

Revista de EDUCACION



Evaluación del desempeño docente:
Parte en septiembre

Subsecretaria de Educación:
"La idea es evaluar para mejorar"

El inglés abre puertas

EDUCACION
**Nuestra
Riqueza**



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION



- 1 **Editorial**
- 2 **Reforma**
Evaluación del desempeño de la profesión docente
- 8 **Experiencias**
Profesores en el aula. ¿Cómo lo están haciendo?
- 13 **Apuntes de la Reforma**
Directores: Estándares de desempeño
- 22 **Tendencias**
El inglés abre puertas
- 26 **Entrevista**
María Ariadna Hornkohl, Subsecretaria de Educación:
"La idea es evaluar para mejorar"
- 29 **En el aula**
Evaluación de los aprendizajes
- 32 **Contrapunto**
¿Para qué un sistema nacional de evaluación?
- 35 **Educación Superior**
¿Son pocos los recursos para crédito estudiantil?
- 37 **Reunión de Apoderados**
Primera Feria Nacional de Familias y Educación
- 39 **Tecnología**
PSU en Internet
- 40 **Calidoscopio**



Un paso fundamental en la profesionalización

Chile está iniciando una nueva etapa en su Reforma Educacional, con más énfasis en la calidad, en el aprender, en la organización de la escuela, en los currículos, estándares, y formación de nuestros educadores, en la selección de los directivos y el mejoramiento de las pedagogías. En ese contexto, la evaluación del desempeño de los profesores es un paso fundamental. Ellos cumplen un rol esencial en esta nueva etapa, centrada en lo que sucede al interior de la sala de clases. Con la evaluación, los docentes podrán reconocer sus fortalezas y potenciarlas. Detectarán también sus debilidades para corregirlas.

Los gobiernos democráticos han tenido la voluntad política sin precedentes en la historia, al participar prácticamente en todas las evaluaciones internacionales de la enseñanza, difundiendo ampliamente los resultados a la ciudadanía. Se ha expresado así la decisión de conducir la Reforma Educacional con transparencia, a través de estas radiografías periódicas que evidencian en qué situación está el sistema escolar y el horizonte al que debe esforzarse por llegar.

Ahora se trata de evaluar el desempeño docente para mejorar, no para sancionar. Concebimos este proceso como una forma de estimular a los profesores. Pues, los que no estén bien podrán perfeccionarse gratuitamente para superar sus carencias.

Con esta evaluación damos un paso más para profesionalizar y dignificar el ejercicio cotidiano de la docencia. Sin embargo, sus ventajas alcanzan también a los directivos de la educación municipal y a los equipos técnico-pedagógicos, quienes podrán focalizar recursos, establecer metas y compromisos comunales, a la luz de los resultados de estas mediciones del desempeño profesional.

Con su disposición democrática de participar en la evaluación docente, los profesores de Chile se sitúan a la vanguardia en la búsqueda de la calidad y afianzan su legitimidad en la ciudadanía.

Sergio Bitar
Ministro de Educación

Evaluación del desempeño de la profesión docente: Parte en septiembre

Después de un amplio debate entre Colegio de Profesores, Municipios y Ministerio de Educación, respecto de la evaluación docente¹, se llegó a un conjunto de acuerdos que dan origen al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, que reemplazará al actual sistema de calificaciones establecido en el Estatuto Docente.

¿Para qué evaluar?

El sistema tiene un carácter formativo, por cuanto entregará información de los procesos pedagógicos impulsados por profesores y profesoras. Promueve el desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, en la medida en que la información permite el reconocimiento de fortalezas y la superación de debilidades, para favorecer mejores aprendizajes.

Además, la evaluación aportará valiosa información al Sistema de Formación Inicial y Continua de los docentes.

¿Qué se evalúa?

Lo propio de la misión del educador; es decir, la enseñanza a partir

de los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza², el cual ha sido ajustado y enriquecido con dos consultas nacionales realizadas al Magisterio. Se evalúa al docente, exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desenvuelve. No se evalúa al docente por su desempeño funcionario-administrativo ni por los resultados de rendimiento escolar de sus alumnos.

¿Quiénes y cómo se incorporan al sistema de evaluación?

Todos los docentes de aula del sector municipal, con un año o más de ejercicio profesional serán evaluados cada cuatro años.

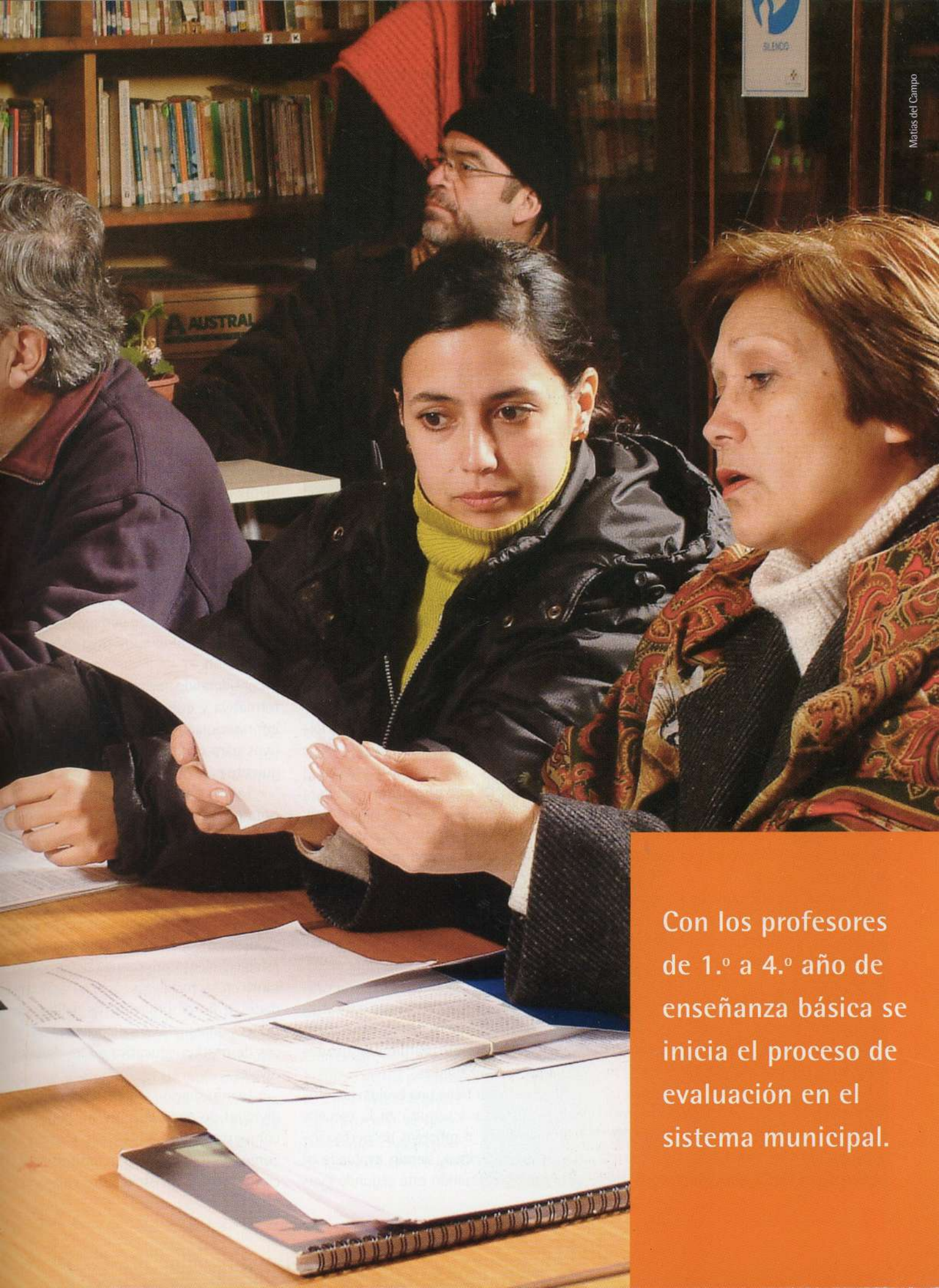
A la mayor brevedad deberá acordarse un sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes directivos y técnico-pedagógicos, que será, asimismo, de carácter formativo para el desarrollo profesional de estos docentes.

Aplicación gradual e incremental

La forma de incorporación por niveles y modalidades de enseñanza será la siguiente:

¹El texto completo se encuentra disponible en www.mineduc.cl/destacados_web/evaluacion/informe.htm

²El Marco para la Buena Enseñanza se compone de cuatro dominios: Preparación para la Enseñanza; Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje de los Estudiantes; Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes, y Responsabilidades Profesionales (más información en Revista de Educación N° 292 - 2002).



Con los profesores de 1.º a 4.º año de enseñanza básica se inicia el proceso de evaluación en el sistema municipal.



Año 1:

Primer ciclo básico.

Año 2:

Segundo ciclo básico.

Año 3:

Formación General de Enseñanza Media 1 (algunos sectores de aprendizaje) y Educación Parvularia.

Año 4:

Formación General de Enseñanza Media 2 (los demás sectores de aprendizaje), Educación Diferencial y algunas especialidades de la Educación Media Técnico-Profesional.

Año 5:

Las demás especialidades de Educación Media Técnico-Profesional y la Educación de Adultos.

De forma gradual también se incorporarán año a año nuevas comunas. Al cabo de cinco años, todas las comunas y niveles participarán del sistema de evaluación.

Consecuencias de la evaluación para los profesores

Para todos los profesores, la evaluación significará un proceso de autorreflexión respecto de su desempeño profesional. La evaluación final de cada profesor corresponde a una apreciación global del desempeño profesional relacionado con el Marco para la Buena Enseñanza, sus do-

minios y criterios; y se establecerá su desempeño en uno de los cuatro niveles siguientes: destacado, competente, básico e insatisfactorio.

Los profesores y las profesoras evaluados como **destacados y competentes** tendrán acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional: ventajas en los concursos, pasantías en el extranjero, profesores guías de talleres, participación en seminarios académicos, entre otros.

En el caso de que un docente tenga la asignación de excelencia pedagógica, será eximido de la evaluación periódica de su desempeño profesional durante el período que mantenga dicha asignación.

Una vez que el sistema esté en régimen, y con las adecuaciones necesarias, la excelencia pedagógica estará alineada al sistema de evaluación.

Los profesores que obtengan en su evaluación global el nivel de **básico o insatisfactorio** dispondrán de planes específicos de perfeccionamiento gratuitos destinados a superar sus debilidades.

Si un profesor tiene una evaluación global **insatisfactoria** seguirá en la escuela, incorporándose a procesos de perfeccionamiento específico, siendo evaluado al año siguiente. Cuando esta segunda eva-

luación sea nuevamente insatisfactoria, continuará en la escuela, dejará la responsabilidad de curso para trabajar durante el año su plan de superación profesional con un docente tutor, y será sometido a una tercera evaluación. De mantener el desempeño insatisfactorio, deberá salir del sistema cancelándosele una indemnización y atendiendo las instancias de apelación que correspondan. No obstante, en estos casos, el docente podrá tener acceso a un sistema de acreditación, cuyo resultado le permita regresar al sistema.

El profesor que obtenga evaluación insatisfactoria en la primera oportunidad podrá optar por dejar su curso de inmediato, permaneciendo en la escuela y desarrollando su plan de superación con la tutoría de un par, para evaluarse nuevamente al año siguiente. De obtener evaluación insatisfactoria, deberá salir del sistema, con indemnización.

Se contará con un fondo de desarrollo profesional, cuyo uso será exclusivo para apoyar el sistema de evaluación, especialmente los procesos de perfeccionamiento y tutorías involucrados en el sistema de evaluación.

Considerando que es ésta una evaluación formativa y que el uso inadecuado de la información puede provocar efectos negativos para el sistema, se estipulará lo siguiente para el uso de la información:

- La información debe ser entregada a cada profesor, planteándoles, con fundamento en las evidencias, sus fortalezas y aspectos a mejorar por dominios y criterios y las categorías en que fueron clasificados.

- La información será entregada a los municipios y a los equipos de gestión del establecimiento, priorizando las tendencias tanto en las fortalezas como en las debilidades, a fin de organizar las políticas de perfeccionamiento y potenciar las políticas de gestión educativa en los distintos niveles.

- La información sobre el desempeño individual de cada docente no puede ser compartida con los alumnos, padres y la comunidad, y en ningún caso utilizada como ranking de escuelas o profesores.

¿Quiénes evalúan?

Profesionales de la educación que tengan experiencia de docencia de aula en el sistema escolar formal, en el mismo nivel y/o asignatura en que les corresponda evaluar. Considerando que el ser buen profesor no implica tener la formación adecuada para evaluar fundamentadamente a otro educador, los profesores evaluadores deberán recibir una formación específica como evaluadores de sus pares, realizada por el CPEIP.

Dichos profesionales no podrán pertenecer al mismo establecimiento, ni ser superiores jerárquicos de los docentes evaluados, ya que no permitiría tener la distancia necesaria para apoyarlos. Pero, al mismo tiempo, al momento de evaluar, deberán tener conocimiento del contexto (condiciones laborales, socioeconómicas, etc.) en el que el profesor evaluado desempeña su trabajo.

Los profesores postularán voluntariamente para ser evaluadores. La selección de los mismos dependerá del CPEIP. Aquellos que asuman como evaluadores serán evaluados al año siguiente.

Instrumentos y fuentes de información para la evaluación

La evaluación se realiza a base de evidencias del desempeño profesional, que serán recogidas a través de los siguientes instrumentos:

• Evidencias estructuradas

Consiste en un instrumento de evaluación, que requiere la presentación de evidencias que muestren aspectos básicos del trabajo. El docente es quien decide, escoge y selecciona las mejores evidencias de su práctica de enseñanza. Estas serán reportadas a través de, por una parte productos escritos por el propio docente, como planificación de una unidad y evaluación de aprendizaje; y, por otra, video con el registro de una hora de clases, realizado por un técnico capacitado en video. La clase filmada será elegida por el profesor evaluado.

• Autoevaluación

El profesor evaluado completará una pauta de autoevaluación, que considere las dimensiones fundamentales de los criterios del Marco para la Buena Enseñanza. Esta incluirá escalas cuantitativas y comentarios cualitativos.

• Entrevista

Se trata de una entrevista estructurada, del evaluador al profesor evaluado en su lugar de trabajo. Para dicha entrevista, el evaluador tendrá como insumo previo la autoevaluación realizada por el profesor.

• Informe de referencia de terceros

Tiene como única finalidad complementar la información disponible respecto del evaluado. Las pautas del informe serán elaboradas por el CPEIP, y deberá ser contestado por el director del establecimiento y/o el jefe de UTP.

Procedimientos para la elaboración del concepto evaluativo global del desempeño profesional de cada profesor

En una primera etapa, las evidencias estructuradas (tanto las escritas como las videograbaciones) se evaluarán por profesores-correctores entrenados y seleccionados por el CPEIP. Un porcentaje significativo de cada una de éstas será sometido a doble corrección, sin que el corrector pueda conocer los resultados de las evaluaciones previas o posteriores de los productos por él corregidos. Este proceso se realizará bajo la supervisión de los evaluadores y del CPEIP.

En una segunda etapa, el profesor evaluador analizará los resultados de las evidencias estructuradas, atendiendo las evaluaciones sintéticas y analíticas de los correctores, y elaborará un informe escrito evaluativo final, considerando todos los instrumentos de evaluación.

Finalmente, la Comisión Comunal de Evaluación deberá redactar colegiadamente, y con el apoyo de la instancia técnica, los informes de resultado de los docentes evaluados a partir del informe escrito de los evaluadores. Para estos efectos, si el resultado de las evidencias estructuradas y de las otras fuentes de información es coincidente, la Comisión deberá evacuar su informe ratificando dichos resultados. Si no hay coincidencia, la Comisión revisará la corrección de las evidencias estructuradas: 1) Si ratifica la corrección, deberá desechar las fuentes de información no pertinentes. 2) Si modifica la corrección de las evidencias estructuradas, evacuará los resultados, considerando estos nuevos antecedentes.



Matías del Campo



Reunión Técnica en el Liceo Experimental Artístico de Quinta Normal.

- **MINEDUC/CPEIP**

La responsabilidad nacional del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente será del CPEIP. Además, se constituirá un Consejo Técnico, conformado por el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades e instituciones académicas, para su seguimiento permanente, retroalimentación y perfeccionamiento.

Para asumir esta responsabilidad a nivel regional y provincial se formarán supervisores, que serán responsables del proceso en sus distintos niveles.

A su vez, el CPEIP contará con una asesoría técnica especializada, que asumirá las siguientes tareas: producción y evaluación continua de los instrumentos; selección y entrenamiento de los evaluadores y correctores; evaluación de las evidencias estructuradas; asesoría en la toma de decisiones a las Comisiones de Evaluación Comunal; entrenamiento y asesoría a las Secretarías Ministeriales de Educación (SEREMI) y Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), en lo referido a los sentidos técnicos del proceso y al modelo procedimental involucrado.

