

Contextualización de la enseñanza en Chile

Resultados de la encuesta internacional
TALIS 2013, OCDE

CENTRO DE ESTUDIOS
MINEDUC

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN CHILE - RESULTADOS DE LA ENCUESTA INTERNACIONAL TALIS 2013, OCDE • CENTROS DE ESTUDIOS MINEDUC



**TODOS
POR
CHILE**

CENTRO DE ESTUDIOS
MINEDUC

Contextualización de la enseñanza en Chile

Resultados de la encuesta internacional
TALIS 2013, OCDE

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN CHILE
RESULTADOS DE LA ENCUESTA INTERNACIONAL TALIS 2013, OCDE

Centro de Estudios MINEDUC
División de Planificación y Presupuesto

ISBN: 978-956-292-624-9
Registro de Propiedad Intelectual: A-275633
Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda N° 1371, Santiago
Tel. 2 406 6000
© 2017 Ministerio de Educación.

Presidenta de la República de Chile: Michelle Bachelet J.
Ministra de Educación: Adriana Delpiano P.
Subsecretaria de Educación: Valentina Quiroga C.
Jefa de División de Planificación y Presupuesto: Vivien Villagrán A.

Jefe de Centro de Estudios: Roberto Schurch S.
Edición y corrección de estilo: Daniela Ubilla R.
Diseño y diagramación: MAVAL

Comité editorial:
Hugo Nervi H.
Carla Guazzini G.
Alejandra Gallardo V.
Roberto Schurch S.

En la presente publicación se emplea un lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Teaching and Learning International Survey, TALIS, es una encuesta internacional desarrollada por la OECD, con el fin de proveer información de y a los países miembros y países socios sobre la profesión docente, además de colaborar en la revisión y el desarrollo de políticas para promover condiciones para una enseñanza-aprendizaje de calidad. Los capítulos de la presente publicación fueron elaborados por investigadores del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, y corresponden a los resultados de Chile obtenidos en la segunda versión de TALIS 2013. Información adicional sobre el estudio junto al reporte de los resultados internacionales puede ser consultado en <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>.

Impreso en Santiago de Chile, marzo de 2017.

ÍNDICE

PALABRAS MINISTRA DE EDUCACIÓN	6
CAPÍTULO I	
El estudio TALIS en el contexto nacional	9
1 ¿Qué es TALIS? Antecedentes	9
2. Objetivo de TALIS	10
3 Clasificación de los programas educacionales para TALIS	11
4. Participación de Chile en TALIS 2013	12
5. Aplicación de TALIS 2013 en Chile	14
5.1. Fase piloto.....	14
5.2. Fase experimental.....	15
5.3. Fase definitiva.....	16
5.3.1. Caso chileno	16
5.3.2. Estrategias para aumentar la participación	17
5.3.3. Control de calidad de los datos.....	18
5.3.4. Aprendizajes del proceso de TALIS en Chile	19
CAPÍTULO II	
Diseño del estudio y métodos de levantamiento de información.....	21
1. Instrumentos y recolección de datos	21
2. Población y muestreo	23
2.1. Primera etapa de muestreo: selección de establecimientos.....	23
2.2. Segunda etapa de muestreo: selección de profesores.....	24
3. Tasa de participación.....	25
3.1. Resultado de la adjudicación de TALIS 2013	27
4. Representatividad de los datos	28
CAPÍTULO III	
El perfil de los docentes y establecimientos educacionales en los que trabajan.....	29
1. Introducción	29
2. Perfil de los docentes.....	29
2.1. Perfil demográfico	29
2.2. Perfil Laboral.....	33
3. Perfil de los establecimientos educacionales	37
4. Conclusiones	45
5. Referencias	47
CAPÍTULO IV	
Desarrollo profesional de los docentes	49
1. Introducción	49
2. Marco Teórico.....	50
3. Actividades de desarrollo profesional y nivel de participación	52
4. Costos del desarrollo profesional y apoyo recibido por los docentes.....	57
5. Componentes, características y relevancia del desarrollo profesional.....	62

6. Necesidades y barreras para el desarrollo profesional.....	73
7. Síntesis de resultados y principales implicancias para la política educativa.....	80
8. Referencias	86

CAPÍTULO V

Evaluación y retroalimentación de los docentes.....	89
1. Introducción	89
2. La Evaluación docente formal.....	90
3. Resultados de la evaluación docente formal.....	94
4. Retroalimentación a los docentes.....	98
4.1. Los énfasis de la retroalimentación en la evaluación docente.....	98
5. Cambios positivos en la docencia provocados por la retroalimentación.....	101
6. Evaluación y retroalimentación docente: una mirada más general.....	105
7. Conclusiones	109
8. Referencias	111

CAPÍTULO VI

Prácticas docentes y su relación con las creencias pedagógicas y el ambiente escolar	113
1. Introducción	113
2. Antecedentes conceptuales	113
3. Factores que inciden en las prácticas docentes.....	117
4. Resultados encuesta TALIS 2013.....	119
5. Prácticas docentes.....	119
5.1. Prácticas pedagógicas en el aula.....	119
5.2. Prácticas evaluativas.....	125
6. Prácticas profesionales.....	127
6.1. Uso del tiempo por parte de los docentes.....	127
6.2. Cooperación entre pares	130
7. Creencias docentes	133
8. Ambiente escolar y de aula.....	136
8.1. Ambiente en el aula.....	136
8.2. Ambiente escolar	142
9. Síntesis de resultados e implicancias para la política.....	149
10. Referencias.....	152

CAPÍTULO VII

Autoeficacia y satisfacción laboral docente	153
1. Introducción	153
2. Antecedentes.....	154
3. Autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes en Chile en el contexto TALIS.....	157
3.1. Autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes chilenos en el contexto internacional.....	157
3.2. Autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes chilenos por dependencia administrativa...161	

4. Factores asociados a la satisfacción laboral y la autoeficacia de los docentes chilenos.....	168
4.1. Características de los docentes.....	168
4.2 Características de la sala de clase.....	172
4.3 Ambiente escolar.....	173
4.4 Relación entre las prácticas conjuntas de los docentes y sus niveles de autoeficacia y satisfacción laboral.....	175
4.5 Desarrollo profesional de los docentes.....	175
4.6 Evaluaciones y retroalimentación.....	176
4.7 Creencias y prácticas de los docentes.....	177
5. Conclusiones	178
6. Referencias	180

CAPÍTULO VIII

Identificando las principales características del cuerpo directivo y su estilo de liderazgo en Chile	183
1. Introducción	183
2. Antecedentes	183
3. Análisis de la información: ¿Qué nos dice TALIS acerca de los directores de Chile y su labor?... 186	186
3.1. Caracterización de los directores en Chile: perfil demográfico y formativo	186
3.1.1 Formación de liderazgo.....	191
3.1.2 Desarrollo profesional de los directores.....	194
3.2. La labor de los directores: condiciones laborales y principales tareas.....	197
3.3. Liderazgo directivo.....	200
3.3.1 Liderazgo pedagógico y burocrático	200
3.3.2 Liderazgo distribuido.....	204
3.3.3 Liderazgo integrado	206
3.4. Satisfacción laboral de los directores.....	207
4. Conclusiones	210
5. Referencias	212

PALABRAS MINISTRA DE EDUCACIÓN

La nueva política docente es un hito histórico para fortalecer la calidad de la educación

La Reforma Educacional que encabeza la Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria, instala la pedagogía y el trabajo de los profesores de Chile como un eje primordial de la calidad de la educación.

Con la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente se alcanza un acuerdo nacional de reconocimiento y valoración de la carrera profesional. Esta iniciativa retoma el sentido del valor público de la Carrera de Pedagogía, regulando las condiciones para la formación inicial docente y apoyando las trayectorias profesionales de los profesores. Como tal, establece un sistema que reconoce desempeño docente y promueve su mejora continua, el trabajo colaborativo y el acompañamiento en trayectorias profesionales y considera aumentos sustantivos de remuneraciones y de horas de dedicación a la preparación de la enseñanza.

El año 2013, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) impulsó la realización del segundo ciclo del estudio internacional Teaching and Learning International Survey (TALIS) -en el que Chile participó por primera vez-, con el objetivo de proporcionar a los países una perspectiva internacional comparada que complemente la información sobre la fuerza de trabajo docente y las condiciones de la enseñanza.

El estudio pone énfasis en cómo estas condiciones afectan aspectos pedagógicos del trabajo de los profesores, así como también en las escuelas y los docentes. La realización de este análisis aporta información sobre el desarrollo de la educación como profesión, considerando cuatro propósitos fundamentales: reclutar a los mejores candidatos en la profesión, apoyar a los docentes en el desarrollo continuo de su práctica, reconocer y retener a los buenos docentes, y mejorar la visión social de la docencia como profesión.

Este informe ha sido elaborado por investigadores del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, responsable nacional de la Encuesta TALIS, y sus resultados se han entregado de forma gradual a la comunidad educativa en la página web <http://centroestudios.mineduc.cl>

Esta publicación pone el acento en aquellos datos comparativos que permiten conocer mejor los procesos educativos chilenos mediante las opiniones de sus profesores y directores. En este sentido, proporciona información valiosa a las autoridades educativas, a los docentes, a los académicos y a la sociedad en general, sobre aspectos básicos de los establecimientos educacionales de nuestro país.

No es posible fortalecer la calidad de nuestro sistema educativo sin los profesores, y así se plasma en la ley de desarrollo docente, que instala a la Pedagogía como una carrera universitaria con mayores atractivos y exigencias para el ingreso. Al respecto, es importante destacar que en 2017 aumentaron las postulaciones a carreras de pedagogía en las universidades adheridas al Sistema Único de Admisión en un 28%, en relación al año anterior. Esto es un logro importante y se continuará trabajando para convocar más jóvenes con talento, entusiasmados en entregar una formación integral a los niños, niñas y jóvenes de Chile.

Finalmente, cabe señalar que Chile participará a partir de abril en el Estudio Internacional TALIS 2018, el cual se centrará en investigar las condiciones de trabajo de los profesores y directores en las escuelas a partir de sus percepciones y creencias. Esto permitirá no solo obtener nuevos resultados, sino que también tener una mirada comparada con otros países y analizar los datos en dos momentos del tiempo (2013 vs 2018), lo que enriquecerá la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La Reforma Educacional está en marcha. Conocer las percepciones de los docentes y del equipo directivo es clave para lograr un sistema educativo de calidad, más inclusivo y con más oportunidades de desarrollo para nuestros niños, niñas y jóvenes.



Adriana Delpiano Puelma
Ministra de Educación

Capítulo I

El estudio TALIS en el contexto nacional

Por Carla Guazzini G.

1. ¿QUÉ ES TALIS? ANTECEDENTES

La Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey o TALIS por sus siglas en inglés) es un proyecto internacional de gran escala, centrado en docentes y directores y en las condiciones del entorno educativo en que estos se desenvuelven. Constituye la primera comparación internacional en este ámbito, que se focaliza en investigar las condiciones de trabajo de los profesores y directores en las escuelas a partir de sus propias percepciones y creencias. Este estudio busca proporcionar información relevante, válida y oportuna que apoye la definición de políticas nacionales docentes de alta calidad.

La encuesta surge como respuesta a los resultados del estudio sobre políticas docentes realizado por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD por sus siglas en inglés) del año 2005 (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), en el cual se identificó una fuerte carencia de indicadores internacionales comparables en materia docente y directiva. De este modo, y sobre la base de este proyecto, se busca identificar los problemas similares que enfrentan los países participantes y conocer diferentes enfoques de política educativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del perfil y las prácticas de docentes y directivas en las escuelas.

TALIS revisa las maneras en que el trabajo docente es reconocido, evaluado y recompensado desde la perspectiva de los profesores y directores de los establecimientos educacionales, bajo el supuesto que reclutar, desarrollar y retener docentes de calidad es una prioridad en los sistemas escolares a nivel internacional. Entre otros temas relevantes, explora las creencias y actitudes de los profesores frente a la enseñanza, el grado en que sus necesidades de desarrollo profesional son cubiertas y los factores que pueden relacionarse con la satisfacción laboral y la auto-eficacia. Asimismo, explora cómo los directores de los establecimientos en que se desempeñan, les entregan apoyo para desarrollarse dentro de la organización.

Hasta la fecha, ha habido dos aplicaciones de la encuesta TALIS. El primer ciclo se realizó el año 2008, oportunidad en la cual participaron 24 países. La segunda versión fue en el año 2013 y constituye la primera vez que Chile participa. TALIS es un proyecto dirigido por la OECD en colaboración con un Consorcio Internacional de Investigación (formado por la IEA¹, el DPC² y Estadísticas Canadá), la Comisión Europea y los países participantes.

1 IEA: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

2 DPC: Centro de Procesamiento de Datos de Hamburgo.

2. OBJETIVO DE TALIS

El objetivo principal de TALIS es entregar tanto indicadores internacionales sólidos, como análisis relevantes de prácticas docentes, con el propósito de colaborar a que los países revisen y generen estrategias orientadas a desplegar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y desarrollen políticas para que la profesión docente sea más atractiva y eficaz. El marco desarrollado por la OECD para este estudio, aborda la eficacia como la medida en que se cumplen los objetivos declarados de una actividad determinada (OECD, 2007). Por lo tanto, la definición conceptual de eficacia se plantea como amplia y dependiente del contexto. En el caso de TALIS, entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces son aquellos que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Los temas contemplados en TALIS 2013 y cada uno de los ítems individuales que los componen, representan los aspectos considerados por los países participantes como los que más contribuyen al aprendizaje de los estudiantes.

El estudio aborda una serie de características que configuran la enseñanza y el aprendizaje, y que se enfoca en el análisis de algunos de los elementos que conforman la enseñanza eficaz como: la formación del profesorado y el desarrollo profesional, la evaluación de profesores y su retroalimentación, el clima escolar, el liderazgo escolar, las creencias de los profesores sobre la instrucción, y las prácticas pedagógicas. Ofrece una oportunidad para que docentes y directores reflexionen en torno a diversos aspectos de su quehacer, y puedan identificar experiencias de educadores extranjeros que enfrentan desafíos similares.

En el caso de Chile, el estudio TALIS se basa en la aplicación de dos encuestas de respuesta fija. La primera está dirigida a profesores de aula de los niveles escolares nacionales correspondientes al ISCED 2 ("Teacher Questionnaire"); y la segunda, a los directores de los establecimientos en los que se desempeñan ("Principal Questionnaire"). Los cuestionarios, tanto del profesor como del director, fueron elaborados por un grupo internacional de expertos y discutidos con órganos representativos de profesores, en particular con la Comisión Sindical Consultiva (CSC) ante la OECD.

El ISCED 2 corresponde al nivel obligatorio en que todos los países deben aplicar las encuestas. Sin embargo, de manera adicional, existe la opción de participar en tres módulos voluntarios: los módulos ISCED 1 e ISCED 3 en que las encuestas se aplican a docentes y directores de establecimientos de dichos niveles, y un módulo llamado TALIS-PISA link que se ofreció a los países que participan en el ISCED³ y en el que se exploran las relaciones existentes entre las respuestas entregadas por parte de los docentes y sus directores, y los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba PISA 2012.

Los temas abordados en el diseño de esta encuesta fueron seleccionados de acuerdo a las prioridades señaladas por los países participantes. Algunos de ellos ya se encontraban presentes en la encuesta del año 2008, lo que permite comparar los países participantes en aquella ocasión. Los aspectos de política educativa que conforman la encuesta TALIS 2013 son:

- » Caracterización del docente: tipo de jornada, situación contractual y experiencia laboral.
- » Formación docente: formación inicial, oportunidades y tipo de desarrollo profesional disponible y necesidades de formación.
- » Evaluación docente: valoración de la labor del profesor en el establecimiento y posibilidades de retroalimentación acerca de su trabajo.
- » Prácticas pedagógicas: metodologías de enseñanza empleadas, actividades, creencias y actitudes.
- » Auto-eficacia, satisfacción laboral y clima escolar.
- » Liderazgo escolar.

En el contexto chileno, este estudio se sitúa en un momento en que la política educativa centra su interés en los docentes y en las condiciones en que estos desempeñan su labor. En este sentido, los resultados arrojados por la encuesta, tanto en cuanto a las respuestas entregadas por los docentes y directores, como a la comparación de la situación de Chile respecto a otros países, puede constituir una referencia válida y pertinente para la toma de decisiones en distintos ámbitos del diseño de la política nacional docente.

3. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCACIONALES PARA TALIS

Para la clasificación de los niveles educacionales, la encuesta TALIS trabaja en base al ISCED 1997³. Esta distribución fue creada por la UNESCO con el fin de contar con un marco de clasificación que permita presentar indicadores comparables y estadísticas de educación, tanto a nivel nacional como internacional. Los niveles que componen esta clasificación son:

- » ISCED 0: corresponde al nivel parvulario y está pensado para niños de 3 años o más. En Chile, está compuesto por los niveles: medio mayor, transición menor (NT1) y transición mayor (NT2).
- » ISCED 1: el nivel de primaria comprende los primeros grados de educación obligatoria desde el ingreso al sistema escolar, es decir, los grados que van de 1° a 6° básico.
- » ISCED 2: la educación secundaria baja está compuesta por los grados que tienen como objetivo fortalecer las destrezas básicas del nivel previo y que cuentan con profesores especializados. Para el caso de Chile, los grados de 7° y 8° básico componen este nivel.

3 Sigla proveniente de International Standard Classification of Education, y que también se conoce en español como Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Este marco también cuenta con una nueva versión llamada ISCED 2011, pero se optó por mantener la clasificación de 1997 para el levantamiento de esta encuesta.

- » ISCED 3: el nivel de educación secundaria alta busca preparar a los estudiantes para ingresar a la educación superior, e incluye programas con orientación vocacional o técnica. En Chile, cuatro grados de educación media comprenden este nivel.
- » ISCED 4: este nivel no aplica en el caso de Chile, ya que debiera incluir programas regulares posteriores a la educación media, y previos a la educación superior.
- » ISCED 5: el primer ciclo de educación terciaria incluye programas con duración superior a dos años. Está subdividido en:
 - » ISCED 5B: corresponde al nivel de educación terciaria de ciclo corto, e incluye programas con duración teórica menor a 3 años que no otorgan un título que permita acceder a niveles educacionales superiores y que están orientados a temas prácticos. Se incluyen en este nivel las carreras de bachillerato, plan común, técnico de nivel superior y aquellas que no otorgan licenciatura.
 - » ISCED 5A: conocido como nivel de educación terciaria de ciclo largo, es aquel que considera todos los programas de educación superior que no son incorporados en la categoría anterior, incluyendo programas de postgrado y magíster.
- » ISCED 6: los programas de educación superior que otorgan una calificación de investigación avanzada componen este nivel. Para Chile, incluye los programas de doctorado.

La aplicación de la encuesta TALIS en Chile, al igual que en la mayoría de los otros países participantes, se focalizó en los docentes que impartían clases en alguno de los grados del nivel ISCED 2, aunque también podía aplicarse a los de niveles ISCED 1 o ISCED 3.

4. PARTICIPACIÓN DE CHILE EN TALIS 2013

Chile comenzó su participación formal en la fase llamada TALIS 2013, el año 2011 tras el compromiso oficial del Ministerio de Educación de ser parte de este estudio. A nivel internacional, el proyecto contó con la participación de 33 países:

- | | | |
|--------------------------------------|------------------|----------------------------|
| » Australia | » Eslovaquia | » Malasia |
| » Bélgica | » España | » México |
| » Brasil | » Estados Unidos | » Países Bajos |
| » Bulgaria | » Estonia | » Noruega |
| » Canadá (Alberta) | » Finlandia | » Polonia |
| » Chile | » Francia | » Portugal |
| » Corea | » Islandia | » Reino Unido (Inglaterra) |
| » Croacia | » Israel | » Rumania |
| » República Checa | » Italia | » Serbia |
| » Dinamarca | » Japón | » Singapur |
| » Emiratos Árabes Unidos (Abu Dhabi) | » Letonia | » Suecia |

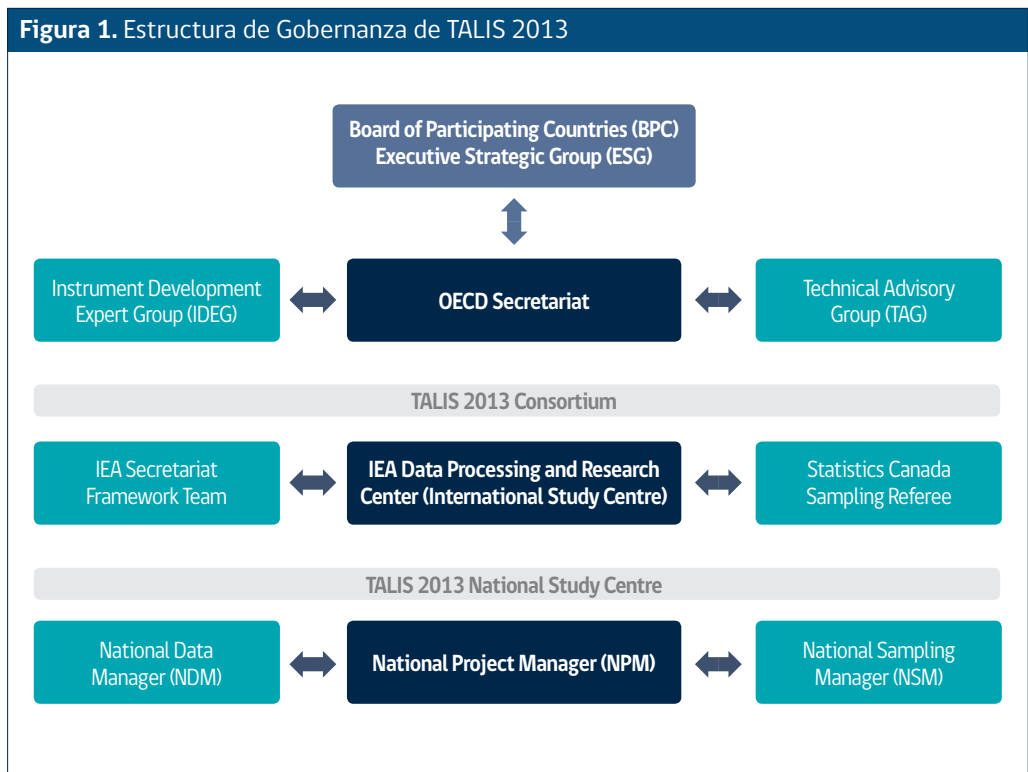
En Chile el estudio fue dirigido desde el Ministerio de Educación e implicó la designación de un equipo de trabajo que cumpliera con los requisitos y estándares establecidos por la OECD y que permitiera formalizar la estructura de gobernanza exigida por el proyecto (figura 1). Para ello se designó un representante en el Board of Participating Countries (BPC), un National Project Manager (NPM), un National Data Manager (NDM) y un National Sample Manager (NSM).

Las funciones de cada uno de ellos venían claramente estipuladas desde el Consorcio Internacional:

- » BPC: apoyar las decisiones a nivel estratégico de los aspectos vinculados al desarrollo de TALIS.
- » NPM: implementar y supervisar todos los procesos vinculados al desarrollo y realización de TALIS en el nivel nacional.
- » NDM: apoyar al NPM en el manejo de datos asociados a la implementación y desarrollo de TALIS.
- » NSM: proveer apoyo al NPM en todas las actividades vinculadas al muestreo.

El estudio tuvo una duración de tres años y consideró la implementación de las distintas etapas establecidas para el proyecto: fase piloto, fase experimental y fase definitiva. Para la ejecución en terreno de las fases experimental y definitiva, se contrató a una consultora externa que llevara el desarrollo del proceso de cumplimiento a lo largo del país.

Figura 1. Estructura de Gobernanza de TALIS 2013



Fuente: National Project Manager's Manual.

5. APLICACIÓN DE TALIS 2013 EN CHILE

En Chile, el estudio TALIS consideró solamente la aplicación de las encuestas en el nivel obligatorio ISCED 2. Como se mencionó anteriormente, el estudio TALIS se implementó a partir de tres fases distintas: fase piloto, experimental y definitiva. En cada una de ellas se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario dirigido al profesor y otro destinado al director, ambos auto-aplicados. La población objetivo correspondió a docentes y directores que impartían clases en alguno de los grados pertenecientes al segundo ciclo básico, representado por los niveles 7º y 8º básico. En cada establecimiento seleccionado, debía responder una muestra de máximo 20 profesores y el director del establecimiento.

Cabe señalar que todos los procesos vinculados a la realización de la encuesta fueron diseñados de manera estándar desde el Consorcio Internacional, por lo que debieron ser replicados con la mayor rigurosidad posible en cada uno de los países participantes. La participación de los países implicó que estos implementaran a nivel nacional, todos los procesos vinculados a la aplicación de la encuesta. La generación de la base de datos, tanto internacional como nacional, fue de responsabilidad del Consorcio Internacional.

En cuanto al formato de aplicación, desde el Consorcio Internacional se dieron dos opciones: la encuesta se podía contestar en línea o en papel. En Chile se optó por hacer una aplicación en línea, pero con la opción de contestar en papel en determinados casos. Por ello, tanto en la fase experimental como en la definitiva, se intentó que en el comienzo del proceso, el máximo de docentes y directores contestaran en línea, pero siempre manteniendo un respaldo del 25% de encuestas en papel para las escuelas que tuvieran problemas de conectividad.

5.1. Fase piloto

En Chile, la fase piloto del estudio se implementó el segundo semestre del año 2011. El objetivo que se perseguía en esta etapa era evaluar los cuestionarios a través de su aplicación a pequeños grupos de docentes y de directores respectivamente, además de evaluar la pertinencia de los ítems de los instrumentos a nivel internacional, para luego utilizar los resultados arrojados con el fin de depurar los cuestionarios y prepararlos para la aplicación de la fase experimental.

