudio.
4. Proporcionar una definición nominal y real del concepto de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente y una definición ex post respecto de los contenidos que efectivamente mide el instrumento

Objetivos Metodológicos

1. Construir una escala que permita reducir a términos empíricos la variable dependiente del estudio, esto es, la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente, en forma confiable y con evidencia de validez empleando los datos 2008.

2. Determinar la estabilidad de la escala de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente en términos de sus características técnicas, particularmente la confiabilidad y validez que presenta en la medición 2015 comparada con el 2008.

Objetivos Prácticos

1. De acuerdo con los resultados obtenidos, formular un conjunto de recomendaciones que permitan retroalimentar la política pública en torno a la evaluación del desempeño profesional docente con particular énfasis en las acciones que permitan avanzar en la instalación de la cultura de la evaluación.
2. Identificar un conjunto de temáticas en torno a la evaluación del desempeño profesional docente que resultan de interés investigar desde una perspectiva cualitativa en futuros estudios.

4.1.4 Las hipótesis del estudio

Desde sus inicios como sociedad independiente, la elite económica, política o intelectual de la sociedad chilena ha realizado intentos sistemáticos por introducir la lógica de la modernización y romper con la tradición. El proceso se inicia con la difusión de las doctrinas positivistas desde mediados del siglo XIX y continúa lenta pero sistemáticamente durante todo el siglo XX la idealización de la ciencia, el progreso, la industrialización, la tecnología y la racionalización de la vida cotidiana (Germani, 1991).

En este escenario los líderes políticos no dudan en orientar el sistema educativo hacia un modelo que permita responder a las demandas culturales que exige la sociedad moderna.

Durante el siglo XX se observan tres esfuerzos orientados a promover cambios estructurales en el sistema educativo chileno. En los años treinta y luego en la década del sesenta, no obstante, estas políticas se orientaban principalmente por lograr cobertura, en cambio, en la reforma del año 1995, decretada durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle el objetivo declarado por las autoridades, y particularmente por la Comisión Brunner gestora de la

reforma, es poner la educación al servicio del desarrollo económico del país (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994).

De este modo, el papel que la elite intelectual le asigna a la educación coincide plenamente con los postulados de los teóricos de la modernización. En efecto, la Teoría de la Modernización, como sabemos, es un modelo de desarrollo económico y social que explica la desigual distribución de la riqueza en el mundo como consecuencia de los diferentes niveles de desarrollo tecnológico que han alcanzado las sociedades (Macdonis & Plummer, 2003). Entre los autores clásicos de la modernización se destacan a Eisenstadt (1970), y su énfasis en la diferenciación institucional, Inkeles & Smith, (1993) y los rasgos que caracterizan al “hombre moderno”, Germani (1991) que sitúa la discusión en la transición y los procesos de secularización crecientes y Rostow (1978) que pone el acento en la creación de riqueza y las fases que deben superar las sociedades para llegar al consumo de masas. Quizás uno de los aspectos más interesantes que destaca esta teoría sea la asincronía de la transición y la generación del denominado dualismo estructural, esto es, la coexistencia de rasgos tradicionales junto a características modernas.

Desde esta perspectiva no cabe duda que la evaluación del desempeño docente es parte del proceso de modernización que promueven las autoridades de gobierno. Todas las acciones se orientan a romper con el pasado introduciendo procesos que implican el uso de la ciencia y la tecnología moderna. La política oficial intenta mover todo el sistema social chileno hacia el logro, la eficiencia, la eficacia, la productividad, los resultados, la maximización en el uso de los recursos. Para esto necesita romper todas las resistencias que surgen como consecuencia de los vínculos con las viejas prácticas del pasado y la tradición. En el fondo, instalar la cultura de la evaluación significa promover un cambio cultural de largo alcance en el sistema educativo el cual requiere conocer la posición que adopta el profesorado de tal modo que se puedan incorporar los cambios que aseguren el logro de los objetivos propuestos por las autoridades del Ministerio de Educación.

Como se puede apreciar, en la historia de las sociedades latinoamericanas y particularmente en la chilena se observa una permanente disputa en el campo económico, político, social y

cultural. La educación no se encuentra ajena a estos conflictos y la historia indica que en forma permanente los actores representantes de diferentes grupos sociales se enfrentan disputándose la hegemonía en el campo respectivo. El destacado sociólogo francés Pierre Bourdieu ofrece un conjunto de conceptos que permiten analizar el concepto de educación y la evaluación del desempeño docente con una singular perspectiva. Siguiendo este enfoque, nuestro autor considera que la sociedad moderna se encuentra estructurada por un conjunto de campos como la religión, la educación, la ciencia, la economía, el arte, etc.

Un campo puede ser definido “como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150) El campo es un espacio de líneas de fuerzas, esto es, “los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2003, p.13). Tal como un campo magnético y no como simple agregado de elementos, los agentes se enfrentan e intentan dominar el campo haciendo uso del poder que confiere el capital cultural, social, económico y simbólico del que son portadores.

Por esta razón, afirma Bourdieu, los límites del campo no están nunca perfectamente definidos. Bourdieu usa imágenes del juego y militares para ilustrar y describir el campo señalando que los agentes buscan posiciones estratégicas para atacar y defenderse. No obstante, “pensar en términos de campo es pensar relacionamente” (Bourdieu y Wacquant 2005, p.149).

Las disputas que se dan al interior del campo presentan una lógica interna, “pero el resultado de las luchas externas (económicas, sociales o políticas) pesan fuertemente sobre el efecto de las relaciones de fuerza interna” (Lahire, 2005, p.32).

En este contexto, el análisis del campo es inseparable de lo que Pierre Bourdieu denomina el habitus, es decir, el conjunto de “estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Las personas están dotadas de una serie de esquemas

internalizados por medio de los cuales perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social, mediante estos esquemas las personas producen sus prácticas y las perciben y evalúan” (Ritzer, 2005, p.503). El habitus produce el mundo social y es producido por él. El habitus es una estructura estructuradora, es decir, una estructura que estructura el mundo social. El habitus proporciona los principios por los que las personas deliberan sus opciones y eligen las estrategias que emplearán en el mundo social.

Si Marx privilegia en su análisis de la Sociedad Moderna el concepto de capital económico en el sentido de derechos de propiedad sobre determinados bienes, Bourdieu pone el acento en el capital cultural. Se trata de la posesión de información y conocimiento que posee un actor y que es valorada en un campo específico. El acceso al conocimiento es una función de las condiciones del campo y de las dificultades del objeto de conocimiento. Concretamente, “en cada familia los hijos heredan un determinado capital cultural y una actitud” (Macionis y Plummer, 2003).

Como se puede apreciar, los conceptos de campo, capital cultural, capital social y especialmente el de habitus resultan de alta pertinencia para interpretar las diferencias que puedan observarse como consecuencia de los habitus diferenciales que presentan docentes situados en diferentes posiciones en la estructura social como quedará de manifiesto en las variables independientes del estudio. No hay duda, en Chile la educación y específicamente la evaluación del desempeño profesional docente es un campo en disputa.

Quizás lo más relevante que se deduce de lo señalado sea que el habitus son disposiciones adquiridas en el contexto social, de modo que el habitus que caracteriza el campo educacional en el ámbito de la evaluación del desempeño profesional docente es una consecuencia directa de las transferencias de prácticas de los actores del pasado a los actores del presente y de estos a los actores del futuro, de modo que se generen las estructuras estructurantes que permitan otorgar prioridad a los distintos aspectos que componen la estructura de la evaluación docente.

Dentro de la tradición sociológica, según Guerrero (2003) el profesorado ha sido estudiado como una categoría social, esto es, como conjunto de sujetos que comparten una posición similar en la estructura social y como agente educativo cuando se destaca su gestión en los sistemas educativos y su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Precisamente, en el presente estudio se adopta la perspectiva que enfatiza la posición del docente en la estructura social y los esfuerzos realizados en la sociedad chilena por acentuar los rasgos profesionales de la actividad.

En orden a delimitar los factores de estructura social que serán considerados conviene señalar que algunos son relativamente objetivos ya que indican la posición del sujeto en el campo en ese momento, por ejemplo, sexo, edad, estado civil, dependencia administrativa de la escuela, tipo de título profesional, antigüedad como profesor, número de cursos de perfeccionamiento, en cambio, otros son relativamente subjetivos pues se relacionan precisamente con las apreciaciones subjetiva que la persona formule respecto de su propia situación en ese campo, por ejemplo, tendencia política, percepción de movilidad social, satisfacción con la situación política del país, satisfacción con la situación económica del país, expectativas de desarrollo personal, expectativas de desarrollo social, expectativas sobre el desarrollo del país y expectativas sobre calidad y equidad de la educación. Lo importante es que la magnitud que alcanza un docente en cada variable implica la posesión un capital cultural, social o simbólico con el cual se sitúa en el campo.

En el marco de las consideraciones teóricas señaladas, formulamos la hipótesis de trabajo siguiente: Existe una relación estadísticamente significativa entre la actitud del profesorado hacia la evaluación del desempeño docente y sexo, edad, estado civil, dependencia administrativa de la escuela, tipo de título profesional, antigüedad como profesor, número de cursos de perfeccionamiento, tendencia política, percepción de movilidad social, satisfacción con la situación política del país, satisfacción con la situación económica del país, expectativas de desarrollo personal, expectativas de desarrollo social, expectativas sobre el desarrollo del país y expectativas sobre calidad y equidad de la educación.

4.1.5 Relevancia del Estudio

El estudio de la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente tal como ha sido descrito en los párrafos precedentes destaca por su relevancia en las dimensiones prácticas, metodológicas y teóricas.

Desde una perspectiva práctica, el presente estudio permitirá observar los cambios que se aprecian en las actitudes de los profesores hacia la evaluación docente como un indicador clave de las tendencias que se presentan en la instalación de la cultura de la evaluación. De este modo, se podrán identificar las características que muestran los profesores que presentan actitudes favorables o desfavorables hacia la evaluación docente. Con estos antecedentes la política pública podrá elaborar mejores estrategias para continuar impulsando el proceso no sólo en los colegios municipales, sino también, como lo recomiendan los expertos de la OCDE en los colegios subvencionados y particulares.

El estudio también presenta relevancia desde un ángulo metodológico y consiste en generar un instrumento que permita mensurar la actitud de los profesores hacia la evaluación del desempeño profesional docente que presente características técnicas de confiabilidad y validez que pueda ser utilizado ulteriormente por otros investigadores para continuar monitoreando la actitud hacia la evaluación docente y paralelamente puedan perfeccionarse sus atributos metodológicos. Otro de los aspectos metodológicos relevantes de la investigación es su definición como un estudio longitudinal de tendencia, que lo diferencia sustantivamente de los otros estudios que se han realizado sobre el tema. En las Ciencias Sociales se insiste con gran frecuencia en definir los hechos sociales como procesos, sin embargo, esta afirmación teórica no se traslada a la práctica investigativa donde la mayoría de los estudios se definen como seccionales. Realizar dos mediciones a una misma población proporciona una perspectiva de proceso, de la dinámica que se viene instalando y eventualmente resulta más sencillo aventurarse respecto de lo que ocurrirá en el futuro.

Asimismo, el estudio presenta relevancia desde el punto de vista teórico en la medida que emplea un enfoque sociológico para examinar el problema de investigación empleando, por una parte, la Teoría de la Modernización para fundamentar la emergencia de la evaluación del desempeño profesional docente en la sociedad chilena y, por otra, la Teoría de Pierre

Bourdieu para justificar el conjunto de factores que ubican a los sujetos en la estructura social y lo posicionan en el Campo de la Educación.

Emplear el enfoque sociológico y particularmente las teorías en torno a la sociedad moderna para fundamentar las hipótesis del estudio y para interpretar los resultados permite establecer la medida en que las proposiciones resultan pertinentes para examinar la realidad que nos preocupa. Adicionalmente, la relevancia teórica se consolida mediante el uso de los resultados para la formulación de una tipología empírica de profesores que presentan actitudes favorables o desfavorables hacia la evaluación del desempeño profesional docente.

4.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como lo señaláramos, en este apartado avanzaremos las características que presenta el marco metodológico que acompaña la formulación teórica del estudio y que sirve de puente para conectar la teoría con los hechos. La idea es profundizar en los fundamentos de las decisiones que componen la estrategia que permite el correcto encuadre de la investigación en un balance que se propone conjugar los recursos humanos disponibles, los recursos económicos siempre escasos, el tiempo y alcance de los objetivos propuestos en el estudio.

4.2.1 Tipo de investigación

En este orden de ideas, el presente estudio se define como una investigación de orientación preferentemente cuantitativa en el sentido que los conceptos fundamentales del estudio serán definidos teóricamente y luego se reducidos a términos cuantitativos, para luego ser observados empíricamente, a través de instrumentos que implican asignar números a las distintas magnitudes que presentan los constructos bajo estudio. La pertinencia de este enfoque se sustenta básicamente en la naturaleza de la pregunta de investigación que nos formulamos, los objetivos que nos proponemos alcanzar y las hipótesis que se someterán a verificación. Como implica dos mediciones en el tiempo también puede definirse como longitudinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.2.2 Tipo de diseño

El plan general para transitar desde el mundo teórico al mundo empírico, someter a verificación las hipótesis del estudio y lograr los objetivos enunciados se define como una investigación no experimental o ex -post-facto debido a que no existe manipulación deliberada de las variables independiente, por cuanto el estudio se realiza luego de ocurridos los hechos (Kerlinger y Lee, 2002).

4.2.3 Tipo de técnica de recolección de los datos

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, esto es, dirigir el esfuerzo hacia la elaboración de un cuestionario que incluye los ítems que permiten operacionalizar las principales variables del estudio que luego se administra a una muestra del profesorado de la Región Metropolitana de Santiago de Chile (anexos 1 y 2). Todo el trabajo implicó desarrollar un proceso que incluyó una planificación, organización, ejecución y control riguroso de todas las etapas tal como lo plantea Hyman (1984) uno de los autores clásicos de la metodología cuantitativa.

4.2.4 Tipo de técnica para construir el instrumento

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 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 la tradicional técnica Likert (1932). Los argumentos más importantes que se tuvieron a la vista para tomar la decisión fueron sus costos en tiempo y recursos económicos en comparación con otras técnicas, el ofrecer resultados similares a

otros procedimientos y que se adaptaba mejor a la naturaleza del presente estudio (Summers, 1985).

Tal como lo exige la técnica, luego de recoger los datos se calculó el Poder Discriminatorio de los ítems y se construyó una matriz de intercorrelación con la intención de establecer la consistencia interna del instrumento. Finalmente, se determinó la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y luego se proporcionó evidencia sobre la validez de convergencia del instrumento (Morales, Urosa & Blanco, 2003). Una amplia y detallada discusión sobre las etapas y resultados obtenidos en las diferentes etapas de la construcción de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se ofrece en el próximo capítulo y en el anexo N° 1 se incluye el cuestionario original aplicado el año 2008 y en el anexo N° 2 el cuestionario administrado el año 2015.

4.2.5 Universo y muestra

El presente estudio es la continuación del proyecto propuesto para la obtención del DEA y que presentamos al concurso interno de investigación realizado por la Universidad Central de Chile adjudicándonos los fondos para su ejecución el 2008. En virtud de lo señalado, en la actualidad disponemos de la medición realizada el año 2008 y de una segunda medición exploratoria efectuada en noviembre 2015 que fue financiada de manera independiente.

Como la evaluación del desempeño profesional docente obligatoriamente debían realizarla los docentes que trabajaban en los colegios dependientes de las municipalidades, originalmente habíamos pensado focalizar la investigación exclusivamente en ellos, pero luego se resolvió ampliar el alcance del estudio incluyendo los Colegios Particulares Subvencionados y Particulares logrando con esta decisión incrementar notablemente la relevancia teórica y práctica del estudio. En este contexto, parecía interesante observar la actitud hacia la evaluación docente del profesorado que no tiene la obligación de evaluarse. De acuerdo con lo señalado, la población objetivo quedo compuesta por todo el profesorado de Educación Básica y Media que se desempeñan como docentes 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 que incluye entre otros datos el listado completo de los colegios de la Región Metropolitana con el nombre del Director del Establecimiento, teléfono y correo electrónico. De esta base, se seleccionaron al azar 80 colegios, más 80 de reemplazo, cautelando que todas las zonas quedaran adecuadamente representadas 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 830 casos.

4.2.6 Trabajo de terreno

El año 2008 el trabajo de terreno se organizó contratando un Jefe de Terreno y 8 encuestadores con amplia experiencia en recolección de datos. El primer paso consistió en realizar una jornada de capacitación en la cual se presentó el cuestionario y se explicó con detalle la lógica del procedimiento y se resolvieron las dudas e inquietudes que surgieron. En forma paralela se preparó una carta dirigida al Director del Establecimiento que se envió a todos los colegios seleccionados mediante correo electrónico, en la que se daban a conocer los objetivos del estudio, se solicitaba la autorización para administrar el cuestionario a los docentes seleccionado y se indicaba la importancia del estudio con el propósito de motivar la participación del colegio.

Luego, al recibir la respuesta del colegio, el Jefe de Terreno coordinaba el día y hora en que se aplicaría el cuestionario. Si no recibíamos respuesta, el mismo Jefe de Terreno llamaba por teléfono para coordinar la etapa de campo entre el colegio y el encuestador asignado. Posteriormente, cuando el Jefe de terreno recibía los instrumentos, junto con realizar el control de oficina de los cuestionarios, al azar llamaba por teléfono al 20% de los entrevistados verificando que efectivamente la persona había contestado el cuestionario. En los casos en que el Director o el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica se negó a colaborar o proporcionó alguna razón para no participar, el colegio fue sustituido por un establecimiento seleccionado de la lista de reemplazo. En total aproximadamente el 20% de los colegios debió ser sustituido.

En general, la etapa de recolección de datos se realizó sin mayores inconvenientes y cuando los Directores aceptaban que sus colegios participaran del estudio la colaboración de los docentes se dio en un clima de amplia cooperación. Quizás, las dificultades de mayor importancia se presentaron en algunos Colegios Particulares Subvencionados y especialmente en los Colegios Particulares cuyos Directores se negaban a participar, no obstante, los argumentos de confidencialidad, anonimato con el cual se manejaría la información. Esta situación no fue distinta de lo que habitualmente informan los investigadores respecto de la resistencia que manifiestan algunas autoridades cuando se solicita permiso para que en sus instituciones se realice alguna investigación. El efecto de mayor importancia que provocaron estas dificultades fue extender la etapa de recolección de los datos más allá de lo que se tenía presupuestado originalmente. Con esta experiencia acumulada, el trabajo de campo realizado en noviembre del año 2015 se efectuó siguiendo el mismo modelo descrito para el año 2008 y no se observaron situaciones especialmente complejas que consignar.

4.2.7 Análisis de los datos

Inmediatamente terminada la recolección de los datos, se prepararon los casos para ser ingresados con la ayuda del Data Entry a una base de datos preparada especialmente para el efecto. Este procedimiento permitió obtener un nuevo control, esta vez sobre toda la fase de digitación de los datos.

Con la base de datos completa, todo el análisis se realizó aplicando el bien conocido Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 16.0. Luego, todo el esfuerzo se orientó hacia la construcción de la escala determinando el poder discriminatorio de los ítems, la consistencia interna, la validez y la confiabilidad utilizando los recursos tradicionales para construir instrumentos de medición con la Técnica Likert.

En la siguiente fase, usando tablas, gráficos, medidas de tendencia central y de dispersión se efectuó todo el análisis descriptivo de las variables independientes del estudio. Por último, se sometió a verificación el conjunto de hipótesis del estudio mediante la prueba Chi-cuadrado, cuestiones que se trataran en detalle en los próximos capítulos del estudio (McMillany & Schumcher, 2005).

CAPÍTULO 5: ETAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

El propósito del presente capítulo consiste en presentar las etapas más importantes que se consideraron para construir la escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y los resultados obtenidos en términos de sus principales características psicométricas.

5.1 UNA TÉCNICA PARA MEDIR ACTITUDES

Como ya se discutió, existen numerosas técnicas que los autores han propuesto para medir las predisposiciones a responder de un modo favorable o desfavorable hacia un objeto, pero históricamente se pueden agrupar en dos las perspectivas más generales que se han usado para medir las actitudes. Por un lado, se encuentra la denominada Teoría Clásica de los Test basada en la formula $X_i = T_i + E_i$, donde X_i es igual al puntaje obtenido, T_i es igual al puntaje verdadero y E_i es igual al puntaje de Error (Kerlinger y Lee, 2002). Por otro lado, en la década de los sesenta surge la Teoría de Respuesta al Ítem que se fundamenta en el grado de dificultad del ítem según la formula $D_i = Q_i * P_i$, donde D_i es igual al grado de dificultad del ítem, Q_i es igual a la probabilidad de respuestas correctas multiplicado por P_i que es la probabilidad de respuestas incorrectas a un ítem (Hambleton, Swaminathan y Rogers, 1991).

En el presente estudio, siguiendo la tradición en la medición de constructos psicosociales, para mensurar la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente se empleó la técnica desarrollada por Rensis Likert (Likert, 1932). La decisión se justifica si consideramos sus ventajas en términos de costo financieros, de tiempo y de proporcionar resultados similares a otros procedimientos más laboriosos. Es un enfoque que por décadas ha mantenido su vigencia y pertenece al ámbito de la Teoría Clásica de los Test. En el campo de la psicometría supera con creces a la Teoría de Respuesta al Ítem especialmente en la medición de constructos no cognitivos como son las actitudes y los rasgos de personalidad

en que se usan formatos de respuesta políctomicas que no suponen una alternativa como respuesta correcta (Asún y Zúñiga, 2010).

5.2 DEFINICIÓN DEL CONCEPTO A MEDIR

Siguiendo las recomendaciones de Morales, Urosa, y Blanco (2003), el primer paso para construir la escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente consistió en definir en forma nominal el concepto central del estudio y de este modo establecer los límites del universo de contenido desde el cual se formularían los ítems. En el presente estudio la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se define en términos nominales como una predisposición adquirida, relativamente estable, favorable o desfavorable hacia la posibilidad de asignarle un valor a la calidad de la conducta que deriva de la acción profesional que el docente desarrolla en el sistema educativo al que pertenece, particularmente la acción profesional que desarrolla al interior de la sala de clases. Definida así, la actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente consiste en un continuo que se extiende desde un polo que incluye actitudes positivas, pasando por un punto intermedio de carácter o neutral (ambivalente) que incluye actitudes no definidas claramente hacia un polo, hasta el otro extremo, cuyo polo incluye actitudes negativas.

Tal como se estila habitualmente, el segundo paso consistió en definir en términos reales la actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, es decir, establecer los límites en las que se focalizaría el esfuerzo para la formulación de los ítems. En efecto, considerando los objetivos del estudio, la perspectiva que asume la presente investigación y la discusión teórica y política en torno a la evaluación de los profesores en Chile se decidió concentrar la medición en las áreas o dimensiones siguientes:

a.- **Calidad y Equidad de la Educación:** Incluye todos los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a contribuir al mejoramiento de los rendimientos académicos de los alumnos y aquellas acciones que presentan como finalidad proporcionar a todos los alumnos que forman parte del sistema una enseñanza con niveles equivalentes de calidad. Esta

dimensión adquiere importancia en la medida que las Reformas Educativas se han planteado como objetivos fundamentales aumentar la calidad y la equidad de la educación que son los problemas de mayor relevancia que enfrenta el sistema educativo chileno.

b.- **Desarrollo de la Profesión Docente:** En este caso la atención se concentra en los factores que se relacionan directamente con el desarrollo de las competencias fundamentales que debe presentar un docente para proporcionar un servicio de calidad. Esta dimensión surge como consecuencia lógica de las discusiones sobre evaluación docente en las que se acentúa la visión de considerar la labor del profesor como la de cualquier otro profesional que debe preocuparse sistemáticamente de cumplir responsablemente con sus obligaciones según los conocimientos disponibles y, en consecuencia, ocuparse de su perfeccionamiento.

c.- **Remuneraciones:** En esta dimensión se incluyen los distintos elementos vinculados a la relación entre el ejercicio de la profesión docente y los estímulos y recompensas monetarias que percibe el profesor por el trabajo que realiza. Probablemente esta sea una de las dimensiones que ha preocupado sobremanera al gremio docente y ha provocado gran controversia en la medida que la evaluación inevitablemente se traduce en un juicio de valor que en determinadas circunstancias puede presentar un impacto positivo o negativo sobre el salario de un docente.

d.- **Cultura Nacional:** Se define como el conjunto de normas, valores y creencias que se asocian a los procesos de evaluación que se realizan en la sociedad chilena y que hacen referencia a la responsabilidad, honestidad y objetividad con la cual se lleva a cabo el proceso evaluativo. Como hemos señalado, la evaluación no constituye un proceso que forme parte integral de la cultura nacional y con frecuencia no se lo considera una práctica normal de toda actividad que permite mejorar. Por el contrario, en él se advierte una amenaza, un control innecesario, un peligro para el desarrollo de la actividad por cuanto se teme que se efectúe un uso arbitrario de los resultados y no una retroalimentación natural de toda actuación futura.

e.- **Salud Mental:** Se define como el agregado de sentimientos de malestar que la evaluación docente produce en la psiquis de los docentes. El solo hecho de saber que será sometido a

evaluación produce en los profesores estados de stress, angustia y ansiedad que se explican en función de la sobrecarga de trabajo que ello significa, la incertidumbre que genera y la posibilidad de ser desvinculado del trabajo.

Conviene señalar que toda definición implica un cierto grado de arbitrariedad por cuanto significa establecer límites de lo que incluye o no incluye un determinado concepto. Por esta razón, su utilidad sólo puede evaluarse en la medida que sirve a los objetivos en el marco de la investigación que se realiza. En este sentido, afirmamos la unidimensionalidad del concepto de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, no obstante, las dimensiones establecidas constituyen más bien una forma sistemática a través de la cual agrupamos los ítems (Edwards, 1994).

5.3 FORMULACIÓN DE LOS ITEMS

Luego de la definición del concepto que se propone medir el estudio, la segunda etapa en la construcción del instrumento consistió en formular un conjunto de ítems que representaran opiniones que simbolizaran actitudes positivas o negativas hacia la evaluación del desempeño profesional docente.

Para la formulación de los ítems que preliminarmente formarían parte del instrumento que se propone medir la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente y las dimensiones que lo integran se han tenido a la vista los antecedentes siguientes: En primer lugar, las definiciones proporcionadas en los acápites precedentes y que indican el universo de contenido y los límites que se deben considerar. En segundo lugar, las opiniones de actores relevantes del sistema educativo nacional obtenidas mediante entrevistas en profundidad en el estudio cualitativo efectuado por González (2000). En tercer lugar, la investigación realizada por Solís (2001) donde estudió desde una perspectiva psicológica la evaluación del desempeño profesional docente y la autoestima. Por último, con el propósito de obtener una inmersión directa con el problema bajo estudio y aumentar nuestro grado de familiaridad con la temática investigada, practicamos una serie de 8 entrevistas exploratorias a profesores componentes del sistema educativo, hombres y mujeres, jóvenes y experimentados, todos residentes y trabajando en escuelas de las comunas urbanas de la Región Metropolitana de

Santiago. A todos los entrevistados se les pidió su opinión sobre la evaluación profesional docente sobre la base de una pauta que incluía los temas siguientes: Datos de identificación, Reforma Educacional, Evaluación Profesional Docente, Equidad y Calidad de la Educación, Desarrollo Profesional, Remuneraciones y Cultura Nacional. Como se puede apreciar, la pauta incluye las cuatro dimensiones deducidas de los estudios previos donde buscábamos que los docentes expresaran sus opiniones libremente. De este trabajo cualitativo exploratorio inicial emerge la dimensión número cinco que denominamos salud mental que no teníamos considerada pero que los profesores que habían experimentado el proceso de la evaluación del desempeño profesional docente relataban como una situación frecuente en sus respectivos establecimientos educacionales.

Con todo el material así reunido, se procedió a seleccionar las opiniones que reflejaran actitudes positivas o negativas hacia la evaluación del desempeño profesional docente. Siempre que fue posible se eligieron las declaraciones sin introducir modificaciones sustanciales, no obstante, en algunos casos fue necesario simplificarlas para evitar la ambigüedad. En el caso que el propio investigador elaboró los ítems la idea central se extrajo del material reunido en las entrevistas o de las investigaciones previas señaladas más arriba.

Con este procedimiento se logró reunir un número cercano a los 60 ítems que fueron sometidos a un análisis lógico respecto de su pertinencia en función del concepto de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente y considerando las recomendaciones técnicas que habitualmente se hacen para estos casos: cada ítems debe referirse a opiniones y no a hechos, deben evitarse términos que implique universalidad, deben incluir el objeto de la actitud como sujeto de la opinión, no deben contener más de 20 palabras, no deben incluir dobles negaciones, deben evitarse ítems de “dos cañones”, deben incluirse ítems positivos y negativos, deben ser juicios y no hechos, deben representar opiniones debatibles, etc. (Padua y Ahman, 2004).

Adicionalmente, se debía cautelar que el número de ítems originales garantizara una cantidad razonable para no afectar la confiabilidad. De acuerdo con Nunnally y Bernstein, (1995) es recomendable que el número de ítems originales sea el doble de los que se estima presentará

la escala final. En la formulación de los ítems, siempre que fue posible se consideraron las sugerencias realizadas por los expertos, en particular cuando no alteraban la forma en que se expresan habitualmente los individuos. Luego de eliminar 20 ítems por no cumplir con los criterios recomendados por los especialistas, todo el proceso continuó desarrollándose con los 40 ítems siguientes:

Tabla N° 5.1: Los 40 ítems originales de la escala de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente por dimensión

| 40 ÍTEMS ORIGINALES DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE POR DIMENSIÓN (*) |
|--|
| I. CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN |
| 4. La evaluación del desempeño profesional docente contribuye a lograr una educación de calidad. |
| 7. La evaluación del desempeño profesional docente no resuelve pero ayuda a mejorar el rendimiento de los alumnos. |
| 15. La evaluación del desempeño profesional docente ayuda a potenciar el capital humano de los sistemas educativos. |
| 29. La evaluación del desempeño profesional docente promueve efectivamente la democratización del sistema educativo chileno. |
| 30. La evaluación del desempeño profesional docente sólo le traerá problemas a los verdaderos maestros. |
| 38. La evaluación del desempeño profesional docente es un deber de todo profesor comprometido con mejorar las prácticas y procesos educativos. |
| II. DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE |
| 5. La evaluación del desempeño profesional docente carece de sentido aislada de la carrera profesional. |

6. La evaluación del desempeño profesional docente nunca medirá las reales competencias de los profesores.

11. La evaluación del desempeño profesional docente se quiera o no es una herramienta que permite retroalimentar la labor pedagógica.

12. La evaluación del desempeño profesional docente detecta las fortalezas y debilidades de cada profesor lo que demuestra su carácter formativo.

13. La evaluación del desempeño profesional docente debería aplicarse sólo a los profesores con pocos años de experiencia como profesor.

18. La evaluación del desempeño profesional docente promueve una mayor preocupación de los profesores mediocres por su trabajo.

21. La evaluación del desempeño profesional docente permite que los malos profesores se preocupen por hacer bien las cosas.

32. La evaluación del desempeño profesional docente es una obligación ética que debería cumplir todo profesor.

35. La evaluación del desempeño profesional docente permite sacar a los malos profesores que existen en el sistema.

III. REMUNERACIONES

3. La evaluación del desempeño profesional docente conduce inevitablemente a una competencia nefasta entre los profesores.

19. La evaluación del desempeño profesional docente al estar relacionada con un sistema de incentivos distorsiona su esencia.

20. La evaluación del desempeño profesional docente involucra una visión economicista de la labor de los profesores.

22. La evaluación del desempeño profesional docente introduce el neoliberalismo en el sistema educativo chileno.

24. La evaluación del desempeño profesional docente ayuda a premiar a los mejores.

26. La evaluación del desempeño profesional docente estimula a mejorar en el trabajo y recibir mejores recompensas económicas.

27. La evaluación del desempeño profesional docente no debería relacionarse con la remuneración de los profesores.

37. La evaluación del desempeño profesional docente no es un mecanismo adecuado para proporcionar incentivos a los profesores.

IV. CULTURA NACIONAL

1. La evaluación del desempeño profesional docente es que los instrumentos habitualmente son malos.

2. El ideal es que la evaluación del desempeño profesional docente se congele por un largo tiempo.

8. La evaluación del desempeño profesional docente se presta exclusivamente para controlar a los profesores.

9. La evaluación del desempeño profesional docente es una pérdida de tiempo que no cambiará nada.

14. Lo desagradable de la evaluación del desempeño profesional docente es que uno puede perder la pega injustamente.

17. La evaluación del desempeño profesional docente constituye un castigo y no un apoyo.

25. La evaluación del desempeño profesional docente por ser honesto a uno lo pueden joder.

33. La evaluación del desempeño profesional docente es más trabajo y no aporta nada.

36. La evaluación del desempeño profesional docente es bonita en el papel pero en la realidad deja mucho que desear.

39. La evaluación del desempeño profesional docente impide observar lo que realmente ocurre en la sala de clases.

40. La evaluación del desempeño profesional docente no debería existir.

V. SALUD MENTAL

10. La evaluación del desempeño profesional docente es que le produce angustia insoportable al profesor.

16. La evaluación del desempeño profesional docente hace que el profesor se sienta agredido.

23. La evaluación del desempeño profesional docente provoca tensión insoportable en los profesores.

28. La evaluación del desempeño profesional docente constituye una amenaza para los buenos maestros.

31. La evaluación del desempeño profesional docente produce gran stress en los profesores.

34. La evaluación del desempeño profesional docente menoscaba al profesor como persona.

(*) Los ítems mantienen la numeración que presentaron en el cuestionario.

5.4 CATEGORIAS DE RESPUESTA Y PONDERACIÓN DE LOS ITEMS

Como es tradicional cuando se emplea la Técnica Likert para construir instrumentos de medición a cada ítem se le asignaron cinco categorías de respuesta a saber: Muy de Acuerdo, De Acuerdo, Indiferente, En Desacuerdo y Muy en Desacuerdo. Como se puede advertir, se mantuvo la categoría intermedia debido a que no existe evidencia concluyente que permita afirmar que dicha categoría se comporta del mismo modo en todos los estudios (Hernández, Espejo, González-Romá y Gómez, 2001). Siguiendo una recomendación habitual, se incluyeron ítems positivos (13) y negativos (27) con el propósito de evitar el “respond- set”, pero no fue posible incluirlos en igual proporción debido a que el discurso de los profesores tiende a expresarse en términos negativos más que positivos hacia la evaluación del desempeño profesional docente.

Respecto del peso asignado a las categorías de respuesta, se empleó la ponderación arbitraria fijando el valor más alto cuando la respuesta del docente puede interpretarse como una actitud muy positiva hacia la evaluación del desempeño profesional docente, es decir, en un ítem positivo la categoría muy de acuerdo puntúa 5, de acuerdo 4, indiferente 3, en desacuerdo 2 y muy en desacuerdo 1. Cuando el ítem es negativo las ponderaciones se invierten, de modo que el puntaje total del sujeto pueda calcularse con un solo significado, esto es, cuanto más alto es un puntaje representa una actitud más positiva hacia la evaluación del desempeño profesional docente (Elejabarrieta y Iñiguez, 2008).

De este modo, el puntaje total de cada sujeto resultaba de la sumatoria simple de los puntajes parciales obtenidos en cada ítem. Considerando los 40 ítems, el rango de variación teórico de los puntajes fluctuaba entre un mínimo de 40 representando la actitud más negativa hacia la evaluación del desempeño profesional docente y un máximo de 200 puntos que significa la actitud más positiva.

5.5 ENSAMBLAJE DEL CUESTIONARIO Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO

El cuestionario se preparó incluyendo una primera parte que contenía el logo de la Universidad Central, el objetivo del estudio, instrucciones para responder y un conjunto de preguntas cerradas que indagaban sobre datos de identificación de los entrevistados y que miden las variables independientes del estudio, en cambio, la segunda parte incluía la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, precedida de un conjunto de instrucciones para contestar los 40 ítems (Ver anexo N° 1).

Tal como lo recomiendan los expertos (Padua y Ahman, 2004), una vez listo el cuestionario, se administró a una muestra intencional de 30 profesores que formaban parte del universo de docentes que eventualmente contestarían el instrumento. Los resultados obtenidos mostraron que, por un lado, el cuestionario se encontraba bien diagramado por cuanto no se advirtieron errores de respuestas y, por otro, que las instrucciones y los ítems habían sido bien comprendidos por los profesores encuestados. Adicionalmente, la prueba piloto permitió comprobar que los docentes se demoraban en promedio 20 minutos en contestar todo el cuestionario, hecho que permitía planificar con mayores antecedentes el trabajo de campo posterior.