- **Comisiones Comunales de Evaluación**

Estarán integradas por el coordinador comunal, los evaluadores pares y la asistencia técnica.



El coordinador comunal, designado por la comuna, asumirá las siguientes tareas: coordinar a los evaluadores que hayan sido seleccionados y entrenados por el CPEIP; coordinar administrativamente el proceso de evaluación en la comuna; coordinar el proceso con los responsables del CPEIP y de la DEPROV y con las unidades educativas de la comuna; informar y comprometer a los equipos directivos de las escuelas, y apoyar la difusión del proceso de evaluación en los establecimientos.

En ningún caso, tendrá incidencia en los juicios evaluativos y en los resultados de la evaluación.

Serán funciones de los evaluadores: apoyar la difusión del proceso de evaluación en las escuelas; entrevistar a los docentes técnicos y directivos, así como al docente evaluado; visitar las escuelas y levantar informes de contexto; recepcionar las evidencias estructuradas de los docentes y emitir un informe escrito evaluativo final.

La Comisión Comunal de Evaluación deberá elaborar, colegiadamente y con el apoyo de la instancia técnica, los informes de resultado de los docentes evaluados a partir del informe escrito confeccionado por los evaluadores.

Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de Establecimientos Subvencionados (SNED)

Dentro del conjunto de iniciativas destinadas al Fortalecimiento de la Profesión Docente, en 1995, a través de la Ley N° 19.410, el Ministerio de Educación incorporó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados -SNED-, con el objeto de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por este sector, incentivando y reconociendo a los profesionales de los establecimientos de mejor desempeño, a la vez de entregar información a los padres y apoderados sobre el establecimiento en el que se están educando sus hijos.

La normativa establece un beneficio económico para los docentes de establecimientos de mejor desempeño a través de la Subvención por Desempeño, la que se entrega trimestralmente a los sostenedores de los establecimientos subvencionados que han sido seleccionados. Por otra parte, se establece que los establecimientos beneficiarios de este premio deben representar a lo más un 25% de la matrícula regional, y el monto que reciben debe destinarse integralmente a los profesionales de la educación que se desempeñan en dichos establecimientos. Adicionalmente, la normativa señala que la selección de los establecimientos beneficiarios debe realizarse cada dos años, y se fija un método para medir el desempeño. Este sistema se aplica a todos los establecimientos subvencionados del país, asignándole un índice SNED, de acuerdo con los factores determinados por ley. La medición del desempeño de los establecimientos debe considerar los siguientes factores:

- Efectividad, consistente en el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida.
- Superación, consistente en los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional.
- Iniciativa, consistente en la capacidad del establecimiento

para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.

d) Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.

e) Igualdad de oportunidades, consistente en la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.

f) Integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

A la fecha se han efectuado cuatro aplicaciones del SNED, correspondientes a los períodos 1996-1997, 1998-1999, 2000-2001 y la actualmente vigente, correspondiente al período 2002-2003. Los beneficiarios de esta asignación se presentan en el siguiente cuadro:

SNED: Beneficiarios				
	SNED 1996-1997	SNED 1998-1999	SNED 2000-2001	SNED 2002-2003
Número de establecimientos	2.274	1.815	1.699	1.863
Número de docentes	30.600	31.400	32.600	34.400

Se encuentra en proceso la quinta aplicación del SNED, correspondiente al período 2004-2005, la cual se realizará durante el segundo semestre del año en curso y que culminará con la selección de establecimientos ganadores de esta asignación. Estos nuevos resultados son los que tendrán vigencia durante los años 2004-2005.

Profesores en el aula: ¿Cómo lo están haciendo?

Distintas iniciativas de evaluación docente constituyen un marco para avanzar hacia un sistema nacional.

Puerto Montt da su primer paso



Rebeca Oyarzo con su curso 3.º medio, Liceo de Niñas Isidora Zegers.

La comuna capital de la Región de Los Lagos, el punto donde comienza la carretera quiso abrirle paso a la evaluación docente. Distintos actores comparten la necesidad de iniciar este proceso con vistas a superar las deficiencias, mejorar los aprendizajes de los alumnos y responder a los desafíos que el nuevo siglo presenta a la comunidad.

El alcalde Rabindranath Quinteros cuenta acerca de la motivación que los llevó a participar en el plan piloto: "Estamos en una etapa en que el énfasis está en la calidad de la educación. Hemos construido e invertido mucho en infraestructura. Este esfuerzo, para que sea efectivo, tiene que ir acompañado de un mejoramiento de los procesos pedagó-

gicos, y ahí el docente es fundamental. Nos interesa la evaluación, porque queremos informar a los profesores sobre cómo están haciendo su trabajo para ayudar adecuadamente a quienes tienen dificultad. Además, sentimos una responsabilidad con el resto de las comunas de la provincia. Puerto Montt, es más que un municipio, es un referente para muchas comunas y localidades vecinas. En muchos ámbitos llevamos la delantera y nos sentimos muy comprometidos en apoyar, para que otros puedan avanzar y tener un sistema educativo de mayor calidad".

Como se trataba de una experiencia piloto, se invitó a participar a profesores de las escuelas y liceos municipales. Este

fue un proceso voluntario, tanto para los evaluadores como para los evaluados.

La Universidad Católica de Temuco fue la institución responsable de elaborar los instrumentos para recolectar información, capacitar y apoyar a los docentes evaluadores, de sistematizar la información que se obtuvo para cada uno de los evaluados, y emitir los informes finales. Tarea que se realizó durante el segundo semestre de 2002.

Esta experiencia de la comuna de Puerto Montt y de otras que tomaron parte en el plan piloto, ha permitido revisar y corregir los instrumentos de recolección de información, mejorar el proceso de capacitación de los docentes evaluadores, ajustar los plazos e involucrar a otros actores. En definitiva, elaborar un proceso más de acuerdo con la realidad y los tiempos con que cuentan los profesores para participar de la iniciativa, que desde este año se hace obligatoria en algunas comunas del país a los profesores del primer ciclo básico.

Conversamos con Rebeca Oyarzo, profesora de Ciencias Naturales del Liceo de Niñas, quien, junto a otra colega, forma parte del grupo de profesores que compartió esta experiencia. He aquí su testimonio: "Me decidí a participar porque quería saber cómo lo estaba haciendo como profesora. Necesitaba retroalimentación. Lo hice también por curiosidad, por conocer y entender lo que implica ser evaluada. Debo reconocer que al

principio había bastante inquietud y algo de desconfianza entre los colegas; muchos tenían miedo a que se invadiera el trabajo íntimo del aula. Tal vez por eso fuimos pocos los que participamos. Sin embargo, ahora puedo decir que el proceso fue bien interesante y objetivo.

Fuimos evaluados en distintas etapas: una, la observación de clase. Para ello hubo una entrevista previa donde se presentó la planificación, se analizó y se describió el trabajo. Después, la evaluadora observó lo que ocurría en el aula. En sus pautas iba registrando todo lo que pasaba en la clase: los contenidos, la metodología, la interacción con las alumnas y el nivel de interés de las niñas. Terminada la observación, hizo una nueva entrevista; conversó con algunas alumnas y trabajó en un sistema de pautas previas. Esto fue como un chequeo de la actividad, más que una evaluación a la profesora.

Otra etapa fue la presentación de evidencias de aula: un video de clases, completar el portafolio, donde se registra y sistematiza el trabajo. Esto nos costó hacerlo, no porque se nos pidieran cosas distintas, sino más bien porque no anotamos lo que hacemos, y nos cuesta describir el conjunto de actividades con las alumnas. Creo que esto es bien importante, y ojalá sirva a las colegas para próximas evaluaciones. También es buena la idea de ir registrando lo que hacemos. Nos ayuda a desarrollar nuestra autoevaluación.

Partimos 80 profesores, pero finalmente llegamos 23. Esto se debe, en parte, a que el proceso se realizó en la segunda mitad del último semestre y a muchos los pilló la máquina y desertaron.

Para mí, éste ha sido un desafío y una buena experiencia. He trabajado en colegios particulares. Allí hay procesos de evaluación, o, más bien, de calificación. Esa es la diferencia. Esto fue distinto, porque está enfocado al desempeño docente, a la práctica pedagógica, a lo que uno realiza realmente y cómo se optimiza el tiempo de aprendizaje de las alumnas. Además, hemos podido

instalar el tema de la evaluación docente en las reuniones de equipo, y hoy se han despejado muchas dudas".

¿Qué significa participar como profesor evaluador?

Iván Jara Flores, profesor de Ciencias Sociales, define este proceso como una "experiencia única".

"Desde el comienzo me entusiasmó la idea. Me gusta enfrentarme a situaciones nuevas y quería conocer la evaluación entre docentes. Habíamos leído del Marco de la Buena Enseñanza, pero eso que es teórico y que nos sirve como referente, hay que verlo en la práctica. Siendo evaluador se aprende mucho. Las pautas de entrevistas y observación de clases son instrumentos útiles para todos los docentes, permite ver cómo se está desarrollando el currículo

cómo el tema de la evaluación docente se ha ido incorporando en nuestras conversaciones técnicas. Si bien, al principio había temores. Hoy éstos se han perdido. Los que participamos activamente, evaluadores y evaluados, sabemos que se trata de un proceso objetivo, y podemos dar fe de ello. Me siento muy comprometido en esta iniciativa, y por eso he intervenido en reuniones de trabajo con otros colegas para explicarles el proceso y cuánto me ha enriquecido en lo profesional".

Por su parte, Mirna Leichtle, directora del Liceo de Niñas Isidora Zegers, reconoce que lo más importante ha sido apoyar a los colegas, y puedan cumplir con las distintas etapas del proceso: "Para nuestro Liceo, ése es un punto fundamental.



Profesores Iván Jara, Sharon González y Roberto Espinoza.

lo, y si la metodología es la adecuada para que los alumnos mantengan el interés y aprendan.

En lo personal rescato dos tipos de aprendizaje: uno, individual que surge de la propia revisión de la práctica. Para mí, todo el proceso fue un poco observar lo que yo estaba realizando con mis alumnos; y hay otro más colectivo, que surge de captar lo que los otros están haciendo y de qué forma. También rescato lo vivido en el liceo y

Queremos mejorar los resultados de los aprendizajes de las alumnas y conocer las fortalezas y las debilidades del trabajo docente, lo que es indispensable para ese mejoramiento. Por ello también este tema ha estado presente en las discusiones de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT). Así hemos podido conversar sobre el sentido de la evaluación, el tipo de información que arroja y cómo utilizarla para superarnos".

Ñuñoa en evaluación permanente

“Es reconocido por todos que un mal profesor puede dañar de por vida a nuestros niños. Aunque suene trágico, las marcas de un maestro incompetente se pueden manifestar más adelante en el desarrollo de la personalidad”, dice, Raúl Fernández, director de la Corporación Educacional de Ñuñoa, apenas tocamos el tema de la evaluación docente con él. La sensibilidad ante la labor pedagógica no sólo le brota, porque es su profesión y la ha ejercido por largo tiempo, sino también debido a que desde el cargo que ocupa hoy debe dar cauce a todo lo que sirva para elevar la calidad de la educación que se imparte en los veinte establecimientos administrados por ese municipio santiaguino.

Por ello está convencido de que: “no podemos darnos el lujo de mantener por años en el sistema a profesores que no tienen las competencias”. Además, señala que el recién aprobado sistema de evaluación es tan positivo en ese aspecto, ya que permite que un docente que salga mal evaluado durante tres períodos seguidos, a pesar de los reforzamientos y tutorías, al ser despedido reciba indemnización y se le reconozcan sus años de servicio en la pedagogía.

Hoy, la comuna de Ñuñoa aparece primera en la lista para aplicar voluntariamente el sistema nacional desde sus inicios, es decir, el año 2004. El alcalde Pedro Sabat, sus colaboradores, directivos y sus casi 700 profesores están de acuerdo. Al hacer un poco de historia se entiende más aún esa buena predisposición. Los directivos y docentes están familiarizados con el sistema. Ya en los años ochenta hubo un primer intento de evaluación que, por razones administrativas, no se aplicó totalmente. En los noventa también se implantó una suerte de evaluación al desempeño docente, en función de los cambios propiciados por la Reforma en



Liceo José Toribio Medina, Ñuñoa.

educación, pero, a pesar de que no ha sido una experiencia sistematizada, igual viene midiendo algunas variables, según explica Raúl Fernández: “Hace dos años estamos en un proceso de descentralización de la educación. ¿Qué significa eso? que el Alcalde y nosotros como Corporación, estamos dispuestos a entregarles poder (facultades delegadas) a los directores de establecimientos y a sus respectivos equipos de gestión para que puedan manejar aspectos financieros. Con eso estamos apuntando a que ellos tomen sus propias decisiones de acuerdo con las diversas realidades que se viven en las unidades educativas”.

Los directores contratan a sus profesores

Sin embargo, la tarea descentralizada no ha sido fácil, porque hasta ahora los equipos de las escuelas y liceos han permanecido alineados bajo las directrices de las autoridades comunales, y no están acostumbrados a ejercer mayor autonomía. De allí que se esté haciendo el esfuerzo para que esas facultades delegadas crucen el tema estrictamente eco-

nómico y los directores puedan, por ejemplo, contratar a sus profesores. La lógica es ¿quién mejor que ellos sabe el perfil del docente que necesita su comunidad escolar? Aunque éste es un compromiso de palabra, porque no está contenido en ningún marco legal, el nivel central les pide solamente que cumplan con un tipo de procedimiento en los contratos y despidos, pero los que deciden, son ellos. Esto corre para todos los aspectos internos de los establecimientos que los directores deben resolver.

Debido a la descentralización, la Corporación también se ha ido transformando. De los cincuenta funcionarios que tenía, quedaron seis, que ahora están abocados, principalmente, a fomentar la autonomía en los colegios y a buscar todas las posibilidades para que éstos mejoren sus índices de rendimiento. La fórmula es propiciarle a los profesores un sistema de perfeccionamiento fuerte. Han establecido un convenio con la Facultad de Economía de la Universidad de Chile, a través del cual se ofrecen 25 vacantes al año para cursar un Diploma en

Administración Educacional. Título que se ha convertido en el requisito base para optar a cargos directivos en la comuna.


Medición comunal

También tienen un sistema de incentivos al profesorado para mejorar los índices de la calidad de la educación que se entrega. Las comunidades escolares pueden acceder a tres bonos al término del año escolar: uno, tiene que ver con la capacidad de mantenerse en su presupuesto (premio a la gestión), éste se le entrega a los profesores, administrativos y auxiliares. Los otros dos bonos son por cumplimiento de metas. Y la forma de medir para estos efectos está dada por una prueba comunal. Se trata de una

evaluación externa, que reproduce dos instrumentos de evaluación en los colegios: uno de Matemáticas y otro de Lenguaje.

El Director de la Corporación señala que se han ido perfeccionando con los años, y en abril de este año fueron evaluados todos los segundos, cuartos y sextos básicos. En mayo se dieron a conocer en detalle los resultados: "Nuestros profesores saben cómo les fue en el ítem 3 de la prueba de Matemáticas al alumno X de 3.º básico. Con esa fineza se trabaja la información. Los equipos completos se ponen a estudiar estos resultados y vienen a cerrar un compromiso de gestión con nosotros. En noviembre se les toma una segunda

prueba a los mismos cursos evaluados, y éstos son los resultados que se tienen que ponderar y relacionar con ese compromiso de gestión que tomó cada colegio. Mientras por su lado los liceos toman como referencia las pruebas para entrar a la universidad (antes PAA, hoy PSU)".

Con todo, Ñuñoa ha decidido poner el énfasis en el traspaso de responsabilidades a las comunidades educativas de los establecimientos que tiene bajo su administración. Lo que, sin duda, les exige a quienes encabezan el delicado proceso, valerse de eficaces instrumentos de evaluación. Así su Corporación puede cumplir adecuadamente un nuevo rol de supervisión y orientación. 

Sociedad de Instrucción Primaria: Buscando la máxima excelencia

Nació en 1856 con el claro propósito de erradicar el analfabetismo en Chile. El tiempo fue consolidando ese proyecto original y hoy la corporación atiende a casi 19 mil alumnos en sus 17 establecimientos, repartidos en las diez comunas más pobres de Santiago.