Para esto se utilizó una aproximación cualitativa a través de la implementación de la metodología de grupos focales. Los cuestionarios debieron pasar por dos procesos diferentes antes de ser aplicados en los grupos focales. Primero, fueron traducidos del inglés al español y, en una segunda fase, fueron adaptados al uso de conceptos de la realidad nacional.

Se realizaron cuatro grupos focales: tres de profesores y uno de directores. Cada grupo estuvo formado por entre ocho y diez personas. Se cauteló la asistencia de profesores y directores de establecimientos de las tres dependencias administrativas existentes en el sistema escolar chileno (establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados), de ambos géneros y de diferentes grupos etarios.

Los resultados fueron procesados y enviados al Consorcio Internacional, el cual modificó los instrumentos según el análisis de la información que se obtuvo de los países que participaron de esta fase.

Con dichos resultados los cuestionarios se modificaron, por lo que nuevamente debieron ser traducidos y adaptados según el contexto lingüístico, a fines del año 2011.

5.2. Fase experimental

Tanto en Chile como en todos los países que participaron en el estudio TALIS 2013 se aplicó una encuesta experimental en el año 2012, con el objeto de probar los cuestionarios y procesos que se llevarían a cabo más adelante durante la encuesta definitiva. Los resultados de esta etapa debían servir a cada país para sacar lecciones de aplicación para la fase definitiva.

En el hemisferio sur la aplicación de la encuesta experimental se efectuó entre los meses de abril y mayo del año 2012, mientras que en el hemisferio norte esta etapa se realizó a fines del año 2012. Específicamente, en Chile esta fase comenzó a ser trabajada en febrero de 2012, siendo coordinada desde el Ministerio e implementada en terreno por una consultora externa contratada para este fin.

La muestra total de esta etapa representaba un 10% de la muestra total de la fase definitiva del estudio, es decir, 20 establecimientos con sus directores y un total de 199 profesores. Los establecimientos tenían dos reemplazos cada uno, sin embargo, los profesores no podían ser reemplazados.

En marzo del año 2012 se tomó contacto con cada uno de los establecimientos educacionales seleccionados para la realización de la fase experimental, de manera de verificar los datos. Este primer acercamiento a los establecimientos municipales y particulares subvencionados se hizo de manera telefónica, instancia en la cual se les entregó información preliminar del estudio TALIS 2013, además de verificar información del establecimiento como la dirección, comuna, teléfonos, nombre del director y datos sobre infraestructura tecnológica. En el caso de los establecimientos particulares pagados, este contacto se realizó a través de la página web de cada uno de ellos.

La selección de los docentes, tanto en esta fase como en la definitiva, debía cumplir con los siguientes criterios según los estándares establecidos por la OECD:

- » Si un establecimiento tenía menos de 20 docentes entre 7° y 8° básico, se debía aplicar la encuesta a todos los profesores.

- » Si un establecimiento tenía entre 20 y 30 docentes, también se debía aplicar a todos los profesores independientemente del nivel al cual atendían.
- » Si un establecimiento tenía más de 30 docentes, entonces se seleccionaban 20 docentes a encuestar a través del programa WinW3S.

La ventana de tiempo en que se aplicó la encuesta experimental fue desde el 15 de abril al 15 de mayo de 2012. Si bien se hicieron todos los esfuerzos para que los docentes usaran el sistema de respuesta online, la mayor parte de ellos prefirieron contestar en papel. La tasa de respuesta final alcanzada fue:

- » De un total de 199 profesores contestaron 187, correspondiente al 94%.
- » De un total de 20 directores contestaron 20, es decir, el 100%.
- » El porcentaje total de la muestra obtenida (187 profesores + 20 directores) que corresponde al 95%.
- » En cuanto a la participación de los docentes, esta tasa de respuesta representaba una cifra muy superior al mínimo exigido por la OECD (75%) para garantizar un nivel de confianza superior al 95%. Cabe señalar, que adicionalmente se exigía que un 50% de los docentes seleccionados al interior de cada establecimiento respondiera para ser considerado válido dentro de la muestra.

5.3. Fase definitiva

Entre octubre y diciembre del año 2012 se aplicó la encuesta principal en los países participantes del hemisferio sur, y entre marzo y mayo de 2013, en el hemisferio norte.

El tamaño muestral, en este caso, era de 200 establecimientos y al igual que en la fase experimental, los instrumentos se aplicaban a todos los directores y a un máximo de 20 profesores de cada uno de ellos.

5.3.1. Caso chileno

En Chile, inicialmente estaba programado contar con un periodo de dos meses para la aplicación definitiva de la encuesta (octubre y noviembre del año 2012); sin embargo, debido a diversos problemas del proceso de implementación llevado por la consultora externa, este lapso fue inferior. Esto, básicamente debido a que el proceso de contacto con los establecimientos tomó más tiempo del asignado en la planificación, lo que significó reducir el periodo originalmente considerado para la respuesta por parte de los docentes y directores. La encuesta finalmente se aplicó entre el 20 de octubre y fines de noviembre del año 2012.

Según la experiencia adquirida en la fase previa (fase experimental) y dada la mayor preferencia de los docentes por contestar la encuesta en papel, la consultora externa imprimió un 50% de las encuestas de profesores y directores para contar como respaldo. Sin embargo, se comenzó solicitando a los profesores que utilizaran la plataforma en línea para responder y solo dos semanas antes de la finalización del plazo de cierre del proceso de aplicación, se extendió a todos la opción de contestar usando papel y lápiz.

El proceso de acercamiento a los establecimientos, de acuerdo a los lineamientos del Consorcio Internacional, establecía que inicialmente se contactaba a los de la muestra original y, en caso de rechazo, se continuaba con los de reemplazo. Cuando era aceptada la participación en el estudio se solicitaba una nómina de docentes a cada establecimiento, y una vez recibida la nómina de los profesores, se ingresaba la lista de docentes al software WinW3S. Luego de importar la información, se hacía un muestreo desde el mismo programa identificando cuáles serían los profesores que debían contestar el cuestionario (en el caso que fueran más de 30). A partir de lo anterior, se obtuvo una muestra total de 2.035 profesores.

A pesar de las dificultades en el contacto inicial con los establecimientos, la tasa final de respuesta fue alta y al igual que en la etapa anterior, se excedió el mínimo exigido por el Consorcio Internacional, dejando a Chile en una muy buena posición dentro de los países participantes.

5.3.2. Estrategias para aumentar la participación

Dada la dificultad conocida de lograr tasas de respuestas aceptables en encuestas voluntarias a profesores, se implementó una serie de estrategias para lograr los estándares de calidad definidos para el estudio.

En el caso de Chile, se llevaron a cabo las siguientes acciones para maximizar las tasas de participación:

- » Para aproximarse de mejor manera al director del establecimiento y comprometer su colaboración, se le entregó un estímulo no monetario en la primera visita. Esto también se realizó con el colaborador de la escuela, quien oficiaba de representante del establecimiento y facilitador de la comunicación entre el proveedor a cargo del trabajo de campo y los docentes seleccionados, con el propósito de lograr una mayor tasa de respuesta.
- » Se sortearon 4 Data Show entre aquellos establecimientos que respondieron la encuesta.
- » Se informó a los docentes que su participación en el estudio sería certificada por el Ministerio de Educación, entregándole a cada uno de ellos el tríptico realizado por el MINEDUC que explicita el objetivo del estudio.
- » Para aquellos docentes que no habían podido contestar el cuestionario por problemas de acceso o porque se les perdió su clave, se les habilitó un Call Center encargado de contactarse personalmente con cada uno de ellos para explicarles cómo debían ingresar y para entregarles nuevamente su clave.
- » Se enviaron tres correos electrónicos a cada director de los establecimientos que no habían contestado, agradeciéndoles la participación y recordándoles que debían responder el cuestionario.
- » Los coordinadores realizaron más de tres visitas para recordar y motivar la participación de los profesores, además de retirar cuestionarios en papel cuando correspondía.
- » Los coordinadores llamaron diariamente a los directores y profesores para recordarles que debían contestar la encuesta.

5.3.3. Control de calidad de los datos

El aseguramiento de la calidad en TALIS 2013 fue vital para racionalizar la administración de la encuesta, permitiendo así comparaciones internacionales entre los resultados de los cuestionarios aplicados a docentes y directores. Debido a esto, un conjunto de medidas de control de calidad fueron implementadas en la conducción de TALIS en Chile.

En primer término, para evitar las dificultades de comunicación con los coordinadores, se designó un coordinador general, especialmente contratado para el estudio, con el fin de ser el responsable de transmitir y conducir la información, y así limitar el número de interlocutores en el trabajo de campo.

En segundo término, se contrató un supervisor internacional independiente (Monitor Internacional de Control de Calidad, IQCM, por sus siglas en inglés), recomendado por el NPM y seleccionado y contratado por el Consorcio. Este supervisor recibió una capacitación en la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, Amsterdam, Holanda) y fue provisto de todo el material de apoyo para examinar la administración del cuestionario TALIS, debiendo reportar directamente al Consorcio sus observaciones del proceso. En el caso de Chile, el IQCM contactó al 20% de los directores de los establecimientos de la muestra para conocer cómo fue la experiencia de aplicación de la encuesta, las reacciones que tuvieron los participantes y el nivel de satisfacción con el trabajo del coordinador. Además, este supervisor se contactó con cada coordinador para conocer sus impresiones sobre la aplicación de la encuesta.

Con el propósito de cumplir con los requisitos de confidencialidad, se generaron cartas de participación personalizadas, las cuales fueron entregadas personalmente por el coordinador a cada director y profesor. De esta manera, los directores y profesores podían contestar vía online cuando ellos lo desearan, siendo sus respuestas totalmente confidenciales. Para aquellos docentes que contestaron el cuestionario en papel se mantuvo la confidencialidad a través del siguiente procedimiento: el coordinador le entregó el cuestionario en papel y le dio algunos días (2 a 3 en promedio) para responder. Luego, el coordinador retiró la encuesta, la guardó en un sobre, lo selló y lo envió al proveedor contratado para el levantamiento del terreno.

Como parte de los estándares definidos por el Consorcio, el contrato establecido con el proveedor incluyó el compromiso de no divulgar información ni datos a partes no autorizadas o miembros del personal y a proteger los cuestionarios, la información personal identificable, las respuestas de los cuestionarios y cualquier otro material asociado a TALIS 2013. Debido a esto, los coordinadores de cada establecimiento se comprometieron y cumplieron los siguientes compromisos:

- » No revelar el contenido de ningún material ni datos confidenciales.
- » No entregar información en que el encuestado o sus respuestas/datos relacionadas/os pudieran ser identificados/as.
- » No permitir el acceso a otra persona que no esté sujeta al mismo compromiso de confidencialidad.
- » Devolver todo el material entregado aunque no haya sido utilizado.
- » Eliminar todo el material que hayan recibido por medio del correo electrónico una vez utilizado, lo que también fue un requisito para la empresa encargada de imprimir los cuestionarios.

Adicionalmente, se llevaron a cabo los siguientes procedimientos para almacenar el material devuelto:

- » La carta de participación firmada por cada establecimiento, escaneada y enviada al Ministerio de Educación como respaldo.
- » La nómina de docentes de cada establecimiento se respaldó a través del Software WinW3S, además de enviarse un archivo por cada establecimiento con el seguimiento de los profesores al Ministerio de Educación.
- » Los cuestionarios en papel fueron respaldados a través del proceso de doble digitación y validación, enviando la base de datos al Ministerio de Educación.

El resultado de la aplicación del conjunto de medidas de control de calidad aplicadas en Chile, fue la adjudicación de los datos levantados en TALIS 2013, obteniendo una puntuación "Buena" para los procedimientos llevados a cabo (ver sección "Resultado de la adjudicación de TALIS 2013", capítulo 2).

5.3.4. Aprendizajes del proceso de TALIS en Chile

De la implementación de la encuesta TALIS en Chile, hay algunos aspectos que se podrían considerar para una posible segunda aplicación u otros estudios similares.

En primer lugar, y como ya se ha mencionado antes, los docentes demostraron una mayor preferencia por responder la encuesta en papel frente a utilizar una aplicación en línea. Si bien esta última favorece un proceso libre de errores de digitación, la tasa de respuesta puede verse seriamente afectada si no se toman los resguardos necesarios a tiempo. En este sentido, y considerando que realizar la aplicación en línea tiene un costo adicional que debe ser financiado por el país participante y cancelado por este a la OECD, la elección debería realizarse según los resultados obtenidos en este ciclo.

Un segundo elemento importante a tomar en consideración es el tiempo requerido para contactarse con los establecimientos educacionales antes de la aplicación de la encuesta. Como se señaló, este periodo fue bastante más largo de lo inicialmente planificado. Es por ello que en una próxima aplicación debiera darse un lapso de tiempo mayor (al menos dos meses) para establecer el contacto inicial con los establecimientos, previo a la aplicación de la encuesta y recolectar la información estándar establecida por los protocolos de la OECD.

Una tercera sugerencia para disminuir los riesgos en una nueva fase de TALIS, sería asegurar el trabajo en terreno a través de un adecuado acompañamiento remoto y directo en la capacitación. Por último, un aspecto importante y susceptible de perfeccionar a futuro dice relación con la supervisión local que se haga del proceso de aplicación de los instrumentos. Dicha supervisión debiera considerar no solo la aplicación de la encuesta, sino también todos los procesos asociados desde el contacto con el establecimiento educacional.

Es relevante que todos los procesos y procedimientos sean rigurosamente aplicados y que sean lo más cercanos a lo establecido por los manuales de protocolo de la OECD. En ellos se recoge tanto la experiencia de los procesos de aplicación anteriores de TALIS como de las restantes encuestas y pruebas que esta organización aplica masivamente.

Capítulo II

Diseño del estudio y métodos de levantamiento de información

Por Roberto Schurch S.

1. INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS

La información proporcionada por TALIS 2013 se basa en las respuestas a dos cuestionarios aplicados: del profesor y del director⁴.

Los cuestionarios TALIS fueron diseñados para permitir análisis de tendencias entre TALIS 2008, TALIS 2013 y los siguientes ciclos de esta encuesta, permitiendo a la vez investigar en áreas adicionales identificadas como altamente prioritarias por los países miembros de la OECD, economías socias y entidades subnacionales.

La encuesta abarca dos contenidos generales: un conjunto de características individuales y del trabajo tanto de los docentes como de los directores, y características de los establecimientos que proveen antecedentes necesarios para el análisis de las políticas asociadas.

Para determinar los contenidos que se debe incluir en TALIS 2013, se invitó a los países participantes a realizar un ejercicio de priorización, en el que debían identificar qué indicadores eran considerados como los más importantes para ser contenidos en la segunda ronda de la encuesta, y cuáles de los usados en el análisis del primer ciclo de esta debieran mantenerse en la segunda ronda para permitir análisis del cambio entre ambas aplicaciones.

De los 33 países participantes, 25 de ellos entregaron sus puntuaciones dentro de los plazos estipulados, las cuales se resumen en la tabla 1. Tal como se observa, algunos temas fueron definidos como de alta prioridad (por ejemplo, liderazgo escolar), mientras que otros fueron considerados como de menor importancia (Efectividad de reclutamiento y procesos de selección e incentivos⁵).

4 De aquí en adelante, al señalar "profesor" debe entenderse tanto profesores como profesoras. Del mismo modo que por "directores" debe entenderse tanto directores como directoras. Esto con excepción de que se haga una distinción explícita por género.

5 Para mayores detalles de los temas e indicadores seleccionados, ver documento "Conceptual Framework. Teaching and Learning International Survey TALIS 2013".

Tabla 1. Temas posibles para TALIS 2013 y puntaje asociado

Nº	Tema	Puntuación
14	Liderazgo escolar	393
16	Prácticas de instrucción de los profesores y sus creencias	374
6	Perfil de la educación y capacitación de los profesores en servicio	318
15	Clima escolar y ethos	312
2	Educación inicial docente	307
8	Satisfacción y efectividad de la educación y capacitación en servicio	295
11	Reconocimiento, recompensa y evaluación de profesores	294
18	Prácticas profesionales de los docentes	287
5	Motivaciones y experiencia de la carrera inicial de los profesores	264
1	Atrayendo buenos estudiantes a la enseñanza	259
19	Destrezas del siglo veintiuno: TIC en la docencia	249
10	Satisfacción laboral y medidas de recursos humanos docentes	237
17	Educación y calificaciones de profesores	229
7	Frecuencia de educación y capacitación en servicio	216
20	Innovación y creatividad	209
13	División del trabajo de los profesores	209
9	Abandono docente y tasas de rotación	164
3	Adecuación de oferta docente y escasez de profesores	151
12	Soporte y guía de los docentes más experimentados	142
4	Efectividad de reclutamiento y procesos de selección e incentivos	86

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Respecto a los cuestionarios aplicados, tanto el instrumento para directores como el cuestionario para profesores tuvieron que ser traducidos y adaptados según la realidad de cada país. El propósito de la traducción fue seguir las reglas del lenguaje objetivo y del contexto nacional/cultural, asegurando que el texto tenga el mismo sentido que el original. El Consorcio solicitó el uso de traductores calificados y experimentados para obtener una traducción adecuada de los materiales. Tanto el cuestionario del director como el del profesor podían ser administrados en papel y lápiz, o a través de una encuesta en línea, tomando ambos cuestionarios entre 45 y 60 minutos aproximados para completarlos. De los 34 países, 27 consideraron ambas modalidades de aplicación, y solo 7 de ellos aplicaron exclusivamente la administración vía papel y lápiz.

En el caso de Chile se dispuso de ambas modalidades⁶. Así, el 64% de los cuestionarios aplicados a directores fue contestado en línea, y un 36% en papel. Respecto a los cuestionarios que llenaron los profesores, un 61% fue respondido en línea, y el 39% en papel.

6 La aplicación original consistía solo de la modalidad online. Debido a las bajas tasas de respuesta obtenidas, se decidió agregar la modalidad en lápiz y papel, siguiendo los protocolos definidos por el Consorcio.

De acuerdo a las escuelas visitadas por los Monitores Internacionales de Control de Calidad (contratados por el Consorcio), cerca de un 70% usó exclusivamente cuestionarios en línea, alrededor de un 24% de las escuelas empleó solo cuestionarios en papel, y el restante 6% utilizó ambas modalidades.

2. POBLACIÓN Y MUESTREO

El objetivo de TALIS fue obtener una muestra representativa de profesores de cada nivel ISCED por cada país participante, incluyendo los directores de los establecimientos seleccionados.

El plan de muestreo internacional preparado usó un diseño muestral probabilístico estratificado en dos etapas. Esto significa que, de la lista dentro del alcance en cada establecimiento seleccionado al azar (unidades de la primera etapa)⁷, se escogieron aleatoriamente los profesores (unidades en la segunda etapa).

La información que se presenta a lo largo de este documento no corresponde a los datos recopilados en las primeras fases (piloto y experimental), sino solo a la tercera etapa del proyecto (fase definitiva).

2.1. Primera etapa de muestreo: selección de establecimientos

Como procedimiento de muestreo, los establecimientos en Chile se seleccionaron con una probabilidad proporcional a su tamaño ("medida del tamaño"). Así, a mayor número de profesores impartiendo clases en 7° y 8° básico (Nivel ISCED 2), mayor probabilidad del establecimiento de ser seleccionado (y así, se le asignó un menor peso). Por otra parte, establecimientos más pequeños, con menos profesores impartiendo clases en este nivel, tuvieron menor probabilidad de ser elegidos (y así, se les asignó un mayor peso).

Los ajustes en los ponderadores se realizaron al interior de cada estrato explícito luego de que los datos de participación estuvieron finalizados. La variable de estratificación para el caso de Chile fue la dependencia administrativa del establecimiento, definiéndose tres estratos explícitos: instituciones públicas (escuelas municipales), instituciones privadas con financiamiento público (establecimientos particulares subvencionados) e instituciones privadas independientes (establecimientos particulares pagados).

Dentro de las definiciones de la población fuera de alcance para la primera etapa de muestreo (escuelas), se consideró a todos aquellos establecimientos compuestos exclusivamente por estudiantes adultos y aquellos que solo impartían educación especial (escuelas especiales).

En el caso de Chile, la primera etapa de muestreo estuvo compuesta por 200 establecimientos: un 43% de carácter público, un 46% correspondiente a particulares subvencionados y el restante 11% perteneciente a particulares pagados. De ellos, 5 fueron considerados como no elegibles debido a que se encontraban cerrados al momento de la aplicación de la encuesta (ver tabla 2).

7 Para mayores detalles, ver "TALIS 2013 Technical Report".

Un total de 172 de los establecimientos originalmente seleccionados fueron muestreados. De manera adicional, se recurrió en cuatro ocasiones al primer reemplazo definido y, en dos ocasiones, al segundo reemplazo establecido⁸.

Diecisiete establecimientos de la muestra no contribuyeron finalmente a los resultados, debido a que sus tasas de participación fueron menores al estándar definido en un 50%⁹.

Tabla 2. Participación de establecimientos en Chile según estrato explícito

Estrato explícito	Total muestra establecimientos	Establecimientos no elegibles	Establecimientos participantes			Establecimientos sin participación
			Establecimientos muestreados	Primer reemplazo	Segundo reemplazo	
1. Público	86	1	80	1	0	4
2. Particular subvencionado	92	3	78	2	1	8
3. Particular pagado	22	1	14	1	1	5
Total	200	5	172	4	2	17

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

2.2. Segunda etapa de muestreo: selección de profesores

Los docentes de nivel ISCED 2 de cada establecimiento escogido, fueron seleccionados de los formularios con Listados de profesores con igual probabilidad.

Un profesor de ISCED 2 es aquel que, como parte de sus actividades regulares en su establecimiento, provee instrucción en tal nivel ISCED (7° y 8° básico para el caso de Chile). Los profesores que enseñan en distintos niveles ISCED en la escuela objetivo se incluyen en el universo TALIS.

A partir de los establecimientos identificados dentro de alcance, descritos en el apartado anterior, las siguientes categorías de profesores fueron excluidos de la muestra:

- » Profesores que se desempeñaban en escuelas especiales (escuelas de atención exclusiva a estudiantes con necesidades educativas especiales).
- » Profesores que también ejercían como directores del establecimiento (no se recogió información como docente, pero sí aquella referida al director).
- » Profesores sustitutos, docentes ocasionales o de emergencia.
- » Profesores con licencias médicas prolongadas.
- » Profesores que participaron en la etapa piloto de TALIS 2013.

8 Los establecimientos de reemplazo fueron definidos en la fase inicial, con el propósito de mantener el tamaño muestral y ayudar a reducir los sesgos de (no) respuesta. Dado que su utilización disminuye los atributos probabilísticos de la muestra, debilitando la confiabilidad, validez y capacidad de interpretación de los resultados de cada país, se instó a recurrir a ellos solo cuando se confirmara la no participación del establecimiento originalmente seleccionado.

9 Las tasas de participación en estos establecimientos varió entre un 0% y un 42,9%.

Los profesores ayudantes y personal de apoyo (asistentes de la educación, en el caso de Chile) no fueron considerados como docentes, por lo que no formaron parte de la población internacional TALIS objetivo.

Del resultado de la lista de profesores elegibles en cada establecimiento, 20 docentes fueron seleccionados al azar, siendo invitados a responder la encuesta. Este número se definió como el mínimo para permitir estimaciones y modelos confiables, aceptando el mismo tamaño de no respuesta.

Los países participantes podían optar por aumentar sus muestras nacionales eligiendo más establecimientos, escogiendo más docentes dentro de cada establecimiento seleccionado o ambas opciones, lo cual no fue el caso de Chile.

En términos globales, de los 33 países involucrados en TALIS 2013, cerca de 108.000 profesores de nivel ISCED 2 participaron en el estudio.

Respecto a la participación de los profesores en la muestra de Chile, 1.676 docentes respondieron la encuesta y solo 126 no devolvieron los cuestionarios enviados. Los docentes muestreados permitieron la extrapolación de los resultados a un total de 51.632 profesores impartiendo clases en 7° y 8° básico, en establecimientos con las características requeridas para este estudio¹⁰.

En cuanto a las exenciones posibles, en el caso de Chile no hubo docentes encuestados en el estudio principal que hayan participado en el pilotaje, ni tampoco profesores que tuvieran como función paralela ser director de la escuela. Del mismo modo, no hubo docentes identificados como fuera de alcance luego de aplicada la encuesta (ver tabla 3).

Tabla 3. Resumen de participación de docentes en establecimientos participantes en Chile		
Participación	Conteo muestral	Estimación total
Dejaron el establecimiento de manera permanente	0	0
Cuestionarios no devueltos	126	0
Participantes	1.676	51.632
Debieron definirse como fuera de alcance	0	0
Debieron haber sido excluidos	0	0
Total	1.802	51.632

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

3. TASA DE PARTICIPACIÓN

Los requisitos de calidad para TALIS 2013 se tradujeron en exigencias respecto a las tasas de participación (tasas de respuesta) de establecimientos y profesores. Aunque lograr estos niveles de participación no descartaba que ciertos sesgos podían presentarse en los resultados, sí minimizaba

¹⁰ En Chile, al año 2012 eran 58.374 los docentes que realizaban clases en 7° y 8° básico. De esta población total, se excluyeron aquellos de establecimientos con menos de 3 profesores, localizados en zonas remotas y que cuentan solo con docentes de inglés. Esto significa que la población total de la encuesta fue de 57.711 profesores.

el efecto negativo de los sesgos de no respuesta. De esta forma y dado que TALIS 2013 se construyó sobre la experiencia adquirida en TALIS 2008, se pudieron asumir algunos supuestos de tasas de respuesta "razonables" para la población de docentes. Así, en pos de la continuidad, los requisitos de participación para TALIS 2013 se mantuvieron en los niveles definidos en la ronda de 2008, incluso teniendo en cuenta que muchos de los países participantes excedieron largamente los requerimientos.