5.6 APLICACIÓN DEFINITIVA A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DEL UNIVERSO BAJO ESTUDIO

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación piloto, se decidió, como ya se informó detalladamente en el acápite metodológico, aplicar el cuestionario a una muestra representativa compuesta por 812 profesores pertenecientes a 80 colegios públicos, particulares subvencionados y particulares de las comunas urbanas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Las características de sexo y edad de los docentes entrevistados se presentan en el cuadro siguiente:

Tabla N° 5.2: Porcentaje de docentes de aula entrevistados el año 2008 según sexo y edad

| | Masculino | Femenino | | Total |
|-------------|-----------|------------|----------|------------|
| Sexo | 29.7% | 70.3% | | 100% (812) |
| | | | | |
| Edad | 0-34 años | 35-49 años | 50 y más | |
| | 23.7% | 39.2% | 37.1 | 100% (812) |
| | | | | |

Conviene consignar que todo el trabajo de campo de la primera medición se realizó durante marzo y abril del año 2008 por un equipo de encuestadores profesionales que fueron capacitados especialmente para realizar el trabajo de terreno y cuyos honorarios por el servicio prestado se cancelaron oportunamente. Adicionalmente, todo el trabajo de campo fue supervisado directamente por el Jefe de Terreno dispuesto para la ocasión de modo que se pudo comprobar fehacientemente todo el proceso de recolección de datos.

5.7 ITEM-ANÁLISIS

Toda la información obtenida se digitó en una base de datos que se procesó mediante el SPSS versión .16. Una vez consolidado este procedimiento se decidió construir la escala de acuerdo

al procedimiento clásico recomendado por Morales, Urosa, & Blanco (2003). Por esta razón, se realizó un ítem-análisis cuyo propósito principal consistió en estimar el Poder Discriminatorio de los ítems, en otras palabras, la capacidad de cada ítem de constituir un estímulo sensible de tal modo que permita diferenciar a los sujetos que presentan diferentes magnitudes de la variable bajo estudio y de este modo distinguir los ítems que miden con mayor potencia de aquellos que no lo hacen. Para lograr tal objetivo se calculó una correlación entre cada ítem y el puntaje total en la escala. Los resultados obtenidos con el programa SPSS se pueden observar en el cuadro siguiente:

Tabla N° 5.3: Correlación ítem puntaje total de los 40 ítems que forman la escala original de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente

| | Estadísticos total-elemento | | | | |
|--------------|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Crombach si se elimina el elemento |
| SMEAN(OED1) | 111,64 | 769,693 | ,351 | ,244 | ,939 |
| SMEAN(OED2) | 111,20 | 746,488 | ,596 | ,459 | ,937 |
| SMEAN(OED3) | 111,18 | 750,028 | ,552 | ,426 | ,937 |
| SMEAN(OED4) | 111,23 | 752,672 | ,529 | ,439 | ,937 |
| SMEAN(OED5) | 111,68 | 770,430 | ,318 | ,248 | ,939 |
| SMEAN(OED6) | 111,95 | 759,365 | ,471 | ,305 | ,938 |
| SMEAN(OED7) | 111,12 | 768,343 | ,340 | ,298 | ,939 |
| SMEAN(OED8) | 111,38 | 751,711 | ,558 | ,414 | ,937 |
| SMEAN(OED9) | 111,19 | 738,554 | ,703 | ,576 | ,936 |
| SMEAN(OED10) | 111,88 | 759,382 | ,461 | ,438 | ,938 |
| SMEAN(OED11) | 110,82 | 759,362 | ,498 | ,466 | ,937 |
| SMEAN(OED12) | 111,10 | 756,983 | ,515 | ,508 | ,937 |
| SMEAN(OED13) | 110,58 | 775,747 | ,228 | ,226 | ,940 |
| SMEAN(OED14) | 111,25 | 760,002 | ,429 | ,334 | ,938 |
| SMEAN(OED15) | 111,19 | 758,609 | ,507 | ,444 | ,937 |
| SMEAN(OED16) | 111,31 | 747,780 | ,650 | ,587 | ,936 |
| SMEAN(OED17) | 111,27 | 740,864 | ,720 | ,642 | ,936 |
| SMEAN(OED18) | 111,06 | 763,505 | ,409 | ,427 | ,938 |
| SMEAN(OED19) | 111,32 | 758,222 | ,483 | ,395 | ,938 |
| SMEAN(OED20) | 111,39 | 760,829 | ,470 | ,431 | ,938 |

| | | | | | |
|--------------|--------|---------|------|------|------|
| SMEAN(OED21) | 111,09 | 761,620 | ,438 | ,460 | ,938 |
| SMEAN(OED22) | 111,31 | 771,591 | ,335 | ,311 | ,939 |
| SMEAN(OED23) | 111,80 | 752,569 | ,578 | ,577 | ,937 |
| SMEAN(OED24) | 111,20 | 755,357 | ,503 | ,494 | ,937 |
| SMEAN(OED25) | 111,33 | 756,021 | ,510 | ,407 | ,937 |
| SMEAN(OED26) | 111,09 | 761,600 | ,431 | ,421 | ,938 |
| SMEAN(OED27) | 111,15 | 763,405 | ,387 | ,283 | ,938 |
| SMEAN(OED28) | 110,92 | 746,082 | ,620 | ,563 | ,936 |
| SMEAN(OED29) | 111,57 | 766,321 | ,416 | ,313 | ,938 |
| SMEAN(OED30) | 110,93 | 746,639 | ,658 | ,617 | ,936 |
| SMEAN(OED31) | 111,94 | 753,965 | ,548 | ,551 | ,937 |
| SMEAN(OED32) | 111,01 | 750,396 | ,574 | ,558 | ,937 |
| SMEAN(OED33) | 111,37 | 735,844 | ,762 | ,658 | ,935 |
| SMEAN(OED34) | 111,12 | 737,620 | ,740 | ,651 | ,935 |
| SMEAN(OED35) | 111,37 | 770,898 | ,311 | ,264 | ,939 |
| SMEAN(OED36) | 111,85 | 755,453 | ,543 | ,477 | ,937 |
| SMEAN(OED37) | 111,79 | 754,145 | ,557 | ,463 | ,937 |
| SMEAN(OED38) | 110,89 | 753,157 | ,561 | ,546 | ,937 |
| SMEAN(OED39) | 111,72 | 766,411 | ,363 | ,312 | ,939 |
| SMEAN(OED40) | 111,10 | 736,612 | ,710 | ,597 | ,936 |

El análisis de la tercera columna numérica del cuadro revela un conjunto muy importante de datos técnicos para la construcción de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente. En primer lugar, se aprecia que todos los ítems presentan coeficientes de correlación positivos en un rango que va desde $r = .228$, ítem N°13, hasta $r = .762$ ítem N° 33. En segundo lugar, se observa que sólo 8 ítems se encuentran bajo $r = .400$. En tercer lugar, el examen del cuadro indica que 5 ítems se encuentran sobre $r = .70$. En cuarto lugar, la mayor parte de los ítems, 25, presentan valores entre $r = .400$ y $r = .600$. En quinto lugar, se observa que la eliminación de cualquiera de los ítems proporciona una confiabilidad calculada por el Alfa de Cronbach prácticamente de $r = .94$. En sexto lugar, el puntaje mínimo teórico al responder los 40 ítems es de 40 puntos y el máximo es 200, pero al examinar el puntaje medio empírico en la tabla se observa que se sitúa en 111 puntos lo cual indica una actitud bajo el promedio teórico de 120 puntos.

En resumen, según los datos todos los ítems muestran capacidad para diferencial a los sujetos, en consecuencia, se encuentran midiendo un atributo subyacente, pero con distintos grados de eficiencia. Los ocho ítems que presentan los coeficientes más altos presentan un rango que fluctúa entre $r = .62$ y $r = .76$, son todos negativos, se concentran en las dimensiones de Cultura Nacional y Salud Mental y su contenido alude a que la evaluación del desempeño profesional docente:

- **33.** La evaluación del desempeño profesional docente es más trabajo y no aporta nada.
- **34.** La evaluación del desempeño profesional docente menoscaba al profesor como persona.
- **17.** La evaluación del desempeño profesional docente constituye un castigo y no un apoyo.
- **40.** La evaluación del desempeño profesional docente no debería existir.
- **9.** La evaluación del desempeño profesional docente es una pérdida de tiempo que no cambiará nada.
- **16.** La evaluación del desempeño profesional docente hace que el profesor se sienta agredido.
- **30.** La evaluación del desempeño profesional docente le traerá problemas a los verdaderos maestros.
- **28.** La evaluación del desempeño profesional docente constituye una amenaza para los buenos maestros.

En cambio, los ítems con los coeficientes más bajos oscilan entre $r = .31$ y $r = .36$, con la excepción del ítem 13 que es el más bajo con $r = .22$. Concretamente, el contenido de los ítems indica que la evaluación del desempeño profesional docente:

- **13.** La evaluación del desempeño profesional docente debería aplicarse sólo a los profesores con pocos años de experiencia.
- **35.** La evaluación del desempeño profesional docente permite sacar a los malos profesores del sistema.
- **5.** La evaluación del desempeño profesional docente carece de sentido aislada de la carrera profesional.

- 22. La evaluación del desempeño profesional docente introduce el neoliberalismo en el sistema educativo chileno.
- 7. La evaluación del desempeño profesional docente no resuelve, pero ayuda a mejorar el rendimiento de los alumnos.
- 1. La evaluación del desempeño profesional docente es un problema porque los instrumentos habitualmente son malos.
- 39. La evaluación del desempeño profesional docente impide observar los que ocurre en la sala de clases.
- 27. La evaluación del desempeño profesional docente no debería relacionarse con la remuneración de los profesores.

También se aprecia que estos ítems con coeficientes bajos no se concentran en una sola dimensión, sino que se distribuyen en cuatro de ellas, salvo la de salud mental.

En virtud de los favorables y alentadores resultados obtenidos y considerando la necesidad disponer de ítems con alta grado de sensibilidad para distinguir a los sujetos se decidió continuar todo el análisis con los ítems que presentan valores de correlación iguales o superiores a $r = .40$, es decir, se eliminan los 8 ítems con los valores más bajos que corresponden a los ítems números 1, 5, 7, 13, 22, 27, 35 y 39. Esta decisión adicionalmente se refuerza debido a que estos ítems también presentan los coeficientes de determinación múltiples más bajos.

5.8 ANÁLISIS DE MATRICES DE INTERCORRELACIÓN

Con los 32 ítems seleccionados, en la presente etapa se procedió a estimar el grado de unidimensionalidad que presentaba la escala, es decir, verificar si los 32 ítems apuntan hacia una misma dirección. Dicha propiedad se estimó construyendo una matriz de intercorrelación. Marcados con rojo los valores bajo $r = .15$, azul, sobre $r = .50$, verde sobre $r = .60$ y violeta, sobre $r = .70$. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Con el propósito de optimizar la matriz y aumentar el grado de consistencia interna del instrumento, para el análisis de los valores de intercorrelación se aplicaron los criterios siguientes: a) Deben eliminarse aquellos ítems que presentan el mayor número de valores de correlación bajo $r = .15$. b) Sin perjuicio de lo señalado, el esfuerzo debe orientarse en forma simultánea para que cada dimensión incluya un número similar de ítems. c) Como a mayor número de ítems mayor confiabilidad, la eliminación no debe afectar en forma significativa el nivel de precisión con el cual mide el instrumento. Es importante consignar que el análisis no sólo implica tomar decisiones desde la perspectiva exclusivamente técnica, sino que también compatibilizar esas decisiones técnicas con criterios de orden teórico, por ejemplo, no perder o debilitar la representatividad de las distintas dimensiones consideradas en la definición del constructo que se mide o seleccionar sólo ítems negativos.

Como se puede apreciar, la matriz de intercorrelación presenta sólo valores positivos en un rango que se extiende desde $r = .02$ hasta $r = .70$. Un análisis con mayor profundidad muestra que existe una moderada concentración de valores iguales o superiores a $r = .50$ (2 valores iguales a $r = .70$, 8 entre $r = .60$ y $r = .69$ y 25 entre $r = .50$ y $r = .59$) pero también es moderada la concentración de valores bajo $r = .15$ (32). La gran mayoría de los ítems presentan valores de intercorrelación entre $r = .59$ y $r = .30$. Los ítems que concentran los valores más altos son los números:

- ✓ 40. **La evaluación del desempeño profesional docente no debería existir.**
- ✓ 34. **La evaluación del desempeño profesional docente menoscaba al profesor como persona.**
- ✓ 17. **La evaluación del desempeño profesional docente constituye un castigo y no un apoyo, y**
- ✓ 16. **La evaluación del desempeño profesional docente hace que el profesor se sienta agredido.**

En cambio, los ítems con los valores más bajos corresponden a los números:

- ✓ 14. **Lo desagradable de la evaluación del desempeño profesional docente es que uno puede perder la pega injustamente.**
- ✓ 18. **La evaluación del desempeño profesional docente promueve una mayor preocupación de los profesores mediocres por su trabajo.**

- ✓ 10. La evaluación del desempeño profesional docente es que le produce angustia insoportable al profesor.
- ✓ y 26. La evaluación del desempeño profesional docente estimula a mejorar en el trabajo y recibir mejores recompensas económicas.

De acuerdo con estos resultados y considerando los criterios antes señalados la decisión es optimizar la matriz eliminando los ítems 14, 18, 10 y 26 que son los que concentran, como ya se dijo, los valores más bajos y permiten mantener el número de ítems en forma equilibrada en las cinco dimensiones. En la tabla siguiente se presenta la matriz reducida:

Tabla N° 5.5: Matriz de intercorrelación reducida de los 28 ítems seleccionados.

Matriz de correlaciones inter-elementos

| | SMEAN(OED2) | SMEAN(OED3) | SMEAN(OED4) | SMEAN(OED6) | SMEAN(OED8) | SMEAN(OED9) | SMEAN(OED11) | SMEAN(OED12) | SMEAN(OED15) | SMEAN(OED16) | SMEAN(OED17) | SMEAN(OED19) | SMEAN(OED20) | SMEAN(OED21) | SMEAN(OED23) | SMEAN(OED24) | SMEAN(OED25) | SMEAN(OED28) | SMEAN(OED29) | SMEAN(OED30) | SMEAN(OED31) | SMEAN(OED32) | SMEAN(OED33) | SMEAN(OED34) | SMEAN(OED36) | SMEAN(OED37) | SMEAN(OED38) | SMEAN(OED40) |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| SMEAN(OED2) | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED3) | ,48 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED4) | ,32 | ,28 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED6) | ,35 | ,27 | ,22 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED8) | ,39 | ,45 | ,40 | ,31 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED9) | ,49 | ,43 | ,48 | ,38 | ,52 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED11) | ,28 | ,23 | ,46 | ,21 | ,23 | ,18 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED12) | ,31 | ,22 | ,46 | ,24 | ,23 | ,18 | ,24 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED15) | ,30 | ,21 | ,45 | ,24 | ,40 | ,40 | ,40 | ,32 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED16) | ,44 | ,48 | ,36 | ,35 | ,23 | ,58 | ,37 | ,30 | ,39 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED17) | ,47 | ,38 | ,36 | ,23 | ,25 | ,17 | ,31 | ,20 | ,26 | ,24 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED19) | ,29 | ,38 | ,19 | ,23 | ,25 | ,17 | ,31 | ,20 | ,26 | ,24 | ,20 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED20) | ,28 | ,36 | ,19 | ,23 | ,25 | ,17 | ,31 | ,20 | ,26 | ,24 | ,20 | ,44 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED21) | ,24 | ,16 | ,39 | ,28 | ,36 | ,20 | ,37 | ,24 | ,34 | ,38 | ,17 | ,42 | ,32 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED23) | ,34 | ,16 | ,33 | ,28 | ,36 | ,20 | ,37 | ,24 | ,34 | ,38 | ,17 | ,42 | ,32 | ,30 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED24) | ,27 | ,33 | ,18 | ,27 | ,33 | ,28 | ,28 | ,44 | ,40 | ,36 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | 1,00 | | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED25) | ,27 | ,38 | ,21 | ,27 | ,33 | ,28 | ,28 | ,44 | ,40 | ,36 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | 1,00 | | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED28) | ,38 | ,25 | ,40 | ,30 | ,36 | ,47 | ,46 | ,32 | ,31 | ,31 | ,52 | ,41 | ,45 | ,40 | ,57 | ,61 | ,56 | 1,00 | | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED29) | ,25 | ,39 | ,30 | ,27 | ,44 | ,48 | ,34 | ,34 | ,25 | ,44 | ,36 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | 1,00 | | | | | | | | | |
| SMEAN(OED30) | ,40 | ,30 | ,27 | ,44 | ,48 | ,34 | ,34 | ,25 | ,44 | ,36 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | 1,00 | | | | | | | | |
| SMEAN(OED31) | ,30 | ,27 | ,44 | ,30 | ,27 | ,44 | ,48 | ,34 | ,34 | ,25 | ,44 | ,36 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | 1,00 | | | | | | | |
| SMEAN(OED32) | ,36 | ,47 | ,46 | ,32 | ,31 | ,31 | ,52 | ,41 | ,45 | ,40 | ,57 | ,61 | ,56 | ,41 | ,45 | ,40 | ,57 | ,61 | ,56 | ,41 | ,45 | 1,00 | | | | | | |
| SMEAN(OED33) | ,47 | ,48 | ,34 | ,34 | ,25 | ,44 | ,36 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | 1,00 | | | | | |
| SMEAN(OED34) | ,46 | ,34 | ,34 | ,25 | ,44 | ,36 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | 1,00 | | | | |
| SMEAN(OED36) | ,32 | ,34 | ,23 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | 1,00 | | | |
| SMEAN(OED37) | ,31 | ,34 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | 1,00 | | |
| SMEAN(OED38) | ,31 | ,25 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | 1,00 | |
| SMEAN(OED40) | ,52 | ,44 | ,40 | ,30 | ,27 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | ,29 | ,26 | ,37 | ,44 | ,30 | 1,00 |

Como se puede apreciar, con esta decisión, de los 32 valores bajo $r = .15$ logramos optimizar la matriz de intercorrelación que ahora incluye sólo 7 ítems bajo $r = .15$, es decir, la eliminación de los cuatro ítems permite excluir 25 valores bajo $r = .15$. Por otra parte, esta medida no afecta de manera significativa a los valores altos, de los 35 valores de intercorrelación más altos sólo se excluyeron 4. Esta determinación logra compatibilizar los distintos criterios en juego y permite que cada dimensión quede compuesta por 5 ítems, salvo Cultura Nacional que incluiría 8, sumando en total la escala definitiva 28 ítems para los análisis posteriores. Tres razones explican mantener la dimensión Cultura Nacional con 8 ítems. En primer lugar, los ítems que componen la dimensión muestran valores de intercorrelación altos y su eliminación afectaría la precisión del instrumento, segundo, exhiben variada riqueza en su contenido por cuanto recogen ideas y creencias que son comunes en la cultura chilena para explicar diversas situaciones de la vida cotidiana y, tercero, es probable que esta dimensión efectivamente tenga un peso mayor respecto de las otras dimensiones consideradas.

5.9 MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS 28 ÍTEMS DEFINITIVOS

Con todo, hasta aquí hemos eliminado 12 ítems, 8 por su bajo poder discriminatorio y 4 por sus bajos coeficientes de intercorrelación. En consecuencia, de los 40 ítems originales, se han seleccionado 28 ítems. A continuación, se presenta la media y desviación estándar de los 28 ítems definitivos por dimensión:

Tabla N° 5.6: Media y desviación estándar de los 28 ítems seleccionados de la escala de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente por dimensión

| ITEM POR DIMENSIÓN: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE ... | MEDIA | DESVIACION ESTÁNDAR |
|--|-------------|---------------------|
| I. CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN | 2.99 | 0.87 |
| 4. Contribuye a lograr una educación de calidad. | 2.93 | 1.36 |
| 15. Ayuda a potenciar el capital humano de los sistemas educativos. | 2.98 | 1.21 |

| | | |
|---|-------------|-------------|
| 29. Promueve efectivamente la democratización del sistema educativo chileno. | 2.59 | 1.15 |
| 30. Sólo le traerá problemas a los verdaderos maestros. | 3.23 | 1.27 |
| 38. Es un deber de todo profesor comprometido con mejorar las prácticas y procesos educativos. | 3.27 | 1.27 |
| II. DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE | 2,96 | 0.88 |
| 6. Nunca medirá las reales competencias de los profesores. | 2.21 | 1.27 |
| 11. Se quiera o no es una herramienta que permite retroalimentar la labor pedagógica. | 3.34 | 1.21 |
| 12. Detecta las fortalezas y debilidades de cada profesor lo que demuestra su carácter formativo. | 3.06 | 1.25 |
| 21. Permite que los malos profesores se preocupen por hacer bien las cosas. | 3.07 | 1.27 |
| 32. Es una obligación ética que debería cumplir todo profesor. | 3.15 | 1.33 |
| III. REMUNERACIONES | 2.78 | 0.86 |
| 3. Conduce inevitablemente a una competencia nefasta entre los profesores. | 2.84 | 1.28 |
| 19. Al estar relacionada con un sistema de incentivos distorsiona su esencia. | 2.77 | 1.22 |
| 20. Involucra una visión economicista de la labor de los profesores. | 2.96 | 1.33 |
| 24. Ayuda a premiar a los mejores. | 2.37 | 1.25 |
| 37. No es un mecanismo adecuado para proporcionar incentivos a los profesores. | 2.98 | 1.39 |
| IV. CULTURA NACIONAL | 2.82 | 0.97 |
| 2. El ideal es que se congele por un largo tiempo. | 2.97 | 1,40 |
| 8. Se presta exclusivamente para controlar a los profesores. | 2.78 | 1.32 |
| 9. Es una pérdida de tiempo que no cambiará nada. | 2.97 | 1.40 |
| 17. Constituye un castigo y no un apoyo. | 2.89 | 1.31 |

| | | |
|--|-------------|-------------|
| 25. Por ser honesto a uno lo pueden joder. | 2.83 | 1.30 |
| 33. Es más trabajo y no aporta nada. | 2.79 | 1.36 |
| 36. .Es bonita en el papel pero en la realidad deja mucho que desear. | 2.31 | 1.24 |
| 40. No debería existir. | 3.06 | 1.43 |
| VI. SALUD MENTAL | | |
| 16. Hace que el profesor se sienta agredido. | 2.85 | 1.25 |
| 23. Provoca tensión insoportable en los profesores. | 2.36 | 1.26 |
| 28. Constituye una amenaza para los buenos maestros. | 3,24 | 1.36 |
| 31. Produce gran stress en los profesores. | 2.22 | 1.28 |
| 34. Menoscaba al profesor como persona. | 3.04 | 1.36 |
| TOTAL GENERAL | 2.86 | 0.78 |

Los datos contenidos en la tabla indican que las dos dimensiones que concentran las medias más altas son Calidad y Equidad de la Educación y Desarrollo de la Profesión Docente con 2.99 y 2,96, respectivamente, en cambio, las dimensiones que presentan las medias más bajas son Remuneraciones y Salud Mental con 2.78 y 2.74, respectivamente. La dimensión Cultura Nacional con una media de 2.82 se ubica de modo intermedio entre las dimensiones señaladas. Recordemos que un puntaje más alto significa una actitud más positiva hacia la evaluación del desempeño profesional docente. Paralelamente, la dimensión Cultura Nacional es la que exhibe el mayor grado de heterogeneidad en las actitudes de los docentes con una $S = 0,97$ y el mayor grado de homogeneidad se aprecia en la dimensión Salud Mental con un valor de $S = 0,78$. Las dimensiones Calidad y Equidad de la Educación, Desarrollo Profesional Docente y Remuneraciones presentan Desviaciones Típicas muy similares de $S = 0,87$, $S = 0,86$ y $S = 0,88$, respectivamente.

En forma consistente con lo indicado, las dimensiones I y II concentran los ítems con las medias más altas destacando los ítems números 38 y 11 con medias de 3.27 y 3.34, respectivamente. Por el contrario, las dimensiones III y V agrupan a los ítems con las medias más bajas en que sobresale el ítem 31 con una media de 2.22, no obstante, y paradójicamente el ítem más bajo es el número 6 que se ubica en la dimensión II con una media de 2.21. En resumen, las actitudes hacia la evaluación del desempeño profesional docente más positivas se observan en las dimensiones I y II, las más negativas en las dimensiones III y en forma particular en la V, ubicándose de modo intermedio la dimensión IV.

Estos resultados pueden considerarse alentadores en el sentido que las dimensiones que obtienen los puntajes medios más altos son Calidad y Equidad de la Educación y Desarrollo Profesional Docente que son aquellas que se encuentran estrechamente vinculadas a los objetivos que se propone lograr el Ministerio de Educación al impulsar la política de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile.

5.10 CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Una de las características más importantes que debe cumplir todo instrumento de medición es la confiabilidad. En la metodología de las Ciencias Sociales se pueden distinguir a lo menos tres formas diferentes para estimarla, a saber: a) Confiabilidad-Estabilidad, que indica la medida en que el instrumento proporciona resultados estables de una aplicación a otra. Aquí es necesario administrar el instrumento dos veces al mismo grupo, en otras palabras, es el método que se conoce como test-retest. b) Confiabilidad-Equivalencia, se entiende como la relación entre dos conjuntos de puntajes obtenidos que dieron formas equivalentes de un instrumento administradas una a continuación de la otra. c) Mitad-Partida, consiste en dividir el instrumento en dos partes iguales, habitualmente empleando el criterio que agrupa los ítems pares en una mitad y los impares en la otra y, luego, se calcula una correlación entre ambas. C) Consistencia-Interna, se caracteriza por una relación entre los ítems que

conforman el instrumento empleando la formula Alfa de Crombach o las formulas KR-20 o KR-21 de Kuder y Richardson (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

En el presente estudio, por razones teóricas y prácticas se decidió estimar la confiabilidad de la escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente compuesta por 28 ítems mediante uno de los métodos que pertenece al ámbito de la Consistencia Interna. Específicamente, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un valor de $r = .93$.

De acuerdo al coeficiente de confiabilidad obtenido puede postularse que el instrumento construido cumple plenamente con los requisitos convencionales de rigurosidad metodológica que para estos casos se estila y podemos afirmar que mide con precisión. A mayor abundamiento, también se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad por cada dimensión.

Tabla N° 5.7: Confiabilidad de la escala de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente según dimensiones

| DIMENSIÓN DE LA ESCALA | CONFIABILIDAD |
|---|----------------------|
| I. Calidad y Equidad de la Educación | $r = .730$ |
| II. Desarrollo de la Profesión Docente | $r = .736$ |
| III. Remuneraciones | $r = .682$ |
| IV. Cultura nacional | $r = .867$ |
| V. Salud Mental | $r = .829$ |

Como se puede apreciar en la tabla, los coeficientes de confiabilidad obtenidos para cada dimensión son altos y consistentes con la confiabilidad general de la escala. Como es lógico esperar, la confiabilidad de cada dimensión disminuye respecto de la confiabilidad del instrumento total como consecuencia directa del menor número de ítems que componen las dimensiones. No obstante, precisamente, la dimensión Cultura Nacional registra la

confiabilidad más alta con $r = .867$ y es, paralelamente, la que presenta el mayor número de ítems. También se observa que la primera, segunda y tercera dimensión presentan valores de confiabilidad muy similares, en cambio, salud mental que presenta el mismo número de ítems alcanza un valor de confiabilidad muy superior, $r = .829$. En resumen, los valores de confiabilidad obtenidos para cada dimensión confirman que las distintas partes que componen escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente también miden con precisión.

5.11 VALIDEZ DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Una alta confiabilidad es una condición necesaria que debe cumplir todo instrumento de medición, pero no es suficiente. Se necesita además que cumpla con la característica psicométrica más importante que debe cumplir un instrumento de medición, esto es, su validez. En rigor, ningún test resuelve definitivamente el problema de la validez, pero debe proporcionar alguna evidencia que permita fundamentar que mide lo que dice que mide (Magnusson, 1981).

Existen varios procedimientos que permiten avanzar en la validación de un instrumento. Una de las clasificaciones más importantes de los distintos tipos de validez es la que distingue: a) Validez de Contenido, en este caso se busca establecer una relación entre los ítems y el universo de contenido del concepto. b) Validez en base a un Criterio Externo, se presenta cuando el puntaje en el instrumento se correlaciona con un criterio externo que se supone mide lo mismo. Cuando el criterio se encuentra en el presente se habla de Validez Concurrente y cuando se encuentra en el futuro se califica como Validez Predictiva. c) Validez de Constructo, consiste en identificar una variable que conceptualmente sea similar al concepto que se mide (Convergente) y otra que mida lo contrario (Divergente) y formular las hipótesis que pueden ser previstas desde la teoría que sustenta el desarrollo del instrumento (Kerlinger & Lee).

Cada uno de los procedimientos puede resultar pertinente según los objetivos que se persigan y el uso que se realice del instrumento, los recursos disponibles, etc. Por ejemplo, un instrumento para seleccionar candidatos debería presentar alguna evidencia de Validez Predictiva, en cambio, una prueba que evalúa en función de las materias tratadas en un curso debería presentar Validez de Contenido.

Con el propósito de avanzar en la determinación de la validez de la Escala, esto es, si mide la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, se decidió proporcionar evidencia preliminar sobre este atributo mediante la denominada Validez Concurrente. Este procedimiento consiste en correlacionar el puntaje que los sujetos obtienen en la Escala con un criterio externo al instrumento, en este caso, el puntaje que los sujetos logran en otro indicador que suponemos mide lo mismo y que concurre al mismo tiempo durante la medición. Con este propósito en el cuestionario administrado a los profesores, de acuerdo con Briones (2012), se incluyeron dos preguntas que constituyen un Índice Global que consultaban en forma directa por la evaluación del desempeño profesional docente:

- 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.?
- Ahora, sin considerar la propuesta del Ministerio de Educación (usando la misma escala) ¿Qué nivel de acuerdo presentaría Ud. con la idea de evaluar el Desempeño Profesional de los Docente?

La hipótesis es que el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente correlaciona positivamente y significativamente con el puntaje en los dos Índices de Evaluación Global de la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

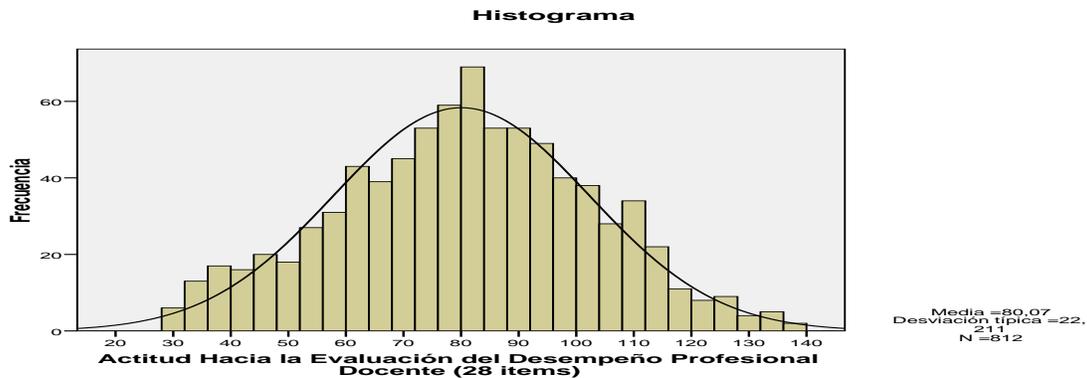
Los resultados obtenidos indican que la Escala Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, con la primera pregunta correlaciona $r = .57$ y con la segunda pregunta $r = .51$, las dos significativas al nivel de $.00$. Como se puede apreciar, la correlación con la primera pregunta presenta un coeficiente 6 puntos más alto que la correlación con la segunda pregunta. Este resultado es muy congruente con el contenido de la escala por cuanto las preguntas del instrumento se refieren precisamente a la evaluación practicada por el Ministerio de Educación. Por otro lado, el universo de contenido de los dos criterios externos utilizados no coincide exactamente con la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente en los términos que lo hace la Escala aquí construida, pero es innegable que existe una superposición, en consecuencia, era esperable que la correlación no fuera cercana a $r = 1.0$, sin embargo, lo relevante es que presenta un coeficiente de Validez Concurrente razonablemente alto y en la dirección esperada.

De acuerdo con los resultados obtenidos postulamos la validez de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Naturalmente la validez postulada es de carácter provisional, en otras palabras, los resultados deben considerarse como una evidencia que la escala mide lo que dice que mide, pero en futuras investigaciones debe profundizarse en esta materia.

5.12 OPERACIONALIZACIÓN DE LA ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE.

En el presente acápite se presentan las principales características estadísticas que presenta la variable Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y el procedimiento empleado para su Operacionalización. A continuación, se presenta el histograma con la distribución de los puntajes que obtuvieron los sujetos:

Gráfico N° 5.1: Distribución de frecuencia del puntaje en la escala de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente



Como se puede apreciar, la curva de distribución de frecuencia de los puntajes de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente muestra una distribución muy similar a la normal con media de 80 puntos (bajo el promedio teórico de 84 puntos) y Desviación Típica de 22 puntos. Efectivamente, las pruebas practicadas para determinar esta propiedad permiten afirmar que la distribución de los puntajes se ajusta al modelo de la Curva Normal. Los resultados de la prueba efectuada pueden observarse en el cuadro siguiente:

Tabla 5.8: Prueba de normalidad K-S

| | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---|-----------------------|-----|-------------|
| | | | Estadístico |
| Actitud Hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente (28 ítems) | ,026 | 812 | ,200(*) |

Como sabemos, la prueba de K-S se usa para comprobar si una variable se distribuye normalmente y compara la distribución teórica con la obtenida. Luego, comprobamos el nivel de significación, si es menor que 0.05 la distribución no es normal, si es mayor que 0.05 la distribución es normal (Ritchey, 2002). En el caso de la distribución de la variable actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente, según los datos obtenidos (nivel de significación 0.200) la distribución es normal.

Sobre la base de la distribución empírica de los puntajes obtenidos por los sujetos y considerando los puntos de inflexión de la curva distinguimos tres grupos:

- GRUPO CON ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE: Lo componen los sujetos que obtienen un puntaje igual o superior a 95 puntos.
- GRUPO CON ACTITUDES NEUTRAS HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE: Lo integran los sujetos que obtienen un puntaje entre 76 y 94 puntos.
- GRUPO CON ACTITUDES NEGATIVAS HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE: Incluye los sujetos que obtienen un puntaje igual o inferior 75 puntos.

En resumen, el presente capítulo estuvo dedicado a presentar todas las etapas del proceso que permitió construir la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente con los datos de la muestra obtenidos el año 2008. Los resultados obtenidos indican que el instrumento presenta propiedades psicométricas que cumplen razonablemente con los estándares que en forma habitual se estilan para estos casos.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS DEL ESTUDIO

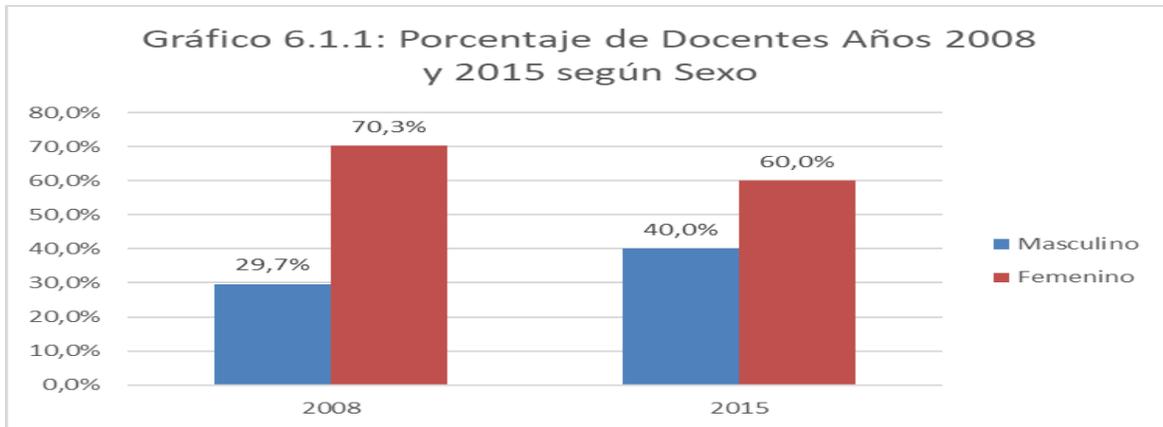
El presente capítulo se encuentra dedicado a presentar los resultados obtenidos en la primera y segunda medición realizada los años 2008 y 2015, respectivamente. En la primera parte, el esfuerzo se orienta a revisar las magnitudes que alcanzan las variables independientes del estudio, con énfasis en el análisis descriptivo, luego, en la segunda parte, el foco se concentra en la variable dependiente del estudio, examinando la estabilidad de las características psicométricas de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y, por último, se exponen los resultados alcanzados al someter a verificación el conjunto de hipótesis de trabajo propuestas en el estudio.