Son reconocidos a nivel nacional los éxitos de la institución en cuanto a la calidad de la educación que entrega. Por ejemplo, sus alumnos obtienen altos puntajes en las pruebas Simce y, gracias a la aplicación del famoso "método Matte", aprenden a leer y a escribir con prontitud (en el primer semestre de 1.º básico), lo que les da una sólida base para el resto de la vida escolar. Y por ello es también su alta demanda de matrícula, la que queda supeditada al orden de llegada de los demandantes, ya que sostienen que no aplican ningún tipo de mecanismo para seleccionar el ingreso de sus alumnos y, una vez adentro, los mantienen en el sistema "hasta las últimas consecuencias"; es decir, todo lo que puedan aprender: "los apoyamos, pero somos muy



Equipo docente Escuela de Niñas Jorge Alessandri

exigentes en cuanto a rendimiento", declaran sus directivos.

Sin duda, y así lo reconocen, uno de los pilares fundamentales de la calidad de la educación que están entregando, tiene que ver directamente con las condiciones de su cuerpo docente, actualmente integrado por

más de 600 profesores. Muchos de ellos han hecho carrera dentro de la institución. Otro porcentaje está constituido por ex alumnos, mientras un grupo importante son docentes jóvenes. "Ellos han aprendido el rigor del trabajo serio, dentro de su estilo profesional han ido incorporando la me-

todología de la institución, que se caracteriza por la planificación a largo plazo y a corto plazo, la evaluación constante y el perfeccionamiento permanente", explica María Domeyko, secretaria general de la Sociedad. Para ingresar deben entrevistarse con el director o directora del establecimiento al cual postulan y, desde este año, conversar con un psicólogo. Cuando ya han sido aceptados, deben someterse a una evaluación anual final en diciembre, previo dos "estados de avance" durante el año lectivo. Esta modalidad que al principio suscitó inquietud en algunos docentes, ahora es mirada con buenos ojos, porque significa una oportunidad para enmendar aquello que está débil y sacarle más partido a sus prácticas. Así pueden llegar a final de año más equilibrados y optar a mejor nota.

Escuela de Niñas Jorge Alessandri

Resulta curioso que el hecho de que exista una remuneración asociada al desempeño, produzca cierta molestia en algunos profesores. Con el fin de conversar este punto y otros, contenidos en el sistema de la evaluación, nos reunimos con la directora, la jefa de UTP y varias profesoras de uno de los establecimientos más representativos de la Sociedad: la Escuela de Niñas Jorge Alessandri R., de la comuna de Renca. Allí se atiende a mil 248 niñas en cursos de kinder a octavo básico.

En una improvisada mesa redonda salieron a la luz, las bondades, las resistencias, las aprensiones, las críticas, las proyecciones del sistema de evaluación docente que pusieron en rodaje hace ya seis años y, si bien hay reparos, nadie niega que es un mecanismo útil para lograr buenos desempeños profesionales. "Yo creo que existen factores buenos y malos. Hay que tener cuidado con los incentivos en dinero, porque, al contrario de lo que se piensa, a veces puede generar un sentido de injusticia el que algunos ganen más porque encajan en el esquema que se pide y deja fuera otras habilidades que puede tener el resto de los colegas", dice la profesora de Inglés, Angela Gutiérrez. Comentario que se refuerza con la opinión de Loreto Jiménez, profesora de tercero básico y Sandra Paredes, profesora de Lenguaje y Orientadora. Ambas coinciden en que hacer compa-

raciones es complicado en términos de clima, pero que igual estimula a muchos profesores.

Sin embargo, el grupo cree que la actitud general de los "buenos profesores" tiene más que ver con el compromiso y la motivación por lo que hacen, no tanto con los premios en dinero. "Lo principal es la vocación, si hay vocación hay espíritu de servicio y uno no pide más remuneración", acota la subdirectora, Marta Saavedra. Pero dos profesoras le rebaten diciendo que cuando ellas entraron a estudiar la carrera no estaban tan seguras de su vocación. Fue la práctica profesional la encargada de convencerlas. El estar en contacto con los niños, ha ido sacando lo mejor de cada una. Y enfatizan que la mística también está dada por el clima laboral y la relación entre colegas y con las personas del cuerpo directivo. "Este es un tema importante. Por eso, es bueno conversarlo. Cuando recién comenzamos en algunos establecimientos, los profesores que recibían un bono mayor que el resto, se escondían; se sentían mal frente a los demás. Ellos decían: sí, en esto soy mejor, pero ese otro colega es superbueno en esto otro y no está siendo reconocido. Entonces hay una compensación en el trabajo, que quizás en la evaluación muchas veces puede quedar en el camino", señala María Domeyko.


Profesores muy buenos

¿Qué piensan acerca del instrumento que se está usando para evaluarlos? "Creemos que cada día ha ido mejorando, se ha ido poniendo más objetivo", responden en general. La directora del establecimiento, Alicia Guerrero, agrega que, la experiencia de aplicarlo no ha sido fácil, porque son muchos los factores de una misma persona a evaluar y éstos pueden ir variando en el transcurso del año escolar, es decir, algo que un profesor no hacía tan bien en marzo, en diciembre ya lo ha logrado. Aunque también reconocen que la otra cara de medir tantos indicadores es positiva. Hace que la evaluación sea menos punitiva, porque permite ir ajustándose entre lo que hacen bien y lo que no, y llegar a un equi-

librio en el desempeño. En este punto, la secretaria general, hace una salvedad: "debemos destacar que todos los profesores que llevan más de dos años en la Sociedad, tienen una evaluación muy buena. Estamos hablando del 85% de los para arriba".

Un aspecto que no se puede dejar de lado es lo relacionado con las personas que efectúan la calificación, pues éstas deben tener criterio para evaluar, despojarse de una serie de sentimientos y prejuicios. Deben tratar de ser objetivas y justas, lo que, sin duda, es muy difícil. Pero no imposible, como afirman las profesoras de la Escuela Jorge Alessandri: "si el equipo está bien compenetrado no hay mayores problemas". Y confiesan que cuando se recibe una buena calificación no sólo da gusto por la nota, sino también se siente una satisfacción interna que suele ser muy estimulante, les dan más deseos de hacer las cosas, de buscar perfeccionamiento, de ayudar a otros colegas. También tiene que ver con sentirse más capaces. Angela Gutiérrez lo explica: "Lo que mejor muestra un cambio es la seguridad que se siente, uno sabe que donde se tenga que parar, va a poder desarrollar un buen trabajo".

El informe escrito es una parte de este proceso, pero ¿qué les sucede a ustedes cuando entran personas a la sala de clases a mirar lo que están haciendo?, ¿hay resistencias o incomodidad?

Inmediatamente surge una respuesta: "Hay temor. Uno se pone nerviosa de enfrentarse a otro adulto, es tan distinto estar sola frente a los niños. Aunque igual uno debiera seguir con la clase que ha preparado y no asustarse tanto, porque la mayoría de las visitas son avisadas", dice Sandra Paredes. La directora y la subdirectora señalan que ellas nunca van de improvisa a las salas; por el contrario, eligen previamente al grupo de profesoras que van a supervisar y estructuran un calendario. Así pueden ir a "manos libres"; es decir, sin tomar notas y si tienen que interactuar con ellas o con los niños, lo hacen sin problemas. La idea es que no se sientan presionadas, que sea verdaderamente una ayuda. 



Directores:

Estándares de desempeño

Estado del arte de países que cuentan con estándares definidos para evaluar la función directiva.

El rol de los directivos no ha estado ausente en la discusión sobre desempeño profesional de los docentes. Existe consenso en la importancia de su gestión para lograr una escuela efectiva y la necesidad de generar un conjunto de indicadores o estándares de desempeño que permitan avanzar hacia una mayor profesionalización. Se hace, por tanto, necesario abrir el debate y arribar a acuerdos respecto de: funciones y requisitos del director; procesos de selección y permanencia en el cargo; mecanismos de actualización y evaluación de desempeño; y, aclarar los roles de los actores y las instituciones que definen el perfil, selección, evaluación, formación y actualización de los directores.

En la línea de Fortalecimiento de la Profesión Docente, el Ministerio de Educación en conjunto con el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, han avanzado en la definición de estándares para docentes de aula. Un paso importante fue la definición del Marco de la Buena Enseñanza y el reciente acuerdo para poner en marcha (este año) la evaluación de maestros de primer ciclo básico. Proceso similar se ha iniciado en torno a la función directiva.

Por otra parte, se encuentra en trámite legislativo la ley que establece sistema de ingreso y permanencia de la función directiva y atribuciones asociadas a este rol¹.

La experiencia de los países más desarrollados, especialmente aquéllos de habla inglesa, nos indica que la profesionalización del cargo de director y el correspondiente desarrollo de políticas en este sentido, requiere la generación de un sistema de acreditación y evaluación del desempeño altamente articulado que debiera incluir cuatro aspectos cruciales: i) definición de la función de director y sus requisitos; ii) procedimientos transparentes de selección y definición de criterios asociados a la permanencia en el cargo; iii) mecanismos de actualización y/o perfeccionamiento y evaluación de desempeño; y iv) clarificación de roles de los actores e instituciones que intervienen en la definición del perfil, selección, evaluación, formación y actualización de los directores.

Para contribuir al debate, la División de Educación General ha sistematizado parte de la experiencia internacional respecto a indicadores y estándares de desempeño docente. A continuación se presenta la experiencia de cuatro países que han avanzado en este tema.

Australia

Existe una variedad de sistemas educacionales en Australia, país descentralizado con régimen federal. Cada estado y unidad territorial define sus políticas y prácticas en el ámbito educativo. Las escuelas, en tanto, definen el currículo, la evaluación de los estudiantes, la selección y contratación de personal a corto plazo, además del desarrollo profesional de docentes y directores, dentro de marcos regulatorios definidos de manera central.

Anualmente, las escuelas informan los resultados a las comunidades locales. Cada tres años informan al gobierno estatal sobre el desempeño escolar. La administración de cada escuela, en tanto, depende de un Consejo Escolar que integran padres de familia y el director de la escuela. En el caso australiano, los directores asumen diversas responsabilidades relacionadas con su liderazgo, como promover una gestión pedagógica y financiera.

Uno de los estados más vanguardistas es el de Victoria. El Departamento de Educación, Empleo y Perfeccionamiento es la entidad que diseña, implementa y evalúa los estándares de los directores en ejercicio y los utilizados para seleccionar a los nuevos. La Unidad de Desarrollo de Liderazgo Escolar, dependiente del mismo departamento, ofrece apoyo con programas de entrenamiento y capacitación a los aspirantes como a quienes ejercen funciones directivas.

En esta localidad, el ciclo de desarrollo y desempeño de los directores se relacio-

¹ Los antecedentes sobre este tema en *Revista de Educación*, N° 298



na con la planificación y rendición de cuentas de la escuela. Las herramientas para este objetivo son el estatuto, el informe anual y el trianual, que debe emitir cada unidad. Los directores elaboran anualmente un plan de trabajo que remite al oficial del Departamento mencionado. El plan debe detallar los resultados esperados de acuerdo con los estándares y competencias previamente establecidas, en áreas como currículo, entorno, administración del personal, recursos, trabajo en equipo y construcción de redes de trabajo. Al mismo tiempo, ha de incluir desarrollo profesional del director para obtener dichos logros.

Posteriormente se examina el plan, sobre la base del desempeño del director el año previo, el progreso de la escuela, las mejoras en distintas áreas y necesidades de desarrollo profesional. Cabe señalar que los directores deben estar acreditados para acceder a un cargo. La acreditación la realizan cuatro organizaciones en Victoria y, en algunos casos, tiene una vigencia de cinco años. Los informes finales señalan las recomendaciones para cada caso. Los directores firman un contrato por tres años, renovable según el éxito de sus metas.

Áreas de desarrollo, y estándares empleados en el Estado de Victoria para el desempeño de los directores

Área de desarrollo	Estándar
Rendición de cuentas	Los directores deberán responsabilizarse de la rendición de cuentas de la escuela para asegurar una efectiva administración.
Currículo	Deberán articular una visión educacional para la escuela y trabajar con todos los estamentos al interior de la escuela, para traducir dicha visión en metas y prioridades que lleven a una mejora continua en términos de alfabetismo y del desempeño general de los estudiantes.
Entorno	Proyectar un alto nivel de habilidades interpersonales y facilitar un ambiente seguro y positivo de trabajo, que apoye el aprendizaje efectivo, la cooperación y el mejoramiento continuo en la participación y retención de estudiantes.
Administración de personal	Demostrar un liderazgo de alta calidad, así como gran capacidad para la administración de recursos humanos, en cuanto a motivación, apoyo y desafíos, que permitan maximizar la contribución de cada individuo para mejorar los estándares de enseñanza y aprendizaje.
Administración de recursos	Evidenciar altas habilidades en la cuestión administrativa y organizacional para asegurar que la administración de los recursos, finanzas, y organización de la escuela apoye la consecución de las metas y prioridades de aquélla.
Trabajo en equipo y construcción de redes con otras escuelas e instituciones	Deberán involucrar a las escuelas en la conformación y mantenimiento de relaciones y redes de trabajo con otras escuelas, proveedores de educación y agencias de la comunidad y, a la vez, contribuir a la interacción de pares, aprendizaje permanente y compromiso con la excelencia.

Fuente: Merit Protection Boards, Victorian Government (2001).





Estados Unidos

Este país, también descentralizado, tiene estándares diseñados por una entidad nacional especializada y que se aplican a todos los docentes. Los directores (principales) junto con los superintendentes, son considerados como la piedra angular del desarrollo de la educación. Ellos deben reunir las competencias necesarias para el desempeño del cargo, las cuales están directamente vinculadas a los estándares profesionales utilizados para evaluar a los directores.

Los instrumentos de evaluación empleados para certificar a los aspirantes a director reflejan los últimos avances en materia de investigación, como así también el juicio profesional y la experiencia de los educadores a nivel nacional. Estos se basan en un conjunto de estándares para líderes de escuela, elaborado por el Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC).

Los estándares presentan una estructura común que se constituye a base de tres campos: conocimiento y habilidades, disposición o actitud y desempeño. Son empleados de distintas maneras y para diferentes propósitos. El Education Testing Service (ETS) junto con el consorcio mencionado desarrollaron un programa de evaluación, que consiste en un examen para certificar el licenciamiento de líderes, que incluye directores.

El ETS es una entidad sin fines de lucro, creada en 1947, que se constituye en la principal organización privada en el mundo que realiza evaluaciones y mediciones en el sector educación, además, es considerada una entidad líder en investigación educativa.

Estándares de desempeño diseñados por el ISLLC

Estándar 1	Un administrador de escuela es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes, para lo cual debe facilitar el desarrollo, la articulación e implementación de una visión de aprendizaje, compartida y apoyada por toda la comunidad al interior de la escuela.
Estándar 2	Es un líder educativo que promueve el éxito de todos los estudiantes, abogando una cultura escolar y un programa instruccional, conducentes al aprendizaje de los estudiantes del personal y al crecimiento profesional.
Estándar 3	Promueve el éxito de todos los estudiantes, asegurando que exista una administración efectiva de la organización, sus operaciones y recursos para el logro de un ambiente de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo.
Estándar 4	Impulsa el éxito de todos los estudiantes mediante la colaboración con familias y miembros de la comunidad. Por una parte, con la respuesta oportuna a diferentes intereses y necesidades de la comunidad, y, por otra, movilizandolos recursos.
Estándar 5	Actúa con integridad, justicia y de manera ética.
Estándar 6	Tiene la capacidad de entender diferentes contextos y responder a los cambios que se generen en el ámbito político, social, económico, legal, y cultural.

Fuente: ISLLC, (1996).

Estándares de desempeño utilizados en el Estado de Connecticut

Estándar 1 (La persona educada)¹: El director de escuela es un líder que promueve el éxito de todos los estudiantes a través del desarrollo, articulación e implementación de una visión de aprendizaje que es compartida y apoyada por la comunidad de la escuela.

Estándar 2 (El proceso de aprendizaje): Posee un conocimiento actualizado de la teoría del aprendizaje y la motivación humana; ayuda a desarrollar tal entendimiento en profesores y padres, y usa ese entendimiento para promover el mejoramiento continuo del aprendizaje de los estudiantes.

Estándar 3 (El proceso de enseñanza): Conoce la enseñanza que está basada en la investigación y la experiencia y utiliza ese conocimiento para estimular la reflexión de los profesores sobre el impacto de sus creencias profesionales, expectativas, y prácticas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Estándar 4 (Perspectivas diversas): Entiende el rol de la educación en una sociedad pluralista, y trabaja con el personal, padres, y la comunidad para desarrollar programas y estrategias instruccionales que incorporen diversas perspectivas.

Estándar 5 (Metas de la escuela): Compromete activamente a miembros de la comunidad escolar para establecer metas que abarquen la visión de la escuela y para desarrollar procedimientos que monitoreen el logro de aquellas metas.

Estándar 6 (Cultura de la escuela): Utiliza múltiples estrategias para conformar la cultura de la escuela, de modo que ésta incentive la colaboración entre el personal y el involucramiento de los padres, estudiantes y la comunidad, en variados esfuerzos orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Estándar 7 (Estándares para estudiantes): Labora con la comunidad de la escuela para establecer estándares académicos rigurosos para todos los estudiantes y promueve el uso de diversas estrategias de evaluación para monitorear el progreso de los estudiantes.