Para cada nivel ISCED, la tasa mínima de participación de establecimientos fue del 75% luego de los reemplazos. Aunque estos podían ser llamados como sustitutos de escuelas sin respuesta, se solicitó intentar en lo posible obtener la participación de la muestra original. Los establecimientos que lograron al menos un 50% de docentes con respuestas fueron considerados como establecimientos participantes. Las escuelas que no lograron ese umbral fueron catalogadas como no participantes, pese a que un número de profesores que sí respondieron podrían haber contribuido a alguno de los análisis.

La tasa mínima de participación de profesores fue de un 75% de los docentes seleccionados en los establecimientos participantes (muestra original o escuelas de reemplazo). La participación de los docentes se calculó sobre la totalidad de establecimientos participantes, fueran de la muestra original o las empleadas como reemplazos. Así, la tasa de participación de profesores señalada fue un requisito a nivel nacional, pero no a nivel del establecimiento. De esta forma, las tasas generales de participación, tanto ponderadas como sin ponderación, fueron calculadas en función de las tasas de participación de docentes y establecimientos respectivas.

En el caso de Chile, la tasa de participación ponderada de establecimientos considerando los reemplazos fue de un 90,7% (ver tabla 4).

Tabla 4. Tasa de participación de establecimientos en Chile

Tipo	Establecimientos muestreados (%)	Con primer reemplazo (%)	Con segundo reemplazo (%)
No ponderada	88,2%	90,3%	91,3%
Ponderada	88,5%	90,0%	90,7%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Por su parte, los 1.676 docentes que respondieron, permitieron obtener una tasa de participación ponderada de un 93,8% (ver tabla 5).

Tabla 5. Tasa de participación de profesores en Chile

Tipo	Dentro de todos los establecimientos participantes
No ponderada	93,0%
Ponderada	93,8%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Respecto a las tasas generales de participación, Chile obtuvo un porcentaje ponderado de un 85,1% (ver tabla 6).

Tabla 6. Tasa general de participación en Chile

Tipo	Establecimientos muestreados (%)	Con primer reemplazo (%)	Con segundo reemplazo (%)
No ponderada	82,0%	83,9%	84,9%
Ponderada	83,1%	84,5%	85,1%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

3.1. Resultado de la adjudicación de TALIS 2013

En septiembre del año 2013, los representantes de IEA y Statistics Canada discutieron los resultados de la recolección de datos y procesamiento de TALIS 2013.

Para cada país participante y para cada componente en el que participó (por ejemplo, ISCED 2), los representantes revisaron la implementación de todos los procesos (verificación de traducción, adaptación nacional, distribución de cuestionarios de la encuesta, inconsistencias en el conjunto de datos, procedimientos de muestreo al interior del establecimiento), al igual que las tasas ponderadas y no ponderadas de participación.

De acuerdo a lo indicado en el manual de muestreo de TALIS 2013 y en los estándares técnicos definidos, los representantes formularon un ranking para revisión y aprobación que se resume en el cuadro 1.

Cuadro 1. Recomendación del Consorcio a la adjudicación de las muestras nacionales, basada en reglas de devolución de muestras y tasas de participación

Participación de la escuela		Después del reemplazo		
		Al menos 75%	Al menos 50%, pero bajo 75%	
			Bajo sesgo de respuesta	Alto sesgo de respuesta
Antes del reemplazo	Al menos 75%	Buena		
	Al menos 50%, pero bajo 75%	Suficiente	Suficiente	Pobre
	Bajo 50%	Insuficiente		

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En representación de todos los miembros del Consorcio presentes en la adjudicación, se informó que la recomendación al BPC para Chile fue de una puntuación “Buena” para los datos del nivel de ISCED 2, lo cual fue dictaminado por el árbitro de muestreo de TALIS 2013.

El resultado de la adjudicación determinó el grado de participación de cada país en el reporte internacional, dado el cumplimiento (o no) de los estándares definidos por el Consorcio. Así por ejemplo, la información relativa a Estados Unidos solo se vio reflejada en ciertos gráficos de la publicación y a través de estadísticas entregadas por separado para ese país, sin ser incluido en el cálculo de la media internacional, debido al no cumplimiento de los estándares internacionales sobre tasas de participación.

4. REPRESENTATIVIDAD DE LOS DATOS

El diseño de la muestra y posterior levantamiento de información para TALIS 2013 estuvo enfocado en el cumplimiento de una serie de requisitos destinados a asegurar la representatividad de los datos recopilados. Tal como se mencionó en las secciones anteriores, el muestreo en dos etapas buscó fortalecer la representatividad y aleatoriedad de las encuestas aplicadas tanto a docentes como directores, en base a los registros administrativos que disponía el Ministerio de Educación para el periodo analizado.

Estas medidas permiten asegurar que la información presentada por TALIS entrega una caracterización adecuada a nivel nacional, de aquellos docentes y directores que a fines de 2012 se encontraban trabajando en establecimientos que impartían 7° y 8° básico de educación regular. Esta representatividad también ha sido asegurada en cuanto a dependencia¹¹ y región de los establecimientos, al utilizar dichas variables en la estratificación explícita e implícita de la muestra, respectivamente.

De todas maneras, se debe considerar que la muestra se generó con datos administrativos, mientras que la información levantada en TALIS corresponde al reporte de directores y docentes de los establecimientos seleccionados. Así, la información presentada en este documento (auto-declarativa) puede tener desajustes leves respecto a los datos administrativos que se utilizaron como insumo inicial, siendo la variable "dependencia del establecimiento" uno de los factores sobre los cuales se observaron variaciones¹².

Pese a la posibilidad de contrastar la información administrativa con la percepción de los directores y docentes (por ejemplo, dependencia del establecimiento en el que trabaja), esta opción se descartó debido a acuerdos de confidencialidad con los entrevistados y la intención de que los datos aquí expuestos estén alineados con los que se utilizaron internacionalmente, sobre los cuales existe comparabilidad (es decir, a partir de las respuestas entregadas en la aplicación del instrumento).

11 Excepcionalmente el sector particular pagado, debido al tamaño de la muestra.

12 Las diferencias se presentan a continuación, tanto para la muestra generada con datos administrativos como la distribución de respuestas a partir de la encuesta TALIS (entre paréntesis). Municipal: 43% (51%); Particular subvencionado: 46% (38%); Particular pagado: 11% (11%).

Capítulo III

El perfil de los docentes y establecimientos educacionales en los que trabajan

Por María Francisca Rodríguez C. y Juan Ignacio Venegas M.

1. INTRODUCCIÓN

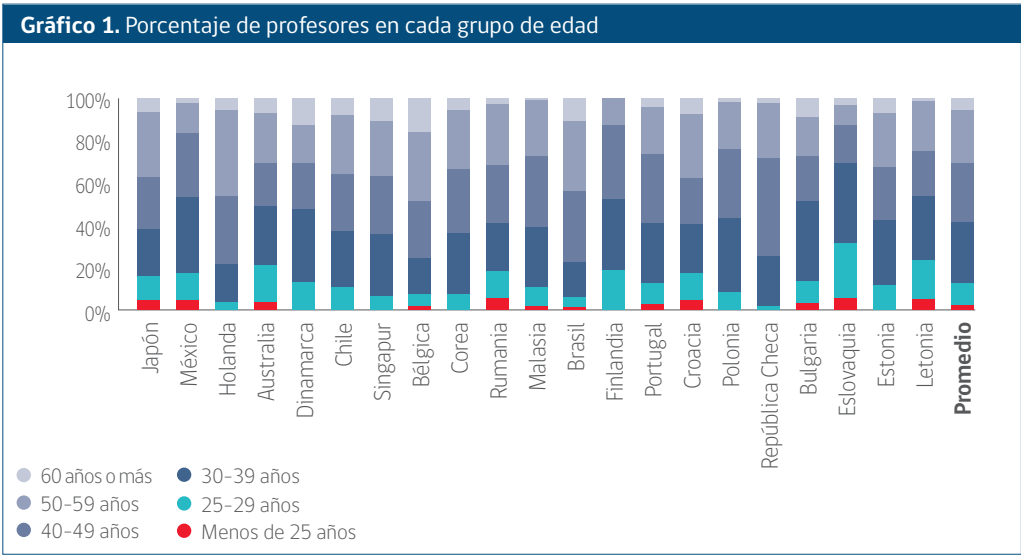
El siguiente capítulo se plantea como propósito, a raíz de los resultados del estudio TALIS, caracterizar a los docentes de 7º y 8º básico (o ISCED 2) y a los establecimientos educacionales en que trabajan, considerando tanto las comparaciones con otros países como las distinciones internas respecto a la dependencia administrativa de estos establecimientos.¹³ Para cumplir con lo anterior, se desarrolló, en primer lugar, el perfil de los docentes chilenos a partir de la distinción entre el perfil demográfico (edad y género) y el perfil laboral (nivel educacional, experiencia y situación contractual). Luego se caracterizó el perfil de los establecimientos, analizando el promedio de alumnos por sala y las percepciones de sus directores respecto a qué tan autónomos creen que son en relación a una serie de ámbitos y a qué tipo de recursos creen que afecta el aprendizaje de sus alumnos. Finalmente, este capítulo concluye con una síntesis de los resultados más relevantes, y se agregan ciertas recomendaciones de futuras políticas públicas para ser aplicadas al ámbito educacional chileno.

2. PERFIL DE LOS DOCENTES

2.1 Perfil demográfico

El primer indicador a analizar referido al perfil demográfico de los docentes corresponde a su distribución en una serie de grupos etarios. Al respecto, el gráfico 1 muestra que Chile concentra la mayoría de sus profesores en el tramo entre 30 y 59 años (81%), distribuyéndose de manera equitativa en los tres grupos analizados de este tramo.

13 Cabe destacar que esta caracterización se realiza con una selección de información proveniente de los resultados TALIS 2013. Para revisar la totalidad de la información entregada por esta encuesta visitar el sitio web: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>. Asimismo, es preciso destacar que esta caracterización se realiza en un grupo específico de docentes, el cual se detalla en la sección 2.2 del capítulo II de este informe.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Si bien esta distribución es bastante similar a lo que ocurre en el promedio de países TALIS, se diferencia de algunos países de alto rendimiento en PISA como Finlandia y Australia, quienes cuentan con mayores proporciones de profesores jóvenes, principalmente en el tramo 25-29 (18%). Mientras que otros países como Japón y Estonia presentan distribuciones similares a la chilena.

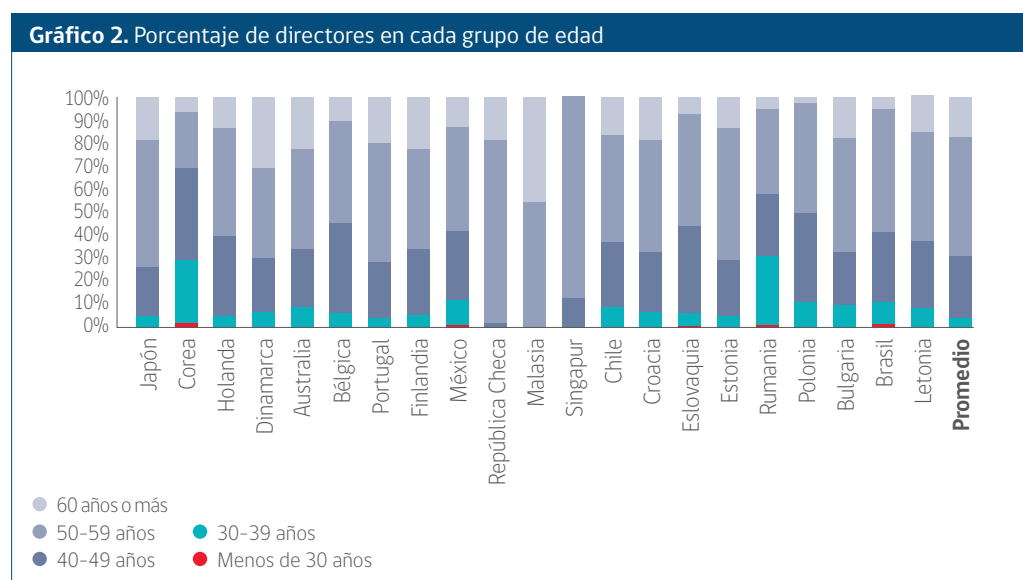
Tabla 1. Porcentajes de los profesores en cada grupo de edad según dependencia administrativa auto-declarada para Chile

Dependencia	Edad profesor					
	Menos de 25	25-29	30-39	40-49	50-59	60 y más
Municipal	3%	18%	26%	18%	28%	7%
Particular subvencionado	3%	20%	31%	20%	19%	7%
Particular pagado	3%	19%	29%	22%	21%	5%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

La edad de los profesores chilenos puede ser analizada también según la dependencia de los establecimientos en los que trabajan. En relación a esto, se observa en la tabla 1 que las distribuciones de los docentes en los grupos etarios no varían significativamente entre las tres dependencias, pudiéndose solo observar que los establecimientos municipales presentan una mayor proporción de docentes entre 50 y 59 años que las otras dos dependencias.

Un segundo tema a analizar acerca del perfil demográfico corresponde a la distribución etaria de los directores de los establecimientos. Respecto a esto, se observa en el gráfico 2 que el comportamiento de Chile en comparación al resto de los países analizados es similar al promedio TALIS. Esto refuerza la idea de que las diferencias entre Chile y el resto de los países examinados respecto al tema edad, no entrega información relevante.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

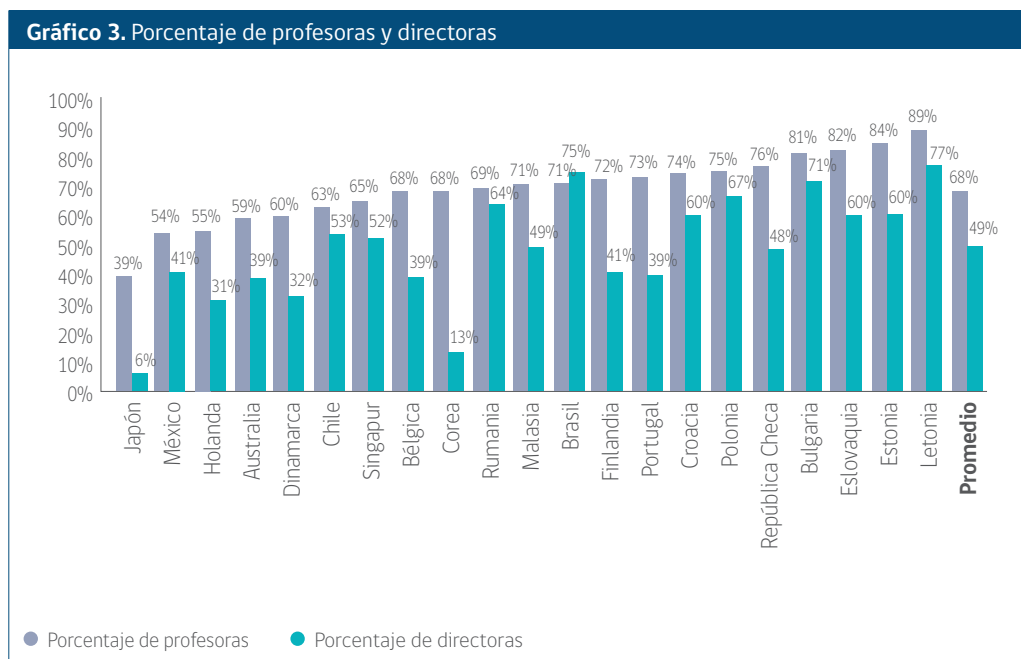
En cuanto a esta distribución etaria según dependencia de los establecimientos, se observa una importante diferencia respecto a lo que sucede en establecimientos particulares pagados respecto de los subvencionados y municipales, dada por la menor edad de los directores de estas escuelas. Así, el 52% de los directores de establecimientos particulares pagados tiene menos de 50 años, versus un 19% de los municipales y un 32% de los particulares subvencionados.

Tabla 2. Porcentajes de los directores en cada grupo de edad según dependencia administrativa auto-declarada para Chile

Dependencia	Edad directores			
	30-39	40-49	50-59	60 años y más
Municipal	4%	15%	44%	37%
Particular subvencionado	6%	24%	47%	22%
Particular pagado	6%	46%	33%	16%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Otro tema a analizar sobre los perfiles de los profesores y directores es su distribución por género. El gráfico 3 muestra para una serie de países, el porcentaje de mujeres ejerciendo tanto cargos docentes como directivos. En primer lugar, se observa que Chile tiene comparativamente una menor proporción de mujeres en cargos docentes que la mayoría de los países examinados. Asimismo, se aprecia que respecto al porcentaje de mujeres en cargos directivos, el de Chile es levemente más alto que el promedio TALIS.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

A partir de estos dos datos, se puede examinar comparativamente la brecha existente en Chile respecto a la proporción de mujeres profesoras y directoras. En todos los países revisados, a excepción de Brasil, existe una mayor proporción de mujeres ejerciendo como docentes que como directoras. Chile en tanto, tiene una de las menores brechas entre mujeres ejerciendo como docentes y directoras, siendo incluso menor en 9 puntos porcentuales a la del promedio TALIS. Lo anterior permite señalar que Chile se encontraría mejor posicionado respecto de las oportunidades que tienen las mujeres para desarrollar sus carreras docentes en cargos directivos, con respecto al promedio de los otros países. Así, es importante destacar que el 63% de sus profesores y el 53% de sus directivos son mujeres, lo que concuerda con lo señalado por el Centro de Estudios MINEDUC (2014), en cuanto a que continúa la tendencia nacional histórica de contar con una planta de profesores de aula principalmente femenina.

Tabla 3. Porcentaje de profesoras y directoras según dependencia administrativa auto-declarada para Chile

Dependencia	Profesoras	Directoras
Municipal	63%	51%
Particular subvencionado	66%	64%
Particular pagado	56%	40%
Total	63%	53%

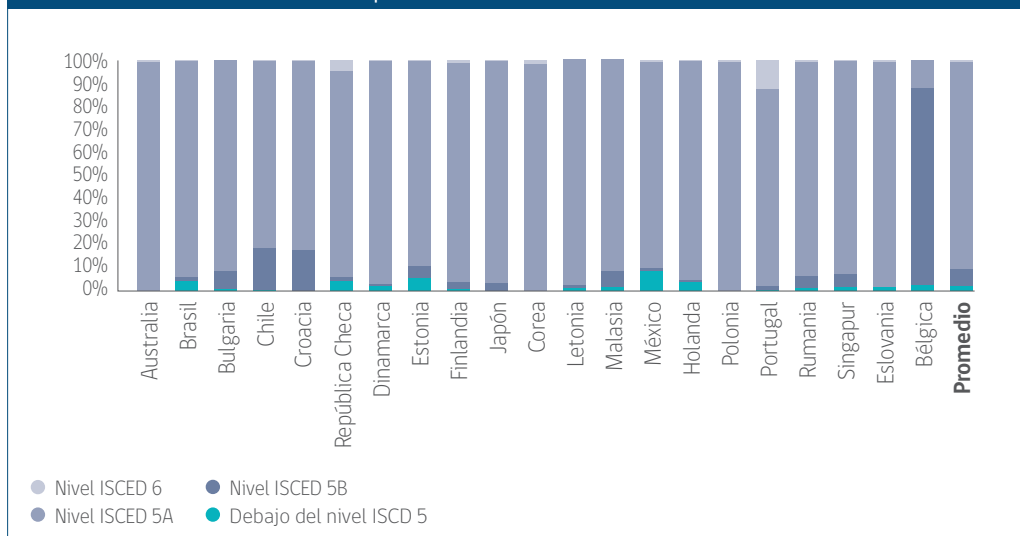
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Al examinar la tabla 3, relativa al género de docentes y directivos chilenos según la dependencia administrativa de sus establecimientos, se pueden advertir algunas diferencias. En primer lugar, se observa que en términos de la proporción de mujeres en cargos docentes, no existen diferencias estadísticamente significativas entre municipales y particulares subvencionados. Con esto, se destaca una menor proporción de mujeres en los establecimientos particulares pagados, lo que resulta ser significativo con respecto a los particulares subvencionados¹⁴. La diferencia entre la proporción de directoras encuentra su porcentaje más bajo en la dependencia particular pagada, seguido de la municipal y finalmente por la particular subvencionada, existiendo una diferencia de 24 puntos porcentuales entre las categorías de los extremos, la cual no es estadísticamente significativa.

2.2. Perfil laboral

El perfil de los docentes se complementa con su perfil laboral, lo cual será analizado con la información de los niveles educacionales, los años de experiencia y la situación contractual de estos.

Gráfico 4. Nivel educacional de los profesores



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

14 "Test de significancia no exhibidos en el documento".

Respecto al primer tema, en el gráfico 4 se puede examinar comparativamente a Chile en relación a la distribución de docentes según sus niveles educacionales alcanzados. Sobre esto, se observa que Chile se encuentra bien posicionado, dado que prácticamente no tiene docentes en ejercicio que no hayan alcanzado al menos estudios de pregrado (0,5%). En relación a este tema, es importante mencionar que la Ley General de Educación chilena (2009), expresa como requerimiento tener personal docente idóneo; es decir, que cuente con el título de profesional de la educación según el nivel y la especialidad, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes.¹⁵ Chile destaca además por ser uno de los países con mayor cantidad de profesores con estudios en programas orientados a temas prácticos. El único tema en el que no se destaca, es en la proporción de docentes con grado de doctor (0,5%). Si bien en todos los países examinados este porcentaje es bajo, Chile se sitúa en el mismo nivel, lejos del promedio TALIS (2,3%). A pesar de lo anterior, hay que considerar que este problema no solo compete a los docentes, ya que existen diferencias similares al comparar profesionales chilenos que poseen nivel de doctorado con el promedio de los países pertenecientes a la OECD.

Al revisar estos mismos datos según dependencia del establecimiento, se observa que no existen prácticamente diferencias entre los tres grupos analizados respecto a la proporción de docentes por debajo del Nivel 5 ni en aquellos con Nivel 6, dado que en los 3 casos son bajas las proporciones que cumplen estas condiciones. Las únicas diferencias relevantes entre estos tres tipos de establecimientos vienen dadas por el tipo de programas del Nivel 5, donde los establecimientos municipales tienen comparativamente una mayor proporción de docentes con formación enfocada en temas más prácticos que teóricos¹⁶.

Tabla 4. Nivel educacional de los profesores según dependencia administrativa auto-declarada para Chile

Dependencia	Nivel educacional			
	Sin educación superior (menor a ISCED 5)	Educación superior de ciclo corto (ISCED 5B)	Educación superior de ciclo largo (ISCED 5A)	Programas de doctorado (ISCED 6)
Municipal	0%	23%	77%	1%
Particular subvencionado	1%	15%	84%	0%
Particular pagado	1%	10%	89%	1%

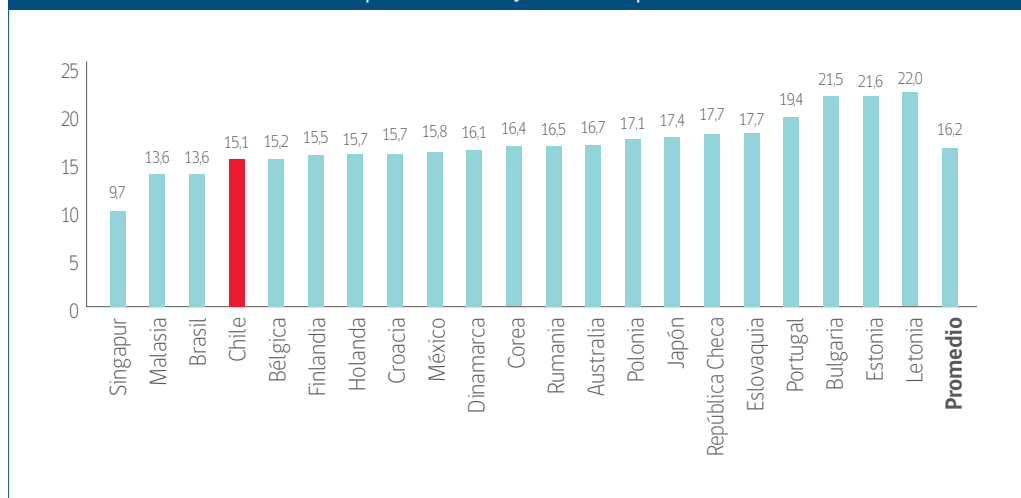
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Otro punto posible de ser examinado se relaciona con los años que los docentes señalan que llevan trabajando como profesores de aula. En el gráfico 5 se observa comparativamente a Chile en relación a otros países en lo que refiere al promedio de años de experiencia de sus docentes de aula, lo que evidencia que los profesores chilenos se ubican en el cuarto lugar de los menores promedios de años de experiencia respecto a los países TALIS considerados.

15 En relación a esto, el 0,5% de docentes sin estudios de pregrado corresponderían a docentes con un permiso especial entregado por el Ministerio de Educación.

16 Sobre esto, es necesario destacar también que los grados 5B se imparten mayoritariamente en institutos profesionales y que los grados 5A se imparten más en universidades.

Gráfico 5. Promedio de años de experiencia trabajando como profesor



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Sin embargo, este dato sobre la menor experiencia de los profesores chilenos, no entrega información respecto a potenciales medidas a ser aplicadas ya que si bien Chile presenta en promedio una menor experiencia docente en aula, las distancias con los otros respecto al promedio no es de gran magnitud, teniendo en promedio los profesores chilenos una experiencia similar a países de alto rendimiento en la prueba PISA como Bélgica y Finlandia. Asimismo, por ejemplo, Singapur, país con alto rendimiento PISA, presenta los menores promedios de años de experiencia.