6.1 ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

En el siguiente acápite, a través de un conjunto de gráficos, se presentan las magnitudes que alcanzaron las variables independientes de la investigación tanto en la primera medición (2008) como en la segunda (2015). Mediante ellas es posible obtener información sobre la posición que ocupan los docentes en el campo de la educación, es decir, quienes son, pero también que piensan en torno a la sociedad chilena y su sistema educativo, incluso en algunos casos la conducta concreta que han desarrollado. El recorrido se inicia analizando variables sociodemográficas, luego se avanza hacia variables que consignan opiniones sobre el sistema educativo, económico y político. El objetivo es explorar si las opiniones, percepciones y expectativas de los docentes sobre la educación, economía y política han experimentado algún cambio durante el período que se examina.

6.1.1 Sexo

Con el objetivo de describir la composición por sexo de los docentes que fueron objeto de estudio en la presente investigación, a continuación, se presenta el gráfico con su distribución:

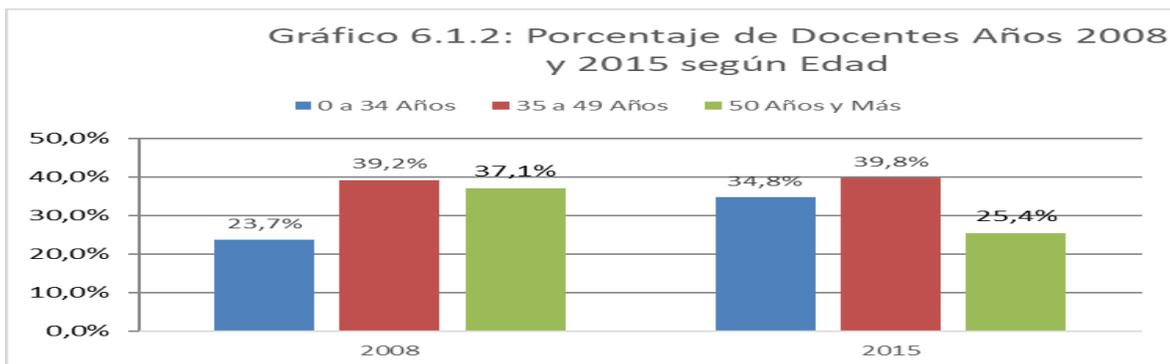


*Base 2008, 807 casos, base 2015, 818 casos.

Como se puede apreciar en la tabla, en la medición del año 2008 los docentes de sexo masculino alcanzan prácticamente el 30% y los del sexo femenino el 70%, en cambio, el año 2015 los docentes de sexo masculino suman 40% y los de sexo femenino 60%. Al comparar ambas mediciones se observa un amplio predominio de docentes del sexo femenino y también es posible detectar un mayor porcentaje de docentes del sexo masculino en los datos del año 2015 respecto del año 2008.

6.1.2 Edad

En la tabla siguiente se presentan los datos correspondientes a la edad de los profesores estudiados según las mediciones 2008 y 2015:



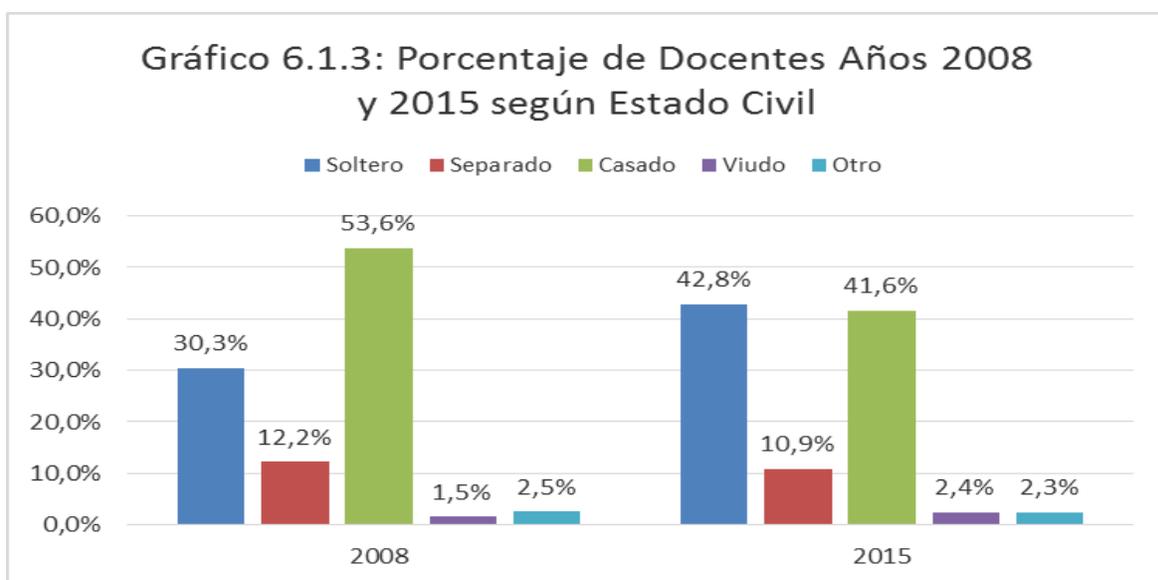
*Base 2008, 769 casos, base 2015, 803 casos.

De acuerdo con los datos de la tabla, se encuentran representados todos los niveles etáreos en las dos mediciones, también se observa una proporción muy similar de profesores en la categoría de 35 a 49 años en las mediciones de los años 2008 y 2015, no obstante, se aprecia

una proporción mayor de docentes jóvenes en la medición 2015 y, por el contrario, una proporción menor de docentes jóvenes en la medición 2008, en otras palabras, los profesores de la medición 2015 son relativamente más jóvenes.

6.1.3 Estado Civil

Los datos que se presentan a continuación corresponden al estado civil de los docentes que participaron en el estudio y la información recabada puede observarse en el gráfico siguiente:

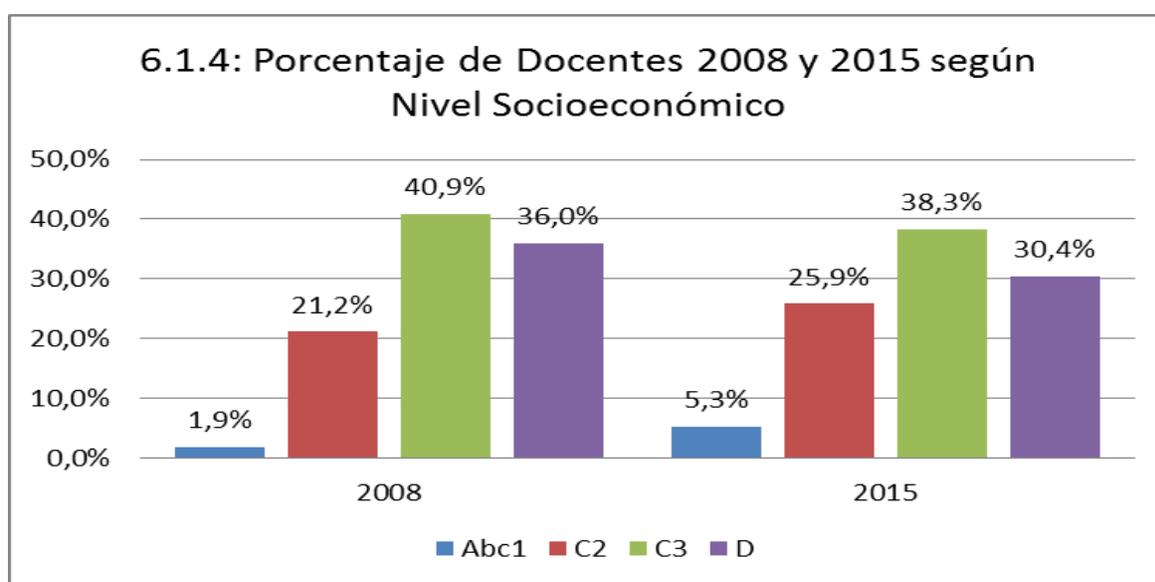


*Base 2008, 806 casos, base 2015, 818 casos.

El análisis del gráfico indica que el año 2008 la mayoría de los docentes eran casados (53,6%) seguidos por los solteros (30,3%) y separados (12,2%). En cambio, el año 2015 tienden a predominar ligeramente los solteros (42,8%) sobre los casados (41,6%), manteniéndose relativamente estables los separados (10,9%). Esta variación en el estado civil es consistente con las tendencias actuales en la sociedad contemporánea en que los jóvenes tienden a convivir y postergar el matrimonio, cuestión que Chile viene experimentando durante los últimos años.

6.1.4 Nivel Socioeconómico

Con el objetivo de establecer el nivel socioeconómico de los docentes se le solicitó lo siguiente: Señale el actual nivel de ingreso mensual líquido de su grupo familiar. Luego debía marcar alguna de las 12 categorías de ingreso que se le presentaban en un continuo que se extendía desde menos de \$199.999 (\$300 dólares) hasta más de \$2.200.000 (\$3.200 dólares). Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

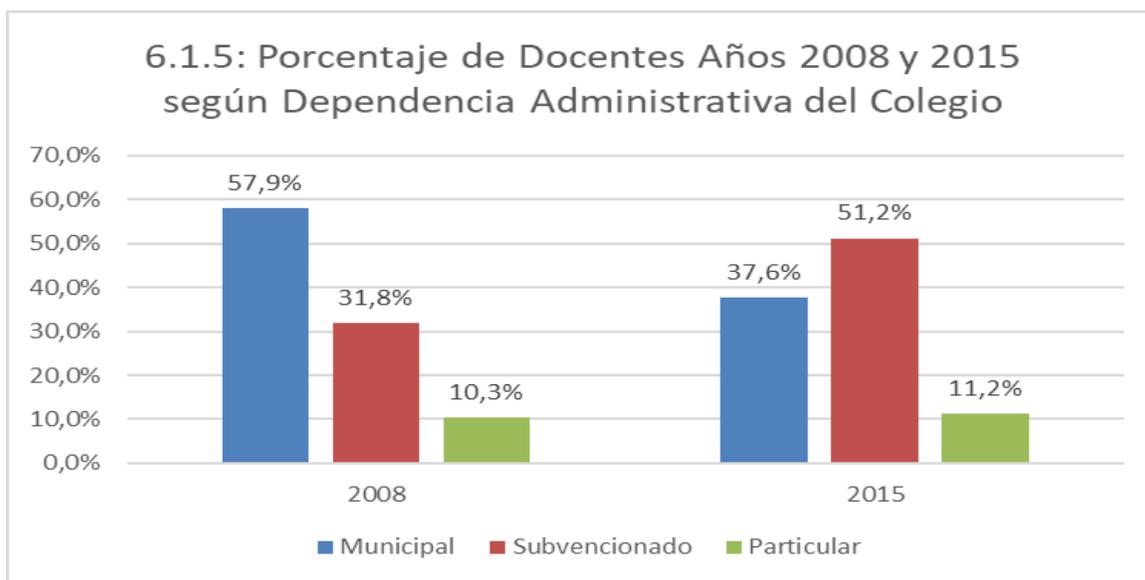


*Base 2008, 801 casos, base 2015, 814 casos.

Como lo indica el gráfico, se distinguieron cuatro niveles socioeconómicos: Abc1, incluye docentes cuyo grupo familiar recibe ingresos líquidos mensuales de \$ 2.200.000 o más, C2 ingresos entre \$ 2.199.999 y \$ 1.400.000, C3 ingresos entre \$1.399.999 y \$ 800.000 y D ingresos iguales o inferiores a \$ 799.999. En general, se aprecia que los datos 2008 y 2015 muestran tendencias muy similares, no obstante, el año 2015 muestra docentes con niveles socioeconómicos ligeramente superiores a los del 2008, por ejemplo, en los dos estratos más altos (Abc1 y C2) y levemente inferiores en los estratos más bajos (C3 y D). En todo caso, conviene insistir que se trata del ingreso familiar y no de la remuneración del docente.

6.1.5 Dependencia Administrativa del Colegio

Para identificar la dependencia administrativa del colegio en que se desempeñaba el docente se formuló la pregunta siguiente: ¿Indique la dependencia administrativa de su colegio? Los resultados pueden observarse en el gráfico siguiente:

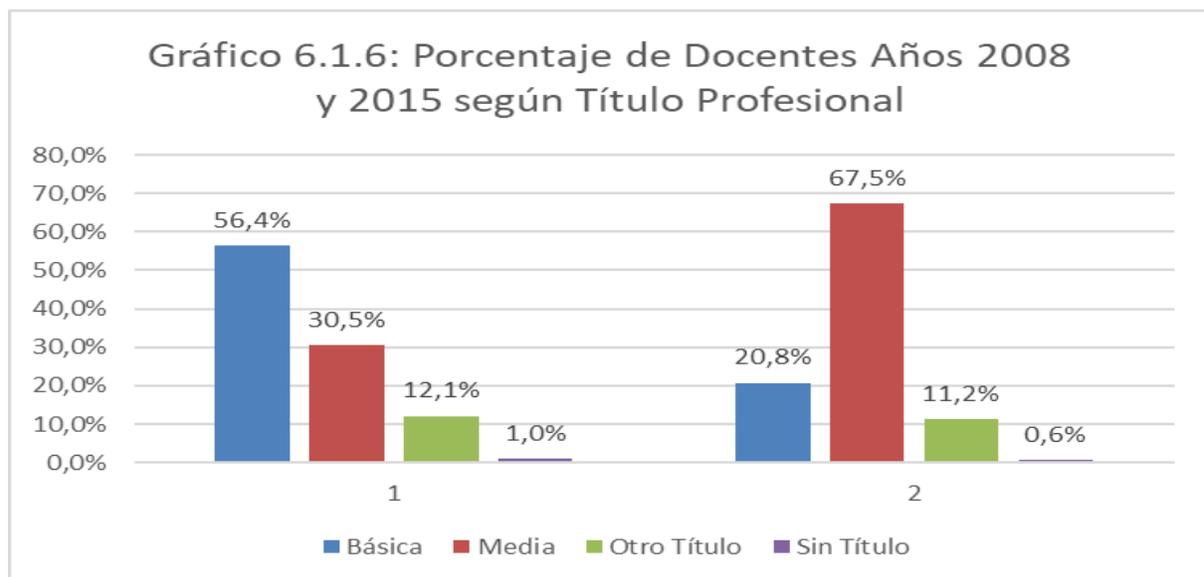


*Base 2008, 808 casos, base 2015, 812 casos.

Como se puede apreciar en el gráfico, el año 2008 predominan los colegios cuya Dependencia Administrativa es Municipal con un 57,9% y en menor proporción los colegios subvencionados con 31,8% y los particulares con 10,3%, precisamente, como ya se dijo, se trabajó con una muestra estratificada no proporcional donde lo que se buscaba el año 2008 era estudiar en forma preferencial a los docentes que se desempeñaban en los colegios municipales que por ley debían someterse a la evaluación del desempeño profesional docente. En cambio, en la medición del año 2015 el objetivo era concentrarse en los colegios subvencionados, por un lado, debido a que ellos experimentaban un aumento en el sistema educativo llegando durante los últimos años a superar a los municipales y, por otro, debido a que las recomendaciones de los organismos internacionales indican que la evaluación del desempeño profesional docente también debería comenzar a aplicarse en los colegios subvencionados que en la actualidad son financiados en un 100% por el Estado. Por estas razones, el año 2015 los colegios Subvencionados suman un 51,2%, los Municipales 37,6% y los particulares 11,2%.

6.1.6 Título del Docente

En el sistema educativo chileno para desempeñarse como docente de aula se exige disponer del título correspondiente al nivel en que se desempeña, salvo situaciones excepcionales. Para recabar información sobre esta situación los docentes respondieron la pregunta siguiente: ¿Su título profesional corresponde a Profesor de Educación? Los resultados se presentan en el gráfico siguiente:

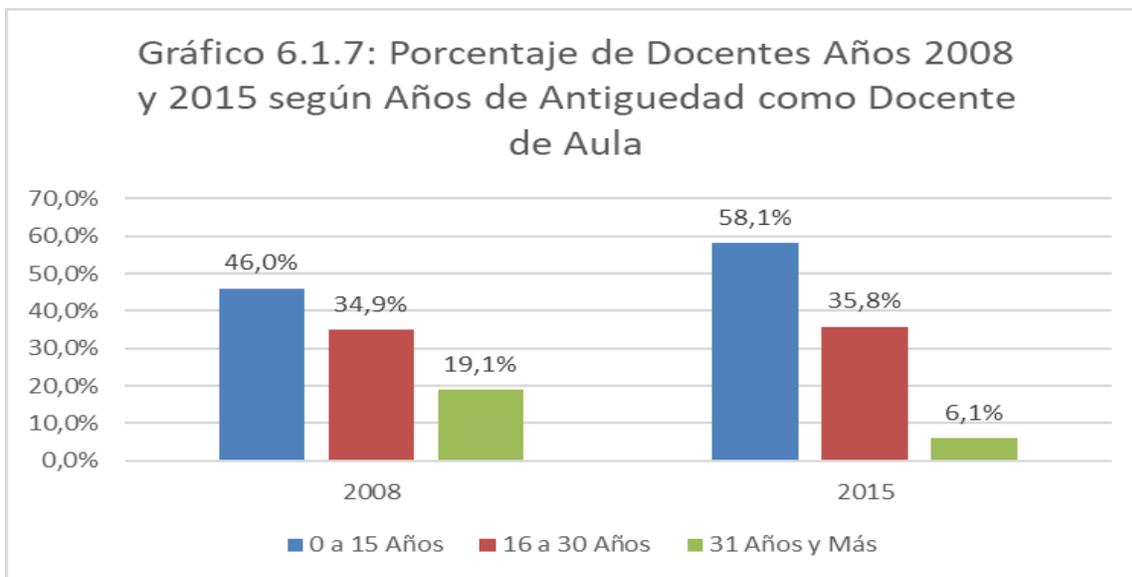


*Base 2008, 796 casos, base 2015, 817 casos.

Como lo indican los datos, el foco en la medición 2008 se concentró en los profesores de Educación Básica con un 56,4% de los casos, en cambio, el año 2015 la atención apuntó hacia los docentes de Educación Media que constituyen el 67,5% de los casos, no obstante, los docentes con otro título o sin título se mantienen constantes en las dos mediciones. Esta situación era esperable en la medida que la muestra del año 2015 se diseñó con una proporción mayor de colegios cuya dependencia administrativa corresponde a Subvencionados que, como ya se dijo, es hacia donde debe avanzar la evaluación del desempeño profesional docente.

6.1.7 Antigüedad como Docente de Aula

Con el propósito de establecer la antigüedad en el desempeño de la docencia se solicitó al profesor responder lo siguiente: Podría indicar el número de años que se desempeña como docente de aula. Los resultados se presentan a continuación:

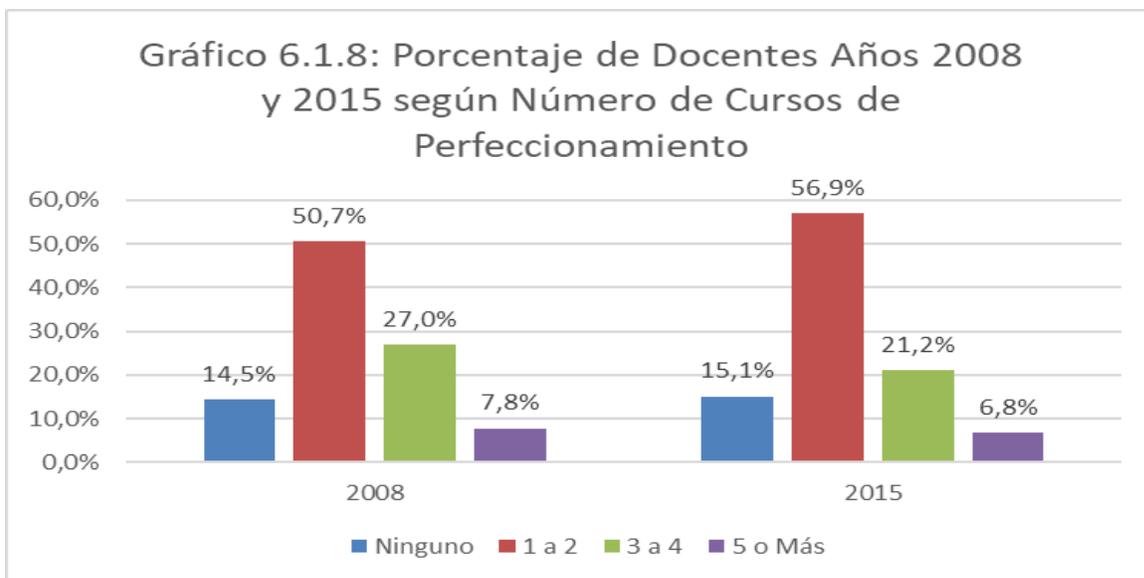


*Base 2008, 699 casos, base 2015, 684 casos.

El análisis de los datos indica que en las mediciones 2008 y 2015 la categoría que concentra la mayor proporción de docentes es de 0 a 15 años de antigüedad, no obstante, la medición del año 2015 suma 46.0% y la del año 2015 58.1%. También se aprecia una diferencia de 13 puntos en la categoría de 31 años y más. En resumen, la medición 2015 incluye docentes que presentan un menor nivel de antigüedad.

6.1.8 Número de Cursos de Perfeccionamiento

Para recabar la información sobre el número de cursos de perfeccionamientos realizados por el docente se le solicitó lo siguiente: Señale el número de cursos de perfeccionamiento que ha realizado durante los dos últimos años. Los resultados se presentan en el gráfico siguientes:

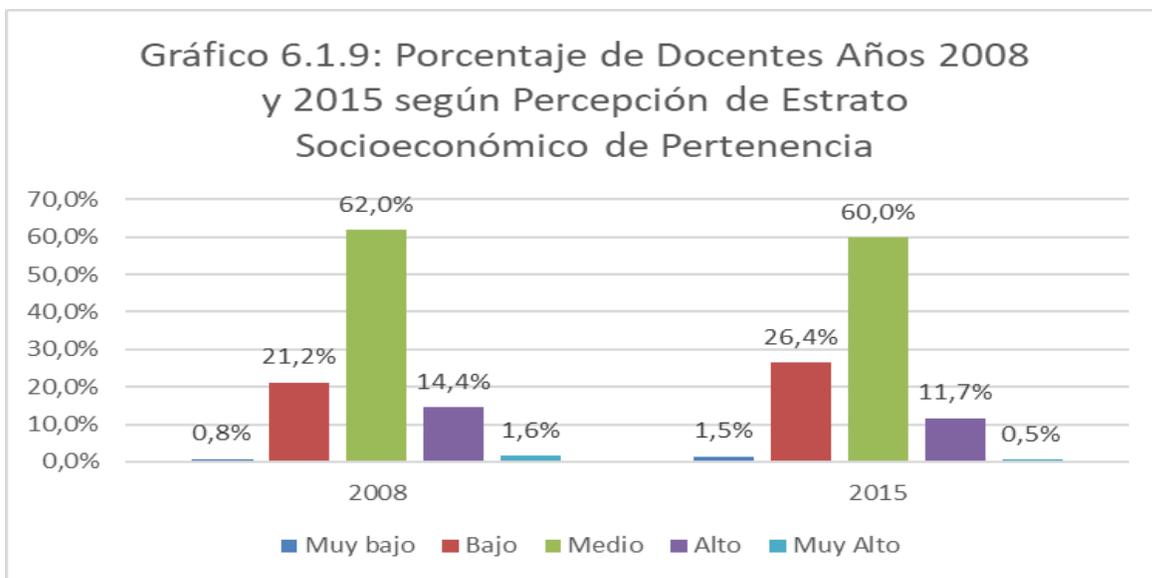


*Base 2008, 585 casos, base 2015, 683 casos.

El examen del gráfico indica que, independiente del año, más del 50% de los docentes han realizado entre 1 a 2 curso de perfeccionamiento durante los últimos dos años. También se advierte que en ambos años cerca de un 15% no ha realizado cursos de perfeccionamiento, en cambio, en torno al 7% ha realizado 5 o más. Resulta llamativo que en la medición 2008 cerca del 28% y el 2015 el 18% de los docentes fallaron en contestar esta pregunta.

6.1.9 Percepción del Estrato Social de Pertenencia

Cuando se examina la estructura social, tan importante como el estrato socioeconómico al que objetivamente se pertenece es el estrato al que subjetivamente se cree pertenecer. Con el propósito de conocer la percepción de pertenencia que se atribuye el propio sujeto, se planteó la pregunta siguiente: En una escala de 1 a 10, donde 1 representa el estrato socioeconómico Bajo-Bajo y el 10 el estrato socioeconómico Alto-Alto, ¿En qué lugar se ubicaría Ud.? En el gráfico siguiente es posible observar los resultados.

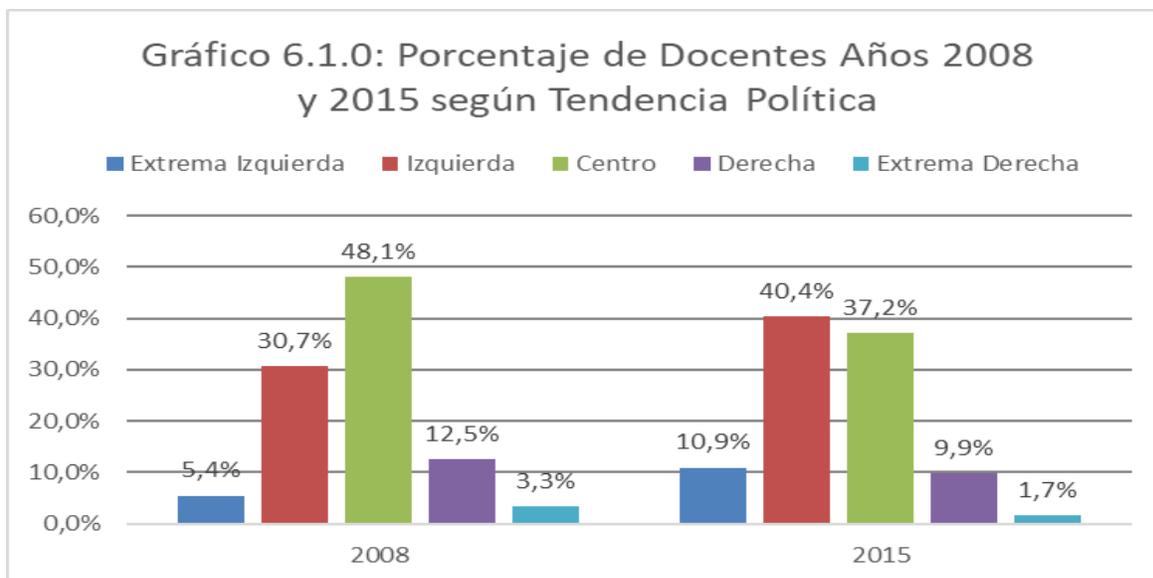


*Base 2008, 769 casos, base 2015, 814 casos.

El análisis del gráfico revela que las distribuciones del año 2008 y 2015 son muy similares y que, como era de esperar, en ambas distribuciones los docentes definen en forma mayoritaria su pertenencia al estrato medio y proporciones muy bajas de profesores se autocalifican en los extremos muy alto y muy bajo de la distribución. Sólo se aprecia en el año 2015 un ligero aumento del estrato bajo y una leve disminución del estrato alto.

6.1.10 Tendencia Política

Históricamente los docentes chilenos han jugado un papel muy relevante en las actividades políticas del país y sus simpatías tradicionales se han inclinado hacia la izquierda. Por esta razón, resultaba de interés determinar cuáles eran sus actuales orientaciones en esta materia. Para determinar la tendencia política que mejor los representaba, a los profesores se les formuló la pregunta siguiente: En una escala de 1 a 10, donde 1 es extrema izquierda y 10 extrema derecha, ¿En qué lugar se ubica Ud.? Los resultados obtenidos se presentan en el gráfico siguiente:

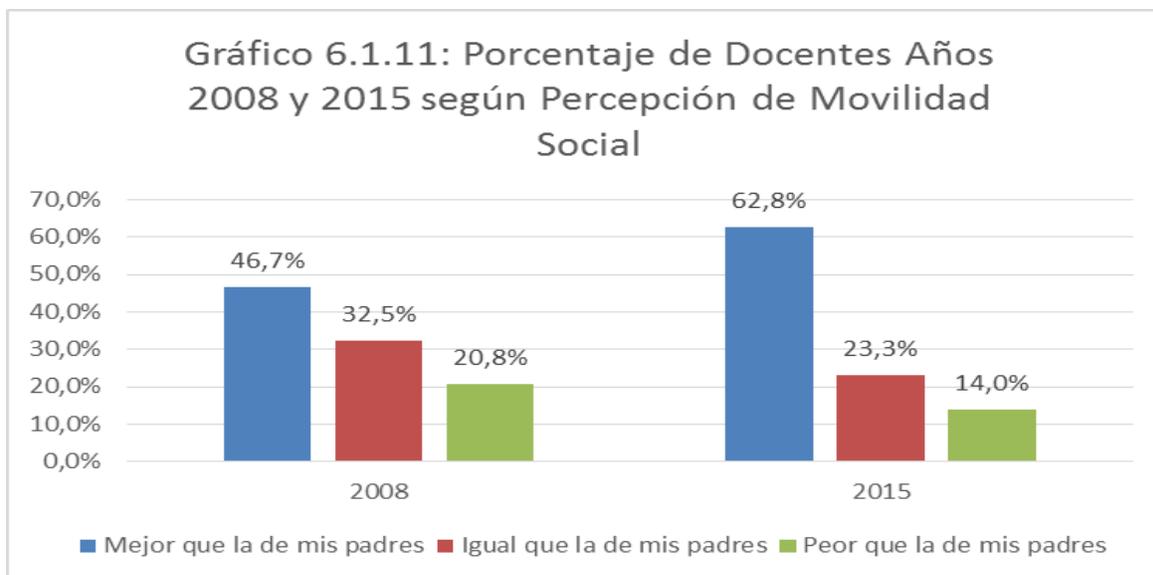


*Base 2008, 734 casos, base 2015, 780 casos.

Los datos contenidos en el gráfico señalan que, si el año 2008 la gran mayoría de los docentes se identificaba con el centro político (48,1%) y la izquierda (30,7%), el año 2015 disminuye el centro político (37,2%) y aumenta la izquierda (40,4%) y la extrema izquierda (10,9%). En otras palabras, el año 2015 poco más del 50% de los docentes se define como de izquierda, en cambio el año 2008 sólo lo hacía un 36%. Por otro lado, tanto el 2008 como el 2015 los docentes que declaran identificación con la derecha o extrema derecha constituyen una minoría.

6.1.11 Percepción de Movilidad Social

Como pocas variables, la movilidad social permite dar cuenta de la dinámica que presenta la estructura social y como el actor experimenta estos procesos. Tres sujetos pueden ocupar la misma posición en la estructura social, pero uno puede percibir movilidad descendente, otra movilidad ascendente y un tercero percibir que se encuentra estacionario. Con el propósito de mensurar esta variable a los docentes se les consultó: ¿Cómo calificaría su actual situación económica? Los resultados se presentan en el gráfico siguiente:



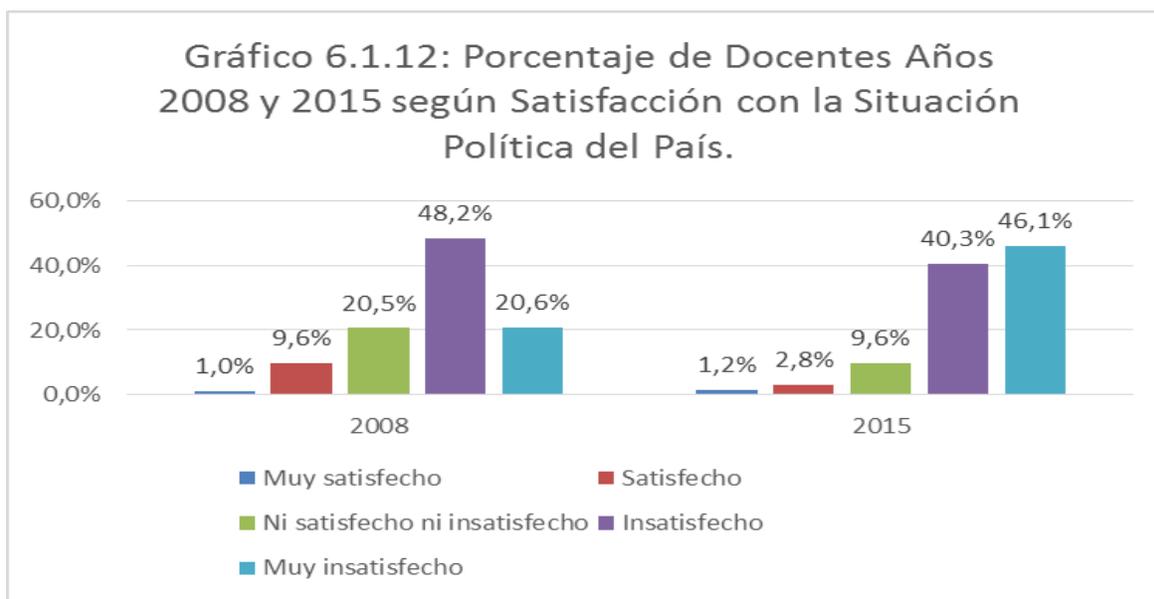
*Base 2008, 769 casos, base 2015, 803 casos.

Los datos indican que la mayoría de los docentes se perciben experimentando movilidad social ascendente, especialmente los consultados el año 2015 que suman el 62,8% de los casos. De igual modo, para ese año disminuyen los que se consideran estacionarios (23,3%) y los móviles descendentes (14,0%). Conviene no olvidar que durante las últimas décadas ingresan a estudiar pedagogía alumnos que constituyen la primera generación con estudios universitarios, que provienen de los estratos bajos de la población, que estudian preferentemente en Colegios Municipales o Subvencionados y que obtienen puntajes relativamente bajos en las Pruebas de Selección Universitaria. Por esta razón, durante el último tiempo la política pública ha propuesto una serie de incentivos económicos para promover la incorporación de jóvenes con altos méritos académicos al estudio de carreras de pedagogía. Adicionalmente, a las instituciones que dictan las carreras de pedagogía se le han formulado exigencias especiales en términos de ingreso de estudiantes y años de acreditación.

6.1.12 Satisfacción con la Situación Política del País

Luego de la dictadura cívico militar, con el retorno a la democracia, la actividad política chilena recobra en forma momentánea su prestigio desarrollándose en un clima de respeto a las instituciones, alta participación ciudadana y alto crecimiento económico. No obstante, durante los últimos años los escándalos de corrupción en las más importantes instituciones

políticas del Estado y de la Sociedad Civil han dado paso al desprestigio de la actividad política y de sus representantes. En este contexto, cuál es la opinión de los profesores. En el gráfico siguiente se pueden observar los resultados que se obtiene al consultar a los docentes: ¿Qué tan satisfecho se encuentra Ud. con la situación política del país?



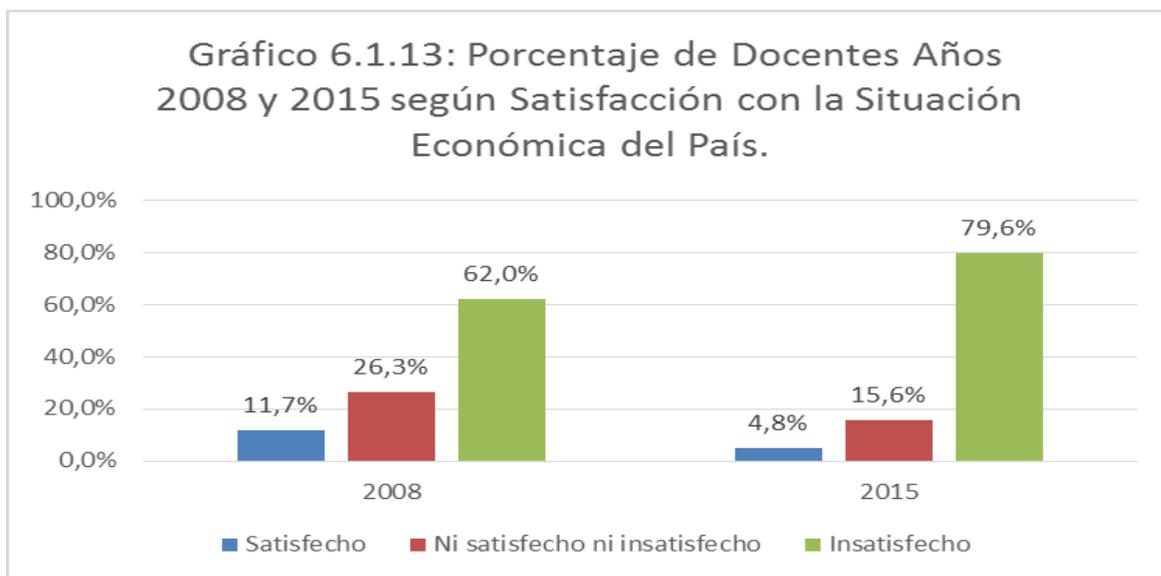
*Base 2008, 786 casos, base 2015, 817 casos.