Estándar 8 (Mejoramiento de la escuela): Trabaja con el personal para mejorar la calidad de los programas de la escuela, sobre la base de la revisión del impacto de las prácticas actuales sobre el aprendizaje de los estudiantes, la consideración de alternativas prometedoras, y la implementación de cambios de programa que garanticen una mejoría en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Estándar 9 (Desarrollo profesional): Participa con el personal para planificar e implementar actividades, que promuevan el logro de las metas de las escuelas junto con estimular y apoyar al personal cuando éste asuma responsabilidades para su desarrollo profesional.

Estándar 10 (Integración de la evaluación del personal, el desarrollo profesional, y el mejoramiento de la escuela): Junto con el personal desarrolla e implementa un conjunto integrado de políticas para la selección, evaluación, y desarrollo profesional del personal, así como para el mejoramiento de la escuela, que resulte en una enseñanza y aprendizaje de mejor calidad para todos los estudiantes.

Estándar 11 (Políticas asociadas a la organización, los recursos y la escuela): Trabaja con el personal para revisar la organización y recursos de la escuela y desarrolla e implementa políticas y procedimientos tendientes a mejorar la efectividad del programa, la productividad del personal, y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Estándar 12 (Relaciones entre la escuela y la comunidad): El director colabora con el personal para crear y sostener una variedad de oportunidades para los padres y la participación de la comunidad en la vida de la escuela.

Fuente: Connecticut State Department of Education (1999).

¹ El concepto de persona educada (*educated person*) es asimilable a la idea de persona instruida o asistente a la escuela.



Nueva Zelanda

En términos organizativos y administrativos, uno de los cambios más importantes en el sistema educativo neozelandés ha sido la participación de los padres y las comunidades en la administración de los establecimientos educacionales (estatales y estatales integrados) con los directores y profesores en los Consejos de Administradores (Board of Trustees), la principal instancia de gobierno de todas las escuelas.

Los estándares profesionales, en tanto, reflejan el interés del gobierno por asegurar que los estudiantes tengan oportunidades para aprender de profesores altamente calificados y que las escuelas sean lideradas y administradas por profesionales idóneos. Tanto el diseño como las instrucciones para la implementación de los estándares son responsabilidad directa del Ministerio de Educación.

Los directores se comprometen a un acuerdo de desempeño con el Consejo de Administradores que les corresponda. Este contempla cuatro aspectos: una descripción del trabajo; los estándares profesionales; las metas que se esperan que el director logre durante su desempeño; y las actividades profesionales que desarrollará el director para mejorar su gestión.

Una estimación del desempeño de los directores se basa en el acuerdo de desempeño suscrito al comienzo del proceso entre el director y el Consejo de Administradores, y es monitoreado durante el año.



Áreas de desarrollo y estándares para evaluar el desempeño de los directores



Área de desarrollo	Estándar
Liderazgo profesional	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los directores deberían demostrar que conocen los enfoques actuales para promover una enseñanza y aprendizaje efectivos a través del currículo. ■ Entregar orientación profesional al trabajo que desarrollen los otros mediante una visión estimulante y la innovación, tanto en la sala de clases como en la organización de la escuela. ■ Analizar y hacer efectiva respuestas oportunas para enfrentar la autorrevisión de la escuela, auditorías externas y resultados del aprendizaje de los estudiantes. ■ Los directores deberían demostrar, donde corresponda, que entienden y aplican prácticas actuales para la administración efectiva, tanto dentro del ámbito educativo como más allá de éste. ■ Cumplir el rol de jefe ejecutivo en el Consejo de Administradores de acuerdo con lo estipulado en cuanto al desempeño. ■ Los directores deberían desarrollar el compromiso de alcanzar un aprendizaje continuo que les permita mejorar su desempeño.
Administración estratégica	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entender las implicaciones de los cambiantes contextos (cultural, social, económico y comunidad de la escuela) y asegurar que estos cambios estén reflejados en la planificación estratégica de la escuela. ■ Trabajar activamente en el desarrollo de una visión compartida acerca del futuro de la escuela, que identifique prioridades y objetivos respecto a: eliminar barreras para el aprendizaje, estimular un alto logro entre los estudiantes, contratar profesores de alta calidad, y focalizarse en una mejora permanente de la escuela.
Administración de personal	<ul style="list-style-type: none"> ■ Administrar al personal de la escuela para apoyar la difusión y puesta en práctica del currículo, la implementación de los estatutos, y los resultados de aprendizajes superiores para los estudiantes. ■ Establecer procedimientos y prácticas para mantener y mejorar la efectividad del personal a través de un reclutamiento apropiado, supervisión, administración del desempeño, estímulo para el autodesarrollo y entrega de facilidades para el éxito profesional. ■ Motivar y apoyar al personal para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
Administración de relaciones	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fomentar las relaciones entre la escuela y su comunidad. ■ Crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje que sea percibido como seguro y de apoyo por estudiantes, profesores, padres, consejo de administradores y la comunidad. ■ Demostrar entendimiento de las políticas gubernamentales y capacidad de respuesta frente a diferentes temas de interés y necesidades de los estudiantes, padres, personal, consejo de administradores y la comunidad. ■ Demostrar que son capaces de comunicarse efectivamente con diferentes tipos de audiencias, tanto en forma oral como escrita. ■ Administrar efectivamente los conflictos y trabajar para alcanzar soluciones. ■ Representar la escuela y actuar para lograr sus objetivos.

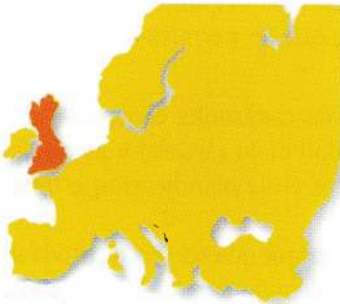
Adminis- tración financiera y de valores

- Utilizar de manera eficiente y efectiva los recursos financieros y valores disponibles con el objeto de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Administrar un sistema de planificación presupuestaria efectivo con el consejo de administradores y trabajar sobre la base de los recursos disponibles.
- Trabajar efectiva y eficientemente con el consejo de administradores en el control, monitoreo, e informes sobre el uso de las finanzas y los bienes.

Requerimien- tos estatutarios y de informes

- Trabajar con el consejo de administradores en conformidad con todos los estatutos relevantes y regulaciones, y con los requerimientos de monitoreo e informes.

Fuente: Ministry of Education of New Zealand (1998).



Escocia

Aun cuando Escocia forma parte del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el sistema educativo escocés siempre ha sido independiente, supeditándose a sus propias leyes y prácticas. En este escenario, el sistema educativo público en Escocia es administrado tanto por el gobierno central como por el gobierno local. El Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés tiene la responsabilidad de diseñar la política educativa a nivel nacional para el sistema preescolar y escolar (incluyendo la formación docente), definir la oferta curricular, coordinar las actividades de las autoridades educacionales y velar por el financiamiento del sistema educativo.

Existen 32 autoridades unitarias responsables de proveer educación de calidad a través de escuelas eficientes y contratar a profesores y directores. De igual modo, las autoridades locales establecen los Consejos Escolares constituidos por padres y profesores, así como por otros miembros de la comunidad, que son invitados a participar. Entre otras responsabilidades, los Consejos se encargan de contratar al personal, incluyendo a los directores, y, junto con ello, de promover el contacto entre los padres y entre la escuela y la comunidad.

Según el Ministerio de Educación de Escocia, los directores de escuela constituyen el motor fundamental para que los estudiantes puedan alcanzar niveles de excelencia óptimos. Es más, los directores juegan un rol vital para la consecución de las metas perseguidas por el Ministerio de Educación en cuanto a la consolidación de Escocia como una sociedad moderna, donde el logro sea debidamente valorado. Asimismo, los directores han de guiar el trabajo de profesores y otros miembros del personal de la escuela, como tener la capacidad para interactuar efectivamente con miembros de la comunidad, padres y autoridades en general. Los directores deben poseer una visión clara del contexto social y económico en el cual operan las escuelas y de la orientación que ha de guiarlas; tener las habilidades para liderar eficazmente a las escuelas. En consecuencia, el éxito de cualquier escuela está vinculado al liderazgo del director.

En Escocia, los estándares de calidad para evaluar el desempeño de los directores de establecimientos educacionales constituyen la base de un programa de perfeccionamiento y formación orientado a docentes que deseen ocupar el cargo de director y funciones de dirección. El programa debería entregar la preparación requerida por los aspirantes a director y ayudarlos a conseguir que los primeros años de desempeño sean más productivos y óptimos en términos de resultados.

Áreas de desarrollo o dimensiones y estándares de desempeño para directores

Área de desarrollo	Estándar
Valores profesionales	<ul style="list-style-type: none"> Los directores deberían demostrar compromiso con los valores educativos. Mostrar conocimiento y comprensión respecto a temas como: mejoramiento y evaluación de la escuela, uso de tecnología y planificación. Comprometerse con su propio aprendizaje y desarrollo profesional.
Funciones de administración (Administrar el aprendizaje y la enseñanza)	<ul style="list-style-type: none"> Los directores deberían estar capacitados para desarrollar sistemas para la administración y evaluación del aprendizaje y enseñanza efectiva. Garantizar la generación de procesos para crear y mantener las condiciones para un aprendizaje y enseñanza efectivos.
Funciones de administración (Administrar personal)	<ul style="list-style-type: none"> Los directores deberían estar capacitados para reclutar docentes y personal de apoyo. Mostrar que están facultados para promover el desarrollo de equipos e individuos para mejorar su desempeño y el de la escuela. Contar con capacidad para planificar, delegar responsabilidades y evaluar el trabajo llevado a cabo por equipos e individuos. Capaces de crear, mantener y realzar las relaciones de trabajo con el personal.
Funciones de administración (Administrar políticas y planificación)	<ul style="list-style-type: none"> Los directores deberían tener la capacidad de desarrollar y comunicar los planes, políticas, propósitos y valores de la escuela. Acreditar que son capaces de desarrollar y mantener actividades en común con padres, estudiantes, consejo de la escuela, agencias externas y la comunidad.
Funciones de administración (Administrar recursos y finanzas)	<ul style="list-style-type: none"> Los directores deberían acreditar que son capaces de administrar recursos disponibles y distribuirlos para incentivar el aprendizaje y la enseñanza efectiva. Monitorear y controlar el uso de los recursos.
Habilidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> Manejar habilidades interpersonales. Manejar habilidades intelectuales.

Fuente: The Scottish Executive Education Department (2001).



REFERENCIAS

- Estudio sobre estándares para directores en Chile: un estado del arte internacional. Equipo de gestión escolar, Oscar Espinoza investigador principal. MINEDUC, División de Educación General.
Texto completo en: www.mineduc.cl/revista

“El inglés abre puertas”

Horacio Walker L.*

Los desafíos principales del decenio son mejorar el desarrollo profesional de los docentes y asegurar la adquisición de un inglés básico e instrumental a través de la implementación del currículo.



La educación del siglo XXI tiene la responsabilidad ineludible de incluir en su currículo y estrategias formativas el desarrollo de nuevas competencias, que hoy son claves para mejorar la vida cultural, social y laboral de los jóvenes. Para ello se necesita una serie de nuevas competencias, entre las cuales sobresalen el aprendizaje de idioma extranjero.

Las personas que dominan un inglés básico e instrumental tienen mejores po-

sibilidades de acceder a un empleo, a una mejor remuneración, a tener éxito en la universidad, a postular a una beca, iniciar un negocio exportador, realizar un viaje al extranjero y acceder a nueva información a través del uso del computador e Internet.

La inserción creciente de Chile en la economía mundial en virtud de los acuerdos comerciales recientemente logrados con Estados Unidos, la Unión Europea y

Corea del Sur, nos exigen un esfuerzo significativamente mayor como país para responder con éxito a las nuevas oportunidades de desarrollo social y económico. El inglés, en este sentido, abre puertas, porque es un medio que no sólo enriquece la formación general, como lo ha hecho siempre, sino porque es indispensable para aprovechar las nuevas oportunidades laborales que ofrece la internacionalización de la economía chilena.

*Profesor de Historia, coordinador nacional. Unidad de Currículo y jefe Proyecto Inglés.

El contexto internacional

La importancia del inglés como idioma extranjero en las estrategias de desarrollo ha sido reconocido por muchos países que han mostrado avances significativos en los últimos años. Países de Europa del Este, como Hungría, Polonia, la República Checa, y, más recientemente Bulgaria y Rumania, han estado a la vanguardia de la innovación y cambio en la enseñanza del inglés como idioma extranjero. En todos estos países se han hecho esfuerzos por tener evaluaciones para medir estándares de aprendizaje y alinearlos con certificación internacional y han hecho grandes inversiones en formación de profesores y material educativo.

En Europa Central también hay esfuerzos considerables. En Italia, los niños comienzan a estudiar inglés a los 8 años y en Grecia y Francia a los 9. En otras partes del mundo -como Tailandia-la decisión por enseñar inglés se ha traducido en una formación masiva de profesores, dado el escaso número de maestros preparados para enseñar el idioma.

En los países del sudeste asiático, el inglés ha ido adquiriendo cada vez más peso como idioma de trabajo y de comunicación con el mundo. Malasia está haciendo grandes inversiones en formación de profesores, y desde este año ha comenzado a enseñar en el primer año de su enseñanza media Ciencia y Matemática en inglés.

En Singapur, el Ministerio de Educación -con el apoyo del Consejo Británico- estableció un programa para ofrecer desarrollo profesional a los profesores alineado a estándares y certificación internacional. Muchos de los talleres de perfeccionamiento se realizan los sábados y conducen a certificados en la enseñanza del inglés para profesores de enseñanza básica y media. En Singapur, gran parte del currículo se enseña en inglés.

El movimiento hacia la alineación de pruebas nacionales con certificación internacional ha sido reconocido por muchos países como una manera efectiva de asegurar calidad del aprendizaje del

inglés y poner presión para mejorar los estándares. Los países europeos han promovido estándares internacionales para el aprendizaje del inglés, desarrollando un marco de referencia que establece niveles de competencias. Para cada nivel se han identificado detalladamente las competencias requeridas y se han elaborado los instrumentos de medición para evaluarlas.

Situación del país

Un paso importante en la reforma educativa, ha sido el aumento de seis a ocho el número de años para la enseñanza del idioma extranjero y de dos a tres horas obligatorias para inglés en 7.º y 8.º grado. A la vez, a las escuelas subvencionadas se las ha dotado de textos de estudio, que en muchos centros educativos del país son el único recurso de aprendizaje con que cuenta el profesor para enseñar. También debe destacarse la entrega de recursos de aprendizaje a través de la Red Enlaces, las pasantías de docentes al exterior, los programas de intercambio de profesores de inglés entre Chile y Estados Unidos, formación de monitores a través de talleres comunales y un curso a distancia para profesores que enseñan inglés en la enseñanza básica, que se implementará durante este año.

Estas medidas son necesarias y responden a una primera etapa. Sin embargo, son insuficientes. Abordar la enseñanza del inglés con seriedad supone hacerse cargo de:

- una escasa preparación de los docentes, especialmente en enseñanza básica; falta de un entrenamiento en servicio para actualizar idioma y metodología; poca disponibilidad de tiempo en el horario escolar para preparar clases y materiales de apoyo y realizar actividades coprogramáticas;
- alto número de estudiantes por sala de clases;
- falta de acceso a materiales de enseñanza tales como, diccionarios, materiales auténticos y otros recursos tec-

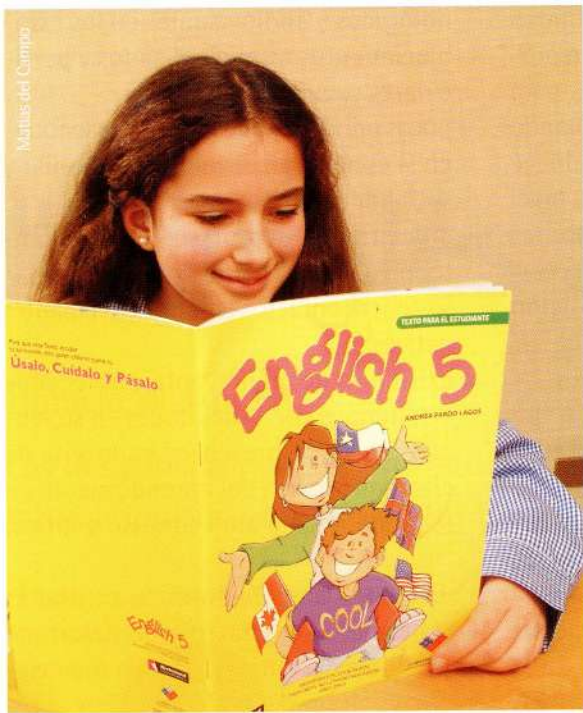
nológicos y audiovisuales en los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados;

- pocas oportunidades de usar la lengua en la escuela, en el ambiente familiar y social del alumno;
- dificultad de los profesores y estudiantes para viajar a países angloparlantes y sostener contactos en Chile cohablantes nativos;
- existencia de un porcentaje apreciable de alumnos con dificultades en su lengua materna, presentes en la sala de clase, que hacen del aprendizaje de un segundo idioma algo confuso y difícil.