Al analizar este mismo dato para las tres dependencias de los establecimientos chilenos, se encuentra que los docentes de establecimientos municipales tienen en promedio una mayor experiencia en aula, sin embargo, las diferencias entre estos tres grupos no son estadísticamente significativas.

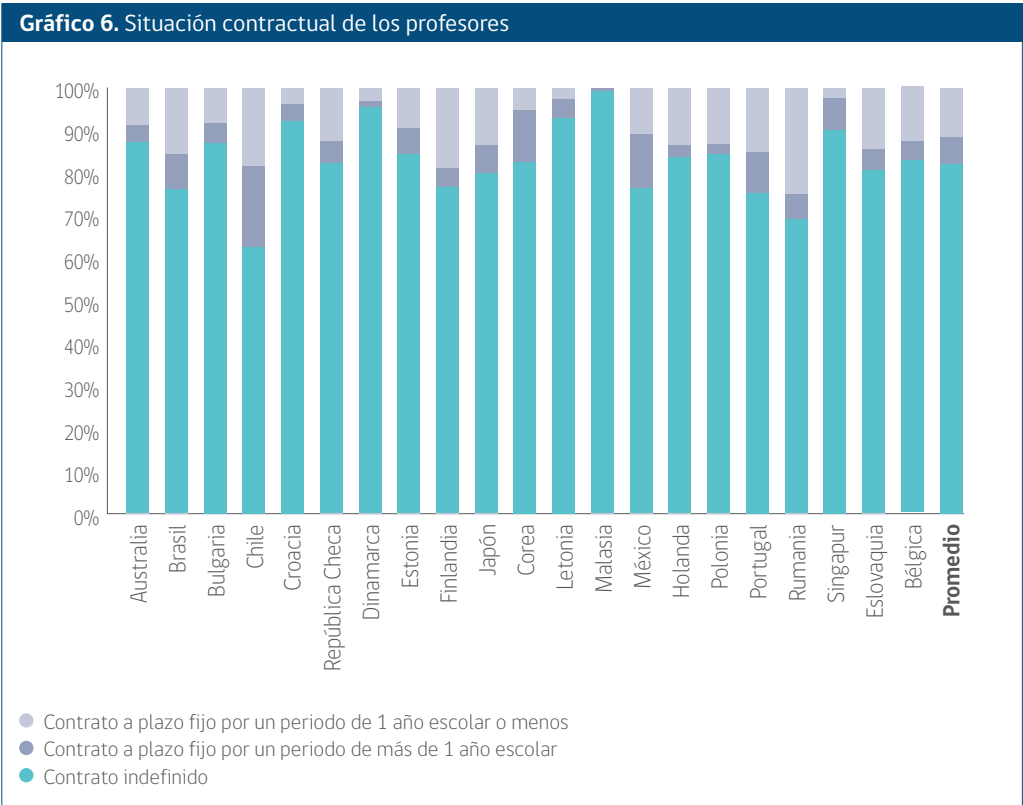
Al revisar otros estudios sobre este tema, se puede examinar que el actual escenario viene precedido de uno donde la experiencia de los docentes era mayor. Lara et al. (2010) advirtió que en el año 2002 casi un tercio de los docentes de cuarto básico (30,8%) tenía menos de 10 años de experiencia, mientras que el 24% tenía entre 10 y 19 años de experiencia, y el 45% más de 20 años en la docencia. Al analizar los datos del año 2008, se percibe un aumento de los profesores con menos de 10 años de servicio (de un 30,8% al 38,6%).

Tabla 5. Años de experiencia trabajando como profesor según dependencia administrativa auto-declarada para Chile

Dependencia	Años
Municipal	15,3
Particular subvencionado	13,9
Particular pagado	14,4

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Finalmente, el gráfico 6 presenta la distribución de países participantes de TALIS respecto la situación contractual que los profesores señalan tener, distinguiendo entre contrato indefinido, de plazo fijo por más por un año escolar o más y de plazo fijo por un año escolar o menos. En relación a esto, se observa que los docentes chilenos tienen comparativamente condiciones contractuales más inestables que los países aquí analizados, con la menor proporción de docentes con contrato indefinido y lejos del promedio TALIS (un 63% v/s un 83%).



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Se observa también en este gráfico que Chile es el segundo país con la mayor proporción de docentes con contratos de un año de duración o menos, siendo solo superado por Rumania.

Al revisar este aspecto según la dependencia de los establecimientos de los docentes chilenos en la tabla 6 y de acuerdo a los datos de la encuesta TALIS, menos de la mitad de los docentes de establecimientos municipales señala tener un contrato indefinido, siendo la diferencia con respecto a las otras dependencias estadísticamente significativa, teniendo incluso el 27% de ellos contratos a plazo fijo por 1 año o menos. Sobre esto, es importante destacar que el actual estatuto docente chileno define que los contratos pueden ser de plazo fijo (los cuales deben durar 1 año), de plazo indefinido o de reemplazo, pero la evidencia señala que actualmente muchos establecimientos

municipales tienen un alto porcentaje de docentes trabajando con este último tipo de contrato, el cual es más inestable.

Tabla 6. Situación contractual de los profesores según dependencia administrativa auto-declarada para Chile

Dependencia	Situación contractual		
	Contrato Indefinido	Contrato a plazo fijo por un periodo de más de un año escolar	Contrato a plazo fijo por un periodo de un año escolar o menos
Municipal	48%	25%	27%
Particular subvencionado	70%	15%	14%
Particular pagado	74%	14%	12%

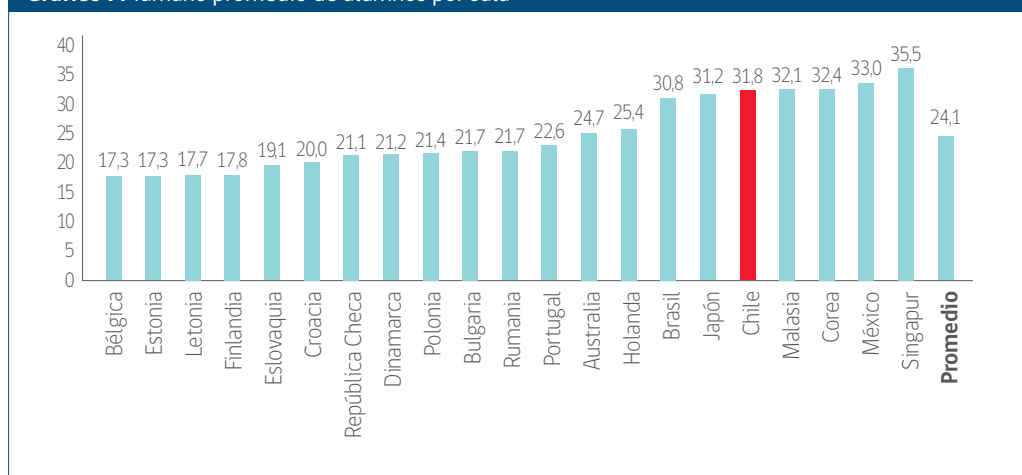
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

3. PERFIL DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Ya examinado el perfil de los docentes chilenos, se hace necesario complementar este análisis con algunos datos respecto al perfil de los establecimientos, los cuales se recogen principalmente desde las visiones de sus directores.

Un primer aspecto que se puede analizar sobre los establecimientos es el tamaño promedio de alumnos por sala comparando Chile con otros países. En relación a esto, el gráfico 7 muestra que los directores indican que en Chile existe una alta concentración de alumnos por sala, la cual supera en 7,7 puntos al promedio TALIS (31,8 vs 24,1). Asimismo, se observa que, a excepción de los países asiáticos, de todos los países aquí analizados con altos puntajes PISA, Chile presenta comparativamente un promedio de alumnos por sala más alto. Por ejemplo, tiene en promedio 15 alumnos más por sala que Bélgica y 14 alumnos más por sala que Finlandia.

Gráfico 7. Tamaño promedio de alumnos por sala



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Tabla 7. Tamaño promedio de alumnos por sala según dependencia administrativa auto-declarada para Chile

Dependencia	Tamaño promedio de alumnos por sala
Municipal	29,4
Particular subvencionado	35,3
Particular pagado	30,7

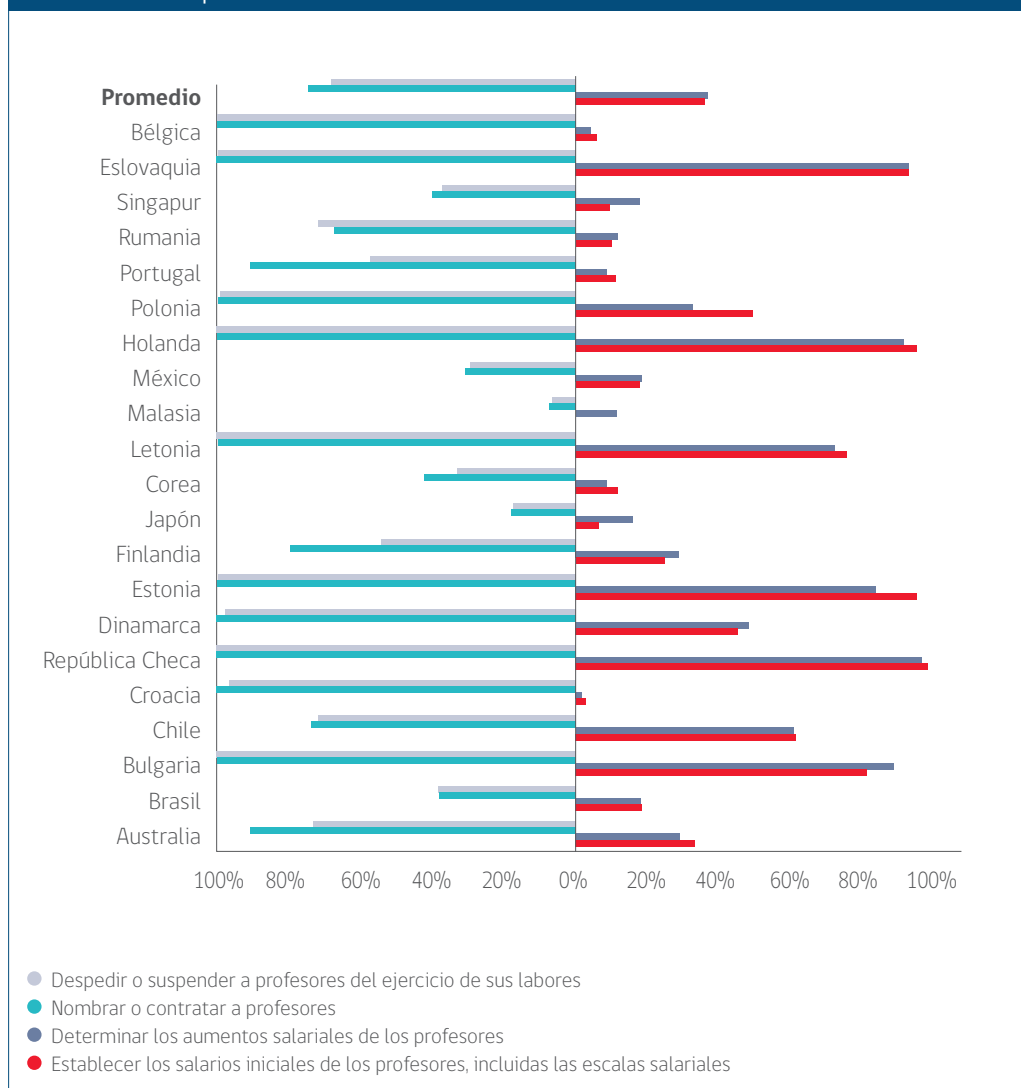
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Cuando se examina el promedio de alumnos por sala según la dependencia de los establecimientos chilenos se puede observar que a diferencia de lo esperado, aquellos establecimientos de alumnos con mayores recursos socioeconómicos tienen promedios más elevados. Si bien las diferencias entre los establecimientos municipales y particulares pagados no son estadísticamente significativas, llama la atención, por ejemplo, que el sector particular pagado presente promedios altos y que los particulares subvencionados tengan en promedio 6 alumnos más por sala que los establecimientos municipales, diferencias que sí resultan ser estadísticamente significativas. Lo anterior, sin embargo, podría deberse al efecto de escuelas rurales en el sector municipal, que tienen cursos muy pequeños, lo que hace disminuir el promedio de esta dependencia.

Estos resultados se asemejan a lo reportado sobre este tema en el informe “Education at a Glance”, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2014). En esta publicación se destaca que los establecimientos en Chile tienen en promedio 30 estudiantes por sala en los niveles de 1º a 6º básico, y 31 estudiantes en los niveles de 7º básico a 4º medio, lo que lo sitúa en el segundo lugar de los países analizados respecto a los mayores promedios de alumnos por sala, siendo solo superado por China.

En la percepción de sus directores respecto a la autonomía de sus instituciones en la toma de decisiones, el gráfico 8 muestra para diferentes países la proporción de docentes cuyos directores señalan que en sus establecimientos tienen autonomía en la realización de 4 tareas específicas con los docentes.

Gráfico 8. Porcentaje de docentes cuyos directores consideran tener autonomía en diversas actividades de su plantel relacionadas con los docentes



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Sobre esto, lo primero que se puede observar en el gráfico 8 es que en aquellas funciones de contratación y de despido de docentes, los directores chilenos tienen una autopercepción de autonomía bastante similar al promedio TALIS, con proporciones mayores al 70% en ambos indicadores. Si bien esto indica que Chile no se encuentra mal posicionado respecto a este tema, al revisar la autonomía percibida de países occidentales con altos puntajes en la prueba PISA como Bélgica, Estonia y Dinamarca, se ve que los directores chilenos se sienten significativamente menos autónomos que los directores de estos países, lo que implicaría que existe todavía un espacio para incrementar los niveles de autonomía de los establecimientos chilenos en este ámbito, en pos del mejoramiento de la calidad educativa entregada. En relación a esto, cabe destacar que la legislación chilena actual plantea que muchas de las decisiones sobre la dotación docente de los establecimientos que reciben financiamiento público son responsabilidad de sus sostenedores, los cuales pueden ser entidades privadas o municipales según la dependencia de estos (Ley General de Educación, 2009). Dado lo anterior, es entendible que los directores no se sientan tan autónomos, ya que el marco legal que determina sus atribuciones es limitante en algunos aspectos.

En cuanto a la percepción de autonomía sobre temas salariales, se puede señalar que la proporción de directores chilenos que se percibe autónomo respecto a este tema es mayor al promedio TALIS y también a lo que ocurre en otros países exitosos a nivel educativo. En este contexto, es importante mencionar que en Chile la estructura salarial docente es compleja ya que depende de múltiples factores que se han acumulado en el tiempo, a lo que se debe agregar el escenario generado por la actual Ley SEP.

En el gráfico 8, se pueden identificar también, a los países que poseen buenos resultados educacionales con altos y bajos niveles de autonomía percibida respecto a la determinación del salario de los docentes. Por ejemplo, países asiáticos como Singapur, Corea y Japón, y países occidentales como Finlandia y Bélgica, declaran tener una baja autonomía respecto a ese tema. A la vez, el caso holandés muestra un ejemplo que combina alta autonomía en este aspecto y alto rendimiento académico.

Tabla 8. Porcentaje de docentes cuyos directores consideran tener autonomía en diversas actividades de su plantel relacionadas con los docentes según dependencia administrativa para Chile

Dependencia	Nombrar o contratar a profesores	Despedir o suspender a profesores del ejercicio de sus labores	Establecer los salarios iniciales de los profesores, incluidas las escalas salariales	Determinar los aumentos salariales de los profesores
Municipal	37%	34%	14%	16%
Particular subvencionado	98%	96%	91%	88%
Particular pagado	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

La percepción respecto a la autonomía puede ser examinada considerando la dependencia de los establecimientos chilenos. Sobre esto, la tabla 8 indica, en primer lugar, que los establecimientos particulares pagados tienen una completa autonomía respecto a estas 4 actividades y que los particulares subvencionados tienen niveles de autonomía altos. Asimismo, se observa que en el sector municipal la autonomía percibida, tanto respecto a la contratación/despido de docentes como de los temas salariales es baja, especialmente en relación con este último punto. Lo anterior, se explicaría por la actual rigidez del ámbito municipal consagrada en el estatuto docente, donde se señala, por ejemplo, que si un director quiere despedir docentes solo puede proponer a su sostenedor hasta un 5% de sus profesores para que estos sean despedidos.

Lo encontrado según dependencia, coincide con los hallazgos de otros estudios. En relación a esto, Espínola (2000) señala que las escuelas privadas subvencionadas son más autónomas que las municipales en tanto cuentan con: i) total decisión sobre recursos aportados por la subvención, una vez pagados los sueldos de los profesores; ii) recursos adicionales aportados por los padres; iii) control sobre la contratación y despido de profesores; y iv) negociación de salarios.

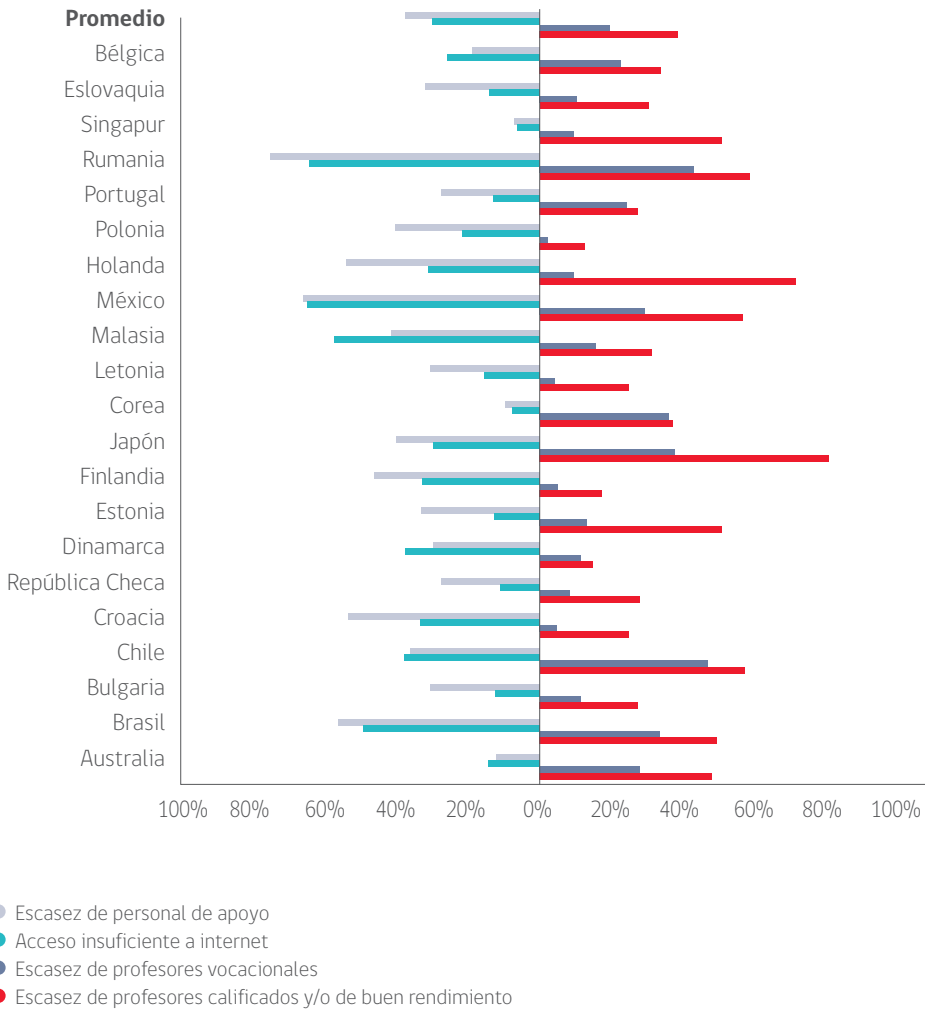
En relación con este tema, es importante destacar que es complejo definir pautas claras respecto a cómo abordar la autonomía de los establecimientos. Según informes de la OECD (2011), no existe una relación clara entre la autonomía en la asignación de los recursos y el rendimiento a nivel del país. Según datos de la prueba PISA analizados en estos informes, la relación entre el rendimiento de los centros educativos individuales y su nivel de autonomía en la asignación de los recursos es positiva en algunos países y negativa en otros. Por ejemplo, en Chile, Grecia, Corea y Perú, los centros educativos que tienen mayor autonomía en la asignación de recursos también consiguen puntuaciones más altas en lectura, mientras que en Suiza y los países asociados como Colombia, Croacia, Kirguistán y Tailandia, los centros educativos que tienen mayor autonomía en este aspecto no rinden de igual manera.

La OECD (2011) señala también que la autonomía escolar tiende a estar asociada con un buen rendimiento en aquellos sistemas de educación en los que la mayoría de los establecimientos publican datos sobre los resultados de los estudiantes, lo que indicaría que los mejores resultados están relacionados con una combinación de varias políticas de autonomía y rendición de cuentas y no con solo una política aislada.

Finalmente, un último indicador que se puede revisar en relación con los establecimientos, es la opinión de sus directores sobre cómo ciertos problemas afectan la capacidad del establecimiento para entregar una educación de calidad. Esto puede verse en el gráfico 9, el cual entrega evidencia sobre cuatro de los problemas consultados¹⁷ en distintos países.

17 Estos resultados refieren a las opciones planteadas en la pregunta N° 31 del cuestionario de directores.

Gráfico 9. Porcentaje de docentes cuyos directores consideran que los siguientes recursos afectan la capacidad del plantel para entregar una educación de calidad



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En primer lugar, a la izquierda de este gráfico se puede comparar a Chile respecto de cómo los directores perciben que la escasez de personal de apoyo y un acceso a internet insuficiente afectan la calidad educativa. Sobre esto, se reconoce que si bien Chile se encuentra cercano al promedio TALIS, está lejos de los países de alto rendimiento académico. Al ser la inversión en personal de apoyo y en acceso a internet temas ligados a los recursos económicos que dispone un sistema educativo, es entendible que aquellos países cuyos directores se sientan más afectados frente a la carencia de estos recursos, sean menos desarrollados. Sin embargo, el que países más desarrollados y con mejores resultados académicos que Chile se vean menos afectados por este tipo de problemas, indica que Chile podría hacer un mayor esfuerzo para que sus establecimientos mejoren tanto su capacidad de personal de apoyo como la calidad de sus conexiones a internet. Al respecto, existen algunos datos que muestran que hay espacios para mejorar estas situaciones, como el entregado por el Censo Nacional de Informática Educativa que afirma que en el año 2012, el 26% de los establecimientos municipales no tenía conexión a internet (Mineduc, 2013).

Si bien en las últimas décadas el gasto público en educación en Chile se ha incrementado considerablemente, siendo infraestructura y equipamiento los temas donde se han obtenido los mayores avances (Cornejo, 2006), los datos sobre la percepción entregados por TALIS indican que existen aún ciertas carencias cuya solución podría mejorar el tipo de educación entregada por los establecimientos chilenos.

El gráfico 9 muestra también la percepción de los directores respecto a cómo la escasez de docentes para la enseñanza de especialidades (vocacionales) y de un cuerpo docente calificado afectan la capacidad del plantel para entregar una educación de calidad. En relación a esto, se observa que un 46% de los docentes chilenos tienen directores que señalan que la escasez de profesores de especialidad afecta la capacidad del establecimiento para entregar una educación de calidad, versus un 19% del promedio TALIS, un 5% de Finlandia y un 10% de Holanda.

En el caso de la percepción sobre el efecto de la falta de profesores calificados y/o de buen rendimiento, si bien las diferencias entre Chile y el promedio TALIS y otros países se acortan, los datos igualmente muestran que para los directores de un 57% de los docentes chilenos este es uno de los principales obstaculizadores para entregar una educación de mejor calidad por parte del establecimiento.

Tabla 9. Porcentaje de docentes cuyos directores consideran que los siguientes recursos afectan la capacidad del plantel para entregar una educación de calidad según dependencia auto-declarada administrativa para Chile

Dependencia	Acceso insuficiente a internet	Escasez de personal de apoyo	Escasez de profesores calificados y/o de buen rendimiento	Escasez de profesores vocacionales
Municipal	54%	52%	61%	53%
Particular subvencionado	28%	40%	57%	48%
Particular pagado	21%	25%	74%	10%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Por último, se puede revisar en la tabla 9 el porcentaje de docentes cuyos directores consideran que estas situaciones afectan la capacidad del plantel para entregar una educación de calidad según la dependencia de sus establecimientos. En relación a esto, se evidencia que temas asociados a recursos económicos son mayormente mencionados en establecimientos municipales que en los particulares, situación que se explicaría por la mayor cantidad de recursos disponibles de estos últimos y que implicaría que aquellas políticas futuras enfocadas en el mejoramiento de estas condiciones debieran centrarse en el ámbito municipal.

Respecto a la escasez de docentes calificados, llama la atención que sea en los establecimientos particulares pagados donde más se señale que como factor que afecta la calidad educativa. Finalmente, el problema de la falta de docentes de especialidad (vocacionales) es algo que se da solo en establecimientos que reciben subvención estatal, y de forma similar entre establecimientos municipales y particulares subvencionados.

4. CONCLUSIONES

El presente capítulo tuvo como objetivo caracterizar a los docentes chilenos y a sus establecimientos a partir de la comparación de Chile con diversos países que participaron del estudio TALIS. En esta sección se resumieron los hallazgos más relevantes de estos análisis y se delimitaron algunas propuestas generales de intervención en aquellos ámbitos donde se hayan observado mayores desafíos.