Como se puede apreciar en el gráfico los docentes presentan altos niveles de insatisfacción con la situación política del país tanto el año 2008 como el 2015. Más aún, si el año 2008 los docentes insatisfechos y muy insatisfechos alcanzan a 68,8% el año 2015 aumentan a 86,4%, mientras los satisfechos y muy satisfechos suman un escaso 4%. Este resultado es congruente con los datos que proporcionan múltiples investigaciones respecto de la percepción de la población en torno al desprestigio y desconfianza que la población presenta respecto de las instituciones y actores políticos del país.

6.1.13 Satisfacción con la Situación Económica del País

Como sabemos, la situación económica de un país es muy importante en términos de los niveles de bienestar que puede percibir la población. Durante el presente siglo Chile ha continuado creciendo, no a los niveles que lo hizo a fines del siglo pasado, pero razonables en función del contexto internacional y soportando las crisis en forma adecuada con su

política contra cíclica. Sin embargo, los éxitos en materia de crecimiento económico no han logrado superar los magros resultados en términos de disminuir los niveles de extrema desigualdad que vive la población y que el sistema educativo reproduce dramáticamente. Los docentes son parte de este contexto y resultaba pertinente conocer su opinión en un tema de tanta relevancia. La pregunta que se formuló dice así: ¿Qué tan satisfecho se encuentra Ud. con la situación económica del país? Los resultados se presentan en el gráfico siguiente:

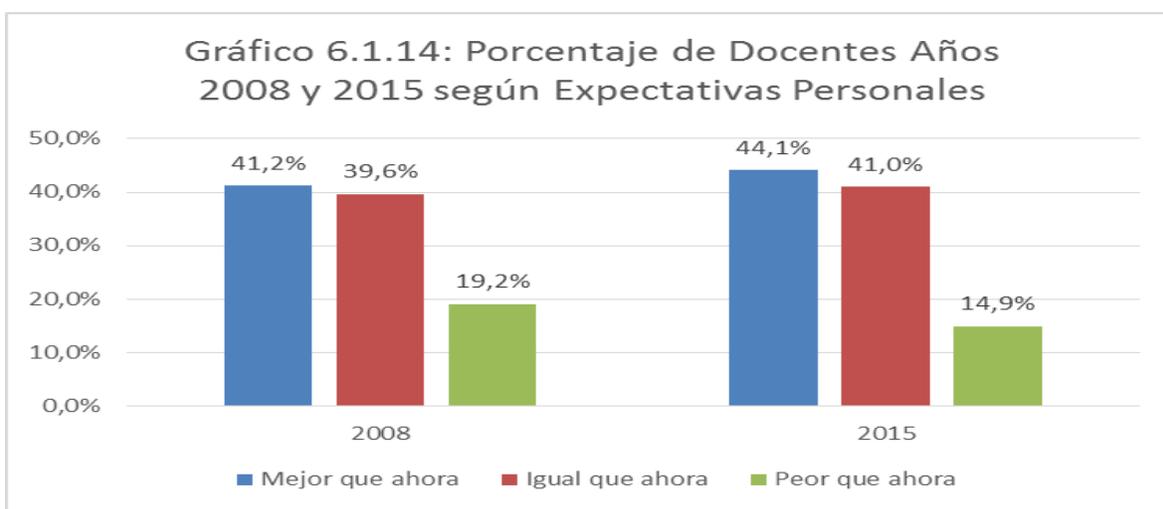


*Base 2008, 802 casos, base 2015, 820 casos.

Como se puede observar, los docentes presentan altos niveles de insatisfacción con la situación económica del país. El año 2008 suma 62% y el 2015 aumenta a 79,6%, mientras la satisfacción disminuye de 11,7% a 4,8% para los mismos años. Resulta aparentemente paradójal que mientras el país crece económicamente, los docentes mantengan opiniones de insatisfacción con la situación económica. Dos hechos pueden ayudar a entender parte de la situación, por un lado, se mantienen las brechas de desigualdad y Chile es uno de los países más desiguales del mundo y, por otro lado, el modelo económico vigente pone la educación en el mercado como un producto más, lo cual se contrapone a la posición histórica de los profesores que se inclinan por un rol más activo del Estado en materia de educación.

6.1.14 Expectativas Personales

Si bien es importante la opinión de los docentes sobre situaciones actuales, no es menos importante determinar sus opiniones sobre el futuro. Los datos que se presentan a continuación entregan interesantes pistas sobre las expectativas de los docentes, es decir, sobre lo que esperan que ocurra con su situación personal, pero también con lo que esperan que ocurra a nivel social, el individuo versus la sociedad. Concretamente la pregunta que se formuló fue: ¿En general, como cree que va a estar Ud. en cinco años más? Los resultados se presentan en el gráfico siguiente:

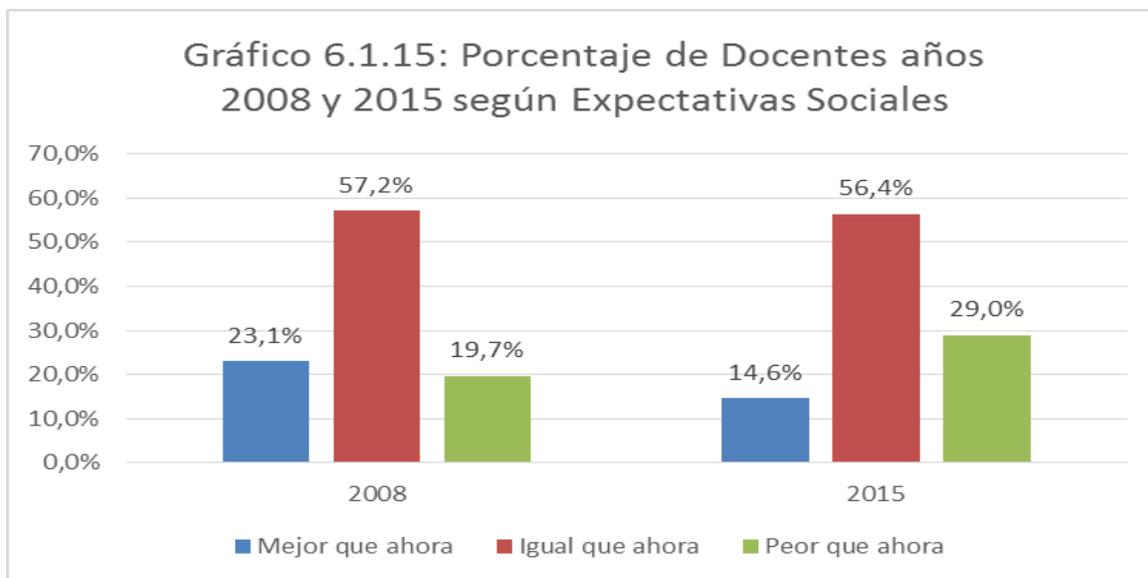


*Base 2008, 794 casos, base 2015, 811 casos.

Como se puede observar en el gráfico, sobre el 40% de los docentes en las mediciones 2008 y 2015 estima que en cinco años más se encontrara mejor que ahora, mientras que también en torno al 40% considera que se encontrara igual que ahora en los mismos años. No obstante, el porcentaje cae en la categoría peor que ahora de 19,2% a 14,9%.

6.1.15 Expectativas Sociales

Esta mirada de relativo optimismo respecto del futuro personal contrasta con la evaluación relativamente más pesimista hacia el entorno social. Específicamente, a los docentes se les consultó: ¿En general, como cree que va a estar Chile en cinco años más? Los resultados pueden leerse en el gráfico siguiente:



*Base 2008, 798 casos, base 2015, 810 casos.

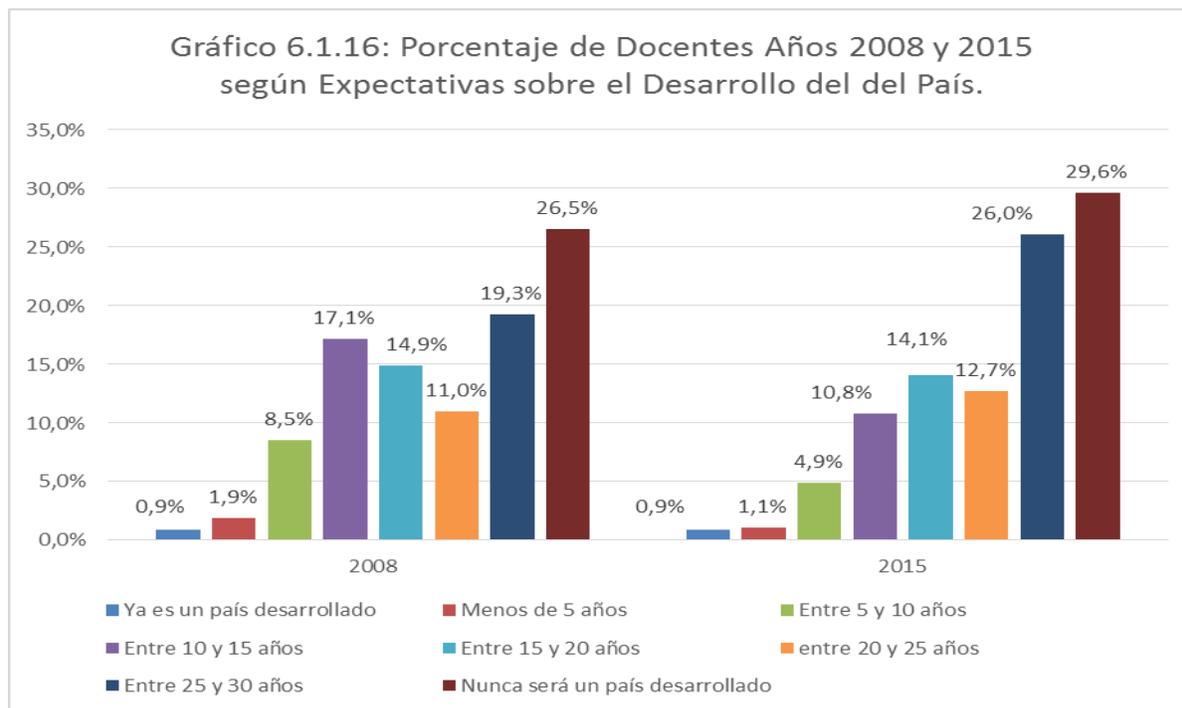
El análisis de los gráficos indica que la mayoría de los docentes el año 2008 y el año 2015 considera que el país en cinco años más se encontrará igual que ahora, 57,2% y 56,4%, respectivamente. Lo más llamativo de los datos es el aumento en casi diez puntos de los docentes que estiman que en cinco años más el país se encontrará peor que ahora y, en forma simultánea, la disminución en casi la misma proporción de los docentes que opinan que el país se encontrara mejor que ahora.

Estos datos muestran resultados paradójales al confrontarlos en el eje individuo y sociedad. Por un lado, una proporción no menor de los docentes estiman que personalmente en cinco años más se encontrarán mejor que ahora pero, simultáneamente considera que la sociedad chilena se encontrará peor que ahora. Quizás una parte de la explicación pase por la desconexión que el individuo percibe entre las preocupaciones de los políticos y lo que ocurre en la vida cotidiana del ciudadano común.

6.1.16 Expectativas sobre el Desarrollo del País

Con el objetivo de profundizar el análisis sobre que esperan los docentes que ocurra con el desarrollo del país en el corto, mediano y largo plazo se formuló la pregunta siguiente:

¿Cuánto cree que se va a demorar Chile en ser un país desarrollado? Los datos recabados pueden observarse en el gráfico siguiente:



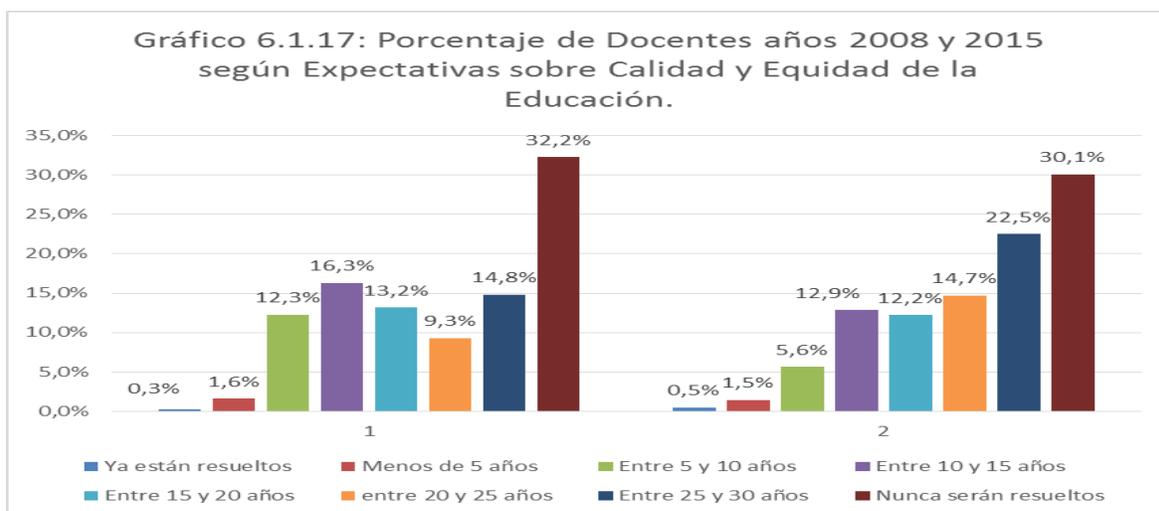
*Base 2008, 800 casos, base 2015, 811 casos.

Los datos contenidos en el gráfico informan que tanto en la medición 2008 como en la 2015 los docentes que consideran que Chile ya es un país desarrollado o esperan que el país se desarrolle en el corto plazo son una proporción muy baja, cercana al 2%. La mayoría de los docentes piensa que Chile será un país desarrollado en un intervalo de 5 a 30 años más. Sin embargo, un grupo significativo de docentes presenta expectativas altamente pesimistas y a su juicio Chile nunca será un país desarrollado. Más aun, en la medición 2015 se acentúa esta tendencia pasando de 26,5% a 29,6%. Esta opinión es para tenerla en cuenta debido a que puede reflejar en parte importante una especie de desesperanza aprendida producto de las innumerables promesas incumplidas sobre todo en una sociedad que considera la educación muy importante pero no siempre actúa en consecuencia.

6.1.17 Expectativas sobre Calidad y Equidad de la Educación

Al continuar profundizando sobre las expectativas de los profesores, parecía interesante dirigir el foco hacia la educación, concretamente hacia uno de los objetivos que por años

persigue toda la política pública como es aumentar la calidad y equidad del sistema educativo. Con este propósito se formuló la pregunta siguiente: ¿Cuánto cree que va a demorar Chile en resolver los problemas de calidad y equidad que presenta la educación de nuestro país? Los resultados pueden observarse en el gráfico siguiente:



*Base 2008, 797 casos, base 2015, 817 casos.

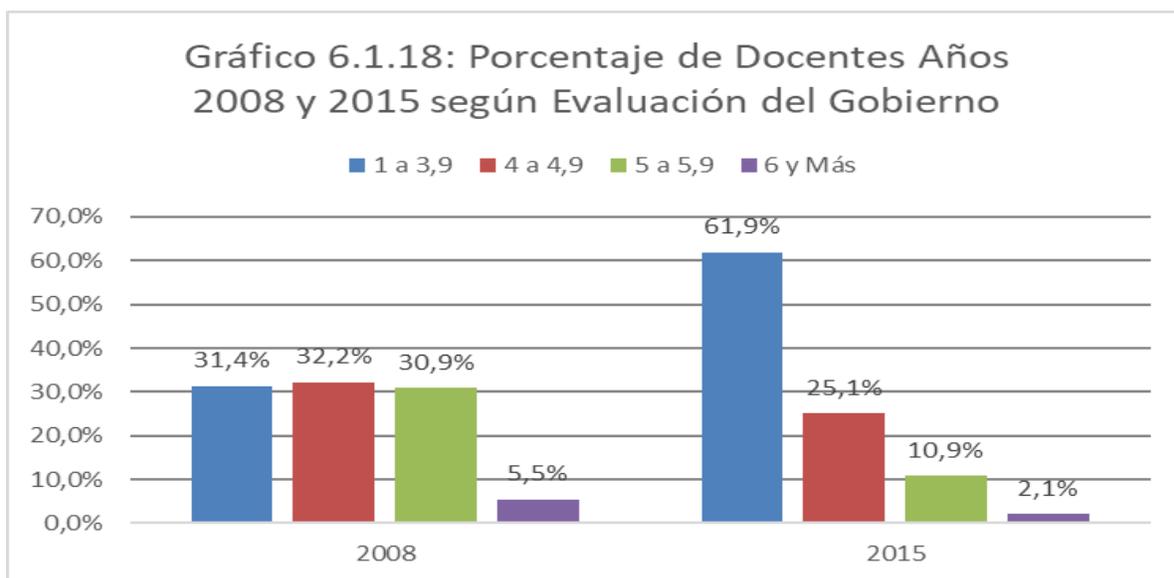
Según los datos del gráfico, los profesores que piensan que los problemas de calidad y equidad de la educación ya se encuentran resueltos o que en el corto plazo se resolverán constituyen una minoría cercana al 2%. En cambio, los docentes que consideran que en el mediano plazo, 5 a 20 años, se resolverán esos problemas alcanzan el año 2008 al 41,8% y el año 2015 bajan a 30,7%. El grupo de docentes que se inclina por el largo plazo, entre 20 y 30 años alcanza el 24,1% el año 2008 y el 37,2% el año 2015, disminuyendo significativamente el optimismo. Por último, llama la atención el alto porcentaje de docentes que opina que los problemas de calidad y equidad de la educación nunca serán resueltos, totalizando valores superiores al 30% en las dos mediciones. Aquí se aplican reflexiones similares a las señaladas respecto del desarrollo del país y confirman el pesimismo, insatisfacción y malestar que presentan importantes proporciones de docentes.

6.1.18 Evaluación del Gobierno

Buscando entender los altos grados de pesimismo y visiones críticas que manifiestan proporciones importantes del profesorado cambiamos el foco y dirigimos la atención hacia

el gobierno. Para interpretar de mejor modo los resultados conviene disponer de algunos datos del contexto. En efecto, entre los años 2006 y 2010 Chile es gobernado por la Presidenta Michele Bachelet quien es apoyada por una coalición de partidos de izquierda y centro izquierda denominada Concertación de Partidos por la Democracia que gobernó Chile desde el término de la dictadura cívico militar hasta el año 2010. Desde el año 2010 al 2014 Chile es gobernado por el Presidente Sebastián Piñera que fue apoyado por una coalición de partidos de derecha y centro derecha denominada Alianza por Chile. Desde el año 2014 al 2018 Chile nuevamente es gobernado por la Presidenta Michele Bachelet, pero esta vez apoyada por la Concertación de Partidos por la Democracia más el Partido Comunista, coalición que se rotulo como la Nueva Mayoría. Finalmente, desde el año 2018 al 2022 nuevamente gobierna Chile Sebastián Piñera apoyado por la coalición de partidos de derecha denominada Chile Vamos.

En esta dimensión a los docentes se les formuló la pregunta siguiente: Si tuviera que evaluar el desempeño del actual gobierno, ¿De 1 a 7, con que nota lo calificaría? (en Chile los profesores califican a los estudiantes usando la escala de 1 a 7 y la nota mínima de aprobación es 4.0). Los resultados se presentan en el gráfico siguiente:



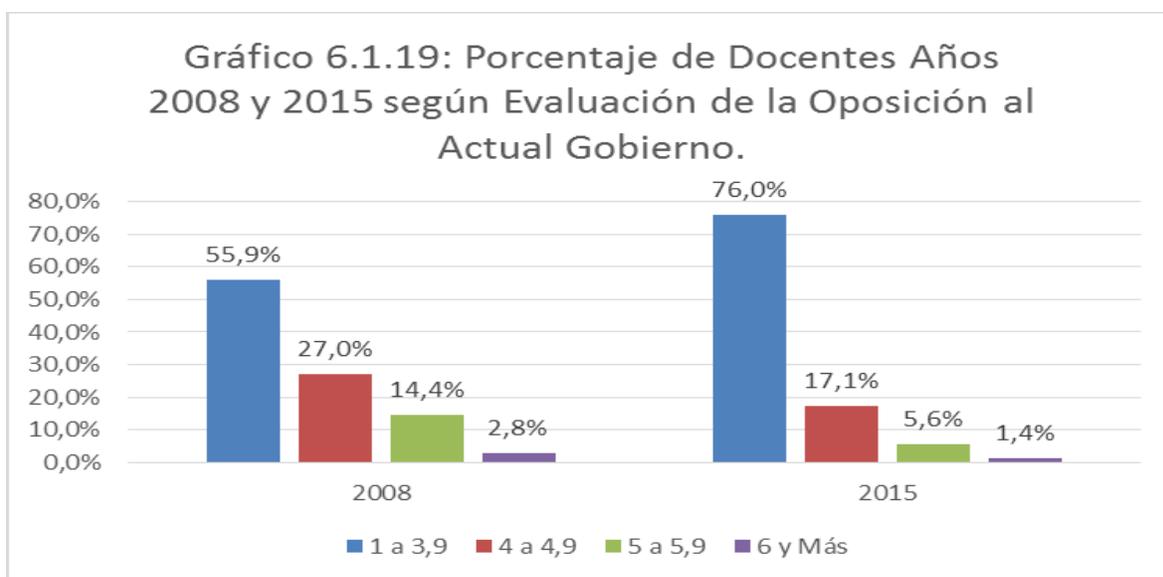
*Base 2008, 797 casos, base 2015, 809 casos.

Lo más significativo que revelan los datos es que el año 2008 los docentes que califican el desempeño del gobierno con nota de reprobación alcanzaban a 31,4%, situación que cambia

drásticamente el año 2015 donde la reprobación hacia el gobierno es mayoritaria y suma 61,9%. Al calcular el promedio de las notas asignadas por los docentes el año 2008 se obtiene un valor de 3.96 y, como se dice en Chile, el gobierno aprueba por secretaria, pero al efectuar el mismo cálculo para el año 2015 se obtiene una nota de 3,03. Recordemos que en los años 2008 y 2015 en Chile ocupa la Presidencia de la Republica la Sra. Michele Bachelet que es acompañada por la coalición de partidos de izquierda denominada Nueva Mayoría.

6.1.19 Evaluación de la Oposición al Actual Gobierno

Con el propósito de completar la mirada de los docentes sobre el conjunto del espectro político de Chile y continuar explorando algunas de las probables raíces del pesimismo y malestar que manifiestan los docentes, también se les consultó por la evaluación que hacen de la oposición al actual gobierno. Particularmente, la pregunta fue la siguiente: Si tuviera que evaluar el desempeño de la oposición al actual gobierno, ¿De 1 a 7, con qué nota lo calificaría? Los resultados de la consulta pueden leerse a continuación:



*Base 2008, 793 casos, base 2015, 807 casos.

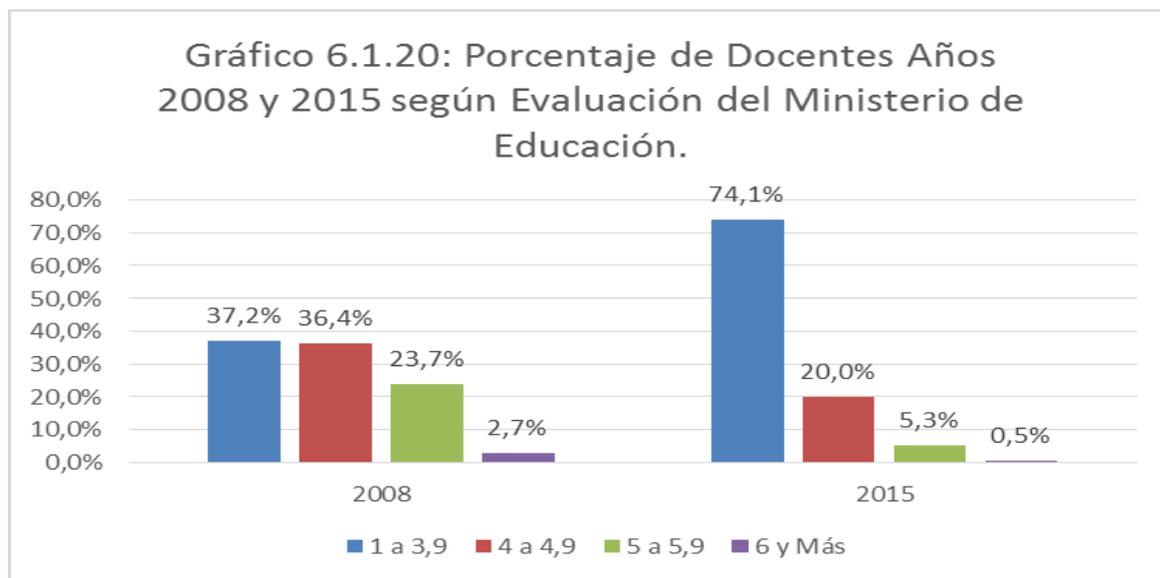
Como se puede observar, el año 2008 el 55,9% de los docentes reprobaba el desempeño de la oposición al gobierno calificándola con notas entre 1 y 3,9, aumentando la reprobación el

año 2015 al 76%. Si calculamos el promedio de las notas asignada por los docentes, para el año 2008 se obtiene un 3,25 y un 2,54 para el año 2015.

Como lo demuestran los datos, los docentes, más cercanos a las formas de pensar de la izquierda, no sólo califican en forma deficiente el desempeño del gobierno en el año 2008 sino también y en forma más crítica a la oposición al gobierno, lo cual es comprensible debido a que la oposición representa el pensamiento de derecha.

6.1.20 Evaluación del Ministerio de Educación

Si en nuestra búsqueda afinamos un poco más el foco y lo dirigimos hacia quienes desde la esfera del gobierno se encuentran directamente comprometidos con la política pública que regula el sistema educativo chileno, quizás podamos encontrar nuevas pistas sobre el malestar de los docentes. En este sentido, a los docentes se les preguntó: Si tuviera que evaluar el desempeño del Ministerio de Educación, ¿Con qué nota lo califica? Los resultados pueden observarse en el gráfico siguientes:



*Base 2008, 780 casos, base 2015, 789 casos.

Los datos contenidos en el gráfico señalan que el año 2008 el 37,2% de los docentes reprobaban el desempeño del Ministerio de Educación, en cambio, el año 2015 la reprobación aumenta al 74,1%. Si calculamos el promedio de las notas asignadas por los docentes, para el año 2008 se obtiene un 3,71 y para el 2015 un 2,67, lo cual demuestra que la mayoría de

los docentes no se encuentran de acuerdo con las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación, sino que la reprobación se encuentra en aumento.

6.2 ANALISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

En el presente apartado se analizan las características psicométricas de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente comparando la medición del año 2008 con la practicada el año 2015. La descripción se inicia analizando el comportamiento de los ítems, luego avanza hacia la determinación de la confiabilidad de la escala, enseguida se proporcionan los antecedentes respecto de la validez de las mediciones y, finalmente, se presentan los resultados obtenidos al comparar la distribución de la variable dependiente en la medición 2008 y 2015, con énfasis en los cambios que se observan.

6.2.1 Poder Discriminatorio de los Ítems

Con el objetivo de observar el comportamiento de los ítems que componen la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente en la medición 2008 y 2015, a continuación, se presentan las afirmaciones en términos de su Poder Discriminatorio:

Tabla 6.2.1: Poder Discriminatorio de los Ítems de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente según Dimensiones y Año.

| ÍTEMS POR DIMENSIONES. La evaluación del desempeño profesional docente ... | Poder Discriminatorio | |
|--|-----------------------|------------|
| | 2008 | 2015 |
| I. CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN | .53 | .43 |
| 3. Contribuye a lograr una educación de calidad para todos los alumnos. | .53 | .38 |
| 9. Ayuda a potenciar el capital humano de los sistemas educativos. | .51 | .48 |
| 19. Promueve efectivamente la democratización del sistema educativo chileno. | .41 | .33 |
| 20. Sólo le traerá problemas a los verdaderos maestros. | .66 | .51 |
| 27. Es un deber de todo profesor comprometido con mejorar las prácticas y procesos educativos. | .53 | .46 |

| | | |
|--|------------|------------|
| II. DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE | .50 | .42 |
| 4. Nunca medirá las reales competencias de los Profesores. | .45 | .41 |
| 7. Se quiera o no es una herramienta que permite retroalimentar la labor pedagógica. | .51 | .43 |
| 8. Detecta las fortalezas y debilidades de cada profesor lo que demuestra su carácter formativo. | .53 | .44 |
| 14. Permite que los malos profesores se preocupen de hacer las cosas bien. | .42 | .34 |
| 22. Es una obligación ética que debería cumplir todo Profesor. | .58 | .50 |
| III. REMUNERACIONES | .51 | .48 |
| 2. Conduce inevitablemente a una competencia nefasta entre los profesores. | .55 | .51 |
| 12. Al estar relacionada con un sistema de incentivos distorsiona su esencia. | .48 | .46 |
| 13. Involucra una visión economicista de la labor de los profesores | .46 | .52 |
| 16. Ayuda a premiar a los mejores. | .49 | .39 |
| 26. Es el mecanismo adecuado para proporcionar incentivos a los Profesores. | .55 | .50 |
| IV. CULTURA NACIONAL | .64 | .54 |
| 1. El ideal es que ... se congele por un largo tiempo. | .59 | .42 |
| 5. Se presta exclusivamente para controlar a los profesores. | .56 | .56 |
| 6. Es una pérdida de tiempo que no cambiará nada. | .71 | .58 |
| 11. Constituye un castigo y no un apoyo. | .72 | .67 |
| 17. Por ser honesto a uno lo pueden joder. | .50 | .47 |
| 23. Es más trabajo y no aporta nada. | .75 | .67 |
| 25. Es muy bonita en el papel, pero en la realidad deja mucho que desear. | .53 | .43 |
| 28. No debería existir. | .72 | .54 |
| V. SALUD MENTAL | .63 | .51 |
| 10. Hace que el Profesor se sienta agredido. | .65 | .61 |
| 15. Provoca una tensión insoportable en los Profesores. | .58 | .46 |
| 18. Constituye una amenaza para los buenos maestros | .62 | .47 |
| 21. Produce gran stress en los Profesores. | .54 | .50 |
| 24. Menoscaba al Profesor como persona. | .75 | .52 |

Un análisis general de la tabla muestra que los coeficientes de correlación ítem puntaje total son razonablemente altos en las dos mediciones efectuadas, lo cual indica que los ítems presentan la capacidad para diferenciar a los sujetos en términos de las magnitudes de la variable que se mide. En efecto, salvo excepciones, los ítems presentan valores de correlación sobre $r = .40$ hasta un máximo de $r = .75$. También se observa como tendencia general que la

mayoría de los ítems exhiben coeficientes más bajos en la medición 2015, salvo el ítem 13 que sube ligeramente y el 5 que mantiene su valor. En este sentido, la mayor diferencia se observa en la dimensión Salud Mental cuyo promedio es igual a $r = .63$ y $r = .51$ para los años 2008 y 2015, respectivamente, en cambio, la menor diferencia se aprecia en la dimensión remuneraciones con promedios de $r = .51$ y $r = .48$, para los mismos años.

Cuando el análisis se realiza por dimensiones se advierte que los ítems que presentan los poderes discriminatorios más altos son los que componen el área de Cultura Nacional, luego, Salud Mental, enseguida, Remuneraciones, por último, le siguen Calidad y Equidad de la Educación y Desarrollo Profesional Docente, en ese orden.

6.2.2 Media y Desviación Estándar de los Ítems

Luego de verificar que los ítems presentan la capacidad de diferenciar a los sujetos, en el siguiente paso resulta pertinente examinar la media y desviación estándar que presentan los ítems en las dos mediciones practicadas. Los resultados se pueden observar en la tabla siguiente:

Tabla 6.2.2: Media y Desviación Estándar de los Ítems de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente según Dimensiones y Años

| ÍTEMS POR DIMENSIONES. La evaluación del desempeño profesional docente ... | 2008 | | 2015 | |
|--|-------------|------|-------------|------|
| | MEDIA | D.S. | MEDIA | D.S. |
| I. CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN | 3.00 | | 2.84 | |
| 3. Contribuye a lograr una educación de calidad para todos los alumnos. | 2,9 | 1,4 | 2,7 | 1,3 |
| 9. Ayuda a potenciar el capital humano de los sistemas educativos. | 3,0 | 1,2 | 2,8 | 1,2 |
| 19. Promueve efectivamente la democratización del sistema educativo chileno. | 2,6 | 1,2 | 2,5 | 1,2 |
| 20. Sólo le traerá problemas a los verdaderos maestros. | 3,2 | 1,3 | 3,1 | 1,2 |
| 27. Es un deber de todo profesor comprometido con mejorar las prácticas y procesos educativos. | 3,3 | 1,3 | 3,1 | 1,3 |
| II. DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE | 2.98 | | 2.88 | |
| 4. Nunca medirá las reales competencias de los Profesores. | 2,2 | 1,3 | 2,4 | 1,3 |
| 7. Se quiera o no es una herramienta que permite retroalimentar la labor pedagógica. | 3,3 | 1,2 | 3,2 | 1,3 |

| | | | | |
|--|-------------|-----|-------------|-----|
| 8. Detecta las fortalezas y debilidades de cada profesor lo que demuestra su carácter formativo. | 3,1 | 1,3 | 2,9 | 1,2 |
| 14. Permite que los malos profesores se preocupen de hacer las cosas bien. | 3,1 | 1,3 | 2,9 | 1,2 |
| 22. Es una obligación ética que debería cumplir todo Profesor. | 3,2 | 1,3 | 3,0 | 1,3 |
| III. REMUNERACIONES | 2.80 | | 2.58 | |
| 2. Conduce inevitablemente a una competencia nefasta entre los profesores. | 3,0 | 1,4 | 2,8 | 1,4 |
| 12. Al estar relacionada con un sistema de incentivos distorsiona su esencia. | 2,8 | 1,3 | 2,6 | 1,3 |
| 13. Involucra una visión economicista de la labor de los profesores | 2,8 | 1,2 | 2,5 | 1,2 |
| 16. Ayuda a premiar a los mejores. | 3,0 | 1,3 | 2,8 | 1,2 |
| 26. Es el mecanismo adecuado para proporcionar incentivos a los Profesores. | 2,4 | 1,3 | 2,2 | 1,1 |
| IV. CULTURA NACIONAL | 2.83 | | 2.85 | |
| 1. El ideal es que ... se congele por un largo tiempo. | 3,0 | 1,4 | 3,1 | 1,3 |
| 5. Se presta exclusivamente para controlar a los profesores. | 2,8 | 1,3 | 2,8 | 1,3 |
| 6. Es una pérdida de tiempo que no cambiará nada. | 3,0 | 1,4 | 3,1 | 1,3 |
| 11. Constituye un castigo y no un apoyo. | 2,9 | 1,3 | 2,9 | 1,3 |
| 17. Por ser honesto a uno lo pueden joder. | 2,8 | 1,3 | 2,9 | 1,2 |
| 23. Es más trabajo y no aporta nada. | 2,8 | 1,4 | 2,7 | 1,2 |
| 25. Es muy bonita en el papel, pero en la realidad deja mucho que desear. | 2,3 | 1,2 | 2,2 | 1,2 |
| 28. No debería existir. | 3,1 | 1,4 | 3,1 | 1,4 |
| V. SALUD MENTAL | 2.74 | | 2.80 | |
| 10. Hace que el Profesor se sienta agredido. | 2,9 | 1,3 | 3,0 | 1,2 |
| 15. Provoca una tensión insostenible en los Profesores. | 2,4 | 1,3 | 2,6 | 1,3 |
| 18. Constituye una amenaza para los buenos maestros | 3,2 | 1,4 | 3,2 | 1,3 |
| 21. Produce gran stress en los Profesores. | 2,2 | 1,3 | 2,2 | 1,2 |
| 24. Menoscaba al Profesor como persona. | 3,0 | 1,4 | 3,0 | 1,2 |

Un examen amplio de la tabla señala que la media y la desviación estándar de los ítems presentan un comportamiento relativamente estable en las dos mediciones practicadas, no obstante, se observan algunas tendencias sugestivas que ameritan algunos comentarios. En primer lugar, se aprecia que considerando las dos mediciones, las dimensiones que exhiben los promedios más altos son Calidad y Equidad de la Educación y Desarrollo de la Profesión Docente, en cambio, la que puntúa más bajo es Remuneraciones, ocupando un lugar intermedio Cultura Nacional y Salud Mental. En segundo lugar, se observa que en las tres primeras dimensiones la media experimenta una disminución entre una y dos décimas,

mientras en las dos últimas se produce un ligero aumento de las medias. En tercer lugar, el análisis revela que, por un lado, los ítems 4, 21, 25 y 26 presentan las medias más bajas, en torno a 2.2 y, por otro lado, los ítems que presentan las medias más altas son el 7, 18, 20 y 27, situándose alrededor de 3.2. En cuarto lugar, hilando un poco más fino, el año 2015, 16 ítems bajan su media, 6 ítems la mantienen y 6 la suben. Por último, en cuanto a la desviación estándar, la mitad de los ítems presentan una leve baja respecto de la medición 2008 y la otra mitad mantiene el mismo valor, salvo el ítem 7 que incrementa en una décima su desviación estándar.