De todos estos factores, lo central es la falta de una estrategia de desarrollo profesional docente, con apoyo financiero y con visión de largo plazo, que acredite competencias de los 1.500 profesores de educación básica, que, se estima, están enseñando inglés en 5.º y 6.º básico, sin haber tenido la preparación en la enseñanza del idioma, y que apoye y actualice a los más de 4.100 profesores con título universitario para aumentar su efectividad en la enseñanza del idioma.

Consolidación de los avances de la Reforma

En el sistema escolar, el Plan Inglés Abre Puertas, que ha anunciado el Ministro Bitar, se enfoca a optimizar las oportunidades para la enseñanza del inglés, que ofrece el currículo, para lo cual deben enfrentarse las limitaciones antes señaladas. Para enfrentar los desafíos, se propone un plan que garantice a todos los niños, y en particular a aquellos cuya educación subsidia el Estado, el logro de estándares que aseguren el uso de inglés instrumental. Hay que aprovechar bien el aprendizaje que comienza para todos en 5.º básico y continúa hasta el fin de la enseñanza media, con la opción de aumentar las horas de inglés utilizando horas de libre disposición, en el caso de los colegios que utilizan programas elaborados por Mineduc. El Estado chileno debe responsabilizarse de que todo alumno que asista a un colegio subvencionado



Qué hacer para mejorar el aprendizaje del inglés

El tiempo disponible con que cuentan los alumnos chilenos es de más de 900 horas para aprender la lengua de quinto año básico a cuarto año medio. El buen uso de estas horas, optimizadas con profesores bien preparados y materiales educativos, debería ser un tiempo adecuado para el aprendizaje básico de la lengua. De acuerdo con los expertos del ALTE (Association of Language Testers in Europe), organismo que ha establecido los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa, se requieren entre 180 y 200 horas de clase para alcanzar un primer nivel de dominio

del idioma, que la Universidad de Cambridge denomina KET (Key English Test) y 200 horas adicionales para estándares de un segundo nivel básico nominados PET (Preliminary English Test). El número disponible de horas que contempla el marco curricular actual es más que suficiente para lograr esta meta, que nuestros alumnos alcancen un dominio de la lengua de nivel PET al terminar su cuarto año medio.

Con las horas disponibles hay tiempo para contrarrestar los elementos que juegan en contra, como el alto número de alumnos por curso, la falta de materiales educativos y el tiempo que se requerirá para tener a todos los profesores con la formación necesaria.

do adquiera competencias básicas alineadas con estándares internacionales del aprendizaje del inglés como segunda lengua, evaluada a través de mediciones nacionales.

Esta propuesta de alineación del Plan Inglés con el marco curricular actual que incluye como obligatorio el inglés desde 5.º básico es consistente con el énfasis que ha dado el Ministerio, hoy relevado con la Campaña LEM, en el aprendizaje de las competencias básicas en lengua materna a través de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Matemática. Es fundamental un cambio que exija a todos los colegios comenzar la enseñanza del inglés en cursos inferiores. Esto puede visualizarse en el mediano plazo, en la medida en que se consoliden las políticas de mejoramiento de la lecto-escritura y matemáticas y que contemos con un cuerpo docente capaz de absorber con éxito la enseñanza en niveles inferiores a 5.º básico. La experiencia internacional muestra que muchos países donde se comienza a enseñar inglés desde kindergarten, lo han hecho partiendo desde niveles superiores y en forma gradual se han incorporado los cursos inferiores

del idioma, que la Universidad de Cambridge denomina KET (Key English Test) y 200 horas adicionales para estándares de un segundo nivel básico nominados PET (Preliminary English Test). El número disponible de horas que contempla el marco curricular actual es más que suficiente para lograr esta meta, que nuestros alumnos alcancen un dominio de la lengua de nivel PET al terminar su cuarto año medio.

Con las horas disponibles hay tiempo para contrarrestar los elementos que juegan en contra, como el alto número de alumnos por curso, la falta de materiales educativos y el tiempo que se requerirá para tener a todos los profesores con la formación necesaria.

Metas del Plan

Las metas son las siguientes:

- a) En el 2005, el país contará con estándares nacionales alineados a una certificación de habilidades en el uso del inglés.
- b) En el 2007, 1.500 profesores que enseñen inglés en enseñanza básica y sin especialización en inglés, deberán demostrar un estándar de dominio de la lengua equivalente al PET (Preliminary English Test).

c) En el año 2010, el total estimado de 6.000 profesores que enseñen inglés en educación básica y media deberán demostrar un estándar de dominio de la lengua equivalente al FCE (First Certificate in English), el tercer nivel de competencias examinado por la Universidad de Cambridge.

d) En el año 2013, todos los estudiantes alcanzarán un nivel equivalente al de KET en octavo año básico y un nivel equivalente al PET en cuarto año medio.

e) El país contará con un sistema coordinado de certificación de competencias para alumnos, profesores y las demás personas que se inscriban en cursos de inglés para satisfacer necesidades del mundo productivo.

f) El país contará con un programa de voluntarios, capaz de apoyar y complementar la labor de los docentes.

Para alcanzar las metas propuestas se requiere de la puesta en marcha de un conjunto de líneas programáticas, que se presentan a continuación.

Líneas programáticas

Elaboración de estándares e instrumentos de medición

Se requiere que la elaboración de estándares alineados al marco curricular sea equivalente a estándares internacionales, para dar señales claras a profesores y alumnos de lo que se espera que los estudiantes aprendan durante su trayectoria escolar. Para conocer del nivel de aprendizaje de los estudiantes y poder definir metas de logro de estándares, se aplicará en 2004 una prueba de diagnóstico a una muestra nacional representativa, la que incluirá alumnos de 8.º año básico y 4.º año medio. A la vez, esta línea de trabajo contempla el desarrollo de pruebas nacionales para medir el logro de estándares, y ofrecer la oportunidad a los estudiantes de certificar su nivel de competencias en el manejo del inglés.

Desarrollo profesional docente

Se requiere implementar un plan de desarrollo profesional docente, que in-



do adquiera competencias básicas alineadas con estándares internacionales del aprendizaje del inglés como segunda lengua, evaluada a través de mediciones nacionales.

Esta propuesta de alineación del Plan Inglés con el marco curricular actual que incluye como obligatorio el inglés desde 5.º básico es consistente con el énfasis que ha dado el Ministerio, hoy relevado con la Campaña LEM, en el aprendizaje de las competencias básicas en lengua materna a través de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Matemática. Es fundamental un cambio que exija a todos los colegios comenzar la enseñanza del inglés en cursos inferiores. Esto puede visualizarse en el mediano plazo, en la medida en que se consoliden las políticas de mejoramiento de la lecto-escritura y matemáticas y que contemos con un cuerpo docente capaz de absorber con éxito la enseñanza en niveles inferiores a 5.º básico. La experiencia internacional muestra que muchos países donde se comienza a enseñar inglés desde kindergarten, lo han hecho partiendo desde niveles superiores y en forma gradual se han incorporado los cursos inferiores

Qué hacer para mejorar el aprendizaje del inglés

El tiempo disponible con que cuentan los alumnos chilenos es de más de 900 horas para aprender la lengua de quinto año básico a cuarto año medio. El buen uso de estas horas, optimizadas con profesores bien preparados y materiales educativos, debería ser un tiempo adecuado para el aprendizaje básico de la lengua. De acuerdo con los expertos del ALTE (Association of Language Testers in Europe), organismo que ha establecido los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa, se requieren entre 180 y 200 horas de clase para alcanzar un primer nivel de dominio

del idioma, que la Universidad de Cambridge denomina KET (Key English Test) y 200 horas adicionales para estándares de un segundo nivel básico nominados PET (Preliminary English Test). El número disponible de horas que contempla el marco curricular actual es más que suficiente para lograr esta meta, que nuestros alumnos alcancen un dominio de la lengua de nivel PET al terminar su cuarto año medio.

Con las horas disponibles hay tiempo para contrarrestar los elementos que juegan en contra, como el alto número de alumnos por curso, la falta de materiales educativos y el tiempo que se requerirá para tener a todos los profesores con la formación necesaria.

Metas del Plan

Las metas son las siguientes:

- a) En el 2005, el país contará con estándares nacionales alineados a una certificación de habilidades en el uso del inglés.
- b) En el 2007, 1.500 profesores que enseñen inglés en enseñanza básica y sin especialización en inglés, deberán demostrar un estándar de dominio de la lengua equivalente al PET (Preliminary English Test).

c) En el año 2010, el total estimado de 6.000 profesores que enseñen inglés en educación básica y media deberán demostrar un estándar de dominio de la lengua equivalente al FCE (First Certificate in English), el tercer nivel de competencias examinado por la Universidad de Cambridge.

d) En el año 2013, todos los estudiantes alcanzarán un nivel equivalente al de KET en octavo año básico y un nivel equivalente al PET en cuarto año medio.

e) El país contará con un sistema coordinado de certificación de competencias para alumnos, profesores y las demás personas que se inscriban en cursos de inglés para satisfacer necesidades del mundo productivo.

f) El país contará con un programa de voluntarios, capaz de apoyar y complementar la labor de los docentes.

Para alcanzar las metas propuestas se requiere de la puesta en marcha de un conjunto de líneas programáticas, que se presentan a continuación.

Líneas programáticas

Elaboración de estándares e instrumentos de medición

Se requiere que la elaboración de estándares alineados al marco curricular sea equivalente a estándares internacionales, para dar señales claras a profesores y alumnos de lo que se espera que los estudiantes aprendan durante su trayectoria escolar. Para conocer del nivel de aprendizaje de los estudiantes y poder definir metas de logro de estándares, se aplicará en 2004 una prueba de diagnóstico a una muestra nacional representativa, la que incluirá alumnos de 8.º año básico y 4.º año medio. A la vez, esta línea de trabajo contempla el desarrollo de pruebas nacionales para medir el logro de estándares, y ofrecer la oportunidad a los estudiantes de certificar su nivel de competencias en el manejo del inglés.

Desarrollo profesional docente

Se requiere implementar un plan de desarrollo profesional docente, que in-

cluya una oferta básica de perfeccionamiento, conducente al logro de estándares equivalentes a estándares internacionales. Esta oferta básica será estrechamente vinculada a planes de desarrollo profesional docente elaborados por los sostenedores, tanto de colegios municipalizados como particulares subvencionados. De esta manera, se espera responder con perfeccionamiento a las necesidades de desarrollo profesional, que definen los sostenedores para el logro de los estándares que se han establecido.

Esta oferta básica de perfeccionamiento, será apoyada con un conjunto de programas focalizados complementarios de desarrollo profesional a través de talleres comunales, pasantías. Además, se continuará experimentando con el uso de tecnología e-learning



para apoyar los cursos presenciales, y ofrecer alternativas a aquéllos para los cuales este tipo de medio de perfeccionamiento pueda ser la mejor opción. Este año se realizará por primera vez un curso a distancia para profesores de inglés que enseñan en 5.º y 6.º año básico. El curso operará con el apoyo de tutores, los que trabajarán con grupos de 30 alumnos. El comienzo del curso se ha programado para octubre de 2003 y tendrá una duración de 150-200 horas, distribuidas en un período de cuatro meses. El curso también requiere que los participan-

tes asistan-al menos - a tres sesiones presenciales con su tutor.

Una innovación adicional será la capacitación de mentores para promover una nueva estrategia de apoyo entre pares. Este año comenzará una experiencia piloto de capacitación de mentores para trabajar en 15 colegios de la Región Metropolitana. Esta experiencia piloto será impulsada por el Mineduc con el patrocinio de RECAP (Red de Capacitación de Profesores de Inglés) y la colaboración de la Universidad de Leeds y la Universidad de Connecticut.

Apoyo al aprendizaje en la escuela

El plan contempla un programa graduado de entrega de recursos de aprendizajes directamente relacionado a los cursos de perfeccionamiento docente. De esta manera se asegura que la entrega de estos recursos esté ligada a una capacitación para su uso.

Junto con los materiales de enseñanza, se comenzará con un programa de voluntarios, cuya lengua nativa sea inglés, para apoyar el trabajo del docente y crear nuevas oportunidades de uso de la lengua en la escuela. Los voluntarios promoverán grupos de conversación, proyectos musicales, teatrales, ciencia u otros, que motiven la participación de la comunidad escolar en proyectos curriculares y extra curriculares. Una experiencia piloto de este programa comenzará a operar este año con voluntarios que colaborarán en 30 establecimientos participantes del programa Liceo para Todos.

Empleabilidad

El Plan Inglés se ha propuesto ir más allá del sistema escolar para promover




iniciativas que apoyen a jóvenes de técnico medio y superior a obtener empleos donde el manejo del inglés es requisito, y aumentar la capacidad de micro, pequeños y medianos empresarios de mejorar sus oportunidades de negocios, aprovechando las puertas que abren los tratados de libre comercio.

Este año se está diseñando un curso para empresarios, el que se licitará a través del Programa Chile Califica y se ha tomado contacto con sostenedores de colegios técnico-profesionales y centros de formación técnica, como la Cámara de Comercio de Santiago para que ofrezcan cursos que aumenten el nivel de inglés de sus estudiantes.

El Plan Inglés es más que un programa del Ministerio de Educación. Involucra al país entero, como lo ha caracterizado en numerosas ocasiones el Ministro Bitar.

Por tanto, para su exitosa implementación se ha invitado a participar y a colaborar al mundo público y privado, a las embajadas y también a las universidades. Sólo con una colaboración amplia será posible alcanzar estándares adecuados de manejo del idioma y tener un impacto en el desarrollo de las personas y del país. ➡

ENTREVISTA

A portrait of María Ariadna Hornkohl, a woman with short reddish-brown hair, smiling warmly. She is wearing an orange blazer over a dark top, a silver necklace, and a watch on her left wrist. Her hands are clasped in front of her. The background is a light-colored wall with some faint patterns.

María Ariadna Hornkohl
Subsecretaria de Educación:
"La idea es evaluar para mejorar"

Quien esta entusiasmada con la función que ha emprendido. Es una mujer optimista que sabe de las dificultades y confía en el esfuerzo compartido para sacar adelante una tarea de Estado.

El próximo 15 de septiembre se concreta una tarea pendiente de la Reforma Educacional. Ese día se pone en marcha el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, iniciativa que por años enfrentó negativas y obstáculos.

"Comenzamos un proceso histórico y quiero destacar el serio trabajo que hemos tenido junto al Colegio de Profesores y a los municipios en pro de mejorar la calidad de la educación municipal".

Un trabajo que la Subsecretaria inició, literalmente, el primer día que asumió su cargo, el pasado 11 de marzo, cuando se reunió con el Colegio de Profesores en pleno.

Han pasado algunos meses desde entonces, y hoy la Subsecretaria afirma: "Este instrumento de evaluación será muy valorado porque forma al docente, le permite autoevaluarse, generar instrumentos audiovisuales para ver o escuchar sus clases y así detectar sus fortalezas o debilidades. Es una evaluación formativa y no punitiva".

Precisamente, para ahondar en el tema, y conocer los alcances de esta iniciativa, conversamos con ella.

Recientemente se ha suscrito un acuerdo tripartito sobre evaluación docente, ¿qué significado le da usted a este acuerdo?

Este acuerdo es un hito en la educación chilena, pues por primera vez se evalúa al docente de aula del área municipal, exclusivamente por su ejercicio profesional. Objetivo que, por lo demás, hacía años se perseguía. El Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación tuvieron la claridad y la fortaleza para comprender que este paso era necesario, clave diría yo, para avanzar consistentemente en esta nueva etapa de la Reforma Educacional, donde la calidad es el sello.

La idea, y así lo entiende el profesorado, es evaluar para mejorar. Es un sistema que nos permitirá tener más y mejores profesores, de dignificar la profesión docente. Y esto, quiero ser muy clara, no tiene vuelta atrás.

Este hito, ciertamente, tendrá -el próximo 15 de septiembre- un momento de brillantez

cuando se dé inicio al proceso de evaluación docente en 75 comunas del país, donde partiremos evaluando a 7 mil profesores de 1.º a 4.º básico. Cifra que se incrementará en 21 mil al año siguiente, cuando se incorporen los docentes de 5.º a 8.º básico de las mismas 75 comunas y docentes de 1.º a 4.º básico de otras 135 comunas.