Respecto a los aspectos destacables de Chile, es importante mencionar en primer lugar, la existencia de una baja brecha entre la proporción de mujeres ejerciendo como docentes y como directoras. En diversos países se observa que la proporción de directoras mujeres es bastante menor a la proporción de mujeres docentes. Si bien en Chile ocurre esta misma situación, la brecha es menor que en otros países, situación que amerita ser destacada como un aspecto positivo del sistema educacional chileno.

Otro aspecto a destacar viene dado por la casi inexistente proporción de docentes chilenos en ejercicio que no hayan realizado al menos estudios de pregrado. Esto no es algo que ocurre en todos los países examinados, lo que lleva a resaltar también que los profesores cuenten con los niveles educacionales mínimos requeridos para ejercer sus labores docentes.

En cuanto a los aspectos menos destacables de Chile, la baja proporción de contratos indefinidos, el alto promedio de alumnos por sala y la alta proporción de docentes que señalan que la carencia de ciertos recursos afecta la calidad de la educación entregada, aparecen como aquellos aspectos que requieren una mayor intervención.

Sobre lo primero se observó en Chile que existe una alta proporción de docentes con contratos de trabajo de un año o menos de duración, lo que también se identificó en el ámbito municipal, donde menos de la mitad de los docentes tiene un contrato indefinido.

Respecto al promedio de alumnos por sala, se observó que Chile tiene una densidad mayor al compararse con países occidentales de alto rendimiento en la prueba PISA.

Por último, respecto a la percepción de recursos que incide en la calidad de los establecimientos, se observó que una alta proporción de directores del ámbito municipal chileno señala que tanto la ausencia de personal de apoyo como el tener un acceso insuficiente a internet afectan la calidad educativa entregada. Sobre esto, se concluye que todavía existen en Chile algunas deficiencias en la gestión de ciertos recursos en los establecimientos pese a los importantes avances realizados en este ámbito durante los últimos años.

En relación a los recursos cuya escasez se percibe como limitante de la calidad educativa, destaca también que una alta proporción de directores chilenos declare que tanto la insuficiencia de profesores calificados como con una alta vocación afecten la calidad de la educación.

En base a estas debilidades surgen de este capítulo diversas recomendaciones para intentar paliar cada una de ellas. En primer lugar, se sugiere generar medidas destinadas a mejorar las condiciones laborales de los docentes chilenos respecto a su situación contractual. En relación a esto, la reciente aprobación de una ley en el Congreso Nacional que otorga la titularidad a cerca de 33 mil docentes que hoy trabajan a contrata (BCN, 2015), es una medida en esta dirección.

Una segunda recomendación hace referencia al número de alumnos por sala, la cual hace hincapié en implementar alguna medida para aumentar la infraestructura de los establecimientos chilenos y así disminuir la densidad de alumnos por sala. Lo anterior debería ir acompañado de cambios en las regulaciones respecto a los alumnos por sala y un ajuste en la proporción de horas lectivas y no lectivas en las horas de trabajo de los docentes.

Una última recomendación hace referencia a que se deben realizar nuevos esfuerzos para cubrir las diversas carencias materiales que los establecimientos educacionales todavía tienen.

5. REFERENCIAS

- BCN, (2015). Ley N° 20.804 que renueva la vigencia de la ley N° 19.648 de 1999, sobre acceso a la titularidad de los docentes a contrata en los establecimientos públicos subvencionados. Disponible en: <http://www.leychile.cl/>-
- Centro de Estudios MINEDUC (2014). Aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente. *Evidencias*, 28, 1-17.
- Cornejo, R. (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Espínola, V. (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento regional de operaciones. División de programas sociales. Disponible en <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/2729/Autonom%C3%ADa%20Escolar%3a%20Factores%20que%20Contribuyen%20a%20una%20Escuela%20m%C3%A1s%20Efectiva.pdf?sequence=1>.
- Lara, B., Mizala, A. y Repetto, A. (2010). Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile. *Estudio públicos* N° 120. Disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4744_2876/rev120_BLara_AMizala_ARepetto.pdf
- Ley N° 20.370 D.O.2 (2009). Establece Ley General de Educación (LGE).
- MINEDUC (2013). Censo Nacional de Información Educativa. Principales Resultados.
- OECD (2011). PISA IN FOCUS. 2011/9 (Octubre). Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf>
- OECD (2014). Education at a Glance.

Capítulo IV

Desarrollo profesional de los docentes

Por Paola Bordón T., Catalina Canals C., Saúl Rojas D. y Camila Serra D.

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo expone una mirada al desarrollo profesional de los docentes en Chile, entendido como las actividades que buscan incrementar el conocimiento y las habilidades de los profesores con el fin de mejorar sus prácticas educativas. Los elementos del desarrollo profesional examinados en TALIS 2013 pueden agruparse en tres aspectos: la inducción –formal e informal–, el *mentoring* y el desarrollo profesional continuo. Dentro de este último, se analizan distintas actividades de desarrollo profesional, la participación en las mismas y la percepción de su impacto. Además, se estudia el apoyo y los obstáculos a los que se enfrentan los docentes al participar en actividades de formación continua, junto con las necesidades que ellos identifican para su desarrollo profesional.

Los efectos del desarrollo profesional docente podrían englobarse en dos niveles: un efecto en las prácticas de docencia y otro en el nivel de percepción de autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes (OECD, 2013). Los efectos de las mejorías generadas en la práctica docente pueden propiciar un mejor proceso de aprendizaje para los estudiantes, lo cual se ha evidenciado en estudios que han mostrado el impacto positivo del desarrollo profesional docente en los resultados educativos de los estudiantes (Darling-Hammond, 1999; Heyneman y Loxley, 1983; Luschei y Carnoy, 2010). Aun así, la evidencia en este ámbito es controvertida y algunos estudios han planteado que el desarrollo profesional no apoya directamente a los profesores en el desarrollo de habilidades de enseñanza (Snow-Renner & Lauer, 2005; Desimone et al., 2002). En este contexto, la encuesta TALIS busca aportar elementos para examinar cómo se implementa el desarrollo profesional docente y cuáles son sus características específicas (OECD, 2013).

Para caracterizar el desarrollo profesional docente en Chile, se analizan, a la luz de la evidencia internacional, los principales resultados de la encuesta TALIS 2013 relativos al desarrollo profesional docente; esto es, la participación en las distintas actividades de desarrollo profesional; la relación entre las características de profesores y de establecimientos escolares¹⁸ y las oportunidades de desarrollo profesional docente; las principales necesidades de desarrollo profesional identificadas por los profesores; y los impedimentos para acceder a este. Finalmente, se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones sobre desarrollo profesional docente para profesores, directores y *policy makers*.

18 En adelante la palabra "establecimiento(s)" se utilizará para hacer referencia a establecimiento(s) escolar(es).

2. MARCO TEÓRICO

En la encuesta TALIS para docentes, se define el desarrollo profesional como “las actividades que desarrollan las habilidades, el conocimiento, la experiencia y otras características de una persona que trabaja como profesor(a)” (OECD 2010, pág. 34). Dichas actividades, según Montecinos (2003), pueden ser formales o informales, y “ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (pág. 108). En la misma línea, Tan (2006) propone tres dimensiones interrelacionadas en el desarrollo profesional: (1) Desarrollo personal, que consiste en la reflexión y crecimiento profesional a partir de la renovación creativa del perfil de profesor; (2) Desarrollo social, asociado al significado que se le atribuye al rol del maestro entre colegas; y (3) Desarrollo profesional propiamente tal, vinculado al fortalecimiento de destrezas y conocimiento de las disciplinas de estudio. De forma más general, algunos autores proponen concebir el desarrollo profesional docente en un contexto laboral que lo fomenta o dificulta (Imbernón, 2011), siendo el reconocimiento social y las condiciones laborales dignas aspectos que aportan al desarrollo profesional docente (Vaillant, 2006).

Las distintas actividades que conforman el proceso de formación docente pueden clasificarse en tres tipos de estrategias: (1) Estrategias externas de perfeccionamiento, que corresponden a cursos de actualización desarrollados por especialistas (Sotomayor y Walker, 2009; Sotomayor, 2010), y que parecen coincidir con las “Estrategias cercanas a la capacitación”, definidas como aquellas instancias con énfasis en la presentación de contenidos, pero con espacios para que los docentes comprendan el significado de los conceptos y verifiquen su comprensión con el uso de materiales (Tillema e Imants, 1995; Ávalos 2007). Un segundo tipo son las (2) Estrategias entre pares, que consisten en el desarrollo de talleres o redes docentes que buscan la reflexión acerca del quehacer pedagógico y son conducidos por los mismos docentes (Cerde y López, 2006; Sotomayor, 2010). Estas estrategias se intersectan con las “Estrategias cercanas al desarrollo profesional autónomo”, en las que los mismos individuos orientan su aprendizaje basándose en la reflexión y en la observación de sus prácticas, en la realización de proyectos y detección de dificultades en su aplicación, en la investigación de problemas prácticos y en el desarrollo de soluciones (Imbernón, 1994; Ávalos, 2007). Finalmente, las (3) Estrategias Mixtas, son aquellas en las que se desarrollan talleres o cursos entre pares pero con participación de un agente externo (Sotomayor y Walker, 2009; Sotomayor, 2010).

En Chile, las actividades de formación docente son implementadas por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) el cual es el organismo del Ministerio de Educación encargado de diseñar, implementar y evaluar la política nacional de desarrollo profesional de docentes (CPEIP, s.f). Para ello incluye distintos programas que se inscriben en las estrategias señaladas. Particularmente, desarrolla cursos e-learning, cursos b-learning y postítulos de mención, actividades que corresponden en mayor medida a estrategias de perfeccionamiento externo, además de desarrollar el programa Red de Maestros de Maestros, el cual es una estrategia entre pares que propicia el desarrollo profesional, basándose en el aprendizaje entre docentes que se desempeñan en el aula (CPEIP, 2015).

Por su parte, el cuestionario de TALIS identifica distintas actividades de desarrollo profesional en las que participan los docentes a lo largo de su carrera, las cuales son presentadas en el cuadro 1. Estas incluyen actividades que corresponden a estrategias externas de perfeccionamiento –como visitas de observación a otro tipo de instituciones, capacitaciones en servicio, programas de calificación–, a estrategias entre pares –tales como las visitas de observación a otros establecimientos escolares, la participación en una red de profesores, el desarrollo de investigación, actividades de *mentoring* y/u observación entre pares y de *coaching*–, además de actividades como cursos o talleres y conferencias o seminarios que pueden adscribirse a estrategias externas de perfeccionamiento, estrategias entre pares o estrategias mixtas, según sea el caso.

Cuadro 1. Actividades de desarrollo profesional

El cuestionario de TALIS contiene preguntas dirigidas a los profesores acerca de las actividades de desarrollo profesional en las que ellos pudieron haber participado durante los 12 meses previos a la encuesta. Las actividades consultadas son:

- » **Cursos o talleres**, por ejemplo, sobre una materia o método y/u otros temas relacionados con la educación.
- » **Conferencias o seminarios** sobre educación (donde profesores y/o investigadores presentan los resultados de su investigación y analizan temas educacionales).
- » **Visitas de observación a otros establecimientos escolares**
- » **Visitas de observación a otro tipo de instituciones** como empresas, organismos públicos, organizaciones no gubernamentales.
- » **Capacitaciones en servicio**, cursos de capacitación en servicio, ya sea en empresas privadas, organismos públicos y/u organizaciones no gubernamentales.
- » **Programa de calificación**, por ejemplo, Programa conducente a un grado.
- » **Participación en una red de profesores** formada específicamente para el desarrollo profesional de estos.
- » **Investigación** individual o grupal en un tema de interés profesional para el docente.
- » **Actividades de *mentoring*** y/u observación entre pares **y de *coaching***, como parte de un acuerdo formal con el establecimiento.

A partir de las respuestas de una muestra de profesores (o directores) a las preguntas del cuestionario TALIS referidas a participación, costo, características, relevancia, necesidades y barreras al desarrollo profesional, es posible describir de forma general el desarrollo profesional docente en Chile. En los siguientes apartados se comparan, en primer lugar, las respuestas de los docentes (o directores) chilenos según la dependencia administrativa del establecimiento donde trabajan¹⁹, esto es, municipal, particular subvencionado o particular pagado. En segundo lugar, se compara el resultado de los docentes chilenos con los resultados de los docentes de Finlandia, México, Portugal y del promedio de países participantes en TALIS. Se escogieron estos países considerando un nivel de desarrollo económico similar (Portugal) o afinidad cultural (México), o por estar en el grupo de los 10 países con mejores puntajes PISA 2012 (Finlandia).

19 No todos los establecimientos tienen asociado un tipo de dependencia administrativa; para mantener el anonimato de los participantes, no se creó un vínculo con las bases de datos administrativas del MINEDUC. De esta forma, solo se tiene la información sobre dependencia reportada en el cuestionario a directores.

3. ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL Y NIVEL DE PARTICIPACIÓN

La figura 1 da cuenta de los resultados del cuestionario sobre la participación reportada por los docentes en distintas actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta, según la dependencia administrativa del establecimiento. En la figura se puede observar que la mayoría de los profesores señala participar en cursos o talleres, un tercio de los docentes en conferencias o seminarios, y otro tercio en investigación. El nivel de participación reportado en las distintas actividades de desarrollo profesional son bastantes similares para los docentes de las distintas dependencias. De hecho, no existen diferencias estadísticamente significativas en la participación en conferencias e investigación de los profesores de establecimientos particulares pagados y sus pares de establecimientos particulares subvencionados y municipales, ni tampoco entre los docentes de establecimientos municipales y la de sus colegas de establecimientos particulares en programas de calificación y en redes de profesores para desarrollo profesional. Similarmente, solo un 14% del total de los profesores participa en actividades de *mentoring y/o coaching*, sin haber diferencias estadísticamente significativas según dependencia. Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre dependencias respecto a la participación en programas de calificación o en redes de profesores para el desarrollo profesional.

Las visitas a otros establecimientos u otro tipo de instituciones y las capacitaciones en servicio son las actividades de desarrollo profesional en las que menos participan los docentes en Chile, sin haber diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de establecimientos de distintas dependencias.

Figura 1. Tasas de participación de profesores de 7° y 8° básico para cada actividad de desarrollo profesional realizada en los 12 meses previos a la encuesta, según dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 2: Las tasas de participación fueron estimadas a partir de la pregunta 21 del cuestionario a profesores TALIS que señala: "Durante los últimos 12 meses, ¿participó en alguna de las siguientes actividades?". La descripción de las actividades es presentada en el cuadro 1.

La figura 2 presenta una comparación internacional de las tasas de participación de los profesores chilenos para cada actividad de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta. En comparación a los docentes de México, Finlandia, Portugal y al promedio de países TALIS, los docentes chilenos participan en menor proporción en cursos o talleres, conferencias o seminarios, visitas a otros establecimientos o instituciones, y capacitaciones en servicio (todas estas diferencias entre los promedios de Chile y del conjunto de países TALIS son estadísticamente significativas)²⁰.

Por otra parte, la diferencia en la participación en investigación entre profesores chilenos y el promedio de países TALIS no es estadísticamente significativa. Sin embargo, llama la atención que un 33% de los profesores chilenos reporta haber participado en actividades de investigación ya sea grupal o individual, mientras que en Finlandia solo un 8% reporta haberlo hecho, lo que establece una diferencia estadísticamente significativa. Este hecho no ha sido constatado por estudios previos y, por ende, parece pertinente indagar en mayor medida si tales diferencias se deben a acepciones distintas de los profesores respecto al concepto de investigación, a la existencia de un mayor espacio para la generación de conocimiento por parte de los docentes en Chile respecto a Finlandia, o a otros motivos.

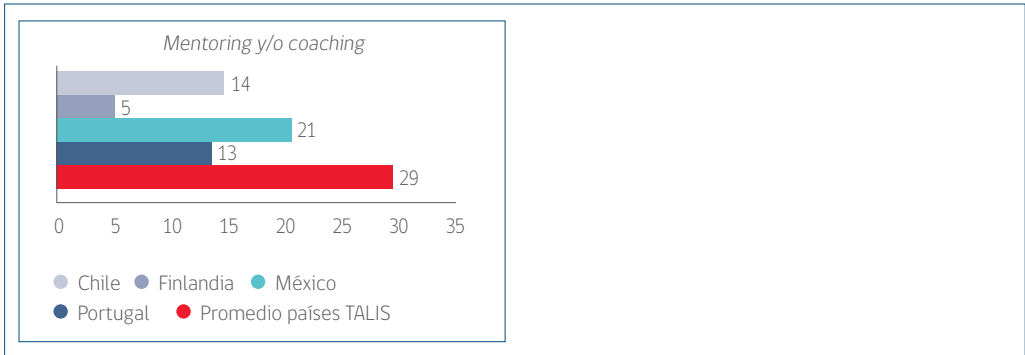
En Chile, un 17% de los docentes indica haber participado en programas de calificación, cifra no muy distinta al promedio de los países participantes en TALIS, por lo que la diferencia no es estadísticamente significativa.

En cuanto a la participación en redes de profesores y *mentoring y/o coaching*, los docentes chilenos declaran participar considerablemente menos que el promedio de los países TALIS (diferencias estadísticamente significativas), con un 22% y un 14% respectivamente. Es importante señalar que en Finlandia solo un 5% de los docentes reporta participar en actividades de *mentoring y/o coaching*. Este bajo porcentaje podría deberse a que el cuestionario TALIS acota las actividades de *mentoring y/o coaching* a aquellas que se inscriben en un acuerdo formal del establecimiento con los docentes y, por ende, el dato no captura la participación en instancias que no han sido formalizadas en dichos acuerdos.

20 Test de significancias no exhibidos en este documento.

Figura 2. Tasas de participación de profesores de 7° y 8° básico para cada actividad de desarrollo profesional realizada en los 12 meses previos a la encuesta, comparación internacional





Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota: Las tasas de participación fueron estimadas a partir de la pregunta 21 del cuestionario a profesores TALIS, que señala: "Durante los últimos 12 meses, ¿participó en alguna de las siguientes actividades?". La descripción de las actividades es presentada en el cuadro 1.

A continuación, la tabla 1 busca describir las características de los profesores que señalaron participar en al menos una de las actividades de desarrollo profesional (indicadas en el cuadro 1) en los 12 meses previos a la encuesta. Según género, se observan leves diferencias en las tasas de participación de hombres y mujeres en actividades de desarrollo profesional, siendo las mujeres las que más participan en todos los tipos de actividades consideradas (ver cuadro 1).

Por nivel de experiencia, si bien se observa que los profesores de establecimientos particulares pagados con más de 5 años de experiencia participaron más en actividades de desarrollo profesional que sus pares con menos experiencia, esta diferencia no es estadísticamente significativa. De esta misma forma, se puede notar que en los establecimientos municipales la tendencia se revierte y son los profesores con menos de 5 años de experiencia quienes más participaron en actividades de desarrollo profesional, pero esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa. Así, las tasas promedio de participación en Chile según esta categorización de años de experiencia son similares.

Al realizar un análisis según el tipo de contrato, en promedio, los profesores de establecimientos municipales con contrato a plazo fijo en Chile participan más en actividades de desarrollo profesional que sus pares con contrato a plazo indefinido. Sin embargo, lo contrario ocurre con los profesores de establecimientos particulares pagados, donde son los profesores con contrato a plazo indefinido quienes más participan. No se aprecian diferencias por tipo de contrato para docentes de establecimientos particulares subvencionados.

Al distinguir por número de horas trabajadas a la semana, se puede observar que los profesores que declaran trabajar más de 30 horas participan en mayor proporción en actividades de desarrollo profesional que quienes trabajan menos de 30 horas, tendencia que se mantiene en todos los tipos de establecimientos.

Finalmente, en la tabla 1 se evidencia que los docentes chilenos, comparados con los distintos países considerados, participan en menor medida en actividades de desarrollo profesional, independiente de las características del docente y del tipo de dependencia administrativa del establecimiento en que se desempeña.

Tabla 1. Porcentaje de profesores de 7° y 8° básico que participó de actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta, según las siguientes características:

País	Género		Experiencia		Estado contractual		Horas trabajadas por semana	
	Hombre	Mujer	5 o menos años	Más de 5 años	Plazo indefinido	Plazo fijo	Menos de 30	30 o más
Chile	69,1	73,2	73,3	71,6	70,5	73,9	70,9	74,5
Chile MM	70,2	73,1	78,9	67,9	67,7	76,3	69,2	75,8
Chile PS	70,9	72,5	71,8	74,2	72,1	72,0	72,2	75,0
Chile PP	69,6	72,9	60,3	75,2	72,4	68,4	67,2	78,5
Finlandia	74,7	81,0	75,0	80,3	80,7	74,5	75,1	80,9
México	95,2	96,0	94,8	96,2	95,5	95,9	94,7	96,3
Portugal	86,8	89,2	89,0	88,5	88,9	87,4	87,5	88,6
Promedio países TALIS	86,8	88,9	86,5	88,8	89,1	84,6	84,2	89,6

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 2: Los porcentajes presentados en esta tabla reflejan la proporción de profesores que reporta haber participado en al menos una de las actividades de desarrollo profesional indicadas en la pregunta 21 del cuestionario de profesores en los 12 meses previos a la encuesta. Las actividades de desarrollo profesional pueden ser cursos o talleres, conferencias o seminarios, visitas de observación a otros establecimientos escolares, visitas de observación a otro tipo de instituciones, capacitaciones en servicio, programas de calificación, redes de profesores para desarrollo profesional, investigación, mentoring y/o coaching (ver cuadro 1).

Nota 3: Las categoría de 5 o menos años y más de 5 años de experiencia fueron construidas a partir de las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario de profesores, que correspondía a: ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene usted, trabajando como profesor en total?

Nota 4: Corresponde a las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario de profesores: ¿Cuál es su situación laboral como profesor en este establecimiento? La categoría Plazo indefinido corresponde a la respuesta "Trabajo permanente" (contrato indefinido sin término establecido antes de la edad de jubilación); "Plazo fijo" agrupa a las respuestas "Contrato a plazo fijo por un período superior a 1 año escolar" y "Contrato a plazo fijo por un período de 1 año escolar o menos".

Nota 5: Se refiere a la pregunta 16 del cuestionario de profesores: "Durante su semana calendario completa más reciente, ¿aproximadamente cuántas horas de 60 minutos destinó en total a labores de docencia, planificando las clases, poniendo notas, colaborando con otros profesores, participando en reuniones del personal y en otras labores requeridas por su trabajo en este establecimiento? Semana calendario 'completa' se refiere a una semana que no ha sido interrumpida por descansos, feriados públicos, licencias por enfermedad, etc. También incluye las labores realizadas durante los fines de semana, tardes y otras horas fuera de las horas de clases.

4. COSTOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL Y APOYO RECIBIDO POR LOS DOCENTES

Los resultados del cuestionario TALIS también permiten analizar las tasas de participación y los costos financieros personales incurridos en actividades de desarrollo profesional (ver tabla 2). La tasa de participación corresponde al porcentaje de profesores que reporta haber participado en al menos una de las actividades de desarrollo profesional descritas en el cuadro 1, en los 12 meses previos a la encuesta. Chile presenta los niveles más bajos de participación (71,7%) en comparación con Finlandia, México, Portugal y el promedio de los países que participó en TALIS. No se aprecian diferencias importantes según dependencia administrativa del establecimiento.

Un 11,2% de los profesores chilenos indica no haber recibido algún tipo de apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional, ya sea financiero, tiempo para asistir a actividades durante el horario laboral, o apoyo no monetario para actividades fuera del horario laboral; cifra que casi duplica la del promedio de los países participantes en TALIS. En tanto, se observan diferencias importantes por tipo de dependencia administrativa: un 6,7% de los profesores de establecimientos particulares pagados, reporta no recibir algún tipo de apoyo para actividades de desarrollo profesional, mientras que en los docentes de establecimientos municipales, la proporción es mayor (16,8%); esta diferencia es estadísticamente significativa, pero no lo es entre municipales y particulares subvencionados. Esto es, los profesores de establecimientos particulares pagados reciben mayor apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional, en relación a profesores de establecimientos municipales o particulares subvencionados.