Estos resultados se entienden mejor si recordamos que mientras más alto es un puntaje representa una actitud más positiva hacia la evaluación del desempeño profesional docente. Entonces, siguiendo este razonamiento, los datos indican que las actitudes más favorables hacia la evaluación del desempeño profesional docente se presentan en la dimensión Calidad y Equidad de la Educación y Desarrollo Profesional Docente, en cambio, Remuneraciones es la que concentra las actitudes más desfavorables. Por otro lado, los datos señalan un menor grado de dispersión de las actitudes hacia la evaluación del desempeño profesional docente en la medición del año 2015 y, aparentemente, actitudes más desfavorables que el año 2008.

6.2.3 Confiabilidad de la Escala

Para establecer la precisión con la cual la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente continuaba midiendo el constructo se calculó nuevamente el Alfa de Cronbach. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.2.3.1: Confiabilidad de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente según Año

| Año | Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------|------------------|---|----------------|
| 2008 | ,937 | ,936 | 28 |
| 2015 | ,909 | ,909 | 28 |

Los datos contenidos en la tabla indican que la Escala presenta una confiabilidad excelente en las dos mediciones puntuando sobre $r = .90$, considerando los 28 ítems que la componen.

Luego de 7 años de construida sigue midiendo con precisión el constructo, no obstante, se aprecia una leve baja para el año 2015 de poco más de 2 puntos. A mayor abundamiento, qué pasa cuando se examina la confiabilidad según las dimensiones de la Escala. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.2.3.2: Confiabilidad de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente según Dimensiones y Año.

| Dimensión | Alfa de Cronbach | | N de Elementos |
|---|------------------|------|----------------|
| | 2008 | 2015 | |
| I. Calidad y Equidad de la Educación | ,730 | ,615 | 5 |
| II. Desarrollo de la Profesión Docente | ,736 | ,662 | 5 |
| III. Remuneraciones | ,682 | ,651 | 5 |
| IV. Cultura Nacional | ,867 | ,811 | 8 |
| V. Salud Mental | ,829 | ,758 | 5 |

Como se puede observar en la tabla las distintas dimensiones presentan coeficientes de confiabilidad más que razonables para el número de ítems que las componen. Como era de esperar, la dimension Cultura Nacional es la que presenta la confiabilidad más alta en los años 2008 y 2015 con valores de $r = ,867$ y $r = ,811$, respectivamente. Luego sigue Salud Mental y Desarrollo de la Profesión Docente con coeficientes entre $r = ,829$ y $r = ,662$. Por último, Remuneraciones es la dimensión que en promedio produce los valores más bajos seguido de Calidad y Equidad de la Educación. Por otro lado, se aprecia que en todas las dimensiones disminuye la confiabilidad, en algunos casos de forma leve como en Remuneraciones, en otras, moderada como en Cultura Nacional y más que moderada como es la situación de Calidad y Equidad de la Educación que reduce el coeficiente en 11 puntos. En resumen, las dimensiones de la escala presentan coeficientes de confiabilidad aceptables en las dos mediciones practicadas sobretodo considerando el número de ítems que las componen, no obstante, se aprecia una disminución para el año 2015 pero se cumple el axioma que afirma que a mayor numero de ítems mayor confiabilidad, en otras palabras, eliminar un ítems no aumenta la confiabilidad de la dimensión.

Con el propósito de obtener mayor evidencia sobre la consistencia interna de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, se elaboró una Matriz de

Intercorrelación considerando las cinco dimensiones que componen el instrumento. La idea era indagar cómo cada dimensión se relacionaba con las otras dimensiones contempladas en la Escala. Los resultados obtenidos se presentan en las tablas siguientes:

Tabla 6.2.3.3: Matriz de Intercorrelación entre las Dimensiones que Integran la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, Año 2008.

| Dimensiones | Calidad y Equidad de la Educación | Desarrollo de la Profesión Docente | Remuneraciones | Cultura Nacional | Salud Mental |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------|------------------|--------------|
| Calidad y Equidad de la Educación | | .76 | .57 | .66 | .60 |
| Desarrollo de la Profesión Docente | | | .51 | .61 | .50 |
| Remuneraciones | | | | .75 | .68 |
| Cultura Nacional | | | | | .81 |
| Salud Mental | | | | | |

*Base 812 casos.

Tabla 6.2.3.3: Matriz de Intercorrelación entre las Dimensiones que Integran la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, Año 2008.

| Dimensiones | Calidad y Equidad de la Educación | Desarrollo de la Profesión Docente | Remuneraciones | Cultura Nacional | Salud Mental |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------|------------------|--------------|
| Calidad y Equidad de la Educación | | .70 | .54 | .51 | .44 |
| Desarrollo de la Profesión Docente | | | .50 | .54 | .39 |
| Remuneraciones | | | | .67 | .62 |
| Cultura Nacional | | | | | .76 |
| Salud Mental | | | | | |

*Base 827 Casos

Un análisis general de los coeficientes de correlación entre las dimensiones, considerando el año 2008 y 2015, indica que todas presentan valores positivos y moderadamente altos ratificando que cuando una experimenta un cambio las otras también lo hacen. Una mirada más en detalle muestra que el año 2008 el promedio de las correlaciones alcanza $r = .64$, mientras el año 2015 experimenta una ligera baja sumando $r = .57$. No obstante, las dimensiones tienden a comportarse de un modo similar. Así, en los dos años las dimensiones que presentan los coeficientes más altos son Cultura Nacional y Salud Mental con un valor de $r = .81$ y $r = .76$ para los años 2008 y 2015, respectivamente, seguido de Calidad y Equidad de la Educación y Desarrollo de la Profesión Docente con valores de $r = .76$ y $r = .70$, para los mismos años. Los valores más bajos se observan en Salud Mental y Desarrollo de la Profesión Docente con $r = .50$ y $r = .39$ para los años 2008 y 2015, respectivamente.

Por otro lado se observa que la dimensión que correlaciona en promedio más alto con todas las demás es Cultura Nacional, seguida de Salud Mental y Calidad y Equidad de la Educación el año 2008 y el año 2015 le siguen Remuneraciones y Salud Mental. Por último, la dimensión que correlaciona más bajo los dos años es Desarrollo de la Profesión Docente.

En resumen, los coeficientes contenidos en las matrices muestran valores de correlación razonablemente altos permitiendo aportar nueva evidencia sobre la consistencia interna del instrumento.

6.2.4 Evidencia sobre Validez de la Escala

Como ya se dijo, la evidencia sobre que es lo que mide la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se proporcionó mediante la denominada Validez Concurrente. Con este propósito la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente se midió a través de un índice global que se operacionalizó como la respuesta de los docentes a las preguntas siguientes:

- 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.?

- Ahora, sin considerar la propuesta del Ministerio de Educación (usando la misma escala) ¿Qué nivel de acuerdo presentaría Ud. ¿Con la idea de evaluar el Desempeño Profesional de los Docente?

Los resultados obtenidos pueden observarse en las tablas siguientes:

Tabla 6.2.4.1: Porcentaje de Docentes según Grado de Acuerdo con la Evaluación de Desempeño Profesional Docente aplicada por el Ministerio de Educación por Año

| Nivel de acuerdo | 2008 | 2015 |
|---|-------|-------|
| 1. Definitivamente muy en desacuerdo | 13,0 | 14,1 |
| 2. Muy en desacuerdo | 15,8 | 18,8 |
| 3. En desacuerdo | 15,2 | 19,9 |
| 4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 22,8 | 23,2 |
| 5. De acuerdo | 19,4 | 16,0 |
| 6. Muy de acuerdo | 10,9 | 6,4 |
| 7. Definitivamente muy de acuerdo | 2,9 | 1,7 |
| Total | 100.0 | 100.0 |
| N | (798) | (815) |

El análisis de la tabla indica que el nivel de acuerdo con la evaluación del desempeño profesional docente aplicada por el Ministerio de Educación disminuye en la medición del año 2015. En efecto, si comparamos, sólo los desacuerdo, el año 2008 totalizan 44.0% y suben a 52.8% el año 2015. Por el contrario, si comparamos sólo los acuerdos, el año 2008 suman 33.2% y el año 2015 alcanzan sólo 24.1%. Estos resultados son consistentes con los que proporciona la Escala en cuanto a mostrar una mayor proporción de docentes en desacuerdo con la evaluación profesional docente como veremos más adelante.

Pero qué piensan los docentes con la idea de evaluarse sin considerar la propuesta del Ministerio de Educación. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Tabla 6.2.4.2: Porcentaje de Docentes según Grado de Acuerdo con la Evaluación del Desempeño sin Considerar la Propuesta Aplicada por el Ministerio de Educación por Año

| Nivel de acuerdo | 2008 | 2015 |
|---|----------------|----------------|
| 1. Definitivamente muy en desacuerdo | 7,0 | 4,2 |
| 2. Muy en desacuerdo | 10,2 | 8,1 |
| 3. En desacuerdo | 9,8 | 10,1 |
| 4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 16,9 | 20,9 |
| 5. De acuerdo | 19,8 | 17,3 |
| 6. Muy de acuerdo | 22,3 | 23,0 |
| 7. Definitivamente muy de acuerdo | 13,9 | 16,5 |
| Total | 100,0 (797) | 100,0 (814) |

Los datos de la tabla señalan que el nivel de acuerdo con la disposición a evaluarse aumenta sustantivamente cuando no se considera la propuesta del Ministerio de Educación y aumenta en forma leve cuando se considera el año 2015. Específicamente, al sumar sólo las categorías que expresan desacuerdos se obtiene un 27.0% para el año 2008 y un 22.4% para el año 2015. Una tendencia opuesta se aprecia al sumar las categorías que indican los acuerdos que el año 2008 alcanzan al 56.0% y el año 2015 suman 56,8%.

En síntesis, según los datos, existe una proporción de docentes que independiente de la evaluación no se encuentra dispuesto a evaluarse, pero otro porcentaje muy significativo es favorable a la evaluación del desempeño siempre que no sea la del Ministerio.

Con el propósito de obtener evidencia sobre la validez de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente formulamos la hipótesis que afirma una relación entre el puntaje que un docente obtiene al contestar los 28 ítems que la forman y el puntaje que obtiene en los Índices Globales. El fundamento es que los instrumentos comparten una proporción de sus respectivos universos de contenido, pero no son idénticos. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.2.4.3: Coeficientes de Correlación entre el Puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y los Índices Globales según Año.

| Índice Global | Coeficiente | Puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | |
|---|-----------------|---|--------|
| | | 2008 | 2015 |
| | | | |
| 1. Índice de acuerdo con la evaluación practicada por el Ministerio de Educación. | Rho Spearman | .567** | .373** |
| | Sig (bilateral) | 0,000 | 0,000 |
| | N | 798 | 815 |
| 2. Índice de acuerdo con la evaluación docente sin considerar la evaluación del Ministerio de Educación | Rho Spearman | .500** | .247** |
| | Sig (bilateral) | 0,000 | 0,000 |
| | N | 797 | 814 |

Los datos contenidos en la tabla señalan que el puntaje en la escala de actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente correlaciona en forma positiva y significativa con los dos índices globales. Como era de esperar, la correlación es más intensa con el índice número uno que con el dos y también más intensa el año 2008 que el 2015. Claramente la opinión expresada por los docentes en el índice uno comparte una mayor proporción del universo de contenido del concepto que se mide que la expresada en el índice dos que consulta por la evaluación sin considerar al Ministerio de Educación. Sin embargo, todos los resultados consignados constituyen un avance en la determinación de la validez de la escala y evidencia de que mide lo que dice que mide. Más aún, cuando el Índice uno se correlaciona con las dimensiones se observa que el coeficiente más alto se presenta con Cultura Nacional alcanzando $r = .54$ y el más bajo con Salud Mental sumando $r = .41$, para el año 2008 y valores de $r = .34$ y $r = .28$ en las mismas dimensiones para el año 2015.

Con el propósito de continuar explorando la evidencia sobre la validez de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, en el cuestionario se incluyeron cuatro preguntas que indagaban sobre los instrumentos que emplea el Ministerio de Educación para evaluar el desempeño de los profesores. Como la evaluación se basa en estos instrumentos parecía muy importante determinar qué pensaban los docentes sobre ellos y de paso usar la información para proporcionar evidencia sobre la validez de la Escala.

Con todo, se elaboró un Índice Sumatorio Simple sobre la actitud de los profesores hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente compuesto por cuatro ítems siguientes:

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

Los resultados obtenidos para cada ítems se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.2.4.4: Porcentaje de Docentes según Nivel de Acuerdo con los Instrumentos Empleados para Evaluar el Desempeño Profesional Docente por Años.

| Nivel de Acuerdo | Portafolio de Evidencias Estructuradas | Evaluación de Pares | Pauta de Autoevaluación | Informe de Referencia de Terceros |
|--------------------------|--|---------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| 2008 | | | | |
| Muy de acuerdo | 11,9 | 10,2 | 26,7 | 19,9 |
| De acuerdo | 35,8 | 33,1 | 40,5 | 42,3 |
| Indiferente | 14,0 | 17,0 | 12,0 | 12,5 |
| En desacuerdo | 25,7 | 25,5 | 13,3 | 14,2 |
| Muy en desacuerdo | 12,6 | 14,2 | 7,4 | 11,1 |
| Total | 100,0 (779) | 100,0 (776) | 100,0 (772) | 100,0 (775) |
| 2015 | | | | |
| Muy de acuerdo | 13,3 | 13,7 | 21,2 | 15,2 |
| De acuerdo | 28,3 | 32,7 | 37,2 | 35,2 |
| Indiferente | 13,2 | 17,3 | 17,6 | 17,5 |
| En desacuerdo | 25,8 | 22,4 | 14,3 | 20,4 |
| Muy en desacuerdo | 19,3 | 13,9 | 9,7 | 11,8 |
| Total | 100,0 (776) | 100,0 (764) | 100,0 (763) | 100,0 (756) |

De acuerdo con los datos del año 2008 el instrumento que presenta el mayor nivel de desacuerdo es la Evaluación de Pares que suma 39,7%, seguido 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.

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 desfavorables hacia los instrumentos que emplea el Ministerio de Educación para evaluar el desempeño profesional docente concentrándose en forma preferente en el Portafolio de Evidencia Estructurada y en la Evaluación de Pares, observándose actitudes más favorables hacia 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. De este modo, postulamos una relación positiva y significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y el puntaje en el Índice Sumatorio Simple de Actitud hacia los Instrumentos. El objetivo es sumar una nueva evidencia de la validez de

la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.2.4.5: Coeficiente de Correlación entre el Puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y el Índice Sumatorio Simple de Actitud hacia los Instrumentos

| Índice Sumatorio Simple | Coeficiente | Puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | |
|---|-----------------|---|-------|
| | | 2008 | 2015 |
| 1. Actitud hacia los Instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. | Rho de Spearman | .44** | .30** |
| | Sig (bilateral) | 0,000 | 0,000 |
| | N | 812 | 827 |

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 nueva evidencia sobre la validez de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente.

6.2.5 Análisis de la Distribución de la Variable Dependiente en los años 2008 y 2015

Con el propósito de efectuar un análisis exploratorio comparativo de la forma en que se distribuye la variable Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y observar si hay cambio, su dirección e intensidad, a continuación se presentan los estadísticos fundamentales que caracterizan su comportamiento en los años 2008 y 2015:

Tabla 6.2.5.1: Estadísticos de la Distribución de la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente según Años.

| Estadísticos | Años | |
|-----------------------------|---------|---------|
| | 2008 | 2015 |
| N | 812 | 827 |
| Media | 80,04 | 78,28 |
| Mediana | 80,00 | 78,00 |
| Moda | 78 | 78 |
| Desviación estándar | 22,210 | 18,964 |
| Varianza | 493,296 | 359,628 |
| Asimetría | -0,046 | 0,027 |
| Error estándar de asimetría | 0,086 | 0,085 |
| Curtosis | -0,368 | -0,103 |
| Error estándar de curtosis | 0,171 | 0,170 |
| Mínimo | 28 | 28 |
| Máximo | 140 | 136 |

El análisis de la tabla revela que los estadísticos muestran características muy similares en los dos años en que se registran las mediciones, pero un examen mas detallado indica algunas diferencias interesantes de discutir. Para el año 2015, por una parte, las medidas de tendencia central la Media y la Mediana experimentan un disminución de practicamente 2 puntos, mientras la moda se mantiene igual y, por otra, las medidas de dispersión también experimentan una disminución cercana a los 3 puntos lo cual informa que se trata de un grupo que presenta un mayor grado de homogeneidad en las actitudes hacia la evaluación del desempeño profesional docente. Esta cuestión es ratificada por el rango, que muestra que en la medición 2008 el recorrido de la variable se expresa en los mínimos y máximos teóricos, lo cual no ocurre el año 2015.

Respecto a la forma de la distribución, los valores de asimetría de la tabla indican que el año 2008 la curva se presenta ligeramente sesgada hacia la izquierda, en cambio, el año 2015 la curva se encuentra ligeramente sesgada hacia la derecha. Respecto de los datos de curtosis tanto del año 2008 como del 2015 indican una curva platicurtica, más acentuada el 2008.

En resumen, de los datos presentados se deduce que la variable actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente tiende a distribuirse normalmente, con una ligera

asimetría y con leve forma platicúrtica. Adicionalmente, la disminución de la media y de la desviación estándar indican preliminarmente que las actitudes del año 2015 son más críticas y homogéneas que el año 2008.

Con el propósito de establecer si la actitud hacia la evaluación del Desempeño Docente efectivamente registra cambios en dirección e intensidad entre el año 2008 y el año 2017, a continuación se presentan los datos comparativos de acuerdo con las normas que se establecieron el año 2008:

Tabla 6.2.5.2: Número y Porcentaje de Docentes según Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente por Años

| Actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente | 2008 | | 2015 | |
|---|--------|------------|--------|------------|
| | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje |
| Negativa | 328 | 40,4 | 361 | 43,7 |
| Neutra | 270 | 33,3 | 301 | 36,3 |
| Positiva | 214 | 26,4 | 165 | 20,0 |
| Total | 812 | 100,0 | 827 | 100,0 |
| $X^2 = 9,462$ $p = .009$ | | | | |

Un análisis comparativo de la tabla muestra que las actitudes negativas aumentan en poco más de 3% el año 2015, las actitudes neutras también lo hacen en cerca de 3%, pero lo más significativo se observa en la disminución que experimentan las actitudes positivas en 6,4%. Por otra parte, el Chi-Cuadrado obtenido de $X^2 = 9,297$ significativo al 0,009 nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas y, en consecuencia, es necesario rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis que afirma la diferencia en las actitudes entre 2008 y 2015.

En resumen, el examen de la tabla indica que la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente presenta cambios entre el año 2008 y el 2015, que la dirección del cambio es hacia el aumento de las actitudes negativas y neutras y la consiguiente disminución de las actitudes positivas y que esa diferencia es estadísticamente significativa.

6.3 VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

El objetivo del presente apartado es examinar los resultados obtenidos en el proceso de verificación de hipótesis. La forma en que se enfrentó el logro de este objetivo fue asociar cada variable independiente con la variable dependiente Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, tal como se operacionalizó en el capítulo anterior. Los datos se presentan para los años 2008 y 2015 en tablas de doble entrada aplicando la prueba Chi-cuadrado para determinar si las variables se encuentran asociadas o no.

6.3.1 Verificación de la Primera Hipótesis

La forma nula de la primera hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y el sexo de un profesor. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.1: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Sexo.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Sexo | | Total |
|---|-----------|----------|--------|
| | Masculino | Femenino | |
| 2008 (n = 807) | | | |
| Negativa | 41,3% | 39,9% | 40,3% |
| Neutra | 32,5% | 33,5% | 33,2% |
| Positiva | 26,2% | 26,6% | 26,5% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| $X^2 = 0,142$ $p = .931$ | | | |
| 2015 (n = 818) | | | |
| Negativa | 40,8% | 42,9% | 44,0% |
| Neutra | 35,9% | 34,0% | 36,1% |
| Positiva | 23,3% | 23,1% | 19,9% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

La información presentada en la tabla indica que la hipótesis nula no puede ser rechazada, debido a que los Chi Cuadrado obtenido de 0,142 y 2,872 (con dos grados de libertad) es significativo al nivel de 0,931 y 0,238, para los años 2008 y 2015, respectivamente. En consecuencia, se concluye que el sexo no se asocia con la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente ni el año 2008 ni el 2015.

Por otro lado, los datos contenidos en la tabla indican que la proporción de profesoras y profesores en cada una de las categorías de la variable dependiente es muy similar con variaciones muy pequeñas, inferiores al 2% en todas las categorías.

6.3.2 Verificación de la Segunda Hipótesis

La forma nula de la segunda hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y

la edad de un profesor. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.2: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Edad.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Edad | | | Total |
|---|---|--------------|---------------|--------|
| | 0 a 34 Años | 35 a 49 Años | 50 Años y Más | |
| 2008 (n = 769) | | | | |
| Negativa | 27,3% | 38,7% | 50,0% | 40,2% |
| Neutra | 39,3% | 34,8% | 24,6% | 32,1% |
| Positiva | 33,4% | 26,5% | 25,4% | 27,7% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 803) | $X^2 = 25,891$ p = .000 | | | |
| Negativa | 50,5% | 37,2% | 44,1% | 43,6% |
| Neutra | 37,0% | 35,9% | 35,6% | 36,2% |
| Positiva | 12,5% | 26,9% | 20,3% | 20,2% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | $X^2 = 21,624$ p = .000 | | | |

Según los datos presentados en la tabla la hipótesis nula debe ser rechazada, debido a que el Chi Cuadrado obtenido 25,891 y 21,624 (con cuatro grados de libertad) son significativos al .000. Por tanto, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con la edad de los profesores.

En la tabla se puede apreciar que el año 2008 la proporción de docentes con Actitud Positiva hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente disminuye a medida que aumenta la edad, en cambio, ocurre exactamente lo contrario con la Actitud Negativa hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Los profesores con actitud neutral tienden a concentrarse entre los más jóvenes y disminuyen a medida que aumenta la edad. El año 2015 presenta una distribución diferente, la edad tiende a relacionarse de manera curvilínea con la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente. En este año es la edad

intermedia la que presenta un porcentaje más bajo en las actitudes negativas y la más alta en las actitudes positivas.

6.3.3 Verificación de la Tercera Hipótesis

La forma nula de la tercera hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y el estado civil profesor. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.3: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Estado Civil.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Estado Civil | | | Total |
|---|---|----------|--------|--------|
| | Soltero | Separado | Casado | |
| 2008 (n = 806) | | | | |
| Negativa | 35,2% | 42,3% | 43,1% | 40,3% |
| Neutra | 36,1% | 31,5% | 31,9% | 33,2% |
| Positiva | 28,7% | 26,2% | 25,0% | 26,5% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2008 (n = 818) | $X^2 = 4,185$ p = .382 | | | |
| Negativa | 48,6% | 41,4% | 39,7% | 43,7% |
| Neutra | 36,6% | 38,3% | 34,7% | 36,3% |
| Positiva | 14,8% | 20,3% | 25,6% | 20,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | $X^2 = 13,511$ p = .009 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula para el año 2008 no puede ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido 4,185 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .382. En cambio, los datos del año 2015 indican que dicha hipótesis debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 13,511 es significativo al nivel de .009. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente no se asocia con el estado civil de los

profesores el año 2008, pero si lo hace el año 2015. En la tabla del año 2008 se puede observar que los profesores con Actitudes Negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente son ligeramente más frecuentes entre los casados que entre los célibes, en cambio, los profesores con actitudes neutras son en forma preferente solteros. Por último, las actitudes negativas también son más frecuentes entre los profesores solteros, no obstante, las diferencias son muy leves. Una situación diferente se observa el año 2015. Aquí las actitudes negativas son más frecuentes entre los solteros, las neutras entre los separados y las positivas entre los casados.

6.3.4 Verificación de la Cuarta Hipótesis

La forma nula de la cuarta hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y el Nivel Socioeconómico de un profesor. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.4: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Año 2008 y 2015 según Nivel Socioeconómico.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Nivel Socioeconómico | | | Total |
|---|--|--------|--------|--------|
| | C2 | C3 | D | |
| 2008 (n = 806) | | | | |
| Negativa | 39,3% | 36,7% | 47,0% | 41,0% |
| Neutra | 25,7% | 37,4% | 30,9% | 32,3% |
| Positiva | 35,0% | 25,9% | 22,1% | 26,7% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 16,318 p = .003 | | | |
| 2015 (n =814) | | | | |
| Negativa | 46,1% | 40,7% | 46,0% | 44,0% |
| Neutra | 33,8% | 39,4% | 34,3% | 36,1% |
| Positiva | 20,1% | 19,9% | 19,7% | 19,9% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 2,777 p = .596 | | | |

Sobre la base de los datos 2008 presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 16,318 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .003, pero con los datos 2015 la hipótesis nula debe ser aceptada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 2,777 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .596. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente se asocia con el nivel socioeconómico de los profesores el año 2008 pero no el 2015.

En la tabla el año 2008 se puede observar que los profesores con Actitudes Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se concentran en el nivel socioeconómico C2, más alto, en cambio, los profesores con actitudes negativas presentan el porcentaje mayor en la categoría D, más bajo. En el caso de los profesores con actitudes neutras, estos se concentran en mayor proporción en la categoría C3. En la tabla con los datos del año 2015 se observa que en las actitudes negativas la menor proporción se aprecia en la categoría C3, en las actitudes neutras las menores proporciones corresponden a las categorías C2 y D, mientras en las actitudes negativas no se observan diferencias.

6.3.5 Verificación de la Quinta Hipótesis

La forma nula de la quinta hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y la Dependencia Administrativa del colegio en que ejerce un profesor. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.9: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Año 2008 y 2015 según Dependencia Administrativa del Colegio.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Dependencia Administrativa del Colegio | | | Total |
|---|--|---------------|------------|--------|
| | Municipal | Subvencionado | Particular | |
| 2008 (n = 808) | | | | |
| Negativa | 52,1% | 26,4% | 16,7% | 40,2% |
| Neutra | 28,1% | 39,9% | 41,7% | 33,3% |
| Positiva | 19,8% | 33,7% | 41,6% | 26,5% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n =812) | X² = 69,733 p = .000 | | | |
| Negativa | 55,9% | 37,3% | 33,0% | 43,8% |
| Neutra | 29,1% | 40,5% | 39,5% | 36,1% |
| Positiva | 15,0% | 22,2% | 27,5% | 20,1% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 30,509 p = .000 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 69,733 (con cuatro grados de libertad) para el año 2008 y el obtenido para el año 2015 de 30,509 son significativos al nivel de .000. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente se asocia con la dependencia administrativa del colegio de los profesores tanto el año 2008 como el 2015.

Por otro lado, en las dos tablas anteriores se puede observar que los profesores con Actitudes Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente aumentan en proporción a medida que avanzamos desde los colegios municipales hacia los particulares, por el contrario, ocurre exactamente lo opuesto con las actitudes negativas que disminuyen en proporción cuando nos desplazamos en la misma dirección. La situación de los profesores

con actitudes neutras tiende a concentrarse preferentemente en los subvencionados y particulares.

6.3.6 Verificación de la Sexta Hipótesis

La forma nula de la Sexta hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y Título Profesional del profesor. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.11: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Título Profesional.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Título Profesional de Educación | | | | Total |
|---|--|--------|-------------|------------|--------|
| | Básica | Media | Otro Título | Sin Título | |
| 2008 (n = 796) | | | | | |
| Negativa | 45,3% | 34,4% | 31,3% | 25,0% | 40,1% |
| Neutra | 31,0% | 36,9% | 35,4% | 25,0% | 33,3% |
| Positiva | 23,7% | 28,7% | 33,3% | 50,0% | 26,6% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 817) | X² = 14,392 p = .026 | | | | |
| Negativa | 43,1% | 45,1% | 40,6% | | 43,9% |
| Neutra | 43,1% | 33,0% | 37,4% | 100,0% | 36,0% |
| Positiva | 13,8% | 21,9% | 22,0% | | 20,1% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| N(817) | X² = 17,399 p = .008 | | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 14,392 (con seis grados de libertad) para el año 2008 y el obtenido para el año 2015 de 17,399 son significativos al nivel de .026 y .008, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del

Desempeño Profesional docente se asocia con el Título Profesional del profesor tanto el año 2008 como el 2015.

En la tabla el año 2008 se puede observar que los profesores con actitudes negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se concentran entre los docentes de Educación Básica, las actitudes neutras son más frecuentes entre los profesores de Educación Media y las actitudes positivas entre los docentes con otro título o sin título. El año 2015 son los profesores de Educación Media y básica los que concentran en mayor proporción las actitudes negativas. Las actitudes neutras prevalecen entre los profesores de Educación Básica y las actitudes positivas concentran un mayor porcentaje de profesores de Educación Media y Sin Título.

6.3.7 Verificación de la Séptima Hipótesis

La forma nula de la séptima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y Antigüedad como profesor de aula. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.7: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Año 2008 y 2015 según Antigüedad como Profesor de Aula.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Antigüedad como Profesor de Aula | | | Total |
|---|--|--------------|---------------|--------|
| | 0 a 15 Años | 16 a 30 Años | 31 Años y Más | |
| 2008 (n = 699) | | | | |
| Negativa | 33,9% | 41,8% | 55,6% | 40,8% |
| Neutra | 36,0% | 30,3% | 25,6% | 32,0% |
| Positiva | 30,1% | 27,9% | 18,8% | 27,2% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 684) | X² = 19,124 p = .001 | | | |
| Negativa | 46,0% | 40,4% | 48,7% | 44,2% |
| Neutra | 35,9% | 34,7% | 29,3% | 35,1% |
| Positiva | 18,1% | 24,9% | 22,0% | 20,7% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 5,180 p = .269 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula debe ser rechazada para el año 2008 debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 19,184 (con cuatro grados de libertad) y es significativa al nivel de .010, mientras que para el año 2015 debe ser aprobada debido al Chi Cuadrado obtenido de 5,180 (con cuatro grados de libertad) es significativo al .269. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente se asocia con la Antigüedad del docente para el año 2008 pero no para el año 2015.

En la tabla en el año 2008 se puede observar que la proporción de profesores con Actitudes Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional disminuye sistemáticamente a medida que aumenta el número de años de antigüedad, algo similar ocurre con los profesores con actitudes neutras, en cambio, en los profesores con actitudes negativas ocurre exactamente lo contrario. Sin embargo, esta tendencia no se ratifica en la tabla del año 2015, observándose más bien una tendencia ligeramente curvilínea, esto es, es la antigüedad intermedia la que presenta la menor frecuencia de actitudes negativas y la frecuencia más alta entre las actitudes positivas.

6.3.8 Verificación de la Octava Hipótesis

La forma nula de la octava hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y el Número de Cursos de Perfeccionamiento realizados por un profesor aula. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.8: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Número de Cursos de Perfeccionamiento.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Número de Cursos de Perfeccionamiento | | | | Total |
|---|--|-----------|--------|--------|--------|
| | Ninguno | 1 a 2 Más | 3 a 4 | 5 o | |
| 2008 (n = 585) | | | | | |
| Negativa | 31,0% | 36,4% | 51,3% | 73,9% | 42,6% |
| Neutra | 38,0% | 35,4% | 25,9% | 8,7% | 31,1% |
| Positiva | 31,0% | 28,2% | 22,8% | 17,4% | 26,3% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 585) | X² = 33,855 p = .000 | | | | |
| Negativa | 46,2% | 42,1% | 40,4% | 43,5% | 42,5% |
| Neutra | 35,5% | 37,5% | 35,6% | 32,6% | 36,5% |
| Positiva | 18,3% | 20,4% | 24,0% | 23,9% | 21,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| N(683) | X² = 2,072 p = .913 | | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula debe ser rechazada para el año 2008 debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 33,855 (con seis grados de libertad) es significativa al nivel de .000, en tanto que para el año 2015 debe ser aprobada debido al Chi Cuadrado obtenido de 2,072 (con seis grados de libertad) es significativo al .913. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente se asocia con el Número de Cursos de Perfeccionamiento el año 2008 pero no para el año 2015.

En la tabla el año 2008 se puede observar que la proporción de profesores con Actitudes negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente aumenta sistemáticamente a medida que aumenta el número cursos de perfeccionamiento, lo mismo ocurre con las actitudes neutras, en cambio, en las actitudes positivas se advierte una

disminución con el aumento de los cursos de perfeccionamiento. Para el año 2015 se observan leves diferencias según número de cursos de perfeccionamiento. En todo caso, la mayor frecuencia en las actitudes negativas se aprecia en la categoría de ninguno y la mayor proporción de las actitudes positivas se constata en las categorías de 3o 4 y 5 o más cursos de perfeccionamiento.

6.3.9 Verificación de la Novena Hipótesis

La forma nula de la novena hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y Antigüedad como profesor de aula. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.9: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Percepción de Estrato Socioeconómico de Pertenencia.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Percepción de Estrato Socioeconómico de Pertenencia | | | Total |
|---|---|---------------|---------------|---------------|
| | Bajo | Medio | Alto | |
| 2008 (n = 769) | | | | |
| Negativa | 41,4% | 39,2% | 42,3% | 40,2% |
| Neutra | 33,7% | 32,7% | 32,5% | 32,9% |
| Positiva | 24,9% | 28,1% | 25,2% | 26,9% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 814) | X² = 1,005 p = .909 | | | |
| Negativa | 50,7% | 42,4% | 35,4% | 43,9% |
| Neutra | 36,1% | 37,3% | 35,4% | 36,7% |
| Positiva | 13,2% | 20,3% | 29,2% | 19,4% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 14,037 p = .007 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula no puede ser rechazada para el año 2008 debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 1,005 (con cuatro grados de libertad) es significativa al nivel de .909, en cambio, para el año 2015 debe ser rechazada debido a que Chi Cuadrado obtenido de 14,037 (con cuatro grados de libertad) es significativo al .007. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente se asocia con la Percepción de Estrato Social de Pertenencia el año 2015 pero no el año 2008.

La tabla que contiene los datos del año 2008 revela que la proporción de profesores con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas es muy similar en todas las categorías de Percepción de Estrato Social de Pertenencia. Sólo se aprecia una muy leve tendencia entre los que se perciben como de estrato medio a presentar una menor proporción de actitudes negativas y un mayor porcentaje de actitudes positivas. En cambio, el año 2015 muestra sistemáticamente que la proporción de actitudes negativas disminuye a medida que el docente se percibe de estrato más alto y, por el contrario, el porcentaje de actitudes positivas aumenta cuando se percibe perteneciendo a un estrato más alto.

6.3.10 Verificación de la Décima Hipótesis

La forma nula de la décima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y la Tendencia Política del profesor. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.10: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Tendencia Política.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Tendencia Política | | | Total |
|---|---------------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| | Izquierda | Centro | Derecha | |
| 2008 (n = 734) | | | | |
| Negativa | 39,6% | 39,7% | 38,8% | 39,5% |
| Neutra | 35,5% | 33,4% | 29,3% | 33,5% |
| Positiva | 24,9% | 26,9% | 31,9% | 27,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 780) | X² = 2,396 p = .663 | | | |
| Negativa | 49,0% | 40,0% | 36,7% | 44,2% |
| Neutra | 31,8% | 40,3% | 41,1% | 36,0% |
| Positiva | 19,2% | 19,7% | 22,2% | 19,8% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 8,903 p = .064 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula no puede ser rechazada para el año 2008 y tampoco para el 2015 debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 2,396 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .663 en el año 2008 y el Chi Cuadrado obtenido de 8,903 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .064 para el año 2015. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente no se asocia con la Tendencia Política ni para el año 2008 ni para el año 2015.

Los datos contenidos en las tablas muestran proporciones muy similares de todas las tendencias políticas en todas las categorías de la variable dependiente, no obstante, en la tabla del año 2015 se observa una proporción mayor de profesores de izquierda con actitudes negativas.

6.3.10 Verificación de la Undécima Hipótesis

La forma nula de la undécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y la Percepción de Movilidad Social. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.11: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Percepción de Movilidad Social

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Percepción de Movilidad Social | | | Total |
|---|--|--------------------------|-------------------------|---------------|
| | Mejor que la de mis padres | Igual a la de mis padres | Peor a la de mis padres | |
| 2008 (n = 763) | | | | |
| Negativa | 34,6% | 41,9% | 51,6% | 40,5% |
| Neutra | 33,7% | 32,3% | 28,3% | 32,1% |
| Positiva | 31,7% | 25,8% | 20,1% | 27,4% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 688) | X² = 14,805 p = .005 | | | |
| Negativa | 41,7% | 48,1% | 36,5% | 42,4% |
| Neutra | 36,8% | 32,5% | 46,9% | 37,2% |
| Positiva | 21,5% | 19,4% | 16,7% | 20,3% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 6,481 p = .166 | | | |

De acuerdo con los datos presentados en la tabla la hipótesis nula debe ser rechazada para el año 2008 debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 14.805 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .005, mientras para el año 2015 la hipótesis nula debe ser aceptada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 6,481 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .166. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con la Percepción de Movilidad Social el año 2008, pero no el 2015.