Para los docentes, esto significa un gran cambio y muchos pueden sentir temor a una medida como ésta. ¿Qué seguridades ofrece el Mineduc en la transparencia y objetividad de este proceso?

La incertidumbre se acota con la entrega de información, y el Ministerio se ha preocupado de que el profesorado no sólo conozca el proceso y esté informado, sino que -y esto es muy importante- haya participado activamente en su elaboración. Ello explica, por lo demás, el contundente respaldo que los propios profesores dieron a la iniciativa en la consulta que organizó el Colegio de Profesores.

Ahora, sobre las seguridades que les estamos entregando, destacaría: el que la información sobre el desempeño individual de cada docente no puede ser compartida con los alumnos, padres, ni la comunidad, y, en ningún caso, podrá ser usada para el ranking de escuelas o profesores, pues perdería el sentido formativo. Considerando que se trata de una evaluación formativa y que el uso inadecuado de la información resultante puede provocar efectos negativos, ésta debe ser entregada a cada profesor, planteándole sus fortalezas y aspectos a mejorar, y la categoría en la que fue clasificado. También, será entregada a los municipios y a los equipos de gestión del establecimiento, priorizando las tendencias descubiertas.

¿Cuáles son, en su opinión, las principales características del proceso?

Lo primero: el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente se implementará de manera progresiva. Segundo: tendrá un seguimiento permanente del CPEIP, el que constituirá un Consejo Técnico Tripartito (Mineduc, Colegio de Profesores y Asociación Chilena de Municipalidades). Tercero: se estudiarán los mecanismos jurídicos que permitan que los profesores -próximos a su jubilación- decidan voluntariamente si se evalúan o no. Si deciden no evaluarse, implicará jubilarse a la edad

requerida por ley. También establece que no serán evaluados los profesores en su primer año de ejercicio.

Cuando plantea que el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente se implementará de manera progresiva, ¿en qué tiempos se está pensando?

El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente medirá, en su primer año de implementación, a los profesores del primer ciclo básico. A los de segundo ciclo básico, en el segundo año. A los docentes de Formación General de educación media 1 y educación parvularia, en el tercer año. A los profesores de Formación General de educación media 2, educación diferencial y algunas especialidades de la educación media técnico-profesional, el cuarto año, y al resto de las especialidades de educación media técnico-profesional, el quinto año. Se establecerá, además, una gradualidad en la cantidad de comunas que se incorporarán cada año.

Y entrando más en detalle de lo que es este proceso, ¿cómo operará en la práctica la evaluación que se realice a los docentes y qué consecuencias tendrá esa acción?

Hay que tener la claridad de que la evaluación la realizarán profesionales de la educación con experiencia de docencia de aula en el sistema escolar formal, y que cuenten con un proceso de formación como evaluadores de sus pares. Dichos profesionales, por cierto, no pueden pertenecer al mismo establecimiento, ni ser superiores jerárquicos de los docentes evaluados. Pero sí, nos parece necesario, deberán conocer el contexto en que el profesor desempeña su labor.

Ahora, si bien la evaluación será comunal, la responsabilidad nacional del proceso de evaluación, así como el de la selección, formación, acreditación y seguimiento de los evaluadores, será del CPEIP, para lo cual existirá un programa de carácter nacional.

Pero, en la práctica, ¿cómo se medirá o evaluará al docente?

La evaluación final de cada profesor establecerá su desempeño en una de cuatro categorías: a) Destacado; b) Competente; c) Básico; d) Insatisfactorio.

¿En qué se traduce ello? En que los pro-

profesores "destacados" y "competentes" tendrán acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional y podrán apoyar a sus colegas con mayores debilidades pedagógicas.

En cambio, aquellos profesores de nivel "básico" dispondrán de planes específicos de perfeccionamiento, los que serán gratuitos y financiados por un fondo común de desarrollo profesional. Mientras, que el profesor con evaluación global "insatisfactoria" seguirá en la escuela, pero se incorporará a un perfeccionamiento específico, siendo evaluado al año siguiente.

¿Y qué sucede si ese profesor vuelve a obtener una evaluación "insatisfactoria"?

Si en la segunda evaluación su desempeño resulta nuevamente "insatisfactorio", dejará la responsabilidad de un curso para trabajar durante un año en su plan de superación profesional con un docente tutor, siendo sometido a una tercera evaluación. De mantener el desempeño "insatisfactorio" deberá salir del sistema, cancelándosele una indemnización.

Ahora, en los casos de primera y segunda evaluación "insatisfactoria", los

profesores podrán optar voluntariamente por retirarse del sistema con una indemnización. Si luego quieren regresar, deberán reanudar su formación y rendir una prueba que acredite sus condiciones pedagógicas, por lo que el despido no es perpetuo.




Hemos hablado de los beneficios de este proceso evaluador para el profesorado y los alumnos, pero ¿qué pasa con quienes dirigen la educación municipal?

Para quienes dirigen la educación municipal y para los equipos técnico-pedagógicos, la evaluación les permitirá focalizar recursos, establecer metas y compromisos comunales y mejorar la educación en escuelas y liceos.

Dotar de más calidad a la educación chilena, sin duda es tarea de todos y tenemos la obligación de exigirnos y autoexigirnos.

Sinceramente, pienso que debemos

avanzar hacia una cultura evaluativa. Esto es, que cada comunidad escolar se haga responsable de sus propios logros educativos, a través de prácticas de revisión y evaluación permanente de los procesos de la escuela, que permita un adelanto continuo de la gestión de los establecimientos. Este esfuerzo no sólo debe ser del profesorado, o los alumnos, sino involucrar a toda la comunidad educativa, en especial a los directores que han de tener las competencias necesarias para ejercer un papel pedagógico y gestionar el establecimiento en función de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. 

Comunas que inician el proceso de evaluación docente el próximo 15 de septiembre

Región	Comuna	Región	Comuna	Región	Comuna	Región	Comuna
I	Arica		Catemu		San Clemente		Puerto Montt
	Pozo Almonte		Quillota		San Javier		Puerto Varas
II	Mejillones		Calera	VIII	Cauquenes		Llanquihue
	Tal-Tal		Olmué		Coihueco		Frutillar
	Calama		Quintero		Bulnes		Castro
III	Copiapó		Villa Alemana		Los Angeles		Ancud
	Vallenar		San Antonio		San Pedro	XI	Coyhaique
IV	La Serena		Cartagena		de la Paz		XII
	Coquimbo		Santo Domingo		Tomé	R M	
	Vicuña	VI	Rancagua		Los Alamos		Vitacura
	Ovalle		Mostazal	IX	Angol		Ñuñoa
	Monte Patria		Rengo			Temuco	
	Punitaqui		San Vicente	X	Villarrica		San Joaquín
	Illapel		Chimbarongo		Panguipulli		Estación Central
Salamanca		Santa Cruz	Río Bueno			La Granja	
V	San Felipe		Pichilemu		La Unión		El Bosque
	Panquehue		Navidad		Osorno		Lampa
	Llay-Llay		Marchihue		San Pablo		Pirque
	Santa María	VII	Molina		Purranque		Peñaflores

Evaluación de los aprendizajes



A continuación se presentan algunas pautas y listas de cotejo para registrar las observaciones del docente sobre los aprendizajes logrados. Estos instrumentos son un apoyo al proceso de evaluación, vista ésta como un medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y visualizar el impacto de la enseñanza*.

Inventarios de lectura informal¹.

Consisten en una serie de muestras de lectura elegidas por el profesor, organizadas en una escala de dificultad creciente, cuyos objetivos fundamentales son evaluar la lectura oral y lograr un conocimiento estimativo de las habilidades lectoras del niño, especialmente, aquéllas relacionadas con la construcción del significado. Esta técnica, por lo tanto, sólo debe aplicarse una vez que el niño posea una lectura fluida y comprensiva. Al observar su lectura oral y sus respuestas relacionadas con la comprensión del significado, el maestro puede obtener un cuadro de cómo ellos analizan las palabras dentro del contexto, cómo construyen el significado y qué niveles aproxima-

dos de lectura poseen. Este procedimiento tiene antigua data, ya que ha sido utilizado para evaluar la lectura desde 1920.

Algunas características y sugerencias para su aplicación son las siguientes:

- Es un procedimiento de evaluación individual.
- Evalúa la comprensión y el recuerdo de la información del texto.
- Los textos elegidos deben tener un nivel de legibilidad lingüística (vocabulario y sintaxis) y conceptual, consistente con el nivel lector de los alumnos.
- Los textos deben ser completos y su extensión debe guardar relación con el nivel lector o el curso del alumno.

Por ejemplo:

Para primer año :	50 palabras
Para segundo año:	100 palabras
Para tercer año:	200 palabras

- Es aconsejable tener una o más lecciones paralelas para utilizarlas como pre-test.
- Debe prepararse una introducción y unas 5 preguntas de comprensión literal e inferencial, que sean fácilmente comprendidas por los alumnos.
- Es recomendable no utilizar ilustraciones en las selecciones de lectura, con el fin de que el alumno sólo extraiga el significado a partir del material impreso.
- Los alumnos deben tener conocimientos previos en relación al contenido de la muestra, pero la selección debe agregar información no familiar para el niño.

* Tomado de: *Evaluación de aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. M. Condemarin y A. Medina, Mineduc-P900 Stgo. 2000.
¹ Seddom, M; Krees, R; Pikulsky, J. *Técnicas de evaluación informal de la lectura*; Aprendizaje Visor, Madrid 1990.

Pauta de observación de la lectura oral. Las características de la lectura oral de los alumnos pueden ser registradas en la pauta que se sugiere a continuación, la cual

puede ser aplicada en distintos momentos durante el año o el trimestre, para observar la evolución del proceso lector del alumno.

Característica de la lectura	Frecuencia		
	Nunca	A veces	Siempre
1. Fluidez			
Lee palabra a palabra			
Lee monótonamente sin inflexiones			
Ignora la puntuación			
Frasea ineficientemente			
Presenta dudas y vacilaciones			
Repite palabras conocidas			
Lee lentamente			
Lee en forma rápida y espasmódica			
Pierde el lugar al leer			
2. Reconocimiento de palabra			
Tiene dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista			
Comete errores en palabras comunes			
Decodifica con dificultad palabras desconocidas			
Agrega palabras			
Omite palabras			
Se salta líneas			
Sustituye palabras por otras conocidas o inventadas			
Invierte sílabas o palabras			
3. Enfrentamiento de las palabras desconocidas			
Las deletrea			
Intenta sonorizarlas fonema a fonema			
Las sonoriza sílaba a sílaba			
No reconoce palabras por su forma			
No utiliza claves fónicas o estructurales			
4. Utilización del contexto			
Adivina en forma excesiva a partir del contexto			
No utiliza el contexto como clave de reconocimiento			
Comete equivocaciones que alteran el significado			
Comete equivocaciones que producen sinsentidos			
5. Uso de la voz			
Lee atropelladamente			
Pronuncia con dificultad			
Omite los finales de las palabras			
Sustituye sonidos			
Tartamudea al leer			
La voz aparece tensa			
El volumen de la voz es muy alto			
El volumen de la voz es muy bajo			
El timbre de voz es poco grato			
Emplea "muletillas" al leer			
6. Hábitos posturales			
Sostiene el libro demasiado cerca o lejos			
Mueve la cabeza a lo largo de la línea			
Sigue la línea con el dedo			
Muestra excesiva tensión muscular			

Fuente: Alliende F. y Condemarin M, La lectura: teoría, evaluación y desarrollo; Editorial Andrés Bello, Santiago 1986

Evaluación de las actitudes e intereses lectores

Numerosas investigaciones revelan que las actitudes y los intereses de los niños frente a la lectura constituyen una dimensión afectiva del rendimiento lector, la cual es un factor determinante de la mantención del hábito de leer a lo largo del tiempo. Su observación permite apreciar cómo los niños se "apropian" de la lectura y de la escritura; es decir, cómo valoran su propia habilidad para construir el significado y producir textos. La observación y registro de las actitudes e intereses de los alumnos frente a la lectura, también constituye un útil medio de información para:

- Seleccionar libros de lectura para la biblioteca de aula

- Clasificar libros
- Planear unidades temáticas o proyectos de curso
- Crear grupos de estudio
- Entrevistar individualmente a estudiantes o a grupos de estudiantes
- Observar su nivel de apropiación de la lectura
- Estimular a los alumnos a establecer sus propios proyectos de lectura

Existen diversos formatos para registrar los intereses y actitudes de los alumnos. Estos, en general, consisten en escalas, listas de cotejo, inventarios y pautas de observación como la que se muestra a continuación.

Escala de actitudes frente a la lectura

Las actitudes de los niños pequeños pueden ser evaluadas a través de un instrumento como un formato icónico que facilite su comprensión. Este tipo de instrumento puede adaptarse si se aplica en cursos de Educación Básica y le puede servir al profesor para tener un perfil de las actitudes de los

alumnos al comienzo y al final del año escolar o de períodos más largos.

En la escala que se muestra a continuación simbolizan expresiones en cuatro poses que ejemplifican desde muy feliz, contento, aburrido y enojado o molesto.

Nombre

Curso



muy feliz

contento

aburrido

enojado

¿Cómo te sientes cuando te regalan un libro?

¿Cómo te sientes cuando ocupas tu tiempo libre en leer?

¿Crees que te gustará leer cuando seas mayor?

¿Cómo te sientes cuando vas a una librería?

¿Cómo te sientes cuando te leen un cuento?

Cuando vas a casa de un amigo, ¿te gustaría leer sus libros?

¿Cómo te sientes cuando te leen poemas?



¿Para qué un sistema



"Podremos buscar fórmulas para cooperar con los docentes"

Sadi Melo
Alcalde de El Bosque

Estoy de acuerdo con evaluar el desempeño de los docentes del sector municipal.

Creo que se hace necesario, en la perspectiva de que este proceso sirva para cooperar con ellos, que su desempeño al interior de las aulas sea mucho mejor. La evaluación debe tener impacto en el aprendizaje de los estudiantes y, así, podremos saber en qué condiciones se encuentran los docentes, saber cómo pasan los contenidos, qué metodologías usan. Así buscaremos



"Evaluación para mejorar la calidad de la educación"

Carlos Eugenio Beca
Director del CPEIP

El sistema nacional de evaluación docente que el Ministerio de Educación ha concordado con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores debe ser entendido como un componente importante del desarrollo de la profesión docente y del conjunto de la política educativa.

Un buen profesor, es el que mejor se adecua al cumplimiento de los criterios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Aunque sabemos que todo profesor puede destacar en algunos aspectos, y no tanto en otros. La evaluación



"Una evaluación que reemplace a la calificación punitiva"

Mario Aguilar
Director del Colegio de Profesores

Frente a la instauración de un sistema de evaluación existe, de parte de los docentes, una desconfianza previa que es comprensible. En muchos lugares, este tema de la administración municipal, con las atribuciones que los municipios tienen, se convierte en la práctica en situaciones de abuso, arbitrariedades y, además, un asunto muy sentido por los profesores, que es la carrera docente. No se ha conseguido en todos estos años.

Pero ¿qué es lo que nos ha parecido importante en este tema de la evaluación? No es que estemos reacios a ser evaluados. Lo que

nacional de evaluación?

fórmulas para cooperar con los docentes para que su trabajo sea bueno. Se trata de una evaluación, principalmente, formativa, no punitiva.

Considero, además, que es un aporte al sistema escolar, porque estamos hablando de una evaluación formativa; es decir, un instrumento que permitirá visualizar cómo está el profesor para enfrentar los procesos de aprendizaje con los alumnos, las limitaciones y a qué actualizaciones educativas debe ser sometido; por lo tanto, podremos remediar aquellos aspectos negativos y buscar soluciones, mejorar aquellas áreas deficitarias y sistematizar las experiencias que estén bien hechas y ponerlas a disposición y al conocimiento de todos los profesores.

debiera señalar que algunos docentes van a evidenciar un desempeño sobresaliente, otros competentes, otros básicos y otros insatisfactorios. Quien esté en la última ponderación es aquel cuyo desempeño presente un conjunto de debilidades serias para el aprendizaje de sus alumnos, y será el que reciba especial atención. Se le evaluará al año siguiente y tendrá una tercera oportunidad, luego de la cual si no vence sus deficiencias, abandonará la función docente. Esta evaluación no está asociada a premios y castigos. Hemos considerado entregar algunos estímulos de carácter profesional como: acceso preferente a concursos para becas en el extranjero, programas de perfeccionamiento a nivel avanzado, y obviamente, que sea consignada su evaluación en los concursos a ocupar cargos en el sector municipal. No hemos querido introducir una vincula-

ción monetaria directa, porque se ha comprobado, nacional e internacionalmente, que distorsiona el proceso. Se empieza a evaluar en función de otorgarle un beneficio monetario a aquel que lo necesita y no por su desempeño profesional. Además, no se trata de un sistema de remuneraciones sino un sistema de entrega de información al sostenedor, al establecimiento, al propio profesor sobre su ejercicio. Lo que no impide que un municipio pueda aportar incentivos económicos a sus profesores destacados, si lo desea.