Adicionalmente, entre los profesores que reportaron haber participado en actividades de desarrollo profesional, un 17,2% señala haber autofinanciado la totalidad de las actividades cursadas, lo que corresponde a casi el doble de la proporción promedio de países participantes en TALIS (diferencia estadísticamente significativa), el triple de la proporción en Finlandia (diferencia estadísticamente significativa), pero la mitad de la de Portugal (diferencia estadísticamente significativa). Asimismo, si bien un 14,2% de los profesores de establecimientos particulares pagados manifiesta haber costeado completamente su desarrollo profesional reciente y un 21% de los docentes municipales afirma lo mismo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla 2. Tasas de participación y costos financieros personales de actividades de desarrollo profesional cursadas en los 12 meses previos a la encuesta reportados por profesores de 7° y 8° básico

País	Tasa de participación	Sin tipo de apoyo alguno	Según proporción de costo pagada por el profesor		
			Nada	Algo	Todo
Chile	71,7	11,2	58,9	23,9	17,2
Chile MM	72,1	16,8	54,4	24,7	21,0
Chile PS	72,0	9,7	58,9	24,0	17,1
Chile PP	71,5	6,7	63,3	22,5	14,2
México	95,6	10,0	59,5	26,3	14,3
Finlandia	79,3	4,1	72,6	21,6	5,8
Portugal	88,5	28,6	42,8	24,4	32,8
Promedio países TALIS	88,4	5,7	66,1	25,2	8,6

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

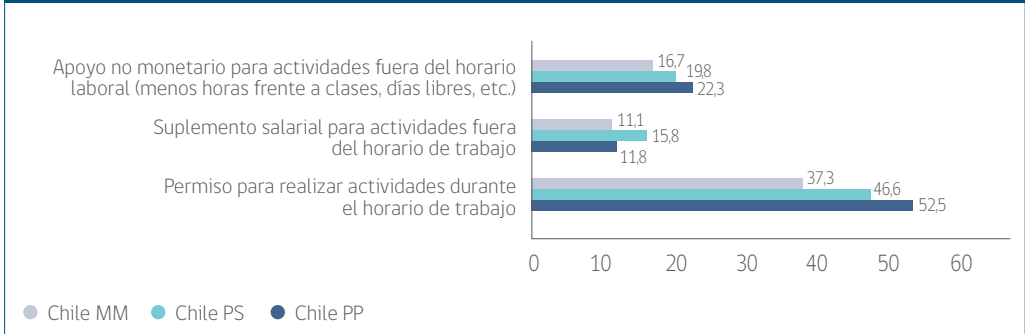
Nota 2: Porcentaje de profesores que reportan en la pregunta 21 del cuestionario, haber participado en al menos una de las siguientes actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta: cursos o talleres, conferencias o seminarios, visitas de observación a otros establecimientos escolares, visitas de observación a otro tipo de instituciones, capacitaciones en servicio, programas de calificación, redes de profesores para desarrollo profesional, investigación, mentoring y/o coaching.

Nota 3: Porcentaje de profesores que no marcó ninguna de las alternativas en la pregunta 24 del cuestionario, que señala: "Para el desarrollo profesional en que usted participó en los últimos 12 meses, ¿recibió alguno de los siguientes apoyos? (a) Pude ocupar tiempo programado para actividades que se realizaron durante horas laborales en este establecimiento, (b) Recibí un complemento salarial por las actividades fuera del horario de trabajo, (c) Recibí un apoyo no monetario para las actividades fuera del horario de trabajo (menos horas de docencia, días libres, permiso para estudiar, etc.)".

Nota 4: Las categorías presentadas corresponden a las posibles respuestas a la pregunta 23 del cuestionario de profesores: "Para el desarrollo profesional en que usted participó en los últimos 12 meses, ¿cuánto tuvo que pagar de su propio bolsillo?".

La figura 3 permite un análisis más detallado del tipo de apoyo que declararon haber recibido los docentes en Chile para participar en actividades de desarrollo profesional. Si bien los profesores de establecimientos particulares pagados reportan en mayor medida haber recibido (1) permiso para realizar actividades durante el horario de trabajo y (2) apoyo no monetario para actividades fuera del horario laboral (días libres o menos horas en aula, por ejemplo) -52,5% y 22,3%, respectivamente-, que su pares de establecimientos municipales -37,3% y 16,7%, respectivamente-, estas diferencias no son estadísticamente significativas. De esta misma forma, respecto al suplemento salarial para desarrollar actividades fuera del trabajo, un 15,8% de los docentes de establecimientos particulares subvencionados manifiesta recibir este tipo de apoyo, mientras un 11,1% de los docentes de establecimientos municipales lo hace, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Figura 3. Porcentaje de profesores de 7° y 8° básico que reporta haber recibido los siguientes tipos de apoyo para las actividades de desarrollo profesional cursadas en los 12 meses previos a la encuesta, según dependencia administrativa



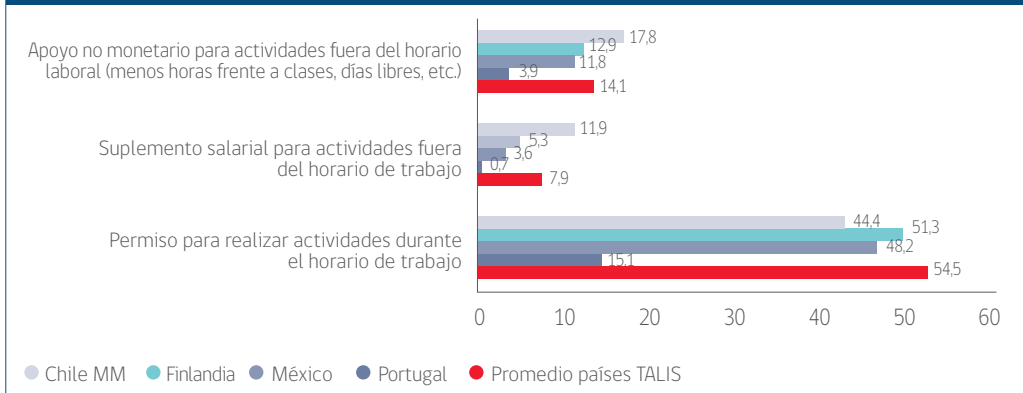
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 2: Corresponden a las respuestas a la pregunta 24 del cuestionario de profesores: "Para el desarrollo profesional en que usted participó en los últimos 12 meses, ¿recibió alguno de los siguientes apoyos? (a) Pude ocupar tiempo programado para actividades que se realizaron durante horas laborales en este establecimiento, (b) Recibí un complemento salarial por las actividades fuera del horario de trabajo, (c) Recibí un apoyo no monetario para las actividades fuera del horario de trabajo (menos horas de docencia, días libres, permiso para estudiar, etc.)".

A nivel internacional, de la figura 4 se desprende que Chile es uno de los países donde más se brinda apoyo no monetario a los profesores para actividades de desarrollo profesional fuera del horario laboral, estando incluso sobre el promedio de los países participantes en TALIS (diferencia estadísticamente significativa). Es más, Chile se destaca por ser uno de los países que más beneficia a los docentes por medio de suplementos salariales para actividades fuera del trabajo (diferencia estadísticamente significativa). Sin embargo, cuando se trata de otorgar permisos para realizar actividades durante el horario de trabajo, Chile figura debajo del promedio de los países participantes en TALIS, con un 44,4% (diferencia estadísticamente significativa).

Figura 4. Porcentaje de profesores de 7º y 8º básico que reporta haber recibido los siguientes tipos de apoyo para las actividades de desarrollo profesional cursadas en los 12 meses previos a la encuesta, comparación internacional

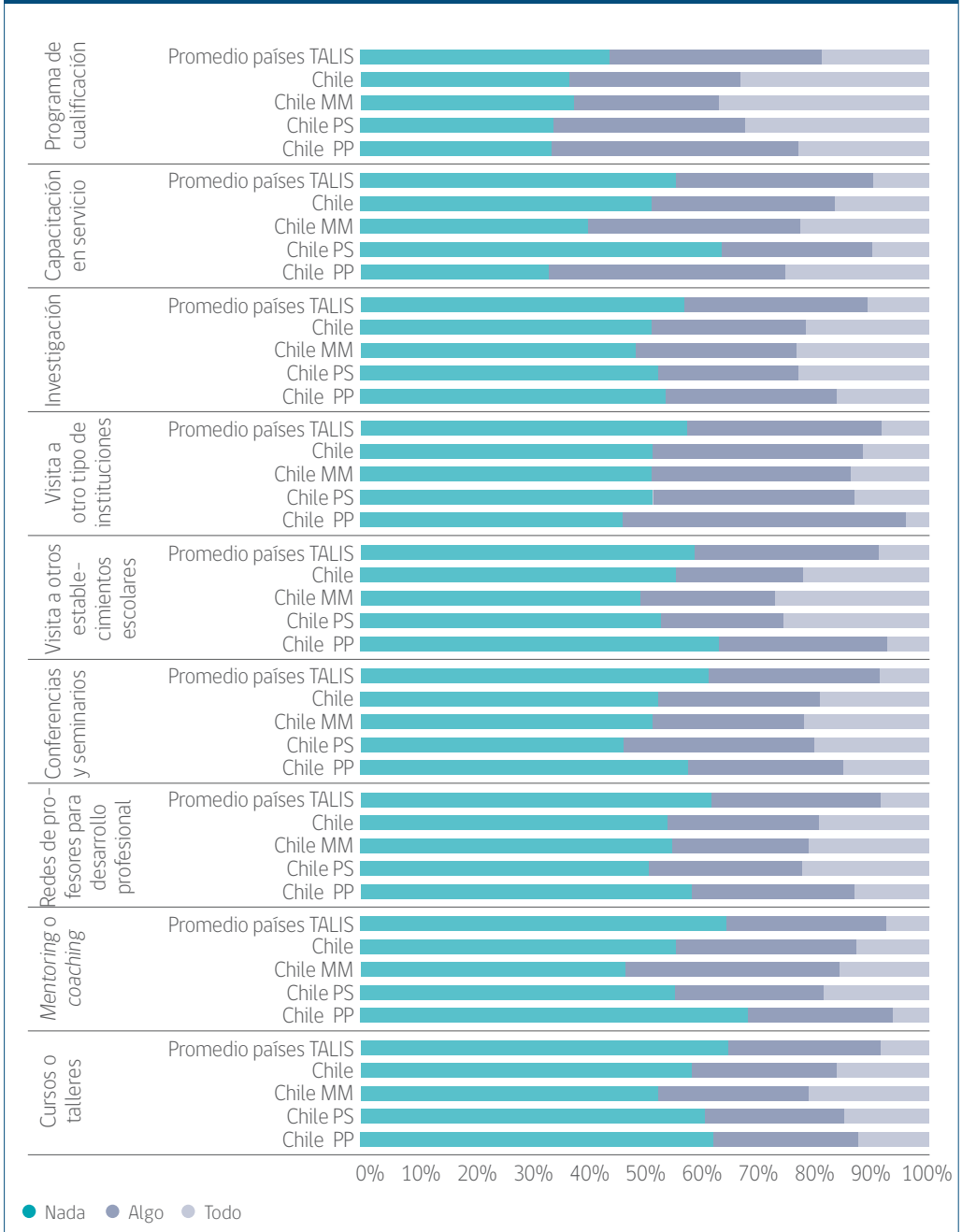


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: Corresponden a las respuestas a la pregunta 24 del cuestionario de profesores: "Para el desarrollo profesional en que usted participó en los últimos 12 meses, ¿recibió alguno de los siguientes apoyos? (a) Pude ocupar tiempo programado para actividades que se realizaron durante horas laborales en este establecimiento, (b) Recibí un complemento salarial por las actividades fuera del horario de trabajo, (c) Recibí un apoyo no monetario para las actividades fuera del horario de trabajo (menos horas de docencia, días libres, permiso para estudiar, etc.)".

La figura 5 presenta la distribución de profesores que señala haber participado en actividades de desarrollo profesional, según la proporción de autofinanciamiento de estas. Los profesores de establecimientos municipales que participaron de programas de calificación y cursos o talleres, manifiestan en mayor proporción que tuvieron que pagar el costo total. En tanto, los profesores de establecimientos particulares pagados que declaran haber asistido a actividades de investigación, visitas a otro tipo de instituciones, visitas a otros establecimientos, conferencias y seminarios, redes de profesores para desarrollo profesional, y *mentoring* y/o *coaching*, son una proporción menor en relación a los pares de establecimientos municipales o particulares subvencionados que tuvieron que pagar el costo total.

Figura 5. Porcentaje de profesores de 7° y 8° básico que reporta haber participado en las siguientes actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta, y que pagaron nada, algo o todo el costo de las actividades en que participaron



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 2: Las actividades de desarrollo profesional son ordenadas de forma descendente en base al porcentaje promedio de profesores que reporta haber pagado nada.¹ Los profesores pueden participar al mismo tiempo en más de un tipo de actividad de desarrollo profesional. No se les preguntó a los profesores respecto al nivel de pago personal para cada actividad, sino por el nivel de gasto personal para las actividades de desarrollo profesional en las que participó (pregunta 23 del cuestionario de profesores: "Para el desarrollo profesional en que usted participó en los últimos 12 meses, ¿cuánto tuvo que pagar de su propio bolsillo?"). Luego, el porcentaje presentado en esta figura debe ser interpretado como el nivel general de gasto personal reportado por los profesores que participaron en cada tipo de actividad de desarrollo profesional (según sus respuestas a la pregunta 21 del cuestionario: "Durante los últimos 12 meses, ¿participó en alguna de las siguientes actividades?"; ver cuadro 1).

5. COMPONENTES, CARACTERÍSTICAS Y RELEVANCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL

El cuestionario de TALIS da cuenta de los componentes de las actividades de desarrollo profesional, de la percepción de los profesores respecto al impacto positivo de estas según sus características, de la existencia de programas de inducción en los establecimientos y de la importancia que atribuyen los directores a las actividades de *mentoring*.

La figura 6 presenta el nivel de incorporación de algunos componentes de las actividades de desarrollo profesional: trabajo en grupos de colegas del establecimiento; métodos de aprendizaje activo; aprendizaje o investigación grupal; y actividades por periodos de tiempo extendido. Particularmente, para cada componente los docentes señalaron en la encuesta si estuvo presente en: ninguna, alguna, la mayoría o todas las actividades de desarrollo profesional en las cuales participaron.

Un tercio de los profesores de establecimientos municipales y particulares pagados declara que la mayoría o todas las actividades de desarrollo profesional incluyeron actividades en grupos de colegas, mientras que alrededor del 40% de los profesores particulares subvencionados reporta esta información. Se destaca que otro tercio de los profesores de establecimientos particulares pagados indicó que en ninguna de las actividades en las que participaron se incluyeron ejercicios con grupos de colegas, comparado con un 26,3% de profesores de particulares subvencionados y un 20,3% de municipales.

Por otra parte, entre el 36% y el 38% de los docentes reporta que se incorporaron métodos de aprendizaje activo en la mayoría o todas las actividades de desarrollo profesional en las que participaron. Las diferencias entre dependencias administrativas de los establecimientos son pequeñas y no son estadísticamente significativas.

Tampoco se presentan diferencias importantes ni estadísticamente significativas entre dependencias administrativas en la proporción de docentes que indica que la mayoría o todas las actividades de desarrollo profesional incorporaron componentes de aprendizaje o investigación grupal; alrededor del 30% confirma la incorporación de este componente. Además, se observan diferencias en las proporciones de los docentes que indican que ninguna actividad incorporó este componente: un 31,6% de los docentes de establecimientos municipales, un 35,3% de particulares pagados y un 40% de particulares subvencionados; aunque estas no son estadísticamente significativas.

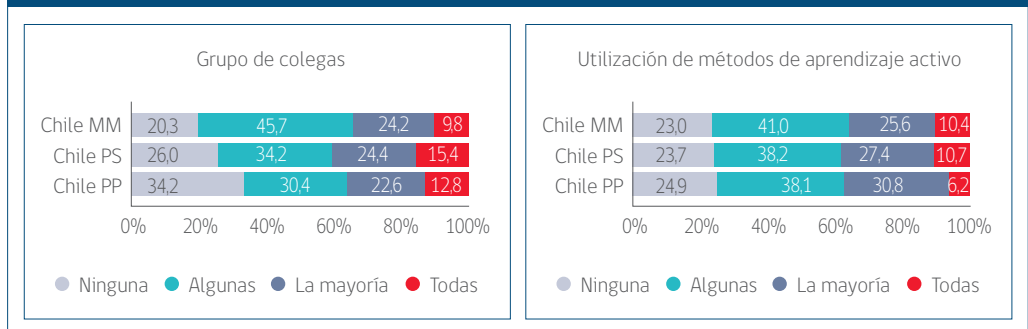
En cuanto a la duración de las actividades de desarrollo profesional, no se aprecian diferencias importantes entre profesores del sector municipal y del particular subvencionado. Así, alrededor del 30% de los profesores indica que la mayoría o todas se realizaron por periodos de tiempo extendido. Aunque solo el 23% de los profesores de establecimientos particulares pagados afirma lo mismo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Al comparar a Chile con el promedio de países TALIS, un 24,9% de los docentes chilenos indica que las actividades de desarrollo profesional no incluyen actividades en grupos de colegas, versus un 17,2% del promedio de países TALIS. Por otra parte, los docentes chilenos en relación a sus pares de los países participantes en TALIS, reportan en mayor proporción que “ninguna de las actividades” de desarrollo profesional incluyen aprendizaje en grupo o investigación con otros profesores, y en menor proporción que “alguna de las actividades” incluyen aprendizaje en grupos o investigación con otros profesores.

Respecto de las actividades de desarrollo profesional que involucran la utilización de métodos de aprendizaje activo, los docentes chilenos declaran de manera similar que sus pares a nivel internacional; en general, no se presentan diferencias estadísticamente significativas con el promedio de países TALIS, salvo para el grupo que indica que solo algunas de las actividades incorporan métodos de aprendizaje activo.

Por último, cabe destacar que en comparación a los otros países participantes en TALIS, una mayor proporción de docentes chilenos reporta que la mayoría o todas las actividades de desarrollo profesional se realizan por periodos de tiempo extendido, lo que implicaría que un mayor porcentaje de las actividades de desarrollo profesional realizadas en Chile tienen mayor duración; para el grupo que indica que la mayoría de las actividades incorporan este componente, la diferencia es estadísticamente significativa entre dependencias; para el grupo que indica que todas las actividades lo incorporan, la diferencia no es estadísticamente significativa entre dependencias.

Figura 6. Porcentaje de profesores de 7º y 8º básico que reporta haber participado en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta, que incluyeron los siguientes componentes en “ninguna de las actividades”, “algunas de las actividades”, “la mayoría de las actividades”, “todas las actividades”, según dependencia del establecimiento





Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 2: Corresponde a la pregunta 25 del cuestionario de profesores: "Considerando las actividades de desarrollo profesional en las cuales usted participó durante los últimos 12 meses, ¿en qué medida han incluido lo siguiente? (a) Un grupo de colegas de mi establecimiento o grupo de asignatura. (b) Oportunidades para utilizar métodos de aprendizaje activo (no solo escuchar a un expositor). (c) Actividades de aprendizaje en grupos o investigación con otros profesores. (d) Período de tiempo extendido (varias ocasiones que se extienden por varias semanas o meses)."

En este contexto, considerando la variedad de componentes que pueden tener las actividades de desarrollo profesional, es relevante analizar cómo perciben los docentes su efectividad. De forma general, el rol que le asignan a la formación inicial docente tiende a ser menos importante para los profesores –y el que le asignan a la formación continua tiende a ser más importante–, a medida que tienen más experiencia; aún cuando suele reconocerse la experiencia como la mayor formadora (Ávalos, 2012).

Los resultados del cuestionario TALIS permiten profundizar en la percepción que los docentes tienen sobre la efectividad de las actividades específicas de desarrollo profesional en las cuales han participado. En las figuras 7 y 8 se presenta la evaluación que hacen los profesores respecto al impacto positivo de las actividades de desarrollo profesional en las que participaron, y de las temáticas abordadas²¹.

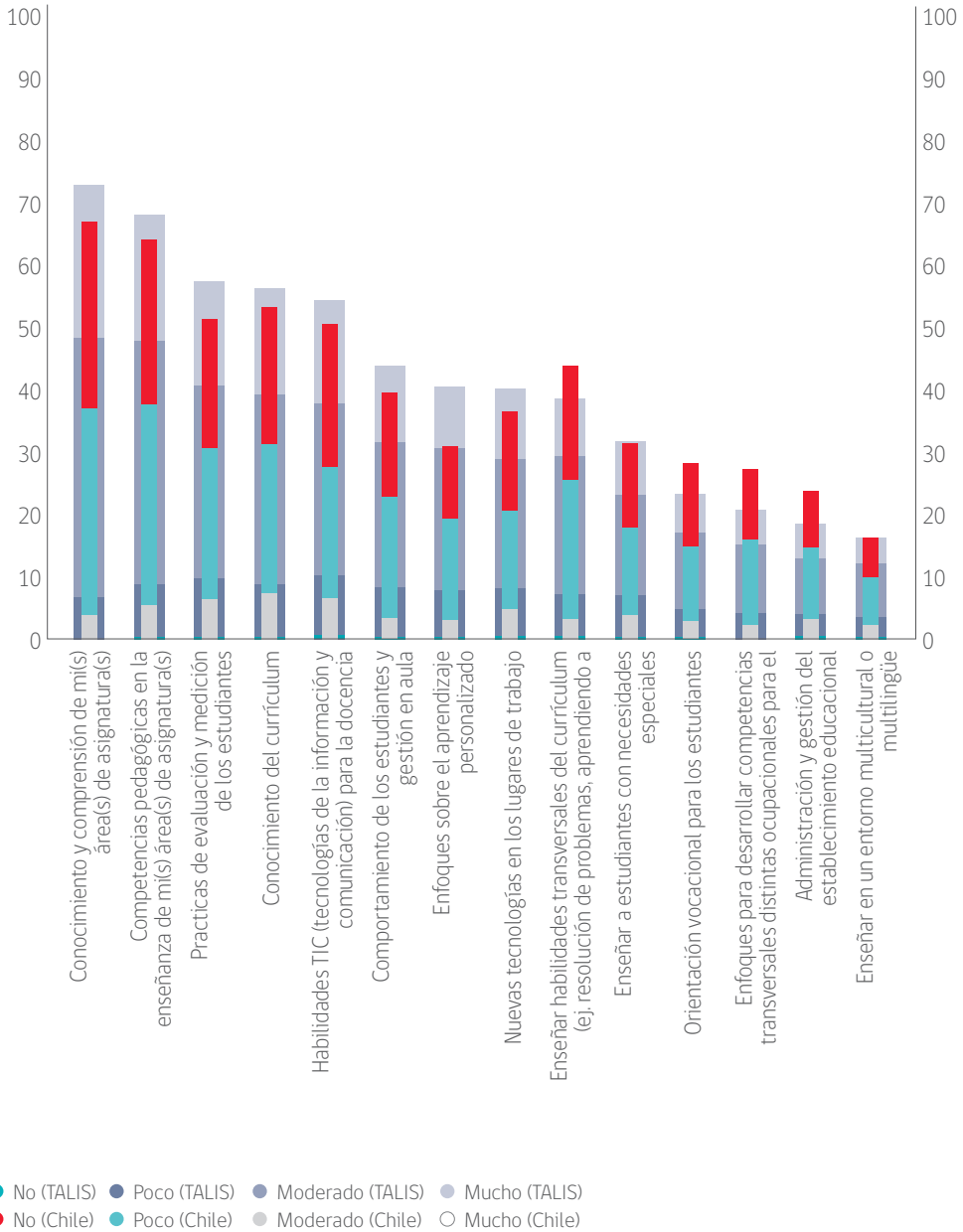
En general, el reporte de los profesores chilenos respecto a qué temáticas son incluidas en las actividades de desarrollo profesional sigue tendencias similares al del reporte promedio de países TALIS (ver figura 7): las temáticas más incorporadas tanto en Chile como en el promedio de países TALIS son conocimiento y comprensión del área de asignatura, y competencias pedagógicas; y las menos incorporadas son enseñanza para estudiantes con necesidades especiales, orientación vocacional para estudiantes, desarrollo de competencias transversales a distintas ocupaciones, administración y gestión, y enseñanza en entorno multilingüe. Sin embargo, la proporción en que cada temática es incorporada en Chile o en el promedio de los países TALIS no es siempre similar y en algunos casos las diferencias son estadísticamente significativas.

Por otra parte, los profesores chilenos reconocen en mayor medida que las actividades de desarrollo profesional tuvieron un impacto positivo en su trabajo, en relación al reporte promedio de países TALIS.

Entre las actividades de desarrollo profesional, los profesores chilenos consideran que las que incluyen temáticas de conocimiento y comprensión de la asignatura que imparten, competencias pedagógicas en la enseñanza, aquellas para formar en habilidades TIC o conocimiento del currículo, son las que tienen mayor impacto positivo en su trabajo. En cambio, las actividades que incluyen temáticas de administración y gestión escolar o enseñanza en entorno multicultural o multilingüe, son las que tienen menor impacto positivo en su trabajo.

21 La lectura de estos gráficos es de la siguiente forma: los profesores reportan si las actividades de desarrollo profesional en las que participaron incluyeron o no cierta temática, lo que se representa por la altura de la barra agrupada. Además, si es que una temática fue incluida en alguna de las actividades, los profesores indican el impacto que tuvo esa actividad, lo que es representado por una porción de la barra. Por ejemplo, el 68% de los profesores chilenos indica que alguna de las actividades en que participó incluyó la temática conocimiento y comprensión de las asignaturas que imparten. De estos, un 45% considera que estas tuvieron un impacto positivo importante en su trabajo, un 49% un impacto moderado y un 6% un impacto bajo o nulo.

Figura 7. Porcentaje de profesores de 7° y 8° que reporta haber participado en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta, que abarcaron las siguientes temáticas y su percepción respecto al grado de impacto positivo en su trabajo (No, Poco, Moderado, Mucho)



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: Los resultados corresponden a la pregunta 22 del cuestionario de profesores: "¿Las actividades de desarrollo profesional en que usted participó durante los últimos 12 meses abarcaron los siguientes temas? De ser así, ¿qué impacto positivo tuvieron estas actividades en su labor docente?"

Nota 2: Los ítems están ordenados en forma descendente en base al porcentaje de profesores que reporta haber participado en actividades de desarrollo profesional que abarcaron las distintas temáticas.

Nota 3: Los porcentajes presentados en este gráfico no tienen el mismo denominador. Los porcentajes presentados en el impacto percibido se basan en las respuestas de los profesores que indicaron que el contenido fue cubierto en sus actividades de desarrollo profesional, mientras que los porcentajes de docentes que declaran que el contenido fue cubierto en sus actividades de desarrollo profesional se basan en las respuestas de todos los profesores que indicaron haber participado en actividades de desarrollo profesional.