El análisis de la tabla para el año 2008 indica que la proporción de profesores con actitudes negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente aumenta sistemáticamente a medida que transitamos desde los móviles ascendentes a los descendentes, en cambio, entre los docentes con actitudes positivas ocurre exactamente lo contrario. Sin embargo, el año 2015 el porcentaje mayor entre los docentes con actitudes negativas lo presentan los docentes estacionarios, pero los docente con actitudes positivas se comportan de manera similar a los del año 2008.

6.3.12 Verificación de la Duodécima Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y la Satisfacción con la Situación Política del País. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.12: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Satisfacción con la Situación Política del País

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Satisfacción con la Situación Política del País | | | Total |
|---|---|-------------------------------|---------------|---------------|
| | Satisfecho | Ni satisfecho ni insatisfecho | Insatisfecho | |
| 2008 (n = 786) | | | | |
| Negativa | 33,3% | 38,9% | 41,8% | 40,3% |
| Neutra | 27,4% | 38,3% | 32,6% | 33,2% |
| Positiva | 39,3% | 22,8% | 25,6% | 26,5% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 817) | X² = 9,775 p = .044 | | | |
| Negativa | 34,2% | 38,2% | 43,8% | 42,2% |
| Neutra | 29,1% | 40,7% | 33,9% | 34,6% |
| Positiva | 36,7% | 21,1% | 22,3% | 23,2% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 5,912 p = .206 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla para el año 2008, la hipótesis nula no puede ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido 9,970 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .041, por el contrario, los del año 2015 indican que la hipótesis nula debe ser aceptada debido al Chi Cuadrado obtenido de 5,912 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .206. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con la satisfacción con la situación política el año 2008 pero no el 2015.

En la tabla se aprecia que el año 2008 la proporción de profesores con Actitudes Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional se concentra en forma preferente entre los docentes satisfechos con la situación política, en las actitudes neutras la mayor concentración ocurre entre los docentes que no están ni satisfechos ni insatisfechos, por último, los profesores con actitudes negativas se concentran entre los docentes insatisfechos, no obstante, las diferencias en todos los casos son moderadas. Para el año 2015 los resultados muestran tendencias muy similares a las descritas anteriormente, con leves diferencias.

6.3.13 Verificación de la Décima Tercera Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y la Satisfacción con la Situación Económica del País. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.13: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Año 2008 y 2015 según Satisfacción con la Situación Económica del País

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Satisfacción con la Situación Política del País | | | Total |
|---|--|-------------------------------|---------------|---------------|
| | Satisfecho | Ni satisfecho ni insatisfecho | Insatisfecho | |
| 2008 (n = 802) | | | | |
| Negativa | 30,9% | 34,6% | 44,5% | 40,2% |
| Neutra | 27,7% | 34,1% | 33,8% | 33,2% |
| Positiva | 41,4% | 31,3% | 21,7% | 26,6% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 820) | $X^2 = 20,932$ $p = .000$ | | | |
| Negativa | 35,0% | 36,4% | 45,9% | 43,9% |
| Neutra | 42,5% | 40,3% | 34,9% | 36,1% |
| Positiva | 22,5% | 23,3% | 19,2% | 20,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | $X^2 = 5,347$ $p = .254$ | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla para el año 2008, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido 20,932 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .000, mientras que para el año 2015 debe ser aceptada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 5,347 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .254. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con la satisfacción con la situación económica el año 2008 pero no el 2015.

El análisis de la tabla indica que el 2008 la proporción de profesores con Actitudes Negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional se concentra en forma preferente entre los docentes insatisfechos con la situación económica, entre los docentes con actitudes positivas los profesores se concentran mayoritariamente entre los satisfechos con la situación económica. El año 2015 se observa una tendencia parecida, pero con diferencias muy leves

entre las categorías que representan los niveles de satisfacción, especialmente en las actitudes positivas hacia la evaluación del desempeño profesional docente.

6.3.14 Verificación de la Décima Cuarta Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y las Expectativas Personales. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.14: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Expectativas Personales

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | En general, ¿cómo cree que va a estar Ud. en 5 años más? | | | Total |
|---|--|-----------------|----------------|---------------|
| | Mejor que ahora | Igual que ahora | Peor que ahora | |
| 2008 (n = 794) | | | | |
| Negativa | 31,5% | 38,1% | 61,2% | 39,8% |
| Neutra | 33,0% | 37,1% | 25,6% | 33,2% |
| Positiva | 35,5% | 24,8% | 13,2% | 27,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 811) | X² = 47,536 p = .000 | | | |
| Negativa | 44,0% | 42,2% | 48,3% | 43,9% |
| Neutra | 35,0% | 38,0% | 34,2% | 36,1% |
| Positiva | 21,0% | 19,8% | 17,5% | 20,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 1,903 p = .754 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla para el año 2008, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido 47,536 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .000, pero el año 2015 la hipótesis nula debe ser aceptada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 1,903 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .754. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con las expectativas personales el año 2008 pero no el 2015.

En función de los datos presentados en la tabla para el año 2008 se puede afirmar que la proporción de profesores con Actitudes Negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional se concentra en forma preferente entre los docentes con expectativas personales pesimistas y disminuye notoriamente entre los que presentan expectativas personales optimistas. Exactamente la situación opuesta se advierte entre los profesores con Actitudes Positivas cuya proporción más significativa se observa entre los docentes con expectativas personales optimistas. En cambio, el año 2015 se aprecia una tendencia similar entre los profesores con actitudes positivas, pero no en aquellos con actitudes negativa ya que los porcentajes más altos los presentan los pesimistas seguidos de los optimistas.

6.3.15 Verificación de la Décima Quinta Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y las Expectativas Sociales. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.15: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Expectativas Sociales

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | En general, ¿cómo cree Ud. que va a estar Chile en 5 años más? | | | Total |
|---|--|-----------------|----------------|--------|
| | Mejor que ahora | Igual que ahora | Peor que ahora | |
| 2008 (n = 798) | | | | |
| Negativa | 27,2% | 41,8% | 51,0% | 40,2% |
| Neutra | 33,2% | 32,6% | 33,7% | 33,0% |
| Positiva | 39,6% | 25,6% | 15,3% | 26,8% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 810) | X² = 31,992 p = .000 | | | |
| Negativa | 40,7% | 42,1% | 49,1% | 44,0% |
| Neutra | 32,2% | 38,0% | 34,7% | 36,2% |
| Positiva | 27,1% | 19,9% | 16,2% | 19,8% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 7,827 p = .098 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla, la hipótesis nula debe ser rechazada para el año 2008 debido a que el Chi Cuadrado obtenido 31,992 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .000, pero la hipótesis nula para el año 2015 debe ser aceptada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 7,827 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .098. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con las expectativas sociales el año 2008 pero no el año 2015.

Considerando los datos presentados en la tabla, se puede sostener que para el año 2008 la proporción de profesores con Actitudes Negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional se concentra en forma preferente entre los docentes con expectativas sociales pesimistas y disminuye notoriamente entre los que presentan expectativas sociales optimistas. Exactamente la situación contraria se aprecia entre los profesores con Actitudes Positivas cuyo porcentaje más alto se observa entre los docentes con expectativas sociales optimistas. Para el año 2015 se observa una tendencia muy similar, es decir, las actitudes

negativas disminuyen sus porcentajes a medida que se pasa del optimismo al pesimismo y aumentan los porcentajes de las actitudes positivas a medida que se transita del pesimismo al optimismo.

6.3.16 Verificación de la Décima Sexta Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y las Expectativas sobre Desarrollo del País. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.16: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Expectativas sobre Desarrollo del País

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | ¿Cuánto cree que se va a demorar Chile en ser un país desarrollado? | | | Total |
|---|---|--------------|--------|--------|
| | 0 a 15 años | 16 a 30 años | Nunca | |
| 2008 (n = 800) | | | | |
| Negativa | 29,5% | 36,8% | 57,5% | 40,3% |
| Neutra | 33,5% | 34,9% | 29,7% | 33,1% |
| Positiva | 37,0% | 28,3% | 12,8% | 26,6% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 811) | X² = 49,301 p = .000 | | | |
| Negativa | 34,0% | 42,4% | 52,9% | 44,0% |
| Neutra | 43,8% | 36,5% | 30,2% | 35,9% |
| Positiva | 22,2% | 21,1% | 16,9% | 20,1% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 14,330 p = .006 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido para el año 2008 de 49,301 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .000 y el Chi Cuadrado obtenido el año 2015 de 14,330 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .006. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con las expectativas sobre el desarrollo del país para el año 2008 y 2015.

Los resultados que se observan en la tabla señalan que el porcentaje de profesores con Actitudes Negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente aumenta sistemáticamente a medida que las categorías de la variable independiente se tornan más pesimistas. La tendencia contraria se aprecia entre los profesores con Actitudes Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente, es decir, se observa que disminuyen en porcentaje en la medida que nos desplazamos hacia las posiciones más pesimistas.

6.3.17 Verificación de la Décimo Séptima Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y las Expectativas sobre Calidad y Equidad de la Educación. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.17: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Expectativas sobre Calidad y Equidad de la Educación

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | ¿Cuánto cree que va a demorar Chile en resolver los problemas de Calidad y Equidad que presenta la Educación de nuestro país? | | | Total |
|---|---|--------------|--------|--------|
| | 0 a 15 años | 16 a 30 años | Nunca | |
| 2008 (n = 797) | | | | |
| Negativa | 32,9% | 37,4% | 51,4% | 40,5% |
| Neutra | 31,7% | 36,0% | 30,4% | 32,9% |
| Positiva | 35,4% | 26,6% | 18,2% | 26,6% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 817) | X² = 26,887 p = .000 | | | |
| Negativa | 35,3% | 41,8% | 52,8% | 43,8% |
| Neutra | 44,3% | 36,9% | 29,7% | 36,2% |
| Positiva | 20,4% | 21,3% | 17,5% | 20,0% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 14,789 p = .050 | | | |

Sobre la base de los datos presentados en la tabla anterior, la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido 26,887 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .000 y el Chi Cuadrado obtenido de 14,789 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .050, para los años 2008 y 2015, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con las expectativas sobre calidad y equidad de la educación para el año 2008 y 2015.

Los datos contenidos en la tabla se distribuyen de un modo muy similar. En efecto, la tendencia indica que el porcentaje de profesores con Actitudes Negativas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente tienden a concentrarse entre los profesores que estiman que los problemas de calidad y equidad nunca serán solucionados, por el contrario, los profesores con actitudes positivas son los que piensan que dichos problemas se solucionarán en el corto plazo. Los profesores con actitudes neutras presentan la mayor proporción entre los docentes con expectativas intermedias sobre calidad y equidad de la educación en el año 2008 y se comportan de forma similar a los docentes con actitudes positivas el 2015.

6.3.18 Verificación de la Décima Octava Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y Evaluación del Gobierno. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.18: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 Evaluación del Gobierno.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Si tuviera que evaluar el desempeño del actual gobierno, ¿de 1 a 7, con qué nota lo calificaría? | | | Total |
|---|--|---------------|---------------|---------------|
| | 1 a 3,9 | 4 a 4,9 | 5 a 7 | |
| 2008 (n = 797) | | | | |
| Negativa | 43,6% | 36,2% | 41,0% | 40,3% |
| Neutra | 33,6% | 35,4% | 30,7% | 33,1% |
| Positiva | 22,8% | 28,4% | 28,3% | 26,6% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 809) | X² = 4,713 p = .318 | | | |
| Negativa | 45,9% | 39,9% | 39,0% | 43,5% |
| Neutra | 36,3% | 38,9% | 31,5% | 36,3% |
| Positiva | 17,8% | 21,2% | 29,5% | 20,2% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 8,920 p = .063 | | | |

De acuerdo con los datos contenidos en la tabla anterior la hipótesis nula no puede ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 4,713 (con cuatro grados de libertad) significativo al nivel de .318 y el Chi Cuadrado obtenido de 8,920 (con cuatro grados de libertad) significativo al nivel de .063, para los años 2008 y 2015, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente no se asocia con la Evaluación del Gobierno ni el año 2008 ni el año 2015.

Por otro lado, el examen de la tabla para el año 2008 indica que los profesores con actitudes negativas y neutras hacia la evaluación del desempeño profesional docente se concentran en mayor proporción en la categoría intermedia de la variable evaluación del gobierno, mientras los docentes con actitudes positivas prevalecen en la categoría más altas de la variable independiente. El año 2015 los profesores con actitudes negativas se concentran en mayor

proporción entre los que evalúan con bajas calificaciones al gobierno, en cambio, los que presentan actitudes positivas aumentan su porcentaje a medida que la evaluación del gobierno es más alta. Los profesores con actitudes neutras presentan la proporción más alta en la categoría intermedia de la variable independiente.

6.3.19 Verificación de la Décima Novena Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y Evaluación de la Oposición al Gobierno. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.19: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Evaluación de la Oposición al Gobierno.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Si tuviera que evaluar el desempeño de la Oposición al actual gobierno, ¿de 1 a 7, con qué nota lo calificaría? | | | Total |
|---|---|---------|--------|--------|
| | 1 a 3,9 | 4 a 4,9 | 5 a 7 | |
| 2008 (n = 793) | | | | |
| Negativa | 41,5% | 39,3% | 38,2% | 40,4% |
| Neutra | 33,4% | 34,1% | 30,2% | 33,0% |
| Positiva | 25,1% | 26,6% | 31,6% | 26,6% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 807) | $X^2 = 2,490$ p = .647 | | | |
| Negativa | 46,0% | 35,5% | 35,7% | 43,5% |
| Neutra | 35,1% | 41,3% | 39,3% | 36,4% |
| Positiva | 18,9% | 23,2% | 25,0% | 20,1% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | $X^2 = 6,774$ p = .148 | | | |

El análisis de los datos contenidos en la tabla señalan que la hipótesis nula no puede ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 2,490 (con cuatro grados de libertad) significativo al nivel de .647 y el Chi Cuadrado obtenido de 6,774 (con cuatro grados de libertad) significativo al nivel de .148, para los años 2008 y 2015, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente no se asocia con la evaluación de la oposición al actual gobierno.

La tabla para el año 2008 indica que los profesores que presentan actitudes negativas y neutras hacia la evaluación del desempeño profesional docente se concentran con proporciones muy similares en todas las categorías de evaluación de la oposición al gobierno, pero en la categoría de actitudes positivas se observa una leve tendencia a aumentar las proporciones a medida que la evaluación de la oposición al gobierno mejora. El año 2015 los profesores con actitudes negativas se concentran en mayor proporción en la categoría de baja evaluación de la oposición al gobierno y los docentes con actitudes positivas aumentan ligeramente a medida que mejora la evaluación de la oposición al gobierno. Los profesores con actitudes neutras conservan una leve mayor proporción en la categoría intermedia de la variable independiente.

6.3.20 Verificación de la Vigésima Hipótesis

La forma nula de la Duodécima hipótesis sostiene que: No existe asociación significativa entre el puntaje en la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y Evaluación del Ministerio de Educación. Los datos para la verificación de esta hipótesis se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 6.3.20: Porcentaje de Docentes con Actitudes Negativas, Neutras y Positivas hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente Años 2008 y 2015 según Evaluación del Ministerio de Educación.

| Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente | Si tuviera que evaluar el desempeño del Ministerio de Educación, ¿con qué nota lo calificaría? | | | Total |
|---|--|---------------|---------------|---------------|
| | 1 a 3,9 | 4 a 4,9 | 5 a 7 | |
| 2008 (n = 780) | | | | |
| Negativa | 51,0% | 36,6% | 30,1% | 40,2% |
| Neutra | 26,9% | 39,1% | 35,4% | 33,6% |
| Positiva | 22,1% | 24,3% | 34,5% | 26,2% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| 2015 (n = 789) | X² = 28,880 p = .000 | | | |
| Negativa | 47,2% | 36,1% | 30,4% | 44,0% |
| Neutra | 35,4% | 38,6% | 30,4% | 35,7% |
| Positiva | 17,4% | 25,3% | 39,2% | 20,3% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | X² = 18,642 p = .001 | | | |

El examen de la tabla anterior revela que la hipótesis nula debe ser rechazada debido a que el Chi Cuadrado obtenido de 28,880 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .000 y el Chi cuadrado obtenido de 18,642 (con cuatro grados de libertad) es significativo al nivel de .001, para los años 2008 y 2015, respectivamente. En consecuencia, se concluye que la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se asocia con la Evaluación del Ministerio de Educación.

La distribución de los datos en las dos tablas indica que los profesores con actitudes negativas hacia la evaluación del desempeño profesional docente aumenta en la medida que es más baja la evaluación del Ministerio de Educación, en cambio, los profesores con actitudes positivas aumentan su proporción a medida el Ministerio de Educación es mejor evaluado. Los profesores con actitudes neutras tienden a concentrarse en mayor porcentaje en la categoría intermedia de la variable independiente.

CAPÍTULO 7: RESUMEN Y DISCUSIÓN

El capítulo final se encuentra dedicado a presentar una síntesis e interpretación de los principales resultados del estudio de tal modo que se advierta la forma en que se han cumplido los compromisos que se derivan de las preguntas de investigación y objetivos planteados. Las conclusiones se organizan según el mismo criterio en que se presentaron los resultados del estudio, esto es, primero se examinan las variables independientes, luego la variable dependiente y, en tercer lugar, las hipótesis. Por último, en los apartados finales el esfuerzo se focaliza en sopesar las limitaciones del estudio y las recomendaciones y sugerencias que se deducen de todo el trabajo realizado.

7.1 DISCUSIÓN SOBRE LOS ATRIBUTOS DE LOS DOCENTES

Con la intención de explorar si los profesores con actitudes negativas, neutras y positivas hacia la evaluación del desempeño profesional docente presentaban algunos atributos que los diferenciarán, un conjunto de variables independientes fue sondeado. Entre los resultados más sorprendentes destacan aquellos que indagan sobre percepciones, evaluaciones y expectativas que presentan los docentes en torno a los procesos sociales que experimenta la sociedad chilena y que revelan en parte las posiciones que ocupan y la dinámica que desarrollan en el campo de la educación.

De acuerdo con lo señalado, como ya se dijo, desde el punto de vista de la estratificación social no sólo era importante determinar la posición que objetivamente ocupa un docente en la estructura socioeconómica sino también la percepción subjetiva de su ubicación. Los resultados del estudio indican que la mayoría de los profesores se definen como formando parte del estrato medio. En efecto, el año 2008 el 60% declara pertenecer al estrato medio y el 21,2 al estrato bajo cuestión que cambia levemente el año 2015 con 62% de identificación con el estrato medio y 26,4% con el bajo. La alta proporción de docentes que se definen como de estrato medio sorprende en un país como Chile que se encuentra entre las sociedades más desiguales del mundo con un índice de Gini de 0,55 o, quizás, precisamente por eso la mayor

parte de la población se define como de clase media (Espinoza & Barozet, 2009). En cualquiera de los casos, lo relevante es que las actitudes se aprenden no solo de los grupos a los que se pertenece y sino de los grupos a los que cree pertenecer. Si pienso que pertenezco al estrato medio, entonces, puedo profesar los valores que ese sector promueve.

Si la generalidad de los docentes se define como de estrato medio, cuál es su identidad política. Los resultados indican que la tendencia política que tiende a prevalecer entre los docentes el año 2008 se corresponde con el centro político y la izquierda con un 48,1% y 30,7% de los casos, respectivamente. El 2015 se observa un aumento de la izquierda. Efectivamente, el centro político suma 37,2% y la izquierda aumenta a 40,4%. La extrema izquierda prácticamente se duplica pasando de 5,4% a 10,9%, mientras la derecha disminuye levemente. Fuertes partidarios del Estado Docente, históricamente los profesores se han vinculado a corrientes políticas que impulsan estas formas de pensar (Núñez, 2005).

Esta radicalización actual de las tendencias políticas entre los docentes es consistente con los resultados de la última elección en el Colegio de Profesores de Chile A. G. en que Mario Aguilar, a fines de 2016, encabezando la lista “C” denominada “Disidentes Unidos” logra el 66% de los votos y derrota a Jaime Gajardo representante del Partido Comunista que llevaba 9 años como presidente y que obtiene sólo el 12% de los votos (Colegio de Profesores de Chile, 2017). El nuevo Presidente es militante del Partido Humanista que forma parte del Frente Amplio, orientación política de reciente creación que se sitúa más allá de los partidos tradicionales de izquierda y que surgen precisamente como una respuesta crítica a la acción desarrollada por las corrientes renovadas de izquierda.

Los docentes estudiados, entonces, se definen como de estrato medio, políticamente de centro izquierda y en términos de movilidad social en un proceso de ascenso social. Si el año 2008 los docentes en un 46,7% se definían como móviles ascendentes, el 2015 aumenta y el 62,8 se percibe en las mismas condiciones. De acuerdo con estos resultados, es paradójico que el año 2008 el 62% se defina como insatisfecho o muy insatisfecho con la situación económica del país y esta insatisfacción continúe incrementándose y el año 2015 llegue a 79,6%. Pero

no solo la insatisfacción es económica, también es política. En efecto, el año 2008 el 68,8% se define como insatisfecho con la situación política y aumenta a 86,4% para el año 2015. La contradicción es satisfacción del docente con la esfera personal versus insatisfacción con el entorno social.

Pero que pasa a nivel de la sociedad chilena cuando tiene que pronunciarse sobre estos mismos temas. Aquí podríamos encontrar algún parámetro mediante el cual interpretar las percepciones de los docentes. Precisamente, el Centro de Estudios Públicos (CEP) viene realizando desde 1987 en forma sistemática un Estudio Nacional de Opinión Pública que puede entregar algunas pistas sobre esta materia (Centro de Estudios Públicos, 2015). Consultados los chilenos sobre cómo calificaría Ud. la actual situación económica del país, el 42% responde que mala o muy mala, 46% ni buena ni mala y 11% buena o muy buena. Cuando se trata de la situación política los chilenos son más críticos, un 58% la considera mala o muy mala, 35% ni buena ni mala y sólo 5% la califica de buena o muy buena. Como se puede apreciar, entre los docentes estudiados existe una mayor proporción de opiniones críticas hacia la situación económica y política del país que entre la población general.

Es muy probable que esta alta insatisfacción política y económica se explique en parte debido al paro de profesores del año 2015 en que rechazan la Reforma Educacional impulsada por el gobierno de Michelle Bachelet, especialmente la Carrera Docente y permanecieron 57 días en huelga recibiendo todo tipo de amenazas y presiones. Más aun, durante el año “2015 se hizo muy evidente el problema de la relación entre política y dinero en el sistema político. A consecuencia de esto, este fue el año de mayor debilidad del sistema político desde el punto de vista de la confianza pública hacia las principales instituciones y líderes”. (Gamboa y Segovia, 2015, pág. 143).

En este escenario también es paradójal lo que piensan los docentes sobre el futuro. Si el año 2008 el 23,1 pensaba que Chile en cinco años más se encontraría mejor que ahora, el año 2015 sólo el 14,6% piensa lo mismo, manteniéndose en las dos mediciones cerca del 57% que afirma que se encontrará igual que ahora. En cambio, el futuro personal es visualizado

con mayor optimismo. El año 2008 el 41,2% piensa que en cinco años más se encontrará mejor que ahora y este optimismo sube a 44,1% para el año 2015. Si nuevamente recurrimos a la encuesta del Centro de Estudios Públicos, consultados los chilenos sobre la situación económica del país en 12 meses más el 25% sostiene que mejorará y un 37% asegura que se encontrará mucho mejor o mejor que ahora (Centro de Estudios Públicos, 2015). Si bien la pregunta no cubre el mismo período de tiempo permite apreciar que el optimismo no abunda en la sociedad chilena y que existe una brecha entre las expectativas personales y sociales.

Aparentemente, los chilenos y nuestros docentes en particular viven un proceso de individuación en que separan su vida personal y tienden a evaluar de modo más crítico todo aquello que ocurre en la esfera pública, como consecuencia de las promesas no cumplidas por las autoridades y los escándalos de corrupción y otros delitos que han cometido las autoridades públicas y privadas en Chile durante los últimos años.

La mirada pesimista de nuestros docentes vuelve a ratificarse cuando se les pregunta por cuanto demorara Chile en ser un país desarrollado. Si el año 2008 el 26,5% afirma que nunca el 2015 la cifra sube a 29,5%. ¿Son los profesores más pesimistas que la población chilena en general? Los resultados que proporciona la Encuesta Bicentenario permiten contestar en forma afirmativa esta pregunta. El 47% de los chilenos cree que en 10 años Chile habrá avanzado o logrado la meta de ser un país desarrollado (Encuesta Nacional Bicentenario, 2016).

Una situación muy parecida puede ser observada cuando a los docentes se les consulta por el tiempo que demorará Chile en resolver los problemas de calidad y equidad de la educación. El año 2008 el 32,2% sostiene que nunca y el 2015 el 30,1%. ¿Qué piensa la población chilena en general? Los resultados de la Encuesta Bicentenario informan que el 47% de los chilenos cree que en 10 años Chile habrá avanzado o logrado la meta de resolver el problema de calidad de la educación (Encuesta Nacional Bicentenario, 2016).

Estos resultados contrastan radicalmente con las respuestas que dan los jóvenes a preguntas similares en la Octava Encuesta Nacional de la Juventud. Efectivamente, el 85% de los jóvenes se consideran felices o muy felices y presentan altas expectativas sobre el futuro personal. Más aún, “entre los años 2006 y 2015, en cada medición de esta encuesta, el porcentaje de jóvenes que señala que estará mejor en cinco años más que ahora es cercano al 90%” (Instituto Nacional de la Juventud, 2015, pág. 16). De acuerdo con los datos, parece ser que una mayor proporción de estudiantes visualizan de manera más optimista el futuro que sus maestros, lo cual en algunos casos podría repercutir en las expectativas de los propios estudiantes.

La valoración crítica de los docentes también se extiende al gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. Si el año 2008 de uno a siete la calificaban con una nota promedio de 3,96 el año 2015 baja a 3.03, con un 61,9%, que la califica con 3,9 o menos. Pero como era de esperar, los docentes son más críticos con la oposición al gobierno. Si el año 2008 calificaban con un promedio 3,25, el 2015 lo hacen con un 2,54. Una posición análoga adoptan cuando evalúan la institución gubernamental directamente involucrada con su actividad como es el Ministerio de Educación. En este caso los docentes el año 2008 lo califican con nota promedio de 3,71 y el 2015 con 2,67.

Resulta interesante contrastar la opinión de los docentes con la que manifiesta la población chilena en general sobre estos temas. Consultados los chilenos sobre el gobierno de la presidenta Bachelet, el 60% lo reprueba y solo el 20% lo aprueba. Específicamente, cuando se les pregunta qué nota le pondría usted al Gobierno por su gestión en Educación, el año 2016 los chilenos lo califican con promedio de 3,4 (Centro de Estudios Públicos, 2015).

En síntesis, de acuerdo con lo señalado, se puede concluir que, en primer lugar, el docente típico estudiado mayoritariamente se percibe perteneciendo estrato medio, políticamente se definen como de centro izquierda, en cuanto a movilidad social se califica experimentando un proceso de ascenso social, aunque insatisfechos con la situación económica y política del país. En cuanto a sus expectativas, visualiza mayoritariamente el futuro sin observar cambios,

pero con expectativas muy negativas sobre el desarrollo del país, la solución de los problemas de calidad y equidad de la educación y evaluaciones extremadamente negativas sobre el gobierno, la oposición al gobierno y el Ministerio de Educación. En segundo lugar, los docentes presentan un alto grado de pesimismo, desconfianza, malestar, insatisfacción y bajas expectativas hacia el futuro de la sociedad chilena y especialmente a las metas que pueden alcanzarse en educación. En tercer lugar, los datos indican que el malestar y la visión crítica se han incrementado durante los últimos años. En cuarto lugar, la visión crítica de los docentes tiende a ser mucho más acentuada que la manifestada por la población chilena en general sobre los mismos temas.

Probablemente la inferencia global que se puede extraer de estos resultados sea que el posicionamiento de los profesores en el campo de la educación en Chile se caracteriza por un habitus crítico hacia un sistema social y educativo dominado por una visión economicista que no ha devuelto a los profesores el capital social y simbólico que tuvo en el pasado. Aparentemente, los profesores experimentan grados relativamente agudos de desesperanza aprendida. La situación es delicada si consideramos que ellos son parte importante de la influencia que reciben los jóvenes de nuestro país y la valoración que la población hace de la educación como único mecanismo que permite movilidad social ascendente.

Tal como lo indican los estudios y análisis más recientes en torno a la sociedad chilena, la confianza hacia las principales instituciones del Estado y Empresas Particulares es crítica, especialmente en el caso de los Partidos Políticos, Parlamentarios, Gobierno, Empresas, Tribunales de Justicia, Iglesia Católica y Fuerzas Armadas (Encuesta Nacional Bicentenario, 2017). Probablemente, entre los factores que explican la acentuación del malestar se encuentra el conocimiento de la ciudadanía de los escándalos de corrupción y colusión que dan origen a los delitos cometidos por sus principales representantes afectando seriamente la credibilidad pública.

Los primeros diagnósticos detectan alrededor del año 1998 que, no obstante, los avances objetivos de la sociedad chilena en el plano económico, existe un malestar difuso y silencioso

que obedecería a la distancia entre los procesos de modernización acelerada y las capacidades subjetivas y sociales para procesarlos. En los primeros años del nuevo siglo el malestar difuso y mudo da paso al malestar que se expresa con el inicio de las movilizaciones sociales cuya primera manifestación se produce el año 2006 con la “Revolución Pinguina” y continua con la movilización de estudiantes el año 2011 a lo cual se suman múltiples movimientos sociales en todo Chile que exigen solución a los problemas que enfrentan (Belley, Contreras & Valenzuela, 2016).

El 2012 el debate sobre la explicación del malestar propone una interpretación diferentes por cuanto dicho malestar coexiste junto a altos niveles de satisfacción con la vida personal. Ahora el malestar se interpreta como “una tensión entre los proyectos de vida que construyen los individuos y los soportes que la sociedad les entrega para desarrollarlos” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017. Pág. 25).

El año 2015 se consolida el malestar debido a que “se personaliza y los individuos empiezan a identificar como responsables a quienes tienen poder sobre los escenarios en los que despliegan sus vidas, tales como los actores políticos, los empresarios, los personeros de gobierno. Se produce así un proceso de “villanización”: se empieza a mencionar a los “poderosos” como los culpables del malestar” (op.cit. Pág. 26). Finalmente, el cuadro se completa cuando la evidencia de su responsabilidad la ciudadanía la observa directamente al ver desfilar por los tribunales de justicia a los funcionarios públicos, políticos, empresarios, militares, religiosos acusados de corrupción y otros delitos.

De acuerdo con lo señalado, inevitablemente surge la pregunta de por qué razón los profesores manifiestan un malestar mucho más intenso y crítico que el conjunto de la sociedad chilena. Nuestra interpretación es que la explicación hay que buscarla en su trayectoria histórica como gremio en la sociedad chilena, en particular en el cambio de hábitos que significaron las políticas educacionales neoliberales que impulsó la Dictadura Cívico Militar y que los posteriores Gobiernos Democráticos contribuyeron a mantener y en muchos casos continuaron impulsando sin considerar la participación activa ni la opinión de

los docentes que formaba parte de su habitus tradicional. Especialmente, durante las últimas cuatro décadas los profesores han sido sistemáticamente golpeados por diversas medidas gubernamentales que han impactado duramente la profesión.

La historia nos muestra que desde 1810 en adelante los fundadores de la república asumieron la tarea de desarrollar un sistema educativo chileno. Durante la segunda mitad del siglo XIX el Estado nacional asumió la tarea de profesionalizar a los docentes (Núñez, 2007). Se fundan Escuelas Normales en todo el país, se crea la Universidad de Chile, el Instituto Pedagógico y numerosas misiones extranjeras fortalecen la formación de profesores. En el siglo XX y hasta el año 1980 el Estado mantiene su liderazgo en la estructuración del sistema educativo.

En este sentido, los profesores de Estado no sólo presentaban competencias profesionales sino también un fuerte compromiso con la obra de la educación pública. Paralelamente, durante los inicios del siglo XX se inicia la organización sindical de los profesores que demanda mejores condiciones laborales y de remuneración. El sindicalismo docente fue consistentemente partidario de la presencia interventora del Estado en la educación y defensor del carácter público de ésta (Núñez, 2000).

De este modo se materializa un habitus docente cuyos valores centrales conceptualizan al profesor, en el sentido que señala Núñez (2005), como un servidor público cuya motivación es más vocacional que profesional, un trabajador de la educación que presenta un compromiso con los valores de la igualdad, integración nacional y democracia, que cree firmemente en la educación como mecanismo para solucionar una amplia gama de problemas y confía en la organización para defender sus intereses y posición en la sociedad .

Como en casi todos los ámbitos del quehacer nacional, desde el año 1973 en adelante, la Dictadura Cívico Militar desarticuló el habitus que marcaba la relación del Estado con los profesores (Assael y Pavez, 2008).

Primero, conviene no olvidar que luego del Golpe de Estado el sistema económico chileno registra un cambio trascendente, esto es, el mercado y la iniciativa privada son definidos como los principales responsables del desarrollo económico y el Estado asume un papel subsidiario. La educación no quedo exenta de esta situación y también se dio inicio a un proceso de privatización mediante la asignación de subsidios por alumno y la posibilidad que particulares asuman las tareas que antes eran responsabilidad del Estado, consolidándose un sistema que permite que la educación este en el mercado igual que cualquier otro producto.

Segundo, fue a mediados de la década de los 70 que se tomó la medida que decretaba el cierre de las Escuelas Normales que por décadas habían jugado un papel decisivo en la captación de alumnos destacados para formarlos como profesores de Educación Básica y otorgarles la identidad, el sello y motivación que requiere la tarea docente para desarrollarla con éxito.

Luego, en tercer lugar, se agrega la decisión de sacar el histórico Instituto Pedagógico, entidad formadora de los profesores de educación media, de la más prestigiosa de las Universidades Chilenas, la Universidad de Chile y transformarlo en una universidad independiente, denominada Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

A continuación, en cuarto lugar, se aplicó una medida resistida por todo el magisterio que significó el traslado de los colegios que dependían directamente del Ministerio de Educación a las Municipalidades con lo cual los profesores que eran funcionarios públicos pasan a ser empleados “Municipales”.

En quinto lugar, reduce significativamente las remuneraciones de los profesores, se ensaña con el gremio y los docentes que se atreven a manifestar su disidencia son perseguidos, secuestrados, torturados y asesinados” (Cox, 2005).

Por último, el golpe definitivo, se produce cuando se elevan significativamente las expectativas de los docentes al ser definido como el actor principal de la Reforma Educacional desarrollada en 1995 y luego en la práctica marginarlos y proporcionarles escasos o nulos niveles de participación efectiva.

En este escenario los docentes vuelven a organizarse y son uno de los gremios más activos en movilizarse para derrotar a la Dictadura y conseguir el pronto retorno a la democracia. Sin embargo, la vuelta a la democracia no significó que se materializaran los cambios de hábitos que los docentes esperaban y la desilusión, el malestar, la desconfianza hacia los gobernantes se instaló en el gremio y con el paso del tiempo no cesa en aumentar.

En síntesis, prevalece entre los docentes la identificación con un hábito político de gran arraigo en las tendencias políticas de izquierda. Probablemente esto es consecuencia en parte de una tradición gremial identificada con el Estado Docente y la educación pública que resistió los embates de la dictadura. Su descontento e insatisfacción es consecuencia de las promesas no cumplidas que no han devuelto el protagonismo histórico de los profesores en la construcción de la sociedad chilena.

Esta interpretación adquiere mayor sentido cuando es examinada desde la perspectiva de Bourdieu (2003). Históricamente, el campo de la educación se encuentra configurado por una red de relaciones entre las posiciones objetivas que ocupan los agentes (docentes) e instituciones como el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores. El campo de la educación presenta una estructura que obliga a los participantes a desarrollar sus estrategias en el marco de esas estructuras estructurantes como son las leyes, creencias y costumbres. La internalización de las estructuras sociales da origen a las estructuras cognitivas que le permiten al sujeto comprender y evaluar el campo y producir sus prácticas (Bourdieu, 1990).

El objetivo de los docentes ha sido mejorar su posición en el campo y dominarlo, cuestión que varía según las distintas épocas y gobiernos, en algunos casos más cerca de dominar el

campo y en otras siendo dominado. El habitus tradicional de los docentes se asocia con el Estado Docente y desde ahí evalúa toda práctica que se intente imponer en el campo será combatida hasta erradicarla. La Dictadura Cívico Militar domino el campo social mediante la generación de las estructuras de una sociedad neoliberal intentando cambiar el habitus histórico mediante la fuerza y la disminución del capital económico, social y cultural de los docentes, especialmente de aquellos que ejercen en los colegios municipales.