Es muy importante enfatizar que el resultado final de la evaluación, no es un informe que se reduzca a una mera calificación. Es mucho más complejo; va a señalar fortalezas y debilidades, respecto de cada uno de los dominios y criterios contemplados en el Marco para la Buena Enseñanza. Al profesor le vamos a decir, por ejemplo, que muestra

nos parece importante es que la evaluación sea justa, pedagógica y que ayude a mejorar. El punto fundamental para nosotros es que un sistema de evaluación formativo y de carácter pedagógico viene a reemplazar a la calificación punitiva y funcionaria, que es lo que hoy día está en la legislación. Nuestra visión de la evaluación es muy distinta a la de aquellos que la suponen como un mecanismo de presión para que así el profesor trabaje mejor. Hay una teoría instalada que proviene de las tesis del libre mercado, en donde la educación sería un producto más del mercado, por lo que tiene que medirse por sus resultados. Eso, desde el punto de vista pedagógico, es aberrante.

La tesis de que el profesor bajo la presión de ser evaluado por resultados rendiría más, es totalmente errada. En ninguna parte del mundo donde se han logrado buenos resultados, ha sido bajo esa premisa.

Aceptamos un sistema que evalúe cómo el profesor desarrolla el proceso pedagógico, ya que la acción del profesor influye sobre la calidad de la educación, pero obviamente no el único. También inciden la situación socioeconómica de los alumnos, la gestión global dentro de la escuela, y otros. En consecuencia, nosotros estamos de acuerdo con una evaluación del desempeño profesional, realizada por pares preparados y acreditados para ello, que no sea anual, porque si se somete al profesor a esta tensión todos los años, se va a producir una distorsión en donde el profesor se va a preparar para la evaluación, algo así como una puesta en escena. Y lo otro, relevante, es que la evaluación docente no se puede convertir en una herramienta de despido.

Aseguradas esas condiciones, nosotros estamos dispuestos a un proceso de evaluación sin ningún problema. Sin duda, allí va a quedar

S.M.

nales. Vivieron una situación muy crítica. La baja motivación de muchos profesores, actualmente se debe a la baja autoestima, que se generó por el poco reconocimiento que ha tenido el país con ellos, fundamentalmente en los años "80". En ese marco, uno puede advertir que hay personas que pueden estar más motivadas que otras.

Por eso creo que es necesario reconocer a los profesores bien evaluados, publicar sus fortalezas. Debe haber elementos de incentivo que consideren formación, capacitación, compensación de descanso, horas libres para su uso y descanso personal, etc. Ojalá que este proceso no conduzca a entregar y ordenar los incentivos econó-

C.E.B.

gran fortaleza en la manera de dar sus clases; sin embargo, es necesario que mejore en la organización del tiempo en la sala de clase o bien, que se nota una buena relación con los alumnos, pero no atiende suficientemente al grupo de estudiantes rezagados, y eso debe superarlo.

La idea es ir equilibrando los factores, de tal forma que la apreciación global sea el resultado de un conjunto de apreciaciones.

A partir de la información generada, cada establecimiento tiene que ver cómo la usa para mejorar su gestión y el perfeccionamiento de sus profesores. A su vez, el sostenedor va a administrar un Fondo de Desarrollo Profesional Docente, que son recursos asignados al municipio para realizar programas de superación profesional, destinados en especial a los que

M.A.

demostrado que la calidad de los docentes chilenos es buena (de aceptable para arriba) y que los malos resultados de la educación no pasan por ahí, entonces habrá que empezar a investigar por otro lado los problemas del sistema educacional, no como hoy que con toda facilidad se le achaca a los docentes cualquier mal resultado.

Para nosotros, esta evaluación debe estar ligada a una carrera docente. Al profesor se le evalúa y si sale mal tres veces, tiene que abandonar el sistema. Pero ¿qué pasa con el bien evaluado?, a lo más le dirán "lo felicito profesor". El Ministerio ha comprometido buenas intenciones como que a futuro exista una carrera docente, aunque no ha asegurado nada. Los premios que actualmente se dan, responden a un enfoque "resultadista", se trata de premios individuales y en educación los desempeños individuales son un aspecto importante en una

comunidad escolar, pero no son lo esencial, deben estar asociados a un trabajo en equipo. Qué hace que un colegio sea bueno. Primero, que tenga buenos profesores en lo individual, pero a su vez con capacidad de trabajar en equipo y capaces de hacer articulación entre los diferentes ciclos, y de propiciar la integración al interior del establecimiento.

micos y la capacitación de los docentes.

Para mí, un buen profesor hoy es aquel que actualiza sus conocimientos, que mira la sala de clases como posibilidad para facilitar a las nuevas generaciones el aprendizaje del futuro y del presente. Un buen profesor comprende los cambios tecnológicos y científicos que enfrenta la comunidad educativa. Es aquel que es capaz de dialogar con las nuevas generaciones, con los jóvenes y los niños por igual; de motivarse y cautivarse con el proceso de aprendizaje; un buen profesor debe entregar a sus alumnos el sentido positivo de la vida, con el fin de hacer una sociedad más humana y solidaria. Debe tener la capacidad de escuchar y proponer.

presentan más problemas. Esto es relevante, porque está ligado al carácter formativo que tiene esta evaluación. Por un lado, la autorreflexión que necesariamente debe hacer el profesor acerca de su práctica, y luego, con los resultados, entrar en una etapa de aprendizaje, de profundización de conocimientos en los ámbitos donde está más débil.

Tener un sistema nacional de evaluación docente va en beneficio de toda la educación. Los profesores no entran en competencia para ser ganadores, sino se hacen más "competentes" en el ejercicio profesional. No se trata de eliminar a otros para sobresalir. A lo que se suma el hecho de que la evaluación la hacen los pares, que conocen bien la práctica en el aula, y no pertenecen a la misma escuela, lo que, de alguna manera, garantiza mayor objetividad.

En definitiva, se necesita un sistema que promueva el trabajo colectivo, que fortalezca el concepto de comunidad escolar y no que esté permanentemente en competencia con el colegio de al lado y sólo con miras a mejorar los sueldos. Además pensamos que también deberían ser evaluados los directores y los sostenedores, tanto públicos como particulares subvencionados, en cuanto a la administración y a la gestión educativa.

¿Son pocos los recursos para crédito estudiantil?

Alicia Leiva*

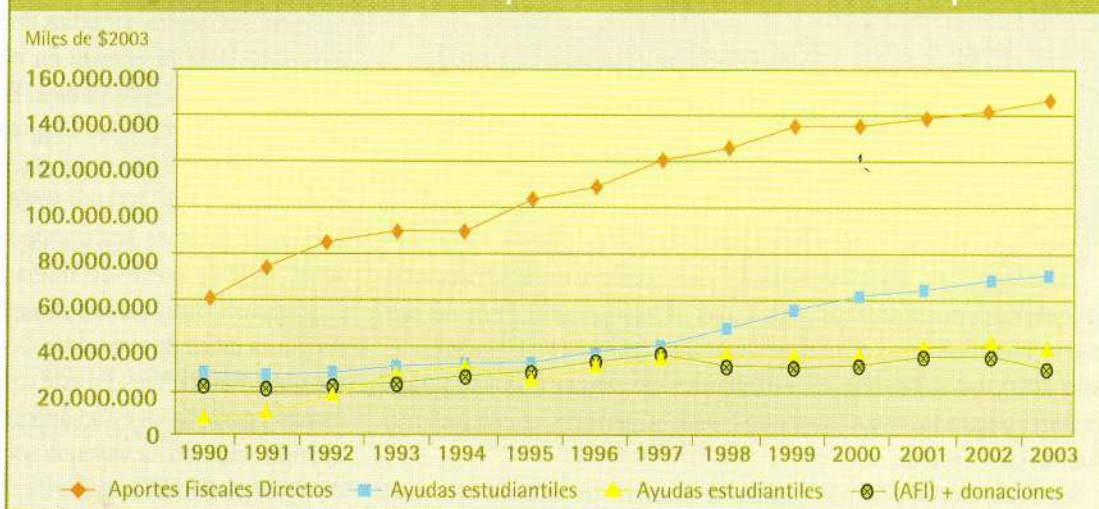
Las movilizaciones y la agitación estudiantil que se ha desplegado este año nos lleva a preguntarnos acerca de los recursos que se destinan a la educación superior. ¿Son realmente insuficientes? ¿Cómo se gastan? ¿Están bien repartidos? ¿Tienen razón los estudiantes cuando se manifiestan a favor de un mayor gasto estatal para las instituciones de educación superior?

Lo primero que se observa es que el gasto en educación superior ha ido creciendo en términos absolutos a una tasa anual promedio de un 6,6% durante 13 años. Esto significa que en términos absolutos los montos destinados a la educación superior se han más que duplicado en los últimos 13 años. Este año llegaron a ser 273 mil millones de pesos, casi un 14% del total de lo que el Estado gasta en educación. El resto va para la educación preescolar, básica y media.

Como lo muestra el gráfico 1, la evolución ha sido creciente en el tiempo y han sido las ayudas estudiantiles las que más rápido han subido. Se ve que los aportes al crédito han aumentado en un 13,2% en promedio anual desde 1995 al

2002 y el aporte para becas lo ha hecho en un 9,7%. En total, las ayudas estudiantiles han pasado de 30 mil millones en 1995 a 68 mil millones en el 2002 (crecieron un 12% en promedio anual ambos ítemes). De ellos, 22 mil millones corresponden a becas.

Gráfico 1: Evolución de los Aportes Fiscales a Educación Superior



Cuadro 1: Disponibilidad total de recursos para Crédito Solidario

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Tasa anual 97-02
Aporte anual crédito	25.258.140	32.284.149	36.983.937	41.165.984	43.157.305	49.402.087	13,9%
Recuperaciones	19.245.135	22.316.045	22.579.387	23.556.783	25.574.009	25.617.463	5,90%
Aportes propios			5.038.818	6.982.916	12.878.846	11.949.776	33,40%
Total aportes	44.503.275	54.600.194	64.602.142	71.705.683	81.610.160	86.969.326	14,3%

* Economista, asesora División de Educación Superior, Mineduc.

El cuadro 1, además, muestra el crecimiento que han tenido los fondos totales destinados a crédito estudiantil y que han crecido año a año, un promedio de un 14%, lo que implica que en el año 2002 los recursos disponibles son casi el doble que los que había el año 1997.

Si relacionamos los recursos con el número de estudiantes que logran recibirlos, el cuadro 2 nos dice lo siguiente:

Cuadro 2: Matrícula y estudiantes con crédito			
	1998	2002	Variación 98-02
Vacantes primer año	44.730	48.690	2,1%
Matrícula primer año	45.960	54.549	4,4%
Matrícula 2.º a 5.º año	142.517	172.733	4,9%
Matrícula total	188.477	227.287	4,8%
Nº estudiantes con crédito 1er año	19.214	26.457	8,3%
% estudiantes 1er año con crédito	41,8%	48,5%	6.7 puntos
Nº estudiantes con crédito 2º a 5º año	69.265	86.806	5,8%
% Estudiantes 2º a 5º año con crédito	48,6%	50,3%	1.7 puntos
Total estudiantes con crédito	88.479	113.263	6,4%
% total estudiantes con crédito	46,9%	49,8%	2.9 puntos

En efecto, en las universidades del Consejo de Rectores han crecido las vacantes y las matrículas de primer año. Pero no por eso se ha reducido el número de estudiantes que recibe crédito: el año 2002, un 8,3% más de estudiantes de primer año recibió un crédito, y para los estudiantes de cursos superiores, el crecimiento fue de casi un 6%.

Es decir, aumentó más rápido el número de estudiantes con

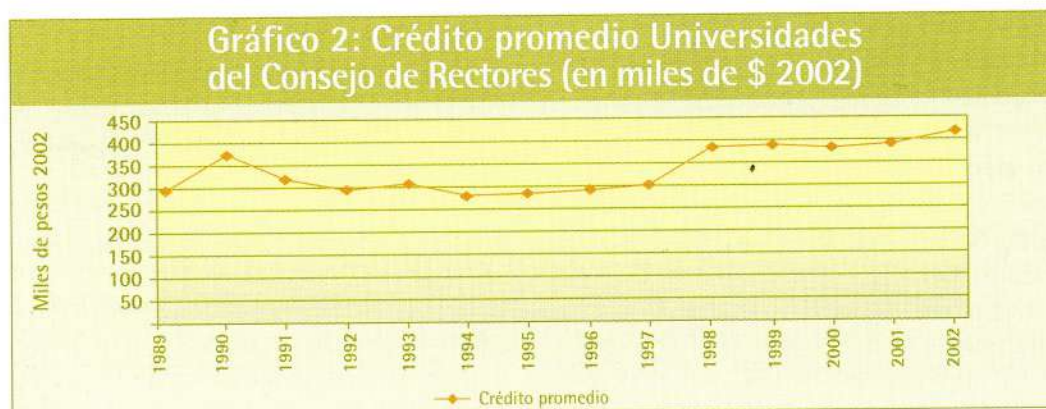
crédito que el número de alumnos matriculados. Esto significa que del total de estudiantes, los que estudian con crédito pasaron de ser un 47% a un 50% del total entre 1998 y 2002.

¿Significa que entonces los estudiantes recibieron menos crédito cada uno? Tampoco es así. Si se observa el gráfico 2, veremos que, sistemáticamente, el monto promedio de crédito entregado va creciendo.

Desde el año 1995, el promedio ha subido más de un 6% cada año; desde 252 mil pesos se ha pasado a 417 mil pesos por estudiante, en promedio. Puede que el promedio parezca bajo; sin embargo, es sólo una medida: el total de recursos destinados a crédito dividido por el total de beneficiarios. En realidad, la distribución es así: el 20% que menos recibe, tiene un crédito de 267 mil pesos. El siguiente tramo de crédito (20% de los estudiantes) es de 529 mil pesos, el tercer tramo es de 731 mil pesos, el cuarto tramo, 927 mil pesos, y un 20% de los estudiantes con mayor monto promedio es 1 millón doscientos mil pesos. Como se ve, el promedio general oculta la distribución real que intenta hacerse cargo de las diferentes capacidades de pago de las familias de los estudiantes. En general, los que reciben el mayor monto de crédito pertenecen a familias de menores recursos.

Entonces, ¿por qué? ¿Son necesarios más recursos aún? Un elemento muy importante de tomar en cuenta a la hora de evaluar la decisión de aumentar los recursos destinados a este sector, es conocer los beneficios personales que acarrea el hecho de haber estudiado una carrera universitaria. Varios¹ estudios demuestran que una persona con estudios superiores acrecienta en alrededor de cuatro veces su ingreso personal una vez que trabaja. En efecto, el ingreso promedio de los universitarios bordea los 800 mil pesos, mientras que un joven que sólo se quedó con los estudios secundarios apenas obtendrá un ingreso de alrededor de 200 mil pesos. El efecto es, pues, muy significativo. Por tanto, estamos analizando una política social dirigida a quienes serán parte de la elite del mañana.

¿Más recursos para la educación superior? La verdad es que es una pregunta difícil de responder. Depende siempre de opciones de políticas gubernamentales. En este caso, el Estado debe resolver si entregarle más recursos a los estudiantes o destinarlos a otros fines sociales. Por ejemplo, la salud, la vivienda social o a la misma educación, pero de nivel básico y medio.



¹ Osvaldo Larrañaga, Departamento de Economía Universidad de Chile (2001), Alejandra Mizala y Pilar Romaguera, Ingeniería Industrial, Universidad de Chile (2002).