Nota 4: El concepto de estudiantes con necesidades especiales presentado en el cuestionario TALIS corresponde a "aquellos estudiantes respecto de los cuales se ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial debido a sus limitaciones mentales, físicas o emocionales. A menudo se tratará de estudiantes para los cuales se han dispuesto recursos públicos o privados adicionales (de personal, materiales o financieros) para apoyar su educación" (OECD, s.f., pág. 4).

Al comparar los resultados entre profesores de establecimientos de distintas dependencias administrativas, se puede ver en la figura 8 que los profesores del sector municipal señalaron que las actividades de desarrollo profesional en las que participaron incluyeron en mayor medida las distintas temáticas por las que se pregunta en el cuestionario TALIS, mientras que los del sector particular pagado manifestaron una menor inclusión de las mismas, salvo en el caso de la enseñanza de habilidades transversales del currículum.

Las diferencias según dependencia administrativa en las valoraciones del impacto positivo²² de las actividades de desarrollo profesional en el trabajo suelen no ser importantes. Si bien se observan diferencias en las actividades que abarcan las temáticas de prácticas de evaluación, medición de los estudiantes y comportamiento de los estudiantes, y gestión en aula, estas no son estadísticamente significativas. Aun así, en las actividades que incluyen la temática nuevas tecnologías en los lugares de trabajo, un 31% de los profesores del sector particular pagado considera que tuvo un impacto positivo importante, versus un 48% del sector municipal (diferencia estadísticamente significativa) y un 35% del sector particular subvencionado (diferencia estadísticamente no significativa).

22 Solo se hace referencia al impacto positivo "mucho", no considerando los impactos positivos "moderado" y "poco".

Figura 8. Porcentaje de profesores de 7° y 8° que reporta haber participado en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta, que abarcaron las siguientes temáticas y su percepción respecto a si tuvieron impacto positivo en su trabajo (No, Poco, Moderado, Mucho) según dependencia administrativa





Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: Los resultados corresponden a la pregunta 22 del cuestionario de profesores: "¿Las actividades de desarrollo profesional en que usted participó durante los últimos 12 meses abarcaron los siguientes temas? De ser así, ¿qué impacto positivo tuvieron estas actividades en su labor docente?"

Nota 2: Los ítems están ordenados en forma descendente en base al porcentaje de profesores que señala haber participado en actividades de desarrollo profesional que abarcaron las distintas temáticas.

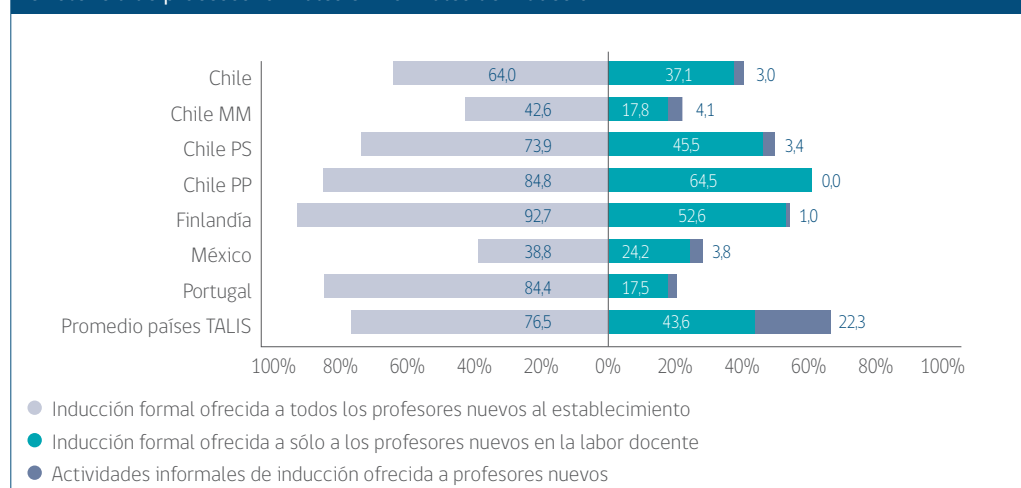
Nota 3: Los porcentajes presentados en este gráfico no tienen el mismo denominador. Los porcentajes presentados en el impacto percibido se basan en las respuestas de los profesores que indicaron que el contenido fue cubierto en sus actividades de desarrollo profesional, mientras que los porcentajes de docentes que declaran que el contenido fue cubierto en sus actividades de desarrollo profesional se basan en las respuestas de todos los profesores que indicaron haber participado en actividades de desarrollo profesional.

Nota 4: El concepto de estudiantes con necesidades especiales presentado en el cuestionario TALIS corresponde a "aquellos estudiantes respecto de los cuales se ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial debido a sus limitaciones mentales, físicas o emocionales. A menudo se tratará de estudiantes para los cuales se han dispuesto recursos públicos o privados adicionales (de personal, materiales o financieros) para apoyar su educación" (OECD, s.f., pág. 4).

Por otra parte, la figura 9 presenta el porcentaje de profesores de la muestra según la respuesta de los directores de los establecimientos en los que trabajan, sobre la existencia de inducción formal e informal. Es interesante observar grandes diferencias según la dependencia administrativa de los establecimientos: por ejemplo, el 64,5% de los profesores del sector particular pagado trabaja en establecimientos en que los directores afirman que existe acceso a actividades de inducción formal para todos los profesores nuevos al establecimiento, comparado con un 45,4% de profesores del sector particular subvencionado y solo un 17,8% del sector municipal. La misma tendencia se observa para las actividades informales de inducción ofrecidas a profesores nuevos, ya que un 84,8% y un 73,9% de los profesores del sector particular pagado y particular subvencionado, respectivamente, trabaja en establecimientos en que los directores reportan que los profesores tienen acceso a este tipo de actividad; cifras muy superiores al 42,6% de los profesores del sector municipal. En resumen, según los directores, la mayoría de los profesores de establecimientos particulares pagados tienen acceso a actividades de inducción formal o informal, mientras que en establecimientos municipales menos de la mitad tiene acceso.

A nivel internacional los profesores chilenos tendrían menor acceso a actividades de inducción, ya sea formal o informal que sus pares de otros países, incluso menos que el promedio de los países participantes TALIS. Sin embargo, como ya se revisó, existe una alta dispersión en el acceso a actividades de inducción de acuerdo al tipo de establecimiento en que se desempeñan los profesores.

Figura 9. Porcentaje de profesores de 7° y 8° básico en establecimientos cuyos directores reportan la existencia de procesos formales e informales de inducción



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: Figura construida a partir de las respuestas a las preguntas 33 y 34 del cuestionario de directores, las cuales corresponden a: "¿Los profesores nuevos de este establecimiento tienen acceso a un programa de inducción? (a) Existe un programa de inducción para los profesores nuevos. (b) Existen actividades de inducción informales para los profesores nuevos que no participan en un programa de inducción. (c) Existe una introducción general y/o administrativa al establecimiento para los profesores nuevos" y "¿A qué profesores de este establecimiento se ofrece dicho programa de inducción? (a) A todos los profesores que son nuevos en este establecimiento. (b) Solo a profesores nuevos en la labor docente."

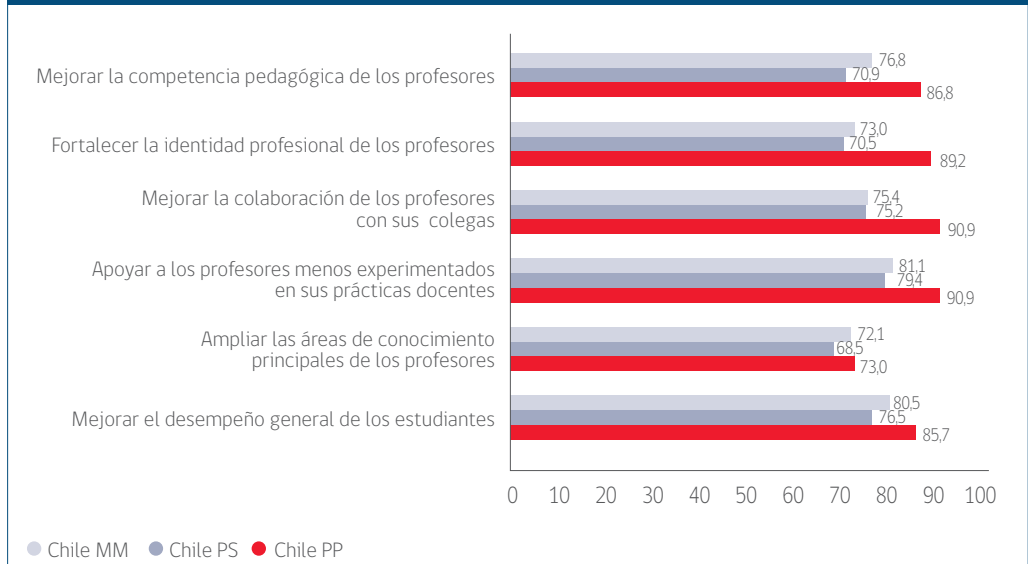
Nota 2: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 3: Los países y subgrupos se ordenan ascendentemente en base al porcentaje agregado de profesores que trabajan en establecimientos cuyos directores reportan acceso a programas de inducción formal para todos los profesores nuevos al establecimiento y solo para profesores nuevos a la labor docente.

Relacionado a lo anterior, la figura 10 presenta el porcentaje de profesores de la muestra según la valoración de los directores respecto a la importancia de las actividades de *mentoring* para la consecución de diferentes metas de desempeño docente. En general, sobre el 70% de los profesores chilenos se desempeña en establecimientos en que los directores manifiestan que el *mentoring* es de alta importancia para todas las metas por las que fueron consultados: mejorar la competencia pedagógica de los profesores; fortalecer la identidad profesional de los profesores; mejorar la colaboración de los profesores con sus colegas; apoyar a los profesores menos experimentados en sus prácticas docentes; ampliar las áreas de conocimiento principales de los profesores; y mejorar el desempeño general de los estudiantes.

Al comparar entre dependencias administrativas, destaca el mayor porcentaje de profesores del sector particular pagado trabajando en establecimientos cuyos directores tienen una mayor valoración de la capacidad del *mentoring* de aportar a la mayoría de las metas, por sobre los de los sectores municipal y particular subvencionado. La meta ampliación de las áreas de conocimiento de los profesores es aquella con menor diferencia entre dependencias (no habiendo diferencias estadísticamente significativas) y presenta la menor valoración del *mentoring* en todos los sectores respecto a la importancia que tiene en otras metas.

Figura 10. Porcentaje de profesores de 7° y 8° en establecimientos cuyos directores califican el *mentoring* como “de alta importancia” para las siguientes metas, según dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 2: Corresponde a las respuestas de la pregunta 38 del cuestionario de directores: “En general, ¿cómo calificaría usted la importancia del mentoring para los profesores y el establecimiento?”.

Al revisar la importancia que le dan los directores al *mentoring* en otros países, resulta interesante constatar que en promedio, una menor proporción de profesores finlandeses se desempeña en establecimientos en que los directores consideran que esta actividad de desarrollo profesional es de alta importancia, respecto al promedio de países TALIS (ver figura 11). En tanto, en Chile y México, una mayor proporción de profesores se desempeña en establecimientos en que los directores tienen una mayor valoración del *mentoring* y su aporte al desarrollo profesional de los docentes, en relación al promedio de los países TALIS.

Figura 11. Porcentaje de profesores de 7º y 8º en establecimientos cuyos directores califican el *mentoring* como “de alta importancia” para las siguientes metas, comparación internacional



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota: Corresponde a las respuestas de la pregunta 38 del cuestionario de directores: “En general, ¿cómo calificaría usted la importancia del mentoring para los profesores y el establecimiento?”

6. NECESIDADES Y BARRERAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

El estudio de Ávalos (2012) muestra que los docentes suelen encontrarse satisfechos con poder “comprometer el entusiasmo de los alumnos, ser creativos, mejorar los logros de los alumnos e influir en el aprendizaje de todos o casi todos ellos” (pág. 71), siendo los de enseñanza básica los más satisfechos en estos ámbitos. Los docentes de educación media, en cambio, enfrentan más dificultades para motivar a sus alumnos, quienes suelen ser más críticos y exigentes.

Además, los profesores conciben la capacidad pedagógica como dependiente del dominio de los contenidos, y del manejo del orden y de la disciplina en la clase; sintiéndose más eficaces quienes logran un dominio en ambos aspectos. En cualquier caso, cuando las condiciones laborales son adversas y gozan de baja autonomía, los profesores perciben tener una menor capacidad pedagógica (Ávalos, 2012).

La efectividad del desarrollo profesional docente se ve tensionada desde la percepción de los profesores, ya que habría una tensión entre el énfasis en la enseñanza -desde una perspectiva integral- y los logros académicos en particular, percibiendo que la sociedad no reconoce la dimensión social y valórica de su labor (Ávalos, 2012). Al considerar estas tensiones presentes, el cuestionario TALIS permite indagar en las necesidades y barreras que los profesores diagnosticaron. La tabla 3 presenta el porcentaje de profesores que reporta una alta necesidad en algunas áreas específicas de desarrollo profesional. En general, una mayor proporción de profesores chilenos señala tener gran necesidad de capacitación en la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales y en la enseñanza en entorno multicultural o multilingüe. Si se relaciona este resultado con el bajo porcentaje de profesores que declara que la temática de enseñanza en entorno multicultural o multilingüe se incluye en actividades de desarrollo profesional, y que las actividades que la contienen poseen un menor impacto positivo en su trabajo (ver figura 7), se podría deducir que es imperioso ofrecer más y mejores actividades de desarrollo profesional que incluyan esta temática.

Si bien en la mayoría de las áreas los profesores de distintas dependencias administrativas reportan en similar proporción tener una alta necesidad de capacitación, se destaca una mayor cantidad de profesores de establecimientos municipales que manifiesta gran necesidad de capacitación en práctica de evaluación y medición; y una menor proporción de profesores de establecimientos particulares subvencionados señala tener la misma necesidad pero en competencias pedagógicas, conocimiento y comprensión de las áreas de asignatura y conocimiento curricular.

Tabla 3. Porcentaje de profesores de 7° y 8° básico que indica que tiene alto nivel de necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas

Área de capacitación	Promedio países TALIS	Chile	Chile MM	Chile PS	Chile PP
Enseñar a estudiantes con necesidades especiales	22,3	25,9	24,2	25,8	27,6
Habilidades TIC para la docencia	18,9	12,8	14,6	10,8	13,7
Nuevas tecnologías en los lugares de trabajo	17,8	16,7	16,6	17,0	18,9
Comportamiento de los estudiantes y gestión en el aula	13,1	12,1	13,8	10,9	10,9
Enseñar en entorno multicultural o multilingüe	12,7	24,4	25,6	26,0	20,3
Enfoques para el aprendizaje personalizado	12,5	12,6	13,1	11,3	13,5
Orientación vocacional para los estudiantes	12,4	17,4	16,2	18,2	19,6
Prácticas de evaluación y medición estudiantil	11,6	9,7	11,8	9,9	6,1
Enseñar habilidades transversales del currículum (p.ej., resolución de problemas, aprendiendo a aprender)	11,0	11,6	13,5	10,3	14,4
Enfoques para desarrollar competencias transversales a distintas ocupaciones para el trabajo o estudios futuros	10,4	11,9	14,0	10,9	11,7
Competencias pedagógicas para enseñar mi(s) área(s) de asignatura	9,7	6,2	7,4	4,2	7,1
Administración y gestión del establecimiento educacional	8,7	16,5	16,9	15,5	18,3
Conocimiento y comprensión de mi(s) área(s) de asignatura	8,7	5,7	7,1	3,5	7,7
Conocimiento del currículum	7,9	7,0	7,8	5,8	9,2

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

Nota 2: Los resultados corresponden a la pregunta 26 del cuestionario de profesores: "Para cada una de las áreas que se muestran más abajo, señale el grado en que usted actualmente necesita desarrollo profesional" (sin necesidad por el momento; bajo nivel de necesidad; nivel moderado de necesidad; alto nivel de necesidad).

Nota 3: El concepto de estudiantes con necesidades especiales presentado en el cuestionario TALIS corresponde a "aquellos estudiantes respecto de los cuales se ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial debido a sus limitaciones mentales, físicas o emocionales. A menudo se tratará de estudiantes para los cuales se han dispuesto recursos públicos o privados adicionales (de personal, materiales o financieros) para apoyar su educación" (OECD, s.f., pág. 4).

Como se ha mencionado anteriormente, en Chile hay una menor participación en actividades de desarrollo profesional que en otros países. Esta situación y las necesidades de formación reconocidas por los profesores, son la base para identificar las dificultades del desarrollo profesional en Chile.

Los estudios que han analizado los programas de desarrollo profesional realizados en Chile han evidenciado ciertas dificultades en los mismos. Algunos de ellos son obstáculos para el desarrollo profesional en general. Por su parte, otros estudios han realizado análisis más generales de la política de desarrollo profesional. Al considerar los estudios desarrollados en ambas líneas, la tabla a continuación sintetiza los obstáculos para el desarrollo profesional de los docentes en Chile y Latinoamérica según la literatura, clasificándolos según el ámbito del desarrollo profesional al que afectan.

Tabla 4. Dificultades para el desarrollo profesional de los docentes

Ámbito	Obstáculo	Referencia
Sentido de la Política Pública Nacional	Carencia de una definición básica de lo que se entiende por educación.	Donoso, 2008
	Ausencia de una visión coherente y compartida de la formación docente en general y continua en particular.	Ávalos, 2000b; Donoso, 2008
	Falta de políticas sistémicas en educación en general y/o dirigidas a los docentes en particular.	Ávalos, 2000a; Ávalos, 2007; Donoso, 2008
Valoración social	Desvaloración social de la profesión docente.	Donoso, 2008
Políticas públicas enfocadas al desarrollo profesional docente	Falta de institucionalización de instancias de desarrollo profesional docente efectivas.	Ávalos, 2007
	Falta de monitoreo de instituciones externas que desarrollan actividades de formación docente.	Ávalos, 2007
	Poco uso de los resultados de las evaluaciones de impacto para mejorar los programas.	Ávalos, 2007
	Inexistencia de una política de formación continua.	Donoso, 2008
	Inadecuada atención a factores de contexto (condiciones materiales y laborales) que afectan la implementación de programas.	Ávalos, 2000a
Currículo nacional	Currículum fragmentado, recargado y atrasado.	Ávalos, 2000b
Instituciones formadoras de los docentes	Inadecuada dotación de bibliotecas, computadores e infraestructura.	Ávalos, 2000b
	Inadecuado nivel académico de docentes encargados de formación de profesores (pocos con posgrado e investigación).	Ávalos, 2000b
	Programas de pedagogía con poco contacto con escuelas, previo a la práctica intensiva de último año.	Ávalos, 2000b
	Formación en estilo directivo centrado en la autoridad del profesor y con poco espacio para la reflexión.	Ávalos, 2000b

Formación y preparación de los docentes	Estudiantes de pedagogía con bajo nivel al ingresar a Educación superior (por ejemplo, bajo NEM y PSU) y poco motivados.	Ávalos, 2000a; Ávalos, 2000b
	Profesores con desconocimiento del uso de TIC.	Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007; Espinoza et al., 2010; Inostroza de Celis, 2010
	Profesores con dificultades para articular teoría y práctica.	Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007
	Profesores con insuficiente desarrollo de comprensión lectora y de expresión de ideas por escrito.	Espinoza et al., 2010
Apoyo y facilidades entregadas por los establecimientos	Actitud de los sostenedores y directivos hacia actividades de desarrollo profesional.	Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007
	Falta de tiempo durante la jornada laboral para desarrollar actividades de formación profesional.	Ávalos, 1998; Ávalos, 2003; Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007; Inostroza de Celis, 2010; Núñez y López, 2010
	Falta de espacios adecuados para actividades de desarrollo profesional en las escuelas.	Ávalos 1998; Espinoza et al., 2010; Inostroza de Celis, 2010; Núñez y López, 2010
	Sobrecarga laboral.	Núñez y López, 2010
	Presión hacia los docentes por lograr buenos resultados.	Ávalos, 1998
Creencias y expectativas de los docentes sobre sí mismos y el proceso de enseñanza-aprendizaje	Creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje que priorizan el cumplimiento en la entrega de trabajos por sobre la participación del proceso.	Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007
	Obstáculos emocionales de los docentes que dificultan la capacidad de hacer introspección personal y reconocimiento de errores.	Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007
	Resistencia o incapacidad de hacer suyas las nuevas formulaciones de la formación docente.	Ávalos, 2000a
Contexto	Dificultades de transporte y conectividad para participar de las actividades de los programas.	Ávalos, 2003; Núñez y López, 2010

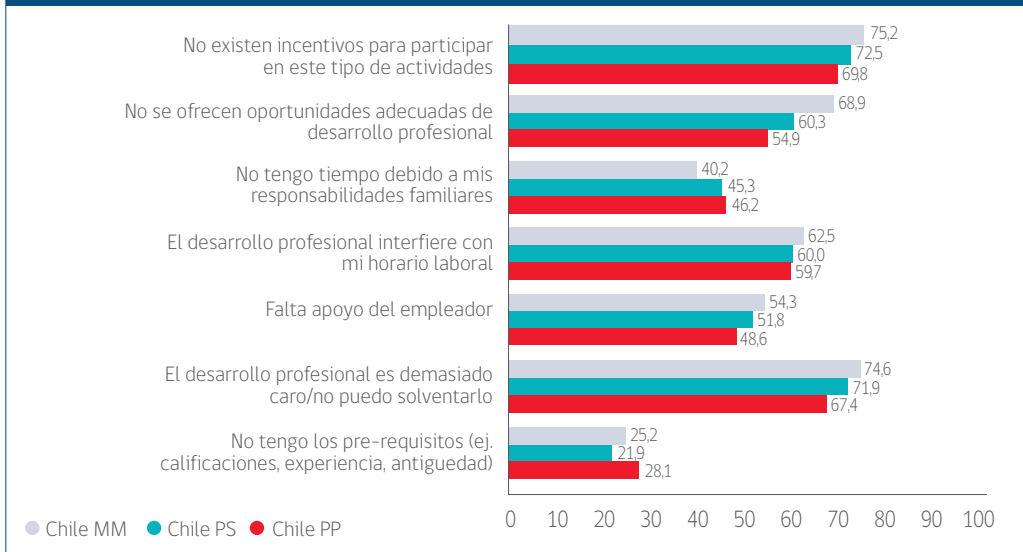
Los obstáculos presentados en la tabla permiten identificar distintos problemas asociados a las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes en Chile, de los cuales algunos son más generales, sistémicos y vinculados a la carencia de una visión común y coherente que articule la política educativa en este ámbito; y otros, más específicos. Entre estos últimos destacan: la falta de tiempo durante la jornada laboral para poder desarrollar actividades de desarrollo profesional, la sobrecarga de trabajo, y el exceso de horas lectivas en el profesorado chileno. Estos factores contribuyen a que se torne difícil para los docentes poder participar y comprometerse con dichas actividades, incluso habiendo programas específicos para el desarrollo profesional.

Los resultados de la encuesta TALIS permiten corroborar esta información y complementarla. Específicamente, en la figura 12 se exhibe el porcentaje de profesores que indica estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los motivos que representan barreras o impedimentos para un mayor desarrollo profesional. En esta se muestra que cerca de un 60% de los profesores chilenos reconoce que las actividades de desarrollo profesional interfieren con su horario laboral. Sin embargo, para los profesores este no es el mayor impedimento; en general, señalan que no participan en actividades de desarrollo profesional principalmente porque no existen incentivos para participar en este tipo de actividades, o porque son demasiado caras (no pueden solventarlas). Aunque una mayor proporción de profesores de establecimientos municipales especifican estos motivos cómo obstáculos, en relación a sus pares de establecimientos particulares subvencionados y pagados, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Cerca de un 69% de los profesores de establecimientos municipales declara que no se ofrecen oportunidades adecuadas para el desarrollo profesional, comparado con un 54,9% de profesores de establecimientos particulares pagados. Por el contrario, un 46,2% de profesores de establecimientos particulares pagados reporta que no participa en actividades de desarrollo profesional, porque no tiene tiempo debido a sus responsabilidades familiares, comparado con un 40,2% perteneciente a establecimientos municipales.

Por otra parte, no contar con los pre-requisitos como cualificaciones, años de experiencia o antigüedad, es el motivo menos mencionado como impedimento para la participación en actividades de desarrollo profesional.

Figura 12. Porcentaje de profesores de 7° y 8° que indica estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los siguientes motivos representan barreras para un mayor desarrollo profesional, según dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: MM refiere al sector municipal, PS al particular subvencionado y PP al particular pagado.