La resistencia de los docentes fue ejemplar y participan activamente en la derrota política de la Dictadura, pero no logran derrotar su estrategia económica ni siquiera en tiempos de democracia. En la actualidad los docentes son extremadamente críticos como consecuencia de sentir que les resulta muy difícil dominar el campo y recuperar los habitus que estructuró la historia de la educación en Chile. El habitus del profesorado resulta tan intenso que la crítica no sólo se manifiesta en el campo de la educación.

7.2 DISCUSIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Como se recordará, en el marco de la política pública en educación que obliga a los docentes que trabajan en escuelas con dependencia municipal a someterse a un proceso de evaluación, las preguntas de mayor importancia que guiaron el desarrollo de la presente investigación interrogaban sobre la proporción de profesores que presentaban actitudes positivas, neutras y negativas hacia la evaluación del desempeño profesional docente, pero igualmente se consultaba sobre las variaciones que eventualmente presentaban esas actitudes en las mediciones realizadas los años 2008 y 2015.

Los resultados del estudio indican que el año 2008 un 40,4% de los profesores presentaban actitudes negativas hacia la evaluación del desempeño profesional docente, 33,3% actitudes neutras y 26,4% actitudes positivas, en cambio, para el año 2015 los datos muestran que las actitudes negativas aumentan a 43,7%, las neutras a 36,3% y las positivas disminuyen a 20,0%. Estos resultados tienden a coincidir con los reportados por Solís (2001), Catalán y González (2009) y Candía et. al (2012) en el sentido que muestran proporciones importantes

de profesores que manifiestan actitudes de desacuerdo con la evaluación del desempeño profesional docente.

Como en otros ámbitos del quehacer nacional y en el mismo sentido que lo sugiere Weber (2005), el sistema educativo chileno enfrenta procesos de racionalización crecientes impulsados por el Ministerio de Educación que suponen el desarrollo de acciones racionales con arreglo a fines donde resulta decisivo el cálculo del mejor ajuste entre los medios y los fines. En el contexto de la modernización, la evaluación del desempeño profesional docente es uno de esos procesos, pero aparentemente una parte de los profesores lo enfrentan desarrollando acciones racionales con arreglo a fines, otros empleando acciones racionales con arreglo a valores y, por último, otros con acciones tradicionales e incluso afectivas. Como se trata de tipos ideales nunca se presentan en forma pura, sino mezclados en cada caso y eventualmente puede predominar uno de ellos.

Precisamente, los procesos de secularización impulsados por el desarrollo de la ciencia y la tecnología se proponen romper con las acciones tradicionales e instalar nuevas formas de racionalidad instrumental. De este modo, el campo educativo se tensiona y entran en conflicto los que se aferran a las condiciones tradicionales de entender la profesión docente y los que intentan instalar las nuevas formas o simplemente las aceptan como parte de los nuevos habitus del juego (Núñez, 2005). El nuevo habitus profesional se justifica al amparo de las necesidades que emergen de la sociedad del conocimiento, la sociedad en red, la sociedad de la información, etc.

Por otra parte, en relación con el logro de los objetivos metodológicos, los resultados del estudio muestran que se dispone de una escala compuesta por cinco dimensiones y 28 ítems que permiten medir la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente en forma confiable, con evidencia de validez y cuyas propiedades psicométricas se mantiene luego de transcurridos 8 años de su versión original. En efecto, el instrumento construido presenta una confiabilidad calculada mediante el coeficiente Alfa de Crombach de $r = .937$ para el año 2008 y $r = .909$ para el año 2015, valores que se consideran muy adecuados y permiten afirmar que el instrumento mide con precisión (Quero Virla, 2010).

En cuanto a la validez, la evidencia obtenida muestra que el instrumento presenta validez concurrente derivada de la aplicación de tres criterios externos con los cuales se correlacionó el puntaje que el sujeto obtenía en la Escala. Dos Índices Globales de la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente proporcionaron el año 2008 valores de $r = .567$ y $r = .500$ cuando se correlacionaron con el puntaje en la Escala y coeficientes de $r = .373$ y $r = .247$ en el año 2015. El tercer criterio utilizado fue el puntaje en el Índice de Actitud hacia los Instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente que proporcionó valores de $r = .44$ y $r = .30$, para los años 2008 y 2015, respectivamente, cuando se correlacionó con el puntaje en la Escala.

Como es frecuente en la literatura especializada, la reflexión sobre la confiabilidad y la validez debe plantearse en términos de la evidencia que un determinado instrumento proporciona toda vez que se trata de propiedades relativas que ninguna escala resuelve total y definitivamente. En este sentido, parece más apropiado pensar que en la medida que un instrumento acumule mayor cantidad de evidencia sobre su confiabilidad y validez, entonces, estaremos más seguros de las puntuaciones que entrega (Asún, 2017).

Las definiciones nominal y real proporcionadas en los capítulos anteriores de la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente cumplieron la función de proporcionar los límites del universo de contenido desde el cual deberían extraerse los 40 ítems originales, no obstante, una vez establecido el instrumento definitivo podemos elaborar una definición Ex Post del concepto medido que incluya las actitudes que efectivamente mide el concepto con los 28 ítems definitivos que incluye. Por lo pronto, sabemos que la escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente mide las dimensiones de Calidad y Equidad de la Educación, Desarrollo de la Profesión Docente, Remuneraciones, Cultura Nacional y Salud Mental.

De acuerdo con lo señalado, la dimensión Calidad y Equidad de la Educación incluye la idea que la evaluación del desempeño profesional docente contribuye a lograr una educación de calidad, ayuda a potenciar el capital humano, promueve la democratización del sistema educativo, les traerá problemas a los verdaderos maestros y es un deber de todo profesor comprometido con mejorar las prácticas y procesos educativos.

Por otra parte, la dimensión Desarrollo de la Profesión Docente contiene la idea que la evaluación del desempeño profesional docente nunca medirá las reales competencias de los profesores, es una herramienta que permite retroalimentar la labor pedagógica, detecta las fortalezas y debilidades de cada profesor, permite que los malos profesores se preocupen por hacer bien las cosas y que es una obligación ética que debería cumplir todo profesor.

En cuanto a la dimensión Remuneraciones, afirma la idea que la evaluación del desempeño profesional docente conduce a una competencia nefasta entre los docentes, que se relaciona con un sistema de incentivos que distorsiona su esencia, supone una visión economicista de la labor de los profesores, que ayuda a premiar a los mejores y que no es un mecanismo apropiado para proporcionar incentivo a los profesores.

La dimensión Cultura Nacional encierra la idea que la evaluación del desempeño profesional docente es mejor congelarla por un tiempo, que sólo sirve para controlar a los profesores, que se traduce en una pérdida de tiempo, que contribuye más al castigo que al apoyo, que no se puede ser honesto ya que lo pueden joder, que es sólo más trabajo, que es bonita en el papel, pero no aporta nada y que no debería existir.

Por último, la dimensión Salud Mental destaca que la evaluación del desempeño profesional docente conduce a que el profesor se sienta agredido, tensionado, amenazado, estresado y menoscabado como persona.

Cuando enfocamos la atención en el contenido de las dimensiones podemos apreciar que ellas representan ideas que revelan en parte el tipo de persona que se es. Aprobarlas o rechazarlas se relaciona muy directamente con los valores que un docente presenta, es decir, nos indica las cosas por las cuales sería capaz de hacer un gran esfuerzo, trabajar intensamente o sentir un gran ridículo o pasar la peor de las vergüenzas (Kast, 1967). Así, por ejemplo, la dimensión calidad y equidad de la educación destaca valores como el mejoramiento continuo, la democracia, la calidad y la ética.

Mientras la dimensión desarrollo docente destaca el valor de la capacitación y el perfeccionamiento. La dimensión remuneraciones da cuenta del valor del mercado y presenta la tarea pedagógica como una vocación versus un conjunto de competencias que se pueden

medir. Mientras la dimensión Cultura nacional deja en evidencia como valor la tradición, el conservadurismo y el status quo y el rechazo al cambio. Por último, la dimensión salud mental se plantea desde el derecho de todo trabajador a no ser acosado con solicitudes que rompen su equilibrio emocional.

7.3 DISCUSIÓN SOBRE LAS HIPÓTESIS

Desde un punto de vista teórico, la pregunta de investigación que nos formulamos interrogaba sobre la relación entre la actitud hacia el desempeño profesional docente y un conjunto de variables socioculturales seleccionadas. Como queda de manifiesto en los resultados presentados, para el año 2008 la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional docente presenta relaciones estadísticamente significativas con la edad, nivel socioeconómico, dependencia administrativa del colegio, tipo de título profesional, número de años como docente, número de cursos de perfeccionamiento, percepción de movilidad social, satisfacción con la situación política, satisfacción con la situación económica del país, expectativas personales, expectativas sociales, expectativas sobre el desarrollo del país, expectativas sobre calidad y equidad de la educación y evaluación del Ministerio de Educación, en cambio, no presentan relaciones estadísticamente significativas con la actitud hacia el desempeño profesional docente el sexo, estado civil, percepción de pertenencia a estrato socioeconómico, tendencia política, evaluación del gobierno y evaluación de la oposición al actual gobierno.

En cambio, para el año 2015 la Actitud hacia el Desempeño Profesional Docente mantiene relaciones estadísticamente significativas con edad, estado civil, dependencia administrativa del colegio, título del profesor, percepción de pertenencia a estrato socioeconómico, expectativas sobre el desarrollo del país, expectativas sobre calidad y equidad de la educación, evaluación del Ministerio de Educación, en cambio, no presentan relación estadísticamente significativa sexo, nivel socioeconómico, número de años como docente, número de cursos de perfeccionamiento, tendencia política, percepción de movilidad social, satisfacción con la situación política, satisfacción con la situación económica, expectativas

personales, expectativas sociales, evaluación del gobierno y evaluación de la oposición al actual gobierno.

De acuerdo con los datos, entonces, los resultados que se mantienen estables en las dos mediciones y que presentan relaciones estadísticamente significativas con la Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional Docente son: edad, dependencia administrativa, título del profesor, expectativas sobre el desarrollo del país, expectativas sobre calidad y equidad de la educación y evaluación del Ministerio. En cambio, no mantienen relaciones estadísticamente significativas en las dos mediciones las variables: sexo, tendencia política, evaluación del gobierno y evaluación de la oposición al actual gobierno.

La estabilidad de estas relaciones teóricamente puede interpretarse en el sentido que son decisivas en la conformación de la identidad y hábitos que el docente mantiene en el campo (Bourdieu y Wacquant, 2005). En efecto, el tiempo vivido, el lugar donde se trabaja y el nivel educacional en que se desempeña un docente resultan estratégicos para explicar sus actitudes y conductas. Esto es particularmente claro en el caso de los docentes de mayor edad que son profesores de educación básica y trabajan en colegios municipales. Por otro lado, es probable que esas mismas características determinen en parte sus bajas expectativas sobre la educación y desarrollo del país. En cuanto a las variables que no presentan relaciones, se entiende en el caso del sexo, como resultados de los avances en la igualdad de género y producto de la concentración de las evaluaciones negativas hacia el gobierno y oposición, en otras palabras, esas variables discriminan en un muy bajo nivel siendo la mayoría negativa.

Por otra parte, la dirección de asociación que presentan las variables independientes y los polos de la variable dependiente es posible formular tentativamente como hipótesis las bases de una tipología empírica de profesores con actitudes positivas, negativas, y neutras hacia la evaluación del desempeño profesional docente. De acuerdo con los resultados obtenidos el típico profesor con actitudes positivas (moderno-optimista) hacia la evaluación del desempeño profesional docente presenta con mayor probabilidad las características siguientes: se desempeña en un colegio particular, no tiene título de profesor, opina que el país será desarrollado en menos de 15 años, que los problemas de calidad y equidad de la

educación se alcanzará en menos de 15 años y aprueba el desempeño del Ministerio de Educación.

Por el contrario, el típico profesor con actitudes negativas (tradicional-pesimista) hacia la evaluación del desempeño profesional docente presenta con mayor probabilidad las características siguientes: trabaja en un colegio municipal, posee título de profesor de educación básica, afirma que nuestro país nunca alcanzará el desarrollo, que los problemas de calidad y equidad de la educación nunca serán resueltos y reprueba el desempeño del Ministerio de Educación. Por último, es más probable que el típico profesor con actitudes neutras (liberal-dual) hacia la evaluación del desempeño profesional docente presente como características pertenecer a un colegio subvencionado, piensa que el país será desarrollado en un plazo entre 15 y 30 años, estima que los problemas de equidad y calidad de la educación el país los solucionará en un plazo de 15 a 30 años y califica el desempeño del Ministerio de Educación con nota en torno al 4.0.

7.4 LIMITACIONES

En el cierre del presente informe es importante reflexionar en forma crítica sobre el trabajo realizado con propósito de consignar algunas de las limitaciones del estudio y dimensionar en forma equilibrada el alcance de los resultados obtenidos.

Por tratarse de un estudio de carácter cuantitativo y exploratorio, que privilegió la medición de variables, solo permitió establecer proporciones de sujetos con determinados atributos dejando pendiente la investigación en profundidad de los significados, sentidos, interpretaciones y explicaciones que se dan los actores sobre la evaluación del desempeño profesional docente. Con seguridad un enfoque cualitativo del problema de investigación es el complemento ideal para obtener un panorama integral del tema estudiado. En este sentido, como siempre la investigación abre espacios para más preguntas que respuestas.

Los docentes estudiados constituyen una fracción pequeña del universo total de profesores chilenos, en consecuencia, los resultados presentan un carácter provisional y en rigor se aplican sólo a los sujetos estudiados y no son generalizables a los más de doscientos treinta mil docentes que ejercen en establecimientos reconocidos oficialmente por el Estado chileno.

El estudio se realizó sólo entre docentes de aula que se desempeñan en la enseñanza básica y media, pero la evaluación del desempeño profesional docente también se aplica a los más de treinta mil docentes que ejercen en la Educación de Párvulos, Educación Especial y Educación de Adultos, donde el ejercicio de la docencia presenta una historia distinta y probablemente adquiere características singulares.

7.5 RECOMENDACIONES

En el marco de resultados obtenidos es posible formular un conjunto de sugerencias que contribuyan, por una parte, a la retroalimentación de la política pública en torno a la instalación de la cultura de la evaluación del desempeño docente en el contexto de elevar los niveles de equidad y calidad de la educación y, por otra, a continuar desarrollando la investigación sistemática en torno al proceso de evaluación docente que permita avanzar y perfeccionar los instrumentos disponibles y acumular conocimiento teórico sustantivo que facilite la explicación de la dinámica que adquieren las transformaciones que se efectúan en el ámbito de la educación.

Desde la perspectiva de la política pública en educación es importante destacar que, si bien porcentajes significativos de docentes presentan actitudes negativas hacia la evaluación docente impulsada por el Ministerio de Educación, las actitudes negativas disminuyen considerablemente cuando se les consulta su opinión por la evaluación sin considerar la propuesta del Ministerio de Educación. Más aun, la correlación entre las dos variables alcanza $r = .51$, al calcular el coeficiente de determinación se obtiene $r^2 = .26$ lo cual indica que el 26% de la varianza de la evaluación docente sin considera la del Ministerio de Educación es explicada por la evaluación practicada por el Ministerio de Educación.

Este resultado es interesante ya que indica que una proporción de los docentes son contrarios a la evaluación del Ministerio de Educación pero no se oponen a ser evaluados. En otras palabras, las discusiones en torno a la evaluación de los docentes realizadas en las últimas dos décadas han permeado a grupos importantes de profesores. Por esta razón, es muy importante continuar impulsan las instancias en que los docentes discutan los procesos de

evaluación del desempeño con el fin de promover la instalación de una cultura de la evaluación docente que incluya la perspectiva de los actores que serán evaluados y el contexto local en que se realiza.

En este sentido, los resultados que proporcionan las dimensiones que componen la Escala de Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Profesional docente pueden proporcionar importantes pistas que permitan elaborar la estrategia. Si ponemos atención en las dimensiones de la Escala que puntúan sistemáticamente más alto observaremos que se trata de Calidad y Equidad de la Educación y Desarrollo Profesional.

Esto significa que toda discusión sobre la evaluación del desempeño profesional docente con los profesores debe estructurarse en el marco de estas dimensiones que son las que presentan los puntajes más altos y, por tanto, las actitudes más positivas y valores esenciales vinculados a la práctica docente. Aparentemente, la Calidad y Equidad de la Educación y el Desarrollo Profesional son dimensiones que se vinculan con fuerza al núcleo de hábitos básico de los sujetos que desempeñan la docencia como su actividad profesional principal y que se han adquirido como parte de la herencia del grupo.

Los valores constituyen poderosos mecanismos que impulsan la conducta de las personas, son aquellas cosas por las cuales los individuos se encuentran dispuestos a realizar un gran esfuerzo o trabajar con alta motivación. La evaluación docente se justifica y adquiere todo su sentido en el marco de un proyecto educativo que pone en primer lugar al ser humano y el desarrollo de sus potencialidades.

Tampoco se debe descuidar la dimensión Salud Mental que puntúa bajo en la Escala. La evaluación del desempeño profesional docente no opera en el vacío social, sino en un contexto en que en muchos casos los docentes deben enfrentar en forma cotidiana situaciones de violencia física y psicológica de parte de los estudiantes y apoderados. En este sentido, los docentes deben ser muy bien capacitados para enfrentar la evaluación de su desempeño de tal manera que puedan sortearla sin miedo, sin temor y con el menor efecto en su equilibrio psicológico. Por ejemplo, se podrían diseñar instancias de acompañamiento para aquellos profesores que se sientan sobrepasados por las exigencias que impone la evaluación del desempeño docente.

Los resultados obtenidos sobre las expectativas de los docentes, grados de satisfacción y evaluaciones que realizan de las principales instituciones del Estado muestran altos niveles de pesimismo, desconfianza e insatisfacción. Ninguna política pública puede tener éxito si debe instalarse en un ambiente en que existen altos grados de malestar. Aquí, proporcionar información oficial, cumplir las promesas y elevar al máximo la participación de los docentes en todas las políticas que les afecten parece esencial. Los profesores son personas que tienen opinión y que conocen en profundidad la realidad local, incluso más que muchos expertos. Este conocimiento debe ser aprovechado y de paso mediante la participación se logra el compromiso con las políticas que se implementan. Aparentemente, las formas de participación de los profesores en la política pública de educación han sido insuficientes, se necesita ampliar los espacios de participación y discusión a nivel local no como un ejercicio de mero desahogo sino como un verdadero ejercicio de acción comunicativa que recupere la confianza.

Los datos indican que existe una alta proporción de profesores que mantienen actitudes que han sido definidas como neutras hacia la evaluación del desempeño profesional docente. Esta situación constituye una oportunidad para avanzar en la instalación de la cultura de la evaluación. En muchos de estos casos no se trata de neutralidad en términos de indiferencia o indecisión sino más bien el que se está de acuerdo con ciertos aspectos y con otros no, de tal modo que el sujeto obtiene un puntaje intermedio que lo sitúa a medio camino entre las actitudes positivas y negativas. Si estudiamos con atención los desacuerdos quizás podríamos idear programas que contribuyan a su modificación con mayor facilidad que en los casos de actitudes negativas. A este respecto, la investigación muestra que las actitudes ambivalentes son más flexibles frente a la comunicación persuasiva (Armitage & Conner, 2000). Adicionalmente, la teoría dice que en el caso de las actitudes neutras o ambivalentes lo que define la conducta concreta es el contexto en que se presenta lo cual puede impulsar evaluaciones positivas o negativas. Crear contextos favorables parece clave (Baron y Byrne, 2005).

Desde una perspectiva metodológica, es indispensable continuar aplicando la Escala de Evaluación hacia el Desempeño Profesional Docente con el fin de acumular mayor evidencia sobre sus características psicométricas y contribuir a su actualización y perfeccionamiento para aumentar su utilidad teórica, metodológica y práctica. Por lo pronto, es indispensable aplicarla en otras regiones del país donde se materializan diferentes condiciones socioculturales y distintas realidades económicas y políticas. Pero no solo es importante testear el instrumento en otras regiones distintas de la metropolitana, también es necesario aplicarlo a otros profesionales que se desempeñan en la docencia como son los docentes que trabajan en la Educación de Párvulos y Educación Especial y Educación de Adultos, que por ley deben evaluarse.

La actitud que manifiestan los docentes hacia los instrumentos mediante los cuales son evaluados también nos proporcionan pistas interesantes. Tanto el Portafolio de Evidencias Estructuradas como la Evaluación de Pares son los instrumentos que producen mayor desacuerdo entre los profesores y paralelamente son los que mayor peso presentan para la evaluación. Aquí hay una oportunidad muy importante para desarrollar estudios de tipo cualitativo en diferentes regiones del país que permitan identificar con precisión cuales son las debilidades y fortalezas que los docentes observan en su aplicación y avanzar en su perfeccionamiento. Pero no sólo es necesario pasarles la palabra a los docentes en el caso de los instrumentos, también es necesario hacerlo respecto del conjunto de la evaluación del desempeño, sus bases lógicas, epistemológicas, jurídicas y prácticas de tal manera que ella pueda ser retroalimentada desde la experiencia concreta y pueda cumplir verdaderamente sus objetivos y no se transforme en otro procedimiento burocrático que recarga la actividad del docente con la cual cumple, pero que no tiene ningún efecto en su práctica cotidiana.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe nacional resultado PISA 2012*. Santiago, Chile: Autor. Recuperada de http://archivos.agenciaeducacion.cl/-Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2012). *Informe nacional de resultados SIMCE 2012*. Santiago, Chile: Autor. Recuperada de http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital_historica/resultados/2012/result_2012.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Evaluación docente y resultados de aprendizaje: análisis cohorte de estudiantes 1° básico 2007*. Santiago de Chile: Agencia de calidad. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Evaluacion_Docente_y_Resultados_Aprendizaje.pdf

Ajzen, I. y Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior In book: *The handbook of attitudes*, Publisher: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Editors: D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna, pp.173-221.

Ajzen, Icek (1991). The theory of planned behavior .organizational behavior and human decision processes 50, 179-211. Recuperada el 30 de abril de 2018: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.317.9673&rep=rep1&type=pdf>

Almonacid, C. (2004). Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, núm. 333, pp. 165-196.

Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D. y Ortega M. (2011). *La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Ministerio de Educación y PNUD.

Álvarez, B., Cuesta, M., Jiménez, J., M. Díaz, R. y Caballero, M. (1997). Análisis de las propiedades psicométricas de una escala de actitud. Comparación de las técnicas Likert y Thurstone. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, Vol. 2 n° 2, pp. 23/33. Recuperada el 5 de mayo de 2018: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLasPropiedadesPsicometricasDeUnaEscalaDe-1226493%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLasPropiedadesPsicometricasDeUnaEscalaDe-1226493%20(2).pdf)

Armitage, Ch. J. y Conner, M. (2000). Attitudinal Ambivalence: A Test of Three Key Hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 26, No 11, 1421-1432. Consultado el 24 de marzo de 2018. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.4164&rep=rep1&type=pdf>.

Asún, R., y Zúñiga, C. (2010). Ventajas de los modelos politómicos de teoría de respuesta al ítem en la medición de actitudes sociales. El análisis de un caso. *Psyke*, 17(2).

Asún, R. (2017). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de producción de la información cuantitativa. Pág. 63-113. En: *Metodologías de investigación social*. Coordinador, Manuel Canales. Santiago, Chile: Lom ediciones.

Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. *Última década*, 22(41), 41-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003>

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

Bandura, A.(1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press. Recuperada el 27 de marzo de 2018 de http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_Social-Learning-Theory.pdf.

Beck, U. (2010). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paídos.

Belley, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (2010). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: Pehuén Editores.

Belley, C. y Pérez, C. (2016). *Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva*. Recuperado el 27 de febrero de 2018 de https://www.researchgate.net/publication/311451842_Democratizar_y_tecnificar_la_educacion_La_reforma_educacional_de_Eduardo_Frei_Montalva

Bierstedt, R. (2001). El pensamiento sociológico en el siglo XVIII". En: *Historia del análisis sociológico*. Compiladores: Tom Bottomore y Robert Nisbet. Buenos Aires: Amorrortu editores,

Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92.

Bonifaz, R. (2011). "Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación". En, *La Evaluación Docente en Chile*, Editores Jorge Manzi, Jorge Gonzalez y Yulan Sun. Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile*. Recuperada el 30 de mayo de 2018 de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/1.5.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf

Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En, *Psicología Social*, Coordinadores J. Francisco Morales, Elena Gaviria, Miguel Moya e Isabel Cuadrado. Madrid: McGraw Hill. Tercera edición.

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

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: D.F: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2003). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Buenos Aires: Estroboscopia.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, J. J. (2002) Globalización, educación y revolución tecnológica. *Revista Educación Superior*, año II, n° 1, enero-junio. UAPA, República Dominicana. Recuperada el 12 de mayo de 2018 de <http://uapa.edu.do/docs/revista/Enero-junio%202002.pdf#page=111>

Canales, M., Avendaño, O. y Atria, R. (2012). *Sociología. Introducción a los clásicos*. Santiago: LOM.

Candía, G., Carrasco, M., Cifuentes, M. y Contreras, M. (2012). *¿Cuál es la percepción de los docentes de educación básica de establecimientos municipales sobre la evaluación de desempeño profesional docente?* (Seminario de Título). Universidad del Bío-Bío. Escuela de Pedagogía en Educación. Recuperado de: <file:///G:/Bibliograf%C3%ADa%20Tesis-/Memoria%20del%20sur.pdf>

Carpí, A., Breva, A., y Palmero, F. (2005). La teoría de la acción planeada y la reducción del estrés percibido para prevenir la enfermedad cardiovascular. *Anales de Psicología*, 21 (1), 84-91.

Castillo, O. H., Correa, E. y Salas, M. (1980). Modelamiento de actitudes nacionales por medio de historietas cómicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 12, núm. 1, 1980, pp. 51-61 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia

Catalán, J. y González, M. (2010). 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*, 18(2).

Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1311-1334. Recuperado el 04 de marzo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400014&lng=es&tlng=es.

Centro de Estudios Públicos (2015). *Estudio Nacional de Opinión Pública N° 75*, noviembre de 2015. Recuperado el 4 de octubre de 2018: https://www.cepchile.cl/-cep/site/artic/20160128/asocfile/20160128092217/encuestacep_noviembre2015.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 22 de mayo de 2018 de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>

Centro UC Políticas Públicas-CPP (2015). *Reporte de resultados: voces. Una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile*. Chile: Universidad Católica de Chile. Recuperada el 29 de mayo de 2018 de <https://politicaspublicas.uc.cl/wpcontent/uploads/2015/11/Encuesta-Voces-Docentes.pdf>

Colegio de Profesores de Chile (2003). Fin de las calificaciones: nuevo sistema nacional sobre el evaluación del desempeño docente”. *Revista Docencia*, N° 20, Santiago, Agosto, pp. 80-87. Recuperada el 21 de mayo de 2018 de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100730003450.pdf>.

Colegio de Profesores de Chile, Regional Metropolitano (2017). *Boletín* N2, noviembre 2017. Recuperada el 10 de marzo de 2018 de <http://profesormetropolitano.cl/analisis-en-20-puntos-nueva-ley-de-educacion-publica-mantiene-pilares-del-actual-modelo/>

Colegio de Profesores de Chile (2017). *Acta final con los resultados de la elección*. Recuperada el 15 de octubre de 2018: <http://www.colegiodeprofesores.cl/2017/01/05/cen-entrega-el-acta-final-con-los-resultados-de-las-elecciones-del-gremio-en-todos-sus-niveles>

Comisión Bipartita: Colegio de Profesores y Ministerio de Educación (2000). Criterios fundantes de un sistema de evaluación de los profesionales de la educación. *Revista Docencia*, 10, pp. 59-61. Recuperada el 21 de mayo de 2018: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100729224815.pdf>

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. *Los Desafíos de la Educación Chilena para Enfrentar el Siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Cox, C. (2005). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX”. En, *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Editor Cristian Cox. Santiago: Editorial Universitaria.

D’Adamo, O. y Garcia, V. (2002). Actitudes Políticas. En, *Psicología Social*. Coordinadores J. Francisco Morales, Miguel Moya, Juan A. Pérez, Inmaculada Fernández, José Miguel Fernández Dols, Carmen Huici, Darío Páez y José Marques. Sao Paulo: Editorial Prentice Hall.

Dahrendorf, R. (1970). *Las Clases Sociales y su Conflicto en la Sociedad Industrial*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.

Declaración de Buenos Aires (2017). *El 2030: Educación y habilidades para el siglo 21*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Recuperada el 1 de junio de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247286S.pdf>

Declaración de Incheon (2015). *Foro mundial sobre la educación*, 2015 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea Recuperada el 21 de mayo de 2018 de <http://webarchive.unesco.org/20160930040522/http://es.unesco.org/world-educationforum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

Del Acebo, E. y Brie, R. (2001). *Diccionario de sociología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Claridad S. A.

De Montmollin, G. (1985). El cambio de actitud. En, *Psicología Social*, I. Serge Moscovici. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

- Díaz, A. y Inclán C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25 (2001), pp. 17-41.
- Donoso, S., Frites, C. y Castro, M. (2014). Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(2), 1-18.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1967). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Schapire.
- Durkheim, E. (1928). *El suicidio*. Madrid: Editorial Reus.
- Echebarría, A. (1991). *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Edwards, A. (1994). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- Eisenstadt, S. (1970). *Ensayos sobre el cambio y la modernización*. Barcelona: Editorial Paídos.
- Elejabarrieta, F. y Iñiguez, L. (2008). Construcción de escalas de actitud tipo Thurstone y Likert. *Revista electrónica La sociología en sus escenarios* No. 17: Centro de Estudios de Opinión, Universidad de Antioquia. Recuperada de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/68-20-19027-1-PB.pdf>
- Encuesta Nacional Bicentenario (2016). *Resultados 2016*. Universidad Católica de Chile & GfK Adimark. Recuperada el 7 de octubre de 2018: <https://encuestabicentenario.uc.cl/wp-content/uploads/2016/11/Encuesta-bicentenario-2016.pdf>
- Encuesta Nacional Bicentenario (2017). *Resultados 2017*. Universidad Católica de Chile & GfK Adimark. Recuperada el 7 de octubre de 2018: https://encuestabicentenario.uc.cl/wp-content/uploads/2017/10/Sociedad_EncuestaBicentenario2017.pdf
- Espejel, J., Fandos, C. y Flavián, C. (2007). La importancia de las Denominaciones de Origen Protegidas como indicadores de calidad para el comportamiento del consumidor. El caso del aceite de oliva del Bajo Aragón. *Economía Agraria y Recursos Naturales*. ISSN: 1578-0732. Vol. 7, 14. pp. 3-19: Recuperada: 1 de mayo de 2018 de <https://ageconsearch.umn.edu/bitstream/7054/2/07140003.pdf>

Espinoza, V. y Barozet, E. (2009). ¿De qué hablamos cuando decimos “Clase Media”? Perspectivas sobre el caso chileno. En, *El arte de clasificar a los chilenos. Enfoques sobre los modelos de estratificación en Chile*. Coordinadores: Alfredo Joignant y Pedro Güell. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Estatuto Administrativo (1960). *DFL 338*, Ministerio de Hacienda, 5 de abril de 1960. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperada 17 de mayo de 2018 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=5469>

Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.

Fazio, R. H. (1986). How do attitude guide behavior? En, R. M. Sorrentino, & E. T. Higgins, (Eds): *Handbook of Motivation and Cognition*, New York, John Wiley & Sons. Recuperada el 22 de Abril de 2018 de https://www.researchgate.net/profile/Russell-Fazio/publication/240032990_How_do_attitudes_guide_behavior/links/0c96052f38293db1bb000000/How-do-attitudes-guide-behavior.pdf

Fazio, R. H. y Williams, C. J. (1986). Attitude Accessibility as a Moderator of the Attitude-Perception and Attitude-Behavior Relations: An Investigation of the 1984 Presidential Election. *Journal of Personality and Social Psychology* 1986, Vol. 31, No. 3, 505-514. Recuperada el 22 de Abril de 2018. https://www.researchgate.net/profile/Russell-Fazio/publication/279008740_Attitude_Accessibility_as_a_Moderator_of_the_Attitude-Perception_and_AttitudeBehavior_Relations_An_Investigation_of_the_1984_Presidential_Election/links/55f98c9408ae07629dec3668.pdf

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. Recuperada el 27 de marzo de 2018 de. <http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/Festinger1954.pdf>.

Festinger, L. (1957). *Theory cognitive dissonance*. Stanford University Press. Stanford, California. Recuperada el 30 de abril de 2018 de <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=voeQ8CASacC&oi=fnd&pg=PA1&dq=leon+festinger+1957++theory+cognitive+dissonance&ots=9y57MrtexB&sig=p88Jk6grcHJQBgy9QtJPmox6dIY#v=onepage&q=leon%20festinger%201957%20%20theory%20cognitive%20dissonance&f=false>

Ficher, E. (1970). “*Lo que Verdaderamente Dijo Marx*”. México D. F. México: Editorial Aguilar.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>

Flotts, M. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En, *La Evaluación Docente en Chile*, Editores Jorge Manzi, Jorge Gonzalez y Yulan Sun, Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.

Freud, J. (2001). “La sociología alemana en la época de Max Weber”. En, *Historia del análisis sociológico*. Compiladores Tom Bottomore y Robert Nisbet. Buenos Aires: Amorrortu/editores.

Gamboa, R, y Segovia, C. (2016). Chile 2015: Falla política, desconfianza y reforma. *Revista de ciencia política* (Santiago), 36(1), 123-144. Recuperada el 4 de octubre de 2018: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-090X2016000100006&lng=es&tlng=pt

Germani, G. (1990). *Política y sociedad en una época de transición*”. Buenos Aires: Paídos.

Germani, G. (1991). *Sociología de la modernización*. Buenos Aires: Paídos.

Giddens, A. (2002a). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Editorial Alianza.

Giddens, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Editorial Labor.

Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social*. Barcelona: Editorial Paídos.

Giddens, A. (2002b). *Sociología*”. Madrid: Alianza editorial.

Gobierno de Chile (2006). *Grandes reformas de la modernización del estado*. Ministerio Secretaría General de Gobierno. Recuperada de W.W.W. Modernización .cl

Gobierno de Chile (2008). Resumen de la Ley 20285, sobre acceso a la información pública. *Comisión de Probidad y Transparencia*. Recuperada el 11 de marzo de 2018 de <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/resumen-de-ley-20285.pdf>

González, E. (2000). *La Reforma Educacional en Chile y la Evaluación del Desempeño Docente: Un análisis cualitativo de los discursos*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Psicología. Universidad Central de Chile Escuela de Psicología Recuperada el 6 de junio de 2018 de http://ucdc.sdp.sirsi.net/client/es_CL/opac/search/results?qu=elena+gonzalez&te=

González, P. (2014). *Ley 20.500 sobre asociaciones y participación ciudadana en la Gestión pública ¿impulso a la participación o ilusión normativa? Una mirada desde los actores sociales y municipales de las comunas de El Bosque y Pedro Aguirre Cerda*. Tesis para optar al grado de Magister en Gestión y Políticas Públicas. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas departamento de ingeniería industrial. Recuperada el 13 de marzo de 2018 de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/-handle/2250/116887/cf-gonzalez_pe.pdf?sequence=1

Guerrero, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. En, *Sociología de la Educación*, Coordinador Francisco Fernández. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Habermas, J. (2001). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. y Rogers, H. J. (1991). *Fundamental of items response theory*. MMSS, volumen 2. Sage. Londres.
- Hernández, A., Espejo, B., González-Romá, V. y Gómez, J. (2001). Escalas de respuesta tipo Likert: ¿es relevante la alternativa “indiferente”? *Metodología de Encuestas*, 3, 135-150. Recuperado de: <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/viewFile/901/842>
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F : Editorial McGraw-Hill.
- Hollander, E. (1982). *Principios y métodos de la psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores,
- Hyman, H. (1984). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Inkeles, A. y Smith, D. (1993). *Becoming modern*. Colorado: Editorial Mitchell.
- Instituto Nacional de la Juventud (2015). *Octava encuesta nacional de la juventud, 2015*. Recuperada el 13 de octubre de 2018 de http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro_Octava_Encuesta_Nacional_de_Juventud.pdf
- Josyr-Kowalshi, S. (1980). Max Weber y Carlos Marx. En, *Introducción a la Sociología: Marx, Parsons, Weber, Durkheim*. México D. F., México: Ediciones Quinto Sol.
- Kast, D. (1967). El enfoque funcional para el estudio de las actitudes. En, *La Influencia Social Individualizada*. Editor Ricardo Zúñiga. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Kerlinger, F. (1996). *Investigación del comportamiento*. México D. F., México: Editorial Interamericana.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencia Sociales*. México D. F., México: McGraw Hill/Interamericana Editores.
- Kuhn, T. (2005). *Estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LaPiere, R. T. (1934) Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, vol. 13, 1934, pp. 230–237. Recuperado 24 de marzo de 2018 de http://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries-/23516_ROBERTS_Chapter_01.pdf.