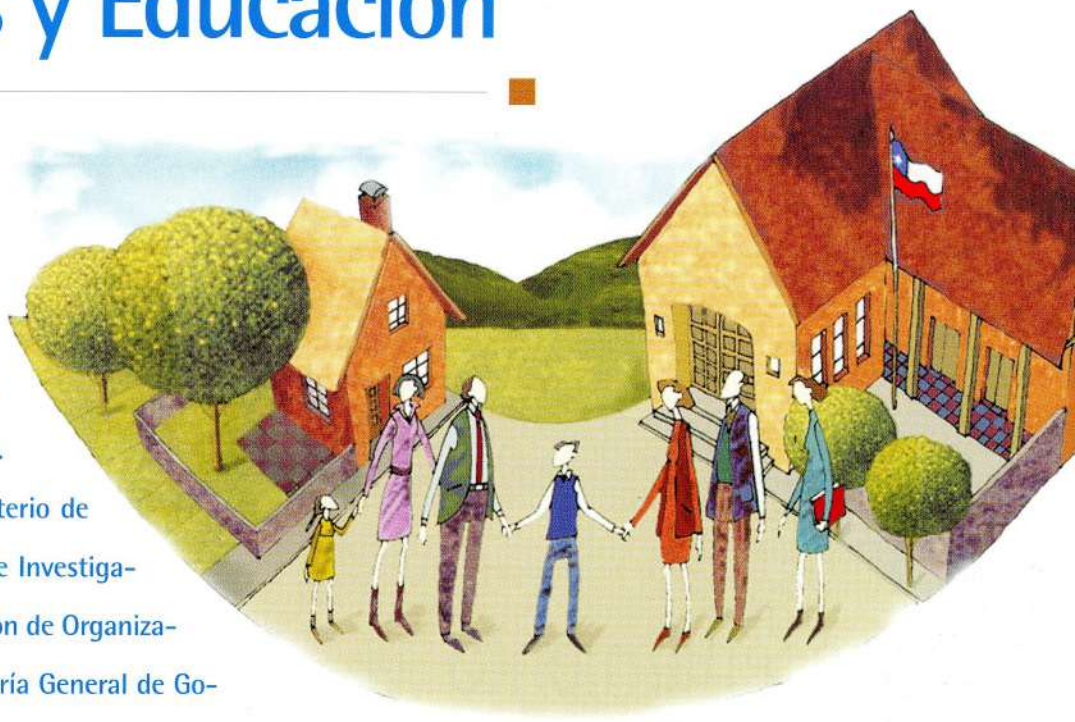


Primera Feria Nacional de Familias y Educación*

Cerca de quinientas personas llegaron hasta el Colegio Parroquial San Miguel para conocer las distintas experiencias de participación de las familias en el sistema educacional.

La Feria fue organizada por el Ministerio de Educación, UNICEF Chile, el Centro de Investigaciones de Educación (CIDE) y la División de Organizaciones Sociales del Ministerio Secretaría General de Gobierno. Exhibió más de treinta iniciativas que abordan temas como:

deserción escolar, mejoramiento del lenguaje, las matemáticas y la nutrición y formas de resolver conflictos en la comunidad educativa, entre otras.



El ministro de Educación, Sergio Bitar, luego de conversar con los participantes, señaló: "Los resultados están a la vista. Es por eso que deseo apoyar al máximo la organización de apoderados y centros de padres y ojalará así constituir pronto los Con-

sejos Escolares, como señala el proyecto de ley que está en discusión ahora en el Senado. Si diéramos un salto conjunto entre apoderados, alumnos y profesores, el mejoramiento de la educación y su calidad estaría garantizado".

Por su parte, el representante de Area de UNICEF para Argentina, Chile y Uruguay, Egidio Crotti, dijo: "Creo que los padres pueden jugar un rol verdaderamente relevante para que los derechos de sus hijos y adolescentes sean respetados en la es-

* Colaboración de UNICEF.

cuela. Pero también pienso que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje, acompañándolos, interesándose en lo que pasa en el colegio".

En tanto, el director del CIDE, Sergio Martinic, cree que "es necesario reforzar la relación entre la familia y la escuela, para así favorecer el compromiso de los padres con el proyecto educativo del establecimiento, situación que se vio plasmada a través de algunas experiencias que se presentaron en la feria".

Asimismo, se refirió a la creación de los Consejos Escolares como un instrumento ineludible si se quiere lograr una mayor participación de los padres en


el proceso educacional de sus hijos.

Los asistentes destacaron la importancia de participar en actividades de intercambio entre las comunidades escolares, que valorizan el trabajo de las familias y dan pistas para iniciar nuevos trabajos que involucren a los padres, madres y la escuela.

Una de las presentaciones que más llamó la atención, fue la del Proyecto de Elaboración de Material Didáctico (PROEMDI), realizado por la escuela Thomas Jefferson, de Los Angeles, y que consistió en capacitar a los padres y apoderados de los niños en la elaboración y utilización de juegos educativos con el fin de reforzar las áreas de ma-

temática, lenguaje y comunicación.

Todo comenzó con una pasantía que la parvularia Lucía Schälchli realizó en Colombia. Allí supo de la iniciativa. De vuelta a Chile la presentó a la directiva de la escuela y del centro de padres y ellos de inmediato dieron su apoyo.

Luego de consolidar el proyecto en su escuela, un grupo de apoderadas lo está dando a conocer en diferentes liceos y escuelas de la comuna. Además, acaban de editar un libro, que trajeron como primicia a la Feria, que recoge cerca de un 80% de los juegos que han elaborado con sus respectivas instrucciones. 

THE DOCUMENT COMPANY
XEROX

Suministros

Papeles

Medios de Almacenamiento

Papel 75grs
Carta, Oficio
500 Hjs.

CD-R Grábables 48 x
700Mb, 80Min



Pack 25 CDs
Grabables 40x
700Mb, 80Min



Diskettes 3.5" HD
1.44 Mb

www.xerox.cl

 02 338 7139 - 02 338 7183 - 02 338 7104

PSU en Internet

En el portal Educarchile, alumnos y profesores encontrarán los modelos oficiales de preguntas y también recomendaciones de expertos en las áreas que abordan las Pruebas de Selección Universitaria.

Se puede acceder a pruebas de Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Historia y Ciencias Sociales; y Ciencias (Biología, Física y Química). A modo de ensayo, después de contestar las preguntas, existe la opción que el sistema entregue la corrección de las repuestas, como también conocer las repuestas correctas en cada una de las pruebas.

Hay espacio para expresar dudas y comentarios sobre este nuevo sistema de ingreso a las universidades. Las preguntas tienen respuesta y quedan incluidas en el sitio, de manera que se pueden conocer las preguntas más frecuentes y las repuestas a las interrogantes.

Quienes accedan a la ventanilla PSU, pueden obtener información general sobre el sistema, en las oficinas regionales y secretarías de admisión a lo largo de todo el país, y el calendario de actividades.

De especial interés son las recomendaciones que distintos expertos hacen a los estudiantes que preparan su ingreso a las universidades. A modo de ejemplo:

Fidel Oteiza, profesor de Matemáticas y

director del Centro de Investigación Comenius de la Universidad de Santiago, recomienda a los profesores producir en el alumno un sentimiento de comprensión de aquello que está enseñando, de manera que la matemática adquiera sentido para él. Otra sugerencia importante es no dejar fuera Geometría, que muchas veces por falta de tiempo, no se alcanza a pasar y esto hace que los alumnos sientan que es menos fundamental.

El profesor Oteiza, señala que "nada reemplaza que los estudiantes hayan aprendido

mento de responder.

2. Determinar qué áreas en torno a los contenidos son susceptibles de ser inquiridas y repasarlas. Nunca van a preguntarlo todo. En Geometría es difícil que pidan hacer una demostración. Pero con toda seguridad se usarán las relaciones métricas para generar ítemes; o sea, preguntas que se resuelven calculando algo".

Rafael Sagredo, subdirector del Instituto de Historia de la Universidad Católica, advierte que la prueba optativa de Historia y

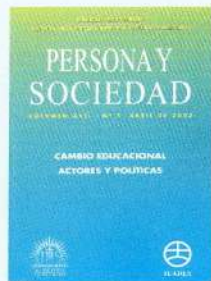
Ciencias Sociales no sólo le exige a los alumnos conocer determinados hechos, sino, sobre todo, saber pensar y evaluar. Al igual que otras disciplinas, ésta tiene como objetivo formar personas informadas y con criterio, capaces de desenvolverse adecuadamente en el mundo de hoy.

Y como también reconoce que no se puede aprender todo en un solo año, Sagredo recomienda, entre otras cosas, informarse a través

de los diarios –porque da una mayor comprensión de los hechos–, leer los grandes clásicos de la historia de Chile, evitar los manuales como La Trutruca, consultar periódicamente un atlas y ejercitarse en las pruebas que correspondan a la prueba optativa de Historia y Ciencias Sociales.

oportunamente la materia en cada uno de los cursos. Sin embargo, si se tiene poco tiempo para prepararla, pensaría en dos ideas:
1. Analizar la estructura de la prueba y prepararse para responderla. Esto significa revisar qué tipo de preguntas se hacen y cómo se presentan. Así se evitan las sorpresas y se tiene confianza en las propias capacidades al mo-





Persona y Sociedad Cambio educacional, actores y políticas

"... Las escuelas eficaces son aquéllas en las cuales existe una buena relación entre profesor y alumno, y claridad hacia adónde se dirige el establecimiento..." (Sergio Martinic, pág. 133).

En esta publicación cuatrimestral de la Universidad Alberto Hurtado y del Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (Ilades) se reúnen artículos referidos a las reformas centradas en la calidad de la educación, que influyen en los procesos pedagógicos y en los contenidos que transmite la escuela. Se ordena en tres secciones. La primera: enfoca la filosofía del conocimiento, relaciones e interconexiones; crisis de la transmisión intergeneracional entre familia y escuela; importancia de la buena enseñanza.

La segunda sección analiza los cambios que promueven las reformas en la gestión, currículos y pedagogía en la sala de clases: impacto de las políticas educativas; el desempeño de los directores en escuelas pobres; crisis que provocan los cambios educativos; relación entre el nuevo marco curricular y los requerimientos para implementarlo en Historia y Ciencias Sociales; prácticas pedagógicas en alumnos de contextos sociales populares; fuerte relación entre las expectativas educativas de profesores y padres de familia. La tercera sección aborda la evaluación de las políticas educativas y la discusión metodológica sobre medición y comparación de los resultados de aprendizaje.

Este volumen XVII, N.º 1, abril 2003, ha sido coordinado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide).

Informaciones: teléfonos 698 6495-7153, fax: 698 6873, Santiago.

Manual Tolerancia y No Discriminación

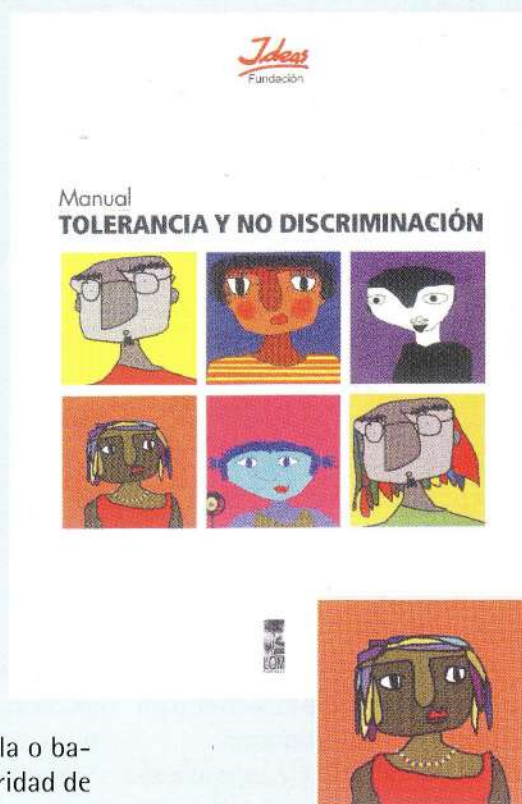


"...A través del diálogo podemos conocer, valorar y crear. Ponerse en el lugar del otro resulta indispensable para aprender a vivir con otros". (pág. 69).

Con criterio pedagógico, y apoyados en una bibliografía especializada, los investigadores: Patricia Cardemil, Claudia Dueñas, Francisco Estévez y Abraham Magendzo tratan ampliamente los temas de convivencia democrática, de aceptación y respeto a los demás.

Ahondan en materias como las culturas originarias en nuestro país, sus rasgos culturales, la presencia de España y el choque de dos mundos diferentes, el racismo, los inmigrantes, el valor de la diversidad, la tolerancia religiosa y política, controversias históricas en torno a la libertad de conciencia. Dan a conocer hechos de intolerancia política en el mundo. Señalan las relaciones de género en nuestra sociedad, el proceso de la integración como valor opuesto a la exclusión, el sexismo en la política, la violencia: un problema de discriminación, la relación entre generaciones, las dinámicas de poder de los individuos, el valor de la solidaridad. "El querer ser solidarios implica ganarle al egoísmo y a la indiferencia, convenciéndonos de que ninguna sociedad, sea pequeña como nuestra familia, escuela o barrio, o grande como nuestro país o el mundo, puede sobrevivir sin la solidaridad de sus integrantes" (pág. 235).

Sin duda, este libro de Fundación IDEAS, LOM Ediciones, por su útil contenido, constituye un gran aporte para jóvenes, maestros y padres, en general.
www.lom.cl ; e-mail: lom@lom.cl



Bases curriculares para construir el mundo infantil

La vicepresidenta Ejecutiva de JUNJI, Adriana Muñoz Barrientos, señaló que de aquí al 2006 la institución capacitará a todas las educadoras de párvulos y técnicos de los jardines infantiles.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, inició el proceso de implementación en el aula de las nuevas bases curriculares, con el fin de entregar orientaciones pedagógicas al personal de trato directo con los niños y niñas en los jardines infantiles, y responder al ¿cómo?, ¿qué?, ¿para qué? y ¿cuándo?

A través de tres encuentros zonales, 256 educadoras y técnicos que trabajan en los 55 jardines pilotos de anticipación curricular JUNJI fueron capacitados para asumir este nuevo desafío, en un proceso que será completado de aquí al 2006. Algunos de los temas abordados en esta capacitación fueron: Proyecto Educativo, Lenguaje Verbal, Funcionamiento de Comunidades Educativas y Jardines Infantiles de Anticipación Curricular.

La vicepresidenta Ejecutiva, quien asistió a las tres jornadas zonales realizadas en La Serena, Concepción y Villa Alemana destacó que "el cambio curricular de la educación parvularia es uno de los más relevantes, por cuanto busca favorecer aprendizajes de calidad para todos los niños chilenos en una etapa crucial del desarrollo humano, como son los primeros años de vida".

Particular mención en sus distintas intervenciones tuvo el tema del lenguaje y la comunicación: "De nuestros esfuerzos y logros depende la esperanza de miles de niños chilenos, la confianza de aprender el lenguaje de un tiempo



La vicepresidenta Ejecutiva de JUNJI, Adriana Muñoz Barrientos junto a educadoras de la V Región.

nuevo, que les permita vivir y comprender el mundo que les rodea, complejo y cambiante. Por eso, los invito a acompañar sus primeros pasos, y, sobre todo, a reforzar las primeras palabras, esas que les ayudarán a participar de la conversación del futuro, a escribir la historia de un mañana con más equidad".

MINISTRO DE EDUCACION: Sergio Bitar, Representante Legal • SUBSECRETARIA DE EDUCACION: María Ariadna Hornkohl • CONSEJO EDITOR: Carlos Eugenio Beca I.; Cristián Bellei C.; Juan Carvajal T.; Cristián Cox D.; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Vivian Heyl C.; Josefina Lira B.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; Carmen Sotomayor E. • DIRECTORA: Cecilia Jara B. • EDITORA: María Teresa Escoffier D. • REVISION DE TEXTOS: Liliana Yankovic N. • DISEÑO Y PRODUCCION: dosC • Ministerio de Educación. ISSN 0716-0534. Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2° piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: reveduc@mineduc.cl Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N° 305. Tiraje 10.000 ejemplares.



UNIVERSIDAD MAYOR
PARA ESPIRITUS EMPRENDEDORES

Biblioteca Mineduc



00025209

FACULTAD DE

EDUCACIÓN

• MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Destinatarios

Grado Académico de Licenciada/o o Título Profesional en carreras con una duración mínima de ocho semestres académicos.

• PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA (Formación Pedagógica)

(Lengua Castellana y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Idiomas, Filosofía, Matemática, Física, Biología, Química, Educación Física, Artes Plásticas y Artes Musicales)

Destinatarios

Licenciados en su respectiva especialidad o profesionales titulados de carreras de Educación Superior con un mínimo de ocho semestres académicos, afines con las asignaturas que se imparten en la Educación Media.

• PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA (Segundo Título)

Destinatarios

Educadora/or de Párvulos, Profesora/or de Educación Diferencial, Media, Religión o Psicopedagogos/as.

• LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (SEMIPRESENCIAL)

Destinatarios

Educadora/or de Párvulos, Profesora/or de Educación Básica, Diferencial, de Educación Media y de Religión, Profesor Militar o Policial o egresados de carreras Pedagógicas Universitarias.

• PEDAGOGÍA EN INGLÉS PARA EDUCACIÓN BÁSICA

(Segundo Título)

Destinatarios

Profesores de Inglés para Educación Media con título universitario.

• MENCIÓN INGLÉS

Destinatarios

Educadora/or de Párvulos, Profesora/or de Educación Básica.

• PEDAGOGÍA EN INGLÉS PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA (Diurno · Vespertino)

Duración: 10 Semestres Académicos

Admisión 2003
Segundo Semestre

Informaciones y Matrículas

Sede Américo Vespucio · Av. Américo Vespucio Sur 357
Las Condes · Santiago · Fono (56-2) 240 3848
Fax (56-2) 240 3862 · admision@umayor.cl

www.
umayor.cl