Lazarsfeld, P. (1984). De los conceptos a los índices empíricos. En, *Metodología de las ciencias sociales* de Raymond Boudon y Paul Lazarsfeld. Barcelona: Editorial Laia.

León, M. G. (2008). *Calidad docente y rendimiento escolar en Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile Extraído de <http://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1447/507135.pdf?sequence=1>

Ley N° 19882 (2003). *Regula nueva política de personal a los funcionarios públicos que indica*. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 23 de junio de 2003. Recuperada el 20 de mayo de 2018 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=211480>

Ley 19070 (1991). *Estatuto de los Profesionales de la Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 1 de julio de 1991. Recuperada el 18 de mayo de 2018 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437>

Ley 19.961 (2004). *Sobre evaluación docente*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de agosto de 2004. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=228943>

Ley 19.997. (2005). *Modifica la ley 19961 sobre evaluación docente*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de enero de 2005. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=234968>

Ley 20.501. (2011). *Sobre calidad y equidad de la educación*. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de febrero de 2011. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346>

Ley 20158 (2006). *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. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=256863>

Ley N° 20500 (2011). *Sobre asociación y participación ciudadana en la gestión pública*. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 16 de febrero de 2011. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1023143>

Ley N° 20730 (2014). *Regula el lobby y las gestiones que representen intereses particulares ante las autoridades y funcionarios*. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de marzo 2014. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNo-rma=1060115>

Ley N° 21040 (2017). *Crea el sistema de educación pública*. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre 2017. Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>

Ley N° 3654 (1921). *Educación Primaria Obligatoria*, Dirección Jeneral de Educación Primaria, Imprenta Lagunas & Co. Santiago de Chile. Recuperada de <http://www.memoria-chilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018131.pdf>

- Light, D. (1991). *Sociología*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw.Hill,
- Likert, R. (1932). A technique for the measurerement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55. Recuperada 1 de mayo de 2018 de https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Lyotard, J. (1995). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Editorial REI.
- Macionis, J. y Plummer, K. (2003). *Sociología*". Madrid: Editorial Prentice Hall.
- Manusson, D. (1981). *Teoría de los tests*. México: Editorial Trillas.
- McGuire, W.J. (1986). The vicissitudes of attitudes and similar representational instructs in Twentieth Century psychology. *European Journal of Social. Psychology*, 16 (2), 89-130.
- McMillany, J. y Schumcher S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Martinic, S. (1989). Categorías para el análisis y la sistematización de los proyectos de acción social". En, *Educación Popular en Chile* de J. Garcia-Huidobro, S. Martinic, y I.Ortiz (Compiladores). Santiago Chile: Cide.
- Marx, K. y Engels, F. (1972). *Manifiesto del Partido Comunista*. Santiago, Chile: Editorial Austral.
- Marx, K. (1975). Salario, Precio y Ganancia. En, *Obras Escogidas de Marx, Carlos y Engels, Federico*. Moscú: Editorial Progreso,
- Marx, K. (1970). El Trabajo Enajenado. En, *Marx y su Concepto del Hombre*" de E. Fromm. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2009). *El capital*. México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1970). *La Ideología Alemana*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza*" CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado el 22 de mayo de 2018 de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>.
- Ministerio de Educación (2013a). *Evaluación Docente: Su estado actual y pasos futuros*, Centro de Estudios Ministerio de Educación, Serie Evidencias, año 2, N° 22. Recuperado el 31 de mayo de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/-A2-N22Evaluacion Docente.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/-A2-N22Evaluacion%20Docente.pdf).
- Ministerio de Educación (2013b). *Resultados Evaluación Docente 2012*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2013c). *Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos*. Centro de Estudios Mineduc. Santiago, Chile: Autor. Recuperada el 19 de junio de 2018 de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100-/2017/06/A2N18_Chile_en_OECD.pdf

Ministerio de Educación (2014). *Resultados Evaluación Docente 2013*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2015). *Resultados Evaluación Docente 2014*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2016). *Resultados Evaluación Docente 2015*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2018a). *Política Nacional Docente*. Santiago, Chile: Autor. Recuperada el 9 de marzo de 2018 de <http://www.politicanacionaldocente.cl/lo-sabe/>

Ministerio de Educación (2018b). *Educación Pública*. Santiago, Chile: Autor. Recuperada el 10 de marzo de 2018 de <https://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). *Indicadores de la educación en Chile. 2010-2016*. Centro de Estudios Mineduc. Santiago, Chile: Autor. Recuperada el 19 de junio de 2018 de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites-100/2018/03/INDICADORES_baja.-pdf

Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados Educativos 2017*. Santiago, Chile: Autor. Recuperada el 19 de junio de 2018 de http://archivos.agenciaeducacion.-cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, Á. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Morales, J. (1999). Actitudes. En, *Psicología Social*. J. Francisco Morales (Coordinador) Miguel Moya, Juan A. Pérez, Inmaculada Fernández, José Miguel Fernández, Carmen Huici, Darío Páez y José Marques. Madrid: McGraw-Hill.

Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10 (1), 1-21.

Murillo, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. Recuperada el 1 de junio de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>

Myers, D. (2005). *Psicología social*, México D. F. México: McGraw Hill/Interamericana.

Naciones Unida (2015). *Agenda de desarrollo sostenible 2030*. Recuperada el 1 de junio de 2018 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Novo, I. y Muñoz, J. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la universidad de la Coruña (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 105-122.

Nunnally, J.C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.

Núñez, I. (1989). *Historia del trabajo docente y formación de profesores de Chile*. Ponencia presentada al IV Encuentro de Especialistas en Currículo, Currículo Actual y Prospectivo para la formación y Capacitación de Profesores, PIIE, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Núñez, I. (2000). Lo que nos dice la historia: La evaluación de profesores en Chile. *Revista Docencia*, N° 10, Santiago, Junio, pp 70-79. Recuperada el 21 de mayo de 2018: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100729225702.pdf>.

Núñez, I. (2005). El Profesorado, su Gremio y la Reforma de los Noventa: Presiones de Cambio y Evolución de la Cultura Docente”. En, *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Editor Cristian Cox. Santiago: Editorial Universitaria.

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

OCDE (2015). *Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE*. España: Fundación Santillana. Recuperada el 5 de junio de 2018 de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Panorama-de-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

Padua, J. y Ahman, I. (2004). Escalas para la medición de actitudes. Pp. 154-230. En: *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Editor, Jorge Padua. México, D. F. México: Fondo de Cultura Económica.

Pavlov, I. (1997). *Los reflejos condicionados*. Colección Raíces de la Memoria. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Recuperada el 29 de abril de 2018 de: <https://es.scribd.com/doc/-210634753/Ivan-Pavlov-Los-reflejos-condicionados-pdf>

Pefaur, D. y Moreno D. (2016). Transparencia y modernización del Estado en Chile: brechas entre la teoría y la práctica. *Revista Enfoques*, 14(24), 41-66. Recuperado de <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/407>

Peirano, C. (2007). La evaluación docente en América Latina. Pp. 63-78. En, *La profesión docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Coordinadores Denise Vaillant y Severo Cuba. Preal, Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina.

Petty, R., Wegener, D. y Leandre R. (1997). Attitudes and attitude change *Annual Review of Psychology*; Palo Alto Tomo 48,: 609-47. Recuperada 30 de marzo de 2018 de <https://search.proquest.com/docview/205821975?pq-origsite=gscholar>

Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia* (Santiago), 43(2), 449-486. Recuperado 27 de febrero de 2018 <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2017). *Chile en 20 años: Un recorrido a través de los informes de desarrollo humano*. Recuperada el 7 de octubre de 2018: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/undp_cl_idh_Chile-en-veinte-anos-doc.pdf

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12 (2), 248-252. Recuperada 19 de octubre de 2018 de <http://www.redalyc.org/html/993/99315569010/>

Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria, perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Editorial Narcea S. A.

Radio Cooperativa (2003). Pávez acusó a disidencia en el Colegio de Profesores de promover campaña del terror. Publicado: Sábado, 28 de Junio de 2003. Recuperado 21 de mayo 2018 de <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/pavez-acuso-a-disidencia-en-el-colegio-de-profesores-de-promover-campana/2003-06-28/114900.html>

Ramírez, A. (2001). *Modernización de la gestión pública. El caso chileno (1994-2000)*. Tesis para optar al Grado de Magister en Gestión y Política Pública. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. Consulta 11 de marzo 2018. <http://www.sistemaspublicos.cl/wp-content/uploads/2017/04/CASO58.pdf>

Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia. Educación y Sociedad*. Centro de Estudios Sociales CIDPA. Recuperado el 27 de febrero de 2018 de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf#page=11>.

Reglamento N° 192 sobre Evaluación Docente (2004). Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de junio de 2004.

Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis*, 36. Recuperada el 1 marzo 2018 de URL : <http://journals.openedition.org/polis/9469>

Ritchey, J. (2002). *Estadísticas para las ciencias sociales. El potencial de la imaginación estadística*. México: Mac-Graw Hill.

Ritzer, G. (2005). *Teoría sociológica clásica*". México D. F. México: McGraw Hill.

Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, Vol. 20. N° (1), pp. 41-61. Recuperado el 1 de junio de 2018 de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/-article/view/6207>

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

Rodríguez, D. y Ríos, R. (2004). Las Organizaciones Sociales en una Sociedad Compleja. En, *Innovación y Ciudadanía en la Gestión territorial: El Rol de los Municipios*. De la Masa, Gonzalo et. al. Compiladores. Publicado por el Programa Ciudadanía y Gestión Local. Santiago, Chile.

Rostow, W. (1978). *The world economy: History and prospect*. Austin. University de Texas Press. Citado en Macionis, John y Plummer, Ken (2003). *Sociología*. Madrid: Editorial Prentice Hall.

Rueda., Fernández-Laviada, A., Herrero, Á.(2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*. Recuperada el 1 de mayo de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28928246007>

Ruffinelli, A. (2015). Desarrollo profesional docente, una mirada esperanzada. *Cuaderno de Educación* N° 68, Santiago, Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

Santiago, P. (2013). *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-Santiago-Recomendaciones.pdf>

Santiago, P., Benavides, F., Danielson, Ch., Goe, L. y Nusche, D. (2013). Teacher Evaluation in Chile: Main conclusions, OECD. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Recuperado el 31 de mayo de 2018 de <http://www.oecd.org/education/school/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile%20main%20conclusions.pdf>

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasilia, Brasil, 10-12 julio. Recuperado 4 de junio de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3092/30.%20Estado%20actual%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20EN%2013%20PA%3%8DSES%20ODE%20AM%3%89RICA%20LATINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Servel (2013). *Resultado globales: Elección presidencial*. Servicio Electoral de Chile. Consultado el 4 de Marzo de 2018. <https://www.servel.cl/elecciones-presidenciales-resultados-globales/>

Solís, M. (2001). *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. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Universidad Central de Chile.

Stanhberg, D. y Frey, D. (1993). Actitudes I: Estructura, medida y funciones En: *Introducción a la Psicología Social*, Dirección y coordinación M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol y G. M. Stephenson. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Suarez, J. B. (1852). Informe sobre el estado de las escuelas fiscales, municipales y conventuales del departamento de Santiago, presentado al Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades por el Visitador Jeneral de escuela. *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I. N° 4, pp. 98-103. Recuperada el 17 de mayo de 2018 de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-124167.htmlhile>

Summers, G. (1985). *Medición de Actitudes*. México D. F. México: Editorial Trillas.

Taut, S., Valencia, E., y Escobar, J. (2012). La validez de la Evaluación Docente en Chile usando como criterio estimaciones de Valor Agregado de profesores de Enseñanza Media. *Informes Técnicos Mide UC IT1202*. Recuperado el 30 de mayo de 2018 de <http://mideuc.cl/wpcontent/uploads/2013/01/IT1202.pdf>

Tello, F. (2011). La política de reforma y modernización de la gestión pública en Chile. *Actores y Procesos*”. *Universum*, 26, vol. 2. Recuperada el 11 de Marzo 2018 de https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26n2/art_12.pdf

Tiryakian, E. A. (2001). Durkheim: En, *Historia del análisis sociológico*. Compiladores Tom Bottomore y Robert Nisbet. Buenos Aires: Amorrortu/editores.

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York: MacMillan. Recuperada el 30 de abril de 2018: <https://archive.org/stream/animalintellige00roma/page/10/mode/2up>

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-544. Recuperada 1 de mayo de 2018 de: https://brocku.ca/MeadProject/Thurstone-/Thurstone_1928a.html

UNESCO (2010). *Estrategia Regional de Docentes*. Recuperada 1 de junio de 2018 de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/regional-strategy-on-teachers/>

Vera, Sandra (2011).” El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile el 2011”. *Revista Científica de la Universitat de Barcelona*, Anuari del Conflicto Social. Pp. 286-309. Recuperada el 2 de marzo de 2018 de <http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6256/8001>

Weber, M. (1982). *Escritos Políticos P*”. México D. F., México: Folios ediciones, S. A.

Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1994). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Editorial Península.

Weber, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Editorial Alianza.

Whittaker, J. (1987). *La Psicología Social en el Mundo*". México: Trillas.

Zúñiga, V. (2006, marzo, 30). *Calidad de la enseñanza pública: Piden identificar a profesores reprobados*. El Mercurio, Nacional, Cuerpo C. Recuperado 25 de mayo de 2008: http://www.opech.cl/prensa/tematicas_2006/eval_doc/06-03-EVALUACION%20DOCENTE-%20informe%20de%20prensa%20OPECH-%20marzo%202006.pdf

ANEXO 1: El cuestionario 2008



ESTUDIO DE OPINIONES

LA UNIVERSIDAD CENTRAL SE ENCUENTRA DESARROLLANDO UN ESTUDIO CUYO OBJETIVO CONSISTE EN CONOCER LAS OPINIONES DE LOS PROFESORES HACIA LA **EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE**. POR ESTA RAZÓN, LE SOLICITAMOS Tenga la gentileza de cooperarnos contestando el presente cuestionario. RESPONDA TODAS LAS PREGUNTAS, SIN OMITIR NINGUNA, EN FORMA FRANCA Y SINCERA. RECUERDE QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y LOS DATOS SE ANALIZARÁN EN FORMA CONFIDENCIAL.

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Indique su sexo Masculino Femenino
2. Señale su edad en años cumplidos
3. Marque su estado civil Soltero(a) Casado(a) Otro
 Separado(a) Viudo(a)
- 4.- Podría indicar el número de años que se desempeña como docente de aula
- 5.- Su título profesional corresponde a Profesor de Educación
 Básica Media Otro título Sin título
- 6.- Indique la dependencia administrativa de su Colegio:
 Municipal Subvencionado Particular

años

II. OPINIONES POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

8.- En una escala de 1 a 10 donde 1 es extrema izquierda y 10 extrema derecha, ¿en qué lugar se ubica Ud?

| | | | | | | | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="text"/> |

9.- Señale el actual nivel de ingreso mensual líquido de su grupo familiar:

| | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | 0- \$199.999 | <input type="checkbox"/> | \$600.000-799.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.200.000-1.399.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.800.000-1.999.999 |
| <input type="checkbox"/> | \$200.000-399.999 | <input type="checkbox"/> | \$800.000-999.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.400.000-1.599.999 | <input type="checkbox"/> | \$2.000.000-2.199.999 |
| <input type="checkbox"/> | \$400.000-599.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.000.000-1.199.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.600.000-1.799.999 | <input type="checkbox"/> | \$2.200.000 y más |

10. ¿Qué tan satisfecho se encuentra Ud. con la situación económica del país?

| | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muy Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Ni Satisfecho Ni Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Muy Insatisfecho |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|

11. ¿Qué tan satisfecho se encuentra Ud. con la situación política del país?

| | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muy Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Ni Satisfecho Ni Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Muy Insatisfecho |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|

12. ¿En general, cómo cree Ud. que va a estar Chile en 5 años más?

| | | | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Mejor que ahora | <input type="checkbox"/> | Igual que ahora | <input type="checkbox"/> | Peor que ahora |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

13. ¿En general, cómo cree que va a estar Ud. en 5 años más?

| | | | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Mejor que ahora | <input type="checkbox"/> | Igual que ahora | <input type="checkbox"/> | Peor que ahora |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

14. Cuánto cree que se va a demorar Chile en ser un país desarrollado?

| | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| a) Ya es un país desarrollado | e) Entre 15 y 20 años |
| b) Menos de 5 años | f) Entre 20 y 25 años |
| c) Entre 5 y 10 años | g) Entre 25 y 30 años |
| d) Entre 10 y 15 años | h) Nunca será un país desarrollado. |

15. ¿Cuánto cree que va a demorar Chile en resolver los problemas de Calidad y Equidad que presenta la Educación de nuestro país?

| | |
|-----------------------|--------------------------|
| a) Ya están resueltos | e) Entre 15 y 20 años |
| b) Menos de 5 años | f) Entre 20 y 25 años |
| c) Entre 5 y 10 años | g) Entre 25 y 30 años |
| d) Entre 10 y 15 años | h) Nunca serán resueltos |

16. Cómo calificaría su actual situación económica

| | | |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Mejor que la de mis padres | igual a la de mis padres | peor a la de mis padres |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|

17. En una escala de 1 a 10, donde 1 representa al estrato socioeconómico Bajo Bajo, y 10 el estrato socioeconómico Alto Alto. ¿En qué lugar se ubicaría Ud.?

| | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Alto Alto | | | | | | | | | Bajo Bajo |

18. ¿De cuántos sueldos mensuales debería Ud disponer para cancelar todas sus deudas con las casas comerciales, bancos, cajas de compensación, etc, sin considerar las deudas hipotecarias?

19. Si tuviera que evaluar el desempeño del actual gobierno, ¿de 1 a 7, con qué nota lo calificaría?

20. Si tuviera que evaluar el desempeño de la oposición al actual gobierno, ¿de 1 a 7, con qué nota lo calificaría?

III. OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN

21. Si tuviera que evaluar el desempeño del Ministerio de Educación, ¿con qué nota lo calificaría?

22. Ud. ¿ha sido evaluado por el sistema de Evaluación del desempeño Profesional Docente propuesto por el Ministerio de Educación?:

| |
|----------------------------|
| Si (pase a la pregunta 23) |
| No (pase a la pregunta 24) |

23. Indique la categoría de desempeño en la que fue clasificado, según el resultado de la evaluación a la que fue sometido.

| | | | |
|--------------------|-----------|---------------|--------------|
| a) insatisfactorio | b) Básico | c) Competente | d) Destacado |
|--------------------|-----------|---------------|--------------|

desempeño profesional docente -Muy de Acuerdo (MA), De Acuerdo (A), Indiferente(I), En Desacuerdo (D), Muy en Desacuerdo (MD)

| | MA | A | I | D | MD |
|---|----|---|---|---|----|
| 24.1 PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS ESTRUCTURADAS : Que contiene productos escritos, (como la planificación de la clase) y la filmación de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24.2 EVALUACIÓN DE PARES :Incluye la entrevista estructurada al docente evaluado, aplicada por un profesor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24.3 PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN: El propio profesor se evalúa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24.4 INFORME DE REFERENCIA DE TERCEROS: Evaluación realizada por el Director y el Jefe de la U.T.P. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

25. Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con el movimiento estudiantil denominado "REVOLUCIÓN PINGUINA"

| | MA | A | I | D | MD |
|--|----|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

26. En su opinión, el movimiento estudiantil denominado "REVOLUCIÓN PINGUINA" significó un aporte a los problemas de la educación chilena debido a que (marque una sola)

| | |
|--|---|
| a) Contribuyó a solucionar la mayoría de los problemas de la educación chilena | 1 |
| b) Contribuyó a solucionar bastantes problemas de la educación chilena | 2 |
| c) Contribuyó a solucionar algunos de los problemas de la educación chilena | 3 |
| d) No se solucionó ninguno de los problemas de la educación chilena | 4 |

27. A su juicio, quién o cuáles son los principales responsables de los problemas de equidad y calidad que presenta la educación chilena (marque los 3 que Ud. considere responsables y enumérelos de 1 a 3 en orden de importancia)

| | | |
|-----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 1.-Profesores | 5.- Padres y apoderados | 9.- Alcaldes |
| 2.-Alumnos | 6.- Sostenedores | 10.- Corporación Municipal |
| 3.- Gobierno | 7.- Congreso | 11.- Colegio de Profesores |
| 4.- Ministerio de Educación | 8.- Políticos | 12.- Universidades |
| 13.- Otros (Indicar) | | |

29. ¿Votó Ud en la última elección del Colegio de Profesores A.G. realizada el 11 de Octubre del 2007?

SI No

30. ¿Se encuentra inscrito en el Colegio de Profesores A.G. ?

SI No

31. En su opinión, el grado en que el Colegio de Profesores A. G. representan legítimamente los intereses de los profesores es

| | | | | |
|----------|------|-------|------|----------|
| muy alto | alto | medio | bajo | muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

32. 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.?

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Definitivamente Muy en Desacuerdo | | | | | | Definitivamente Muy de Acuerdo |

33. Ahora, sin considerar la propuesta del Ministerio de Educación, ¿Qué nivel de acuerdo presentaría Ud con la idea de evaluar el Desempeño Profesional de los Docentes?.

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Definitivamente Muy en Desacuerdo | | | | | | Definitivamente Muy de Acuerdo |

34. En su opinión, cuáles serían los instrumentos que deberían emplearse para evaluar el Desempeño Profesional Docente y quién debería ser el responsable?

IV OPINIONES EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

A Continuación, aparece una serie de afirmaciones respecto a la Evaluación del Desempeño Profesional Docente aplicada por el Ministerio de Educación. Marque y Señale su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, según si está Muy de Acuerdo (MA), De Acuerdo (A), Indiferente (I), en Desacuerdo (D) o Muy en Desacuerdo (MD)

| | MA | D | I | D | MD |
|--|----|---|---|---|----|
| 1. El problema de la evaluación del desempeño profesional docente es que los instrumentos habitualmente son malos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. El ideal es que la evaluación del desempeño profesional docente se congele por un largo tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- La evaluación del desempeño profesional docente conduce inevitablemente a una competencia nefasta entre los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- La evaluación del desempeño profesional docente contribuye a lograr una educación de calidad para todos los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. La evaluación del desempeño profesional docente carece de sentido aislada de la carrera profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. La evaluación del desempeño profesional docente nunca medirá las reales competencias de los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- La evaluación del desempeño profesional docente no resuelve pero ayuda a mejorar el rendimiento de los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- La evaluación del desempeño profesional docente se presta exclusivamente para controlar a los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- La evaluación del desempeño profesional docente es una pérdida de tiempo que no cambiará nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | MA | D | I | D | MD |
|--|----|---|---|---|----|
| 10. La evaluación del desempeño profesional docente es un tema que le produce angustia insoportable al profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.- La evaluación del desempeño profesional docente se quiera o no es una herramienta que permite retroalimentar la labor pedagógica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- La evaluación del desempeño profesional docente detecta las fortalezas y debilidades de cada profesor lo que demuestra su carácter formativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. La evaluación del desempeño profesional docente debería aplicarse sólo a los Profesores con pocos años de experiencia como profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Lo desagradable de la evaluación del desempeño profesional docente es que uno puede perder la pega injustamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.- La evaluación del desempeño profesional docente ayuda a potenciar el capital humano de los sistemas educativos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. La evaluación del desempeño profesional docente hace que el Profesor se sienta agredido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. La evaluación del desempeño profesional docente constituye un castigo y no un apoyo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.- La evaluación del desempeño profesional docente promueve una mayor preocupación de los profesores mediocres por su trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.- La evaluación del desempeño profesional docente al estar relacionada con un sistema de incentivos distorsiona su esencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.- La evaluación del desempeño profesional docente involucra una visión economicista de la labor de los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21.La evaluación del desempeño profesional docente permite que los malos profesores se preocupen de hacer las cosas bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22.- La evaluación del desempeño profesional docente introduce el neoliberalismo en el sistema educativo chileno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. La evaluación del desempeño profesional docente provoca una tensión insoportable en los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24.- La evaluación del desempeño profesional docente ayuda a premiar a los mejores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. En la evaluación del desempeño profesional docente por ser honesto a uno lo pueden joder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26.- La evaluación del desempeño profesional docente estimula a mejorar en el trabajo y recibir mejores recompensas económicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27.- La evaluación del desempeño profesional docente no debería relacionarse con la remuneración de los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28.- La evaluación del desempeño profesional docente constituye una amenaza para los buenos maestros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29.- La evaluación del desempeño profesional docente promueve efectivamente la democratización del sistema educativo chileno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30.- La evaluación del desempeño profesional docente sólo le traerá problemas a los verdaderos maestros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. La evaluación del desempeño profesional docente produce gran stress en los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. La evaluación del desempeño profesional docente es una obligación ética que debería cumplir todo Profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. La evaluación del desempeño profesional docente es más trabajo y no aporta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. La evaluación del desempeño profesional docente menoscaba al Profesor como persona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. La evaluación del desempeño profesional docente permite sacar a los malos Profesores que existen en el sistema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. La evaluación del desempeño profesional docente es muy bonita en el papel, pero en la realidad deja mucho que desear. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. La evaluación del desempeño profesional docente no es el mecanismo adecuado para proporcionar incentivos a los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. La evaluación del desempeño profesional docente es un deber de todo profesor comprometido con mejorar las prácticas y procesos educativos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. La evaluación del desempeño profesional docente impide observar lo que realmente ocurre en la sala de clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. La evaluación del desempeño profesional docente no debería existir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Muchas Gracias por su colaboración

NOTA: Si desea formular algún comentario o sugerencia, escríbala al dorso de esta página.

SOLO PARA FINES DE SUPERVISION INDIQUE NÚMERO DE TELÉFONO DE CONTACTO

ANEXO 2: El cuestionario 2015

LA UNIVERSIDAD CENTRAL SE ENCUENTRA DESARROLLANDO UN ESTUDIO CUYO OBJETIVO CONSISTE EN CONOCER LAS OPINIONES DE LOS PROFESORES HACIA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE. POR ESTA RAZÓN, LE SOLICITAMOS Tenga LA GENTILEZA DE COOPERARNOS CONTESTANDO EL PRESENTE CUESTIONARIO. RESPONDA TODAS LAS PREGUNTAS, SIN OMITIR NINGUNA, EN FORMA FRANCA Y SINCERA. RECUERDE QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y LOS DATOS SE ANALIZARÁN EN FORMA CONFIDENCIAL.

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Indique su sexo Masculino Femenino
2. Señale su edad en años cumplidos
3. Marque su estado civil Soltero(a) Casado(a) Otro
 Separado(a) Viudo(a)
- 4.- Podría indicar el número de años que se desempeña como docente de aula
- 5.- Su título profesional corresponde a Profesor de Educación
 Básica Media Otro título Sin título
- 6.- Indique la dependencia administrativa de su Colegio:
 Municipal Subvencionado Particular
7. Señale el número de cursos de perfeccionamiento que ha realizado durante los dos últimos años

II. OPINIONES POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

8.- En una escala de 1 a 10 donde 1 es extrema izquierda y 10 extrema derecha, ¿en qué lugar se ubica Ud?

| | | | | | | | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="text"/> |

9.- Señale el actual nivel de ingreso mensual líquido de su grupo familiar:

| | | | | | | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 0- \$ 199.999 | <input type="checkbox"/> | \$600.000-799.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.200.000-1.399.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.800.000-1.999.999 |
| <input type="checkbox"/> | \$ 200.000- 399.999 | <input type="checkbox"/> | \$800.000 - 999.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.400.000-1.599.999 | <input type="checkbox"/> | \$2.000.000- 2.199.999 |
| <input type="checkbox"/> | \$400.000 -599.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.000.000 -1.199.999 | <input type="checkbox"/> | \$1.600.000-1.799.999 | <input type="checkbox"/> | \$2.200.000 y más |

10. ¿Qué tan satisfecho se encuentra Ud. con la situación económica del país?

| | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muy Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Ni Satisfecho Ni Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Muy Insatisfecho |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|

11. ¿Qué tan satisfecho se encuentra Ud. con la situación política del país?

| | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muy Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Satisfecho | <input type="checkbox"/> | Ni Satisfecho Ni Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Insatisfecho | <input type="checkbox"/> | Muy Insatisfecho |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|

12. ¿En general, cómo cree Ud. que va a estar Chile en 5 años más?

| | | | | | |
|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | Mejor que ahora | <input type="checkbox"/> | Igual que ahora | <input type="checkbox"/> | Peor que ahora |
|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|

13. ¿En general, cómo cree que va a estar Ud. en 5 años más?

| | | | | | |
|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | Mejor que ahora | <input type="checkbox"/> | Igual que ahora | <input type="checkbox"/> | Peor que ahora |
|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|

14. Cuánto cree que se va a demorar Chile en ser un país desarrollado?

| | | | |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | a) Ya es un país desarrollado | <input type="checkbox"/> | e) Entre 15 y 20 años |
| <input type="checkbox"/> | b) Menos de 5 años | <input type="checkbox"/> | f) Entre 20 y 25 años |
| <input type="checkbox"/> | c) Entre 5 y 10 años | <input type="checkbox"/> | g) Entre 25 y 30 años |
| <input type="checkbox"/> | d) Entre 10 y 15 años | <input type="checkbox"/> | h) Nunca será un país desarrollado |

| | |
|---|-------------------------------------|
| 14. Cuánto cree que se va a demorar Chile en ser un país desarrollado? | |
| a) Ya es un país desarrollado | e) Entre 15 y 20 años |
| b) Menos de 5 años | f) Entre 20 y 25 años |
| c) Entre 5 y 10 años | g) Entre 25 y 30 años |
| d) Entre 10 y 15 años | h) Nunca será un país desarrollado. |

| | |
|--|--------------------------|
| 15. ¿Cuánto cree que va a demorar Chile en resolver los problemas de Calidad y Equidad que presenta la Educación de nuestro país? | |
| a) Ya están resueltos | e) Entre 15 y 20 años |
| b) Menos de 5 años | f) Entre 20 y 25 años |
| c) Entre 5 y 10 años | g) Entre 25 y 30 años |
| d) Entre 10 y 15 años | h) Nunca serán resueltos |

| | | |
|---|--------------------------|-------------------------|
| 16. Cómo calificaría su actual situación económica | | |
| Mejor que la de mis padres | igual a la de mis padres | peor a la de mis padres |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| 17. En una escala de 1 a 10, donde 1 representa al estrato socioeconómico Bajo Bajo, y 10 el estrato socioeconómico Alto Alto. ¿En qué lugar se ubicaría Ud.? | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Bajo Bajo | | | | | | | | | Alto Alto |

| | |
|---|--|
| 18. Si tuviera que evaluar el desempeño del actual gobierno, ¿de 1 a 7, con qué nota lo calificaría? | |
|---|--|

| | |
|--|--|
| 19. Si tuviera que evaluar el desempeño de la oposición al actual gobierno, ¿de 1 a 7, con qué nota lo calificaría? | |
|--|--|

III. OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN

| | |
|---|--|
| 20. Si tuviera que evaluar el desempeño del Ministerio de Educación, ¿con qué nota lo calificaría? | |
|---|--|

| | |
|--|----------------------------|
| 21. Ud. ¿ha sido evaluado por el sistema de Evaluación del desempeño Profesional Docente propuesto por el Ministerio de Educación?: | SI (pase a la pregunta 23) |
| | No (pase a la pregunta 24) |

| | | | | |
|--|-----------|---------------|--------------|--|
| 22. Indique la categoría de desempeño en la que fue clasificado, según el resultado de la evaluación a la que fue sometido. | | | | |
| a) insatisfactorio | b) Básico | c) Competente | d) Destacado | |

| |
|--|
| 23. Señale su nivel de acuerdo o desacuerdo con los diferentes instrumentos empleados para evaluar el desempeño profesional docente -Muy de Acuerdo (MA), De Acuerdo (A), Indiferente(I), En Desacuerdo (D), Muy en Desacuerdo (MD) |
|--|

| | MA | A | I | D | MD |
|---|----|---|---|---|----|
| 23.1 PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS ESTRUCTURADAS : Que contiene productos escritos, (como la planificación de la clase) y la filmación de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23.2 EVALUACIÓN DE PARES :Incluye la entrevista estructurada al docente evaluado, aplicada por un profesor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23.3 PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN: El propio profesor se evalúa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23.4 INFORME DE REFERENCIA DE TERCEROS: Evaluación realizada por el Director y el Jefe de la U.T.P. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

24. A su juicio, quién o cuáles son los principales responsables de los problemas de equidad y calidad que presenta la educación chilena (marque los 3 que Ud. considere responsables y enumérelos de 1 a 3 en orden de importancia)

| | | |
|-----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 1.- Profesores | 5.- Padres y apoderados | 9.- Alcaldes |
| 2.- Alumnos | 6.- Sostenedores | 10.- Corporación Municipal |
| 3.- Gobierno | 7.- Congreso | 11.- Colegio de Profesores |
| 4.- Ministerio de Educación | 8.- Políticos | 12.- Universidades |
| 13.- Otros (Indicar) | | |

25. ¿Votó Ud en la última elección del Colegio de Profesores A.G. realizada el 29 de Noviembre del 2013?

| | |
|----|----|
| SI | No |
|----|----|

26. ¿Se encuentra inscrito en el Colegio de Profesores A.G. ?

| | |
|----|----|
| SI | No |
|----|----|

27. En su opinión, el grado en que el Colegio de Profesores A. G. representan legítimamente los intereses de los profesores es

| | | | | |
|----------|------|-------|------|----------|
| muy alto | alto | medio | bajo | muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

28. 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.?

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Definitivamente Muy en Desacuerdo | | | | | | Definitivamente Muy de Acuerdo |

29. Ahora, sin considerar la propuesta del Ministerio de Educación, ¿Qué nivel de acuerdo presentaría Ud con la idea de evaluar el Desempeño Profesional de los Docentes?.

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Definitivamente Muy en Desacuerdo | | | | | | Definitivamente Muy de Acuerdo |

IV OPINIONES EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

A Continuación, aparece una serie de afirmaciones respecto a la Evaluación del Desempeño Profesional Docente aplicada por el Ministerio de Educación. Marque y Señale su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, según si está Muy de Acuerdo (MA), De Acuerdo (A), Indiferente (I), en Desacuerdo (D) o Muy en Desacuerdo (MD)

| | MA | D | I | D | MD |
|---|----|---|---|---|----|
| 1. El ideal es que la evaluación del desempeño profesional docente se congele por un largo tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- La evaluación del desempeño profesional docente conduce inevitablemente a una competencia nefasta entre los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- La evaluación del desempeño profesional docente contribuye a lograr una educación de calidad para todos los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. La evaluación del desempeño profesional docente nunca medirá las reales competencias de los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- La evaluación del desempeño profesional docente se presta exclusivamente para controlar a los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- La evaluación del desempeño profesional docente es una pérdida de tiempo que no cambiará nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- La evaluación del desempeño profesional docente se quiera o no es una herramienta que permite retroalimentar la labor pedagógica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- La evaluación del desempeño profesional docente detecta las fortalezas y debilidades de cada profesor lo que demuestra su carácter formativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- La evaluación del desempeño profesional docente ayuda a potenciar el capital humano de los sistemas educativos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. La evaluación del desempeño profesional docente hace que el Profesor se sienta agredido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 11. La evaluación del desempeño profesional docente constituye un castigo y no un apoyo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- La evaluación del desempeño profesional docente al estar relacionada con un sistema de incentivos distorsiona su esencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.- La evaluación del desempeño profesional docente involucra una visión economicista de la labor de los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.La evaluación del desempeño profesional docente permite que los malos profesores se preocupen de hacer las cosas bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. La evaluación del desempeño profesional docente provoca una tensión insoportable en los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.- La evaluación del desempeño profesional docente ayuda a premiar a los mejores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. En la evaluación del desempeño profesional docente por ser honesto a uno lo pueden joder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.- La evaluación del desempeño profesional docente constituye una amenaza para los buenos maestros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.- La evaluación del desempeño profesional docente promueve efectivamente la democratización del sistema educativo chileno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.- La evaluación del desempeño profesional docente sólo le traerá problemas a los verdaderos maestros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. La evaluación del desempeño profesional docente produce gran stress en los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. La evaluación del desempeño profesional docente es una obligación ética que debería cumplir todo Profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. La evaluación del desempeño profesional docente es más trabajo y no aporta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. La evaluación del desempeño profesional docente menoscaba al Profesor como persona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. La evaluación del desempeño profesional docente es muy bonita en el papel, pero en la realidad deja mucho que desear. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. La evaluación del desempeño profesional docente no es el mecanismo adecuado para proporcionar incentivos a los Profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. La evaluación del desempeño profesional docente es un deber de todo profesor comprometido con mejorar las prácticas y procesos educativos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. La evaluación del desempeño profesional docente no debería existir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Muchas Gracias por su colaboración | | | | | |
| NOTA: Si desea formular algún comentario o sugerencia, escribala al dorso de esta página. | | | | | |