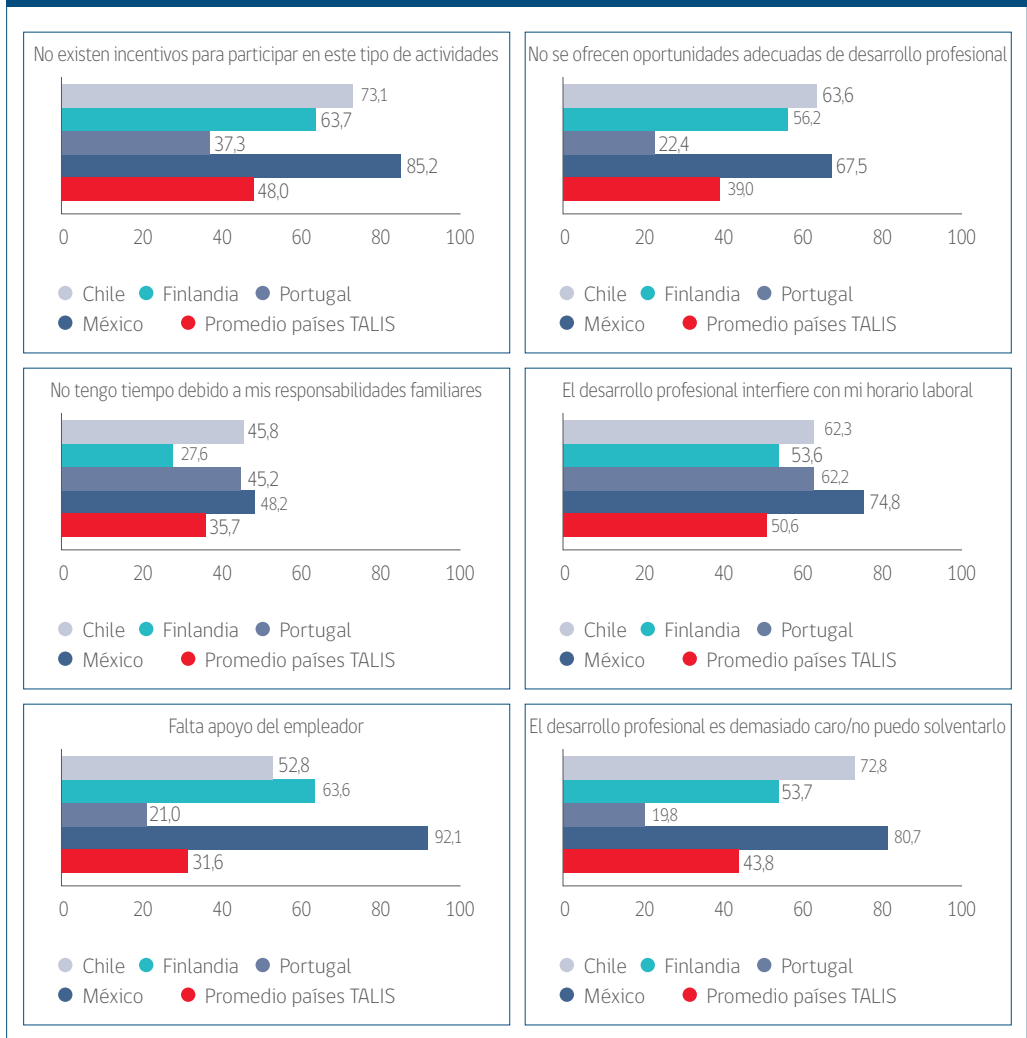
Nota 2: Los resultados corresponden a la pregunta 27 del cuestionario de profesores: “En qué medida está usted de acuerdo con que lo siguiente representa una barrera para su mayor desarrollo profesional” (muy en desacuerdo; en desacuerdo; de acuerdo; muy de acuerdo).

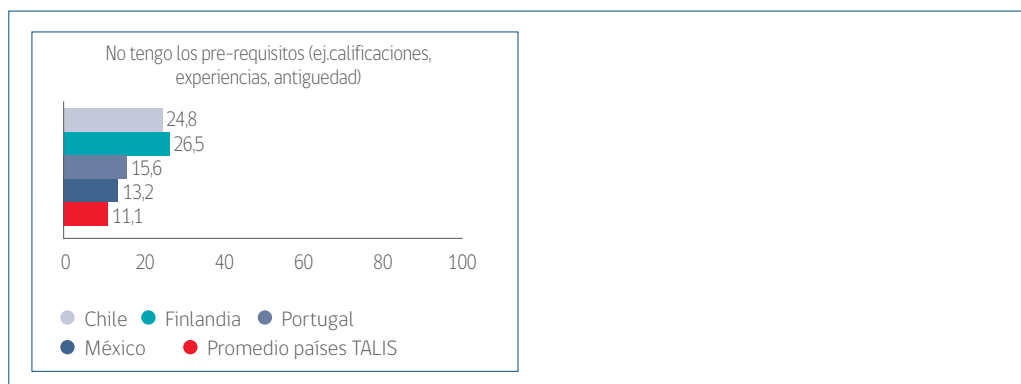
Respecto a otros países, la figura 13 muestra que los profesores chilenos perciben mayores barreras para el desarrollo profesional que el promedio de los países TALIS, aunque en menor medida que los docentes mexicanos, para la mayoría de las barreras. Sin embargo, en muchas de las posibles barreras por las que se pregunta, las diferencias con Finlandia son menores que el promedio de países TALIS. El mayor reconocimiento de la existencia de distintos impedimentos, seguramente se vincula con la menor participación en actividades de desarrollo profesional docente que hay en Chile respecto a la de los otros países.

Para los profesores de los países encuestados, la interferencia de las actividades de desarrollo profesional con el horario laboral resulta ser la barrera más importante. En Chile, Finlandia, México, Portugal y el promedio de países TALIS sobre un 50% de los docentes manifiesta que este es un impedimento relevante.

Las barreras de costos y de falta de incentivos para el desarrollo profesional son las más relevantes para los profesores chilenos al igual que para los docentes de los países TALIS; en promedio, un 48% considera como obstáculo la falta de incentivos, mientras que un 43,8% señala que el alto costo del desarrollo profesional es un impedimento.

Figura 13. Porcentaje de profesores de 7º y 8º que indica estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los siguientes motivos representan barreras para un mayor desarrollo profesional, comparación internacional





Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota: Los resultados corresponden a la pregunta 27 del cuestionario de profesores: "En qué medida está usted de acuerdo con que lo siguiente representa una barrera para su mayor desarrollo profesional" (muy en desacuerdo; en desacuerdo; de acuerdo; muy de acuerdo).

7. SÍNTESIS DE RESULTADOS Y PRINCIPALES IMPLICANCIAS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA

Este capítulo sintetiza algunos resultados de la encuesta TALIS respecto del desarrollo profesional de los profesores de 7º y 8º básico, enmarcados en la evidencia nacional e internacional. Los hallazgos encontrados permiten conocer las percepciones de docentes y directores sobre el desarrollo profesional docente en Chile y, a partir de esto, identificar posibles falencias. Al respecto, es pertinente examinar las sugerencias de algunos autores que entregan visiones complementarias reforzando los diagnósticos realizados por docentes y directores. Dichas propuestas pueden contribuir a avanzar en el diseño de políticas públicas en este ámbito.

Las principales conclusiones a partir de los resultados de las preguntas de la encuesta TALIS respecto al desarrollo profesional se resumen a continuación. En primer lugar, se destaca que un 71,7% de los profesores chilenos declaró haber participado en alguna actividad de desarrollo profesional (descritas en cuadro 1), en comparación con el 88,4% promedio de los profesores de los países participantes en la encuesta TALIS.

Respecto a los impedimentos para participar en actividades de desarrollo profesional, los profesores chilenos perciben la falta de incentivos y los altos costos como las principales barreras. A nivel internacional, la barrera más relevante es la interferencia de las actividades de desarrollo profesional con el horario laboral, que también es una de las más importantes para los profesores chilenos. En general, las diferencias en percepción de barreras para el desarrollo profesional entre profesores de establecimientos de distintas dependencias administrativas son de una magnitud acotada y los profesores chilenos perciben mayores obstáculos que el promedio de países TALIS.

Además, se destaca que en Chile los profesores reciben más apoyo para realizar actividades de desarrollo profesional fuera del horario de trabajo en comparación con sus pares de otros países. Sin embargo, Chile se encuentra debajo del promedio de los países participantes respecto del apoyo para realizar actividades de desarrollo profesional durante el horario de trabajo, lo cual ha sido constatado en la literatura como un obstáculo para el desarrollo profesional chileno. No obstante, hay algunas diferencias en el acceso y apoyo para realizar actividades de desarrollo profesional según la dependencia administrativa del establecimiento en el cual trabajan. Es así como alrededor de un 52,5% de los profesores de establecimientos particulares pagados reporta haber recibido permiso para realizar actividades durante el horario de trabajo²³, cifra bastante superior al 37,3% de sus pares de establecimientos municipales.

Esto es sumamente relevante para la política pública, en tanto se diagnostica que la participación en este tipo de actividades en Chile es más baja que el resto de los países y, junto con esto, existe una mayor percepción de obstáculos que entorpecen el desarrollo profesional docente. Por ello, si se quiere mejorar las prácticas educativas de los docentes chilenos, debe mejorarse su participación en las actividades que apuntan a esos objetivos, teniendo en consideración aquellos aspectos que limitan su desarrollo. En particular, deben generarse políticas para disminuir las horas lectivas docentes, con el fin de liberar tiempo del contrato asignado a docencia para dedicarlo a otras actividades. Esto permitirá, entre otras cosas, que los docentes puedan participar en actividades de desarrollo profesional docente en su horario laboral, tal como lo han propuesto numerosos estudios (Montecinos, 2003; Ávalos, 2006; Beca Infante, 2006; Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, y Jara Illanes, 2007). Además, dado que los profesores chilenos perciben la falta de incentivos y los altos costos de las actividades de desarrollo profesional como las principales barreras, se podría avanzar en generar estímulos para participar de estas, además de propiciar el aumento de recursos asignados para la formación continua (Beca Infante 2006), tanto por parte del Estado como de los establecimientos.

Otro hallazgo interesante de la encuesta es que una mayor proporción de profesores chilenos declara que la mayoría de las actividades se desarrolla por periodos de tiempo extendido, respecto de sus pares de otros países participantes. De esta forma, si bien los docentes chilenos participan menos en actividades de desarrollo profesional, cuando lo hacen, estas actividades toman más tiempo que en otros países. Por consiguiente, no solo se debe aumentar la participación de los docentes, sino que evaluar la eficacia y extensión de las actividades. Según el perfil del docente, se destaca que las profesoras participan levemente más que sus pares hombres, así como los docentes con menos de 5 años de experiencia participan levemente más que sus pares con más experiencia.

Junto a esta revisión del marco general de la formación docente en Chile, se hace necesario continuar estudiando de forma más detallada el desarrollo profesional docente. Específicamente, este estudio mostró dos hallazgos que llaman particularmente la atención. En primer lugar, los docentes chilenos declaran investigar más que otros pertenecientes a países como Finlandia, y los directores en Chile tienden a valorar más el *mentoring* que el promedio de países TALIS. En ese sentido, futuros estudios podrían indagar en qué medida los docentes investigan durante su carrera profesional y cuáles son los espacios efectivos en que se realizan, además de profundizar en comprender por qué hay en Chile una mayor valoración del *mentoring*.

23 La Encuesta TALIS no permite distinguir entre horario lectivo o no lectivo. Las preguntas referidas al tiempo de trabajo se refieren al horario laboral en general.

Con respecto a las actividades de inducción, los profesores chilenos tendrían menor acceso a este tipo de actividades, ya sea formal o informal, en comparación a los docentes de los otros países encuestados. Además, alrededor de un 64% de los directores de establecimientos particulares pagados reporta que los profesores de su establecimiento tienen acceso a actividades de inducción formal, comparado con un 45,5% de los directores de establecimientos particulares subvencionados y solo un 17,8% de directores de establecimientos municipales. De este modo, desarrollar programas de inducción docente aparece como un desafío para la política pública (Beca Infante, 2006; Vaillant, 2007), sobre todo para los docentes de los establecimientos municipales. En la misma línea, deben considerarse otras propuestas que se han hecho desde la literatura científica que apuntan a subsanar las falencias iniciales de los docentes, como: (1) desarrollar una mayor articulación de la formación de las universidades que imparten pedagogía y la formación inicial con la formación en servicio (Beca Infante, 2006; Donoso, 2008); (2) integrar las prácticas a los planes de estudio de modo más relevante (Dussel, 2000; Vaillant, 2007); y (3) fijar requisitos para la certificación profesional de los programas de formación inicial (Vaillant, 2007).

En cuanto al efecto de las actividades de desarrollo profesional, independiente de las temáticas incluidas en ellas, los profesores chilenos consideran que estas tienen un mayor impacto positivo en su trabajo, en comparación con la percepción promedio de los profesores de los países TALIS. Las actividades que incluyen temáticas de orientación vocacional para los estudiantes, conocimiento y comprensión de la asignatura que imparte, y habilidades TIC son calificadas como las con mayor impacto en su trabajo por los docentes chilenos. Por su parte, las actividades que incluyen la temática de enseñanza en entorno multicultural o multilingüe, según los docentes tienen relativamente un menor impacto positivo en su trabajo y, en consecuencia, sienten una alta necesidad de capacitación en dichas temáticas. Cabe destacar que las actividades enfocadas a la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales también han sido catalogadas como poco frecuentes y como un área donde los docentes sienten una alta necesidad de capacitación.

Por otro lado, la mayoría de los directores de establecimientos chilenos consideran que el *mentoring* es de alta importancia para la consecución de distintas metas de desempeño docente, atribuyéndole mayor relevancia que el promedio de países TALIS, lo que debiese ser revisado en futuros estudios. Sin embargo, hay diferencias según dependencia administrativa de los establecimientos: los directores del sector particular pagado son los que dan mayor importancia al *mentoring*. Dado el aporte que puede realizar este tipo de programas para la formación docente, Terigi (2009) propone potenciar el desarrollo de estos en Chile, mientras Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, y Jara Illanes (2007) proponen reconocer tanto la función del mentor como la del profesor principiante, y considerar el tiempo que implica desempeñar dichos roles. Para potenciar los programas de *mentoring* es importante considerar algunas características de los programas que han mostrado ser efectivos, particularmente (1) son programas de varias fases, (2) que ofrecen a los profesores guías y oportunidades para tomar decisiones colegiadas, (3) crean condiciones que apoyan a los profesores guías, (4) e incorporan una evaluación sistemática de necesidades y logros de dichos profesores (Wallace et al., 2001).

Finalmente, otro hallazgo a destacar es que los docentes chilenos afirman investigar más que otros países como Finlandia. Futuros estudios podrían indagar en qué medida los docentes investigan durante su carrera profesional y cuáles son los espacios efectivos en que realizan esta actividad.

En consideración a lo anterior, los resultados de la encuesta TALIS permiten plantear ciertos desafíos para el desarrollo profesional como: (1) Optimizar la participación en las actividades de desarrollo profesional docente, por medio del (1.a) mejoramiento de las posibilidades horarias; (1.b) del perfeccionamiento de los estímulos a los docentes para que participen; y (1.c) de disponer de más recursos para que la participación de los docentes no dependa de sus medios para financiarlo. (2) Mejorar la inducción de los docentes. (3) Promover los programas de *mentoring*. (4) Aumentar y mejorar las actividades de desarrollo profesional enfocadas en la enseñanza en entorno multicultural o multilingüe y en la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, la investigación en este ámbito ha hecho recomendaciones bastantes más amplias para Chile, las cuales incluyen desde aspectos particulares como los recién planteados, hasta propuestas más generales que se relacionan con la política de desarrollo profesional como un todo. Dichas propuestas se sintetizan en la siguiente tabla.

A partir de los aspectos señalados, más allá de recomendar estas propuestas específicas, parece pertinente recomendar la revisión de estas en un marco general de formación docente, que articule la carrera de pedagogía, la formación inicial de los docentes, la formación continua y la formación en servicio.

Tabla 5. Propuestas para un mejor desarrollo docente		
Ámbito	Propuesta	Referencia
Política Nacional de Desarrollo profesional docente	Establecer las demandas y los desafíos que se pretenden satisfacer en relación a la finalidad de la formación docente.	Dussel, 2000
	Diseñar e implementar un sistema integrado de desarrollo profesional -apoyado por MINEDUC, sostenedores y empleadores- que se sustente en un plan de desarrollo institucional, nacional y comunal para mejorar la educación, incluyendo programas de incentivos, evaluación de docente y alumnos, y de capacitación.	Montecinos, 2003
	Establecer criterios profesionales que definan qué deben saber los docentes.	Vaillant, 2007
	Replantearse la organización institucional de la formación de los docentes, jerarquizando a sus profesores y promoviendo capacitación y trabajo intelectual que la asimile al trabajo académico universitario.	Dussel, 2000
	Dar orientación por medio de estándares que definan expectativas de crecimiento de capacidades docentes.	Sotomayor, 2010
	Reconstituir la arquitectura organizacional del sistema educativo, cambiando el lugar de subordinación de la escuela y potenciando su autonomía.	Martinez, 2009
	Reconceptualizar, refuncionalizar y reprofesionalizar a la estructura media (entre ministerio y escuela) y conformarla como un servicio de asesoría, acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional y a la mejora de la escuela.	Martinez, 2009
	Mejorar la cobertura de los programas ministeriales de desarrollo profesional docente.	Beca Infante, 2006
Contenidos de la formación docente	Formar para la atención de la diversidad y tolerancia.	Dussel, 2000; Beca Infante, 2006
	Formar para el trabajo en contextos de pobreza.	Beca Infante, 2006
	Desarrollar capacidades de gestión a nivel de equipos directivos.	Beca Infante, 2006
	Desarrollar competencias docentes en el uso de tecnologías y medios de comunicación.	Beca Infante, 2006
	Capacitar para tomar conciencia de los supuestos epistemológicos del conocimiento a enseñar.	Fumagalli, 2000
Formación de pregrado e inicial	Mejorar los mecanismos de reclutamiento a los estudios de pedagogía para diversificar los postulantes, en términos de nivel cultural y de ingresos.	Vaillant, 2007
	Desarrollar mayor articulación de la formación de las universidades que imparten pedagogía y la formación inicial con la formación en servicio.	Beca Infante, 2006; Donoso, 2008
	Integrar las prácticas a los planes de estudio de modo más relevante.	Dussel, 2000; Vaillant, 2007
	Abordar la brecha entre la formación inicial y la inserción en la escuela, mediante programas de inducción y de inserción a la docencia.	Beca Infante, 2006; Vaillant, 2007
	Entregar en la formación de pregrado acceso al conocimiento del campo disciplinar de estudio.	Fumagalli, 2000
	Entregar durante la formación de pregrado acceso al conocimiento pedagógico general y didáctico específico a la materia de enseñanza.	Fumagalli, 2000
	Entregar en la formación de pregrado oportunidades para diseñar, desarrollar y analizar estrategias de enseñanza.	Fumagalli, 2000
	Fijar requisitos para la certificación profesional de los programas de formación inicial.	Vaillant, 2007
	Promover programas de inserción a la docencia.	Vaillant, 2007

Formación continua	Replantear los modelos de formación docentes para el nivel, estableciendo un continuo con la formación básica y dejando espacio para la formación especializada en una etapa posterior.	Dussel, 2000
	Descentralización de la actualización docente, considerando la participación de sostenedores en el diseño e implementación de programas.	Montecinos, 2003
	Aumentar los recursos asignados para la formación continua.	Beca Infante, 2006
	Focalizar la capacitación en instituciones concretas.	Fumagalli, 2000
	Desarrollar procesos de acreditación para cursos de actualización.	Ávalos, 2006
	Generar estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación.	Terigi, 2009
	Entregar facilidades para acceder a un año sabático para que los docentes puedan finalizar estudios de posgrado.	Terigi, 2009
	Desarrollar espacios educativos más amplios que la escuela a nivel comunal, provincial o regional.	Beca Infante, 2006
	Desarrollar trabajo colaborativo institucionalizado en la escuela.	Ávalos, 2006
	Desarrollar pasantías por parte de los docentes en otras escuelas.	Terigi, 2009
	Apoyo y seguimiento en la institución escolar.	Ávalos, 2006
	Promover el trabajo interdisciplinario.	Fumagalli, 2000
	Articular el contenido de la capacitación con las prácticas de los docentes.	Fumagalli, 2000
	Incorporar evaluaciones que midan el impacto en el aula de la capacitación de docentes.	Montecinos, 2003
	Difundir información sobre el impacto de las estrategias de perfeccionamiento en curso.	Sotomayor, 2010
	Ampliar y fortalecer la red maestros de maestros.	Beca Infante, 2006
Desarrollar sistemas de mentorías.	Terigi, 2009	
Evaluación docente e incentivos	Articular la evaluación de la formación inicial al comienzo de la vida laboral, y el sistema de evaluación del desempeño docente con el desempeño en servicio y durante la formación continua.	Beca Infante, 2006; Sotomayor, 2010
	Configurar una carrera profesional que estimule y reconozca el buen desempeño en el aula.	Beca Infante, 2006
	Sincronizar los salarios con la formación continua y el dominio de competencias.	Donoso, 2008
	Desarrollar sistemas de evaluación de desempeño formativos, como parte de un Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad.	Ávalos, 2006
Condiciones laborales al interior de las escuelas	Mejores sueldos de los docentes.	Vegas, 2008
	Asegurar la disposición de tiempo para que los profesores participen en actividades que aporten al desarrollo profesional docente.	Montecinos, 2003; Ávalos, 2006; Beca Infante, 2006; Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007
	Reconocer la función de mentor y de profesor principiante y considerar el tiempo que implica desempeñar dichos roles.	Inostroza De Celis, Tagle Ochoa, & Jara Illanes, 2007
	Entregar acceso a computadores para los docentes.	Ávalos, 2006

8. REFERENCIAS

- Ávalos, B. (1998). School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 3(14), 257-271.
- Ávalos, B. (1998). School-based teacher development: The experience of teacher. *Teaching and Teacher Education*, 14 (3), 257-271.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, Chile.
- Ávalos, B. (2000b). Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. En C. Braslavsky, I. Dussel, & P. Scaliter, *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas* (pp. 49-58). Uruguay.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo* 2(41), 77-99.
- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional* 1(51), 77-95.
- Beca Infante, C. E. (2006). Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos. En M. Arellano Baxmann, & A. M. Cerda Taverne, *Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000-2005* (pp. 19-32). Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones.
- Cerda Taverne, A. M., & López Lillo, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano Baxmann, & A. M. Cerda Taverne, *Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000-2005* (pp. 33-44). Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- CPEIP. (s.f). Misión y Visión. Recuperado el 11 de Agosto de 2015 de http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3116&id_contenido=30144
- CPEIP. (2015). Preguntas Frecuentes: ¿Qué es la Red de Maestros de Maestros?. Recuperado el 11 de Agosto de 2015 de http://ww.rmm.cl/website/index3.php?id_seccion=25&id_contenido=43#
- CPEIP. (s.f). Misión y Visión. Recuperado el 11 de Agosto de 2015 de http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3116&id_contenido=30144
- CPEIP. (2015). Preguntas Frecuentes: ¿Qué es la Red de Maestros de Maestros?. Recuperado el 11 de Agosto de 2015 de http://ww.rmm.cl/website/index3.php?id_seccion=25&id_contenido=43#
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*, Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Densimone, L. M. et al. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Donoso, S. (2008). Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile: 1990-2005: silencios y proyecciones. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela, *La agenda pendiente en educación* (pp. 79-102). Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Dussel, I. (2000). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: Perspectivas comparadas. En C. Braslavsky, I. Dussel, & P. Scaliter, *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. (pp. 10-23). Maldonado.

- Espinoza, B., Julio, C., López, C., Mujica, E., & Rojas, C. (2010). Formación de Mentores en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Una experiencia de formación continua para fortalecer la carrera docente y el comienzo del ejercicio profesional. En I. B. (Edit.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 73-104). Chile: Santillana.
- Fumagalli, L. (2000). Comisión I: Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. En C. Braslavsky, I. Dussel, & P. Scaliter, *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas* (pp. 78-83). Maldonado.
- Heyneman, S. P. and Loxley W. (1983). The distribution of primary school quality within high and low- income countries, *Comparative Education Review*, 27, 108-118.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *R. de Ciencias Humanas* 19(12), 75-86.
- Inostroza de Celis, G. (2010). Formación de Mentores para la inducción del profesorado principiante. En I. B. (Editora), *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 31-45). Chile: Santillana.
- Inostroza de Celis, G., Tagle Ochoa, T., & Jara Illanes, E. (2007). Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. *Docencia* 33, 57-63.
- Luschei, T. F., and Carnoy M. (2010). Educational production and the distribution of teachers in Uruguay, *International Journal of Educational Development*, 30(2010), 169-181.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35).
- Martínez Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En D. Vaillant, & C. V. De Medrano, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, vol II, 105-128.
- Noguera, M. I. (2002). *Desarrollo profesional docente: Experiencias de colaboración en enseñanza media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez, C., & López, V. (2010). Sistematización del Programa Piloto de Mentoría OEI en Chile. En I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 105-118). Chile: Santillana.
- OECD. (2010). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2008 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual framework*. Paris: OECD.
- OECD. (s.f). *Cuestionario del profesor. Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2013*.
- Snow-Renner, R. and Lauer P. (2005). *Professional development analysis, McREL 2005 Research Synthesis*.

- Sotomayor, C. (19 de Enero de 2010). Políticas de desarrollo profesional docente en Chile. Panorama y perspectivas. CIAE-Universidad de Chile. Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Sotomayor, C., & Walker, H. (2009). Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas. En C. S. (Edits.), Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar? Experiencias, propuestas. Santiago: Editorial Universitaria.
- Tan, M. (2006). Curricular Reform: Implication for Teacher Professional Development. Seminario taller sobre gestión del cambio curricular. Dillman, Quezon Cirty. Filipinas: OIE-UNESCO, Phillipines Social Science Center.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En D. Vaillant, & C. V. De Medrano, Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp. 89-98). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tillema, H., & Imants, J. (1995). Training for professional development. En T. Guskey, & M. Huberman, Professional Development in Education. New Paradigms. N. York: Teachers College Press.
- Vaillant, D. (2006). SOS Profesión Docente: Al rescate del curriculum escolar. Documentos de trabajo de la OIE sobre Currículo 2.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista Pensamiento Educativo, 2(41), 207-222.
- Vegas, E. (2008). ¿Como mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela, La agenda pendiente en educación (pp. 48-78). Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Wallace, J. D. (s.f). Bringing about school change: Professional development for teacher leaders. En J. R. (Eds.), Issues in science education: Professional development leadership and the diverse (pp. 37-47). Arlington, VA: NSTA Press.

Capítulo V

Evaluación y retroalimentación de los docentes

Por Emilia Arancibia L. y Mario Rivera C.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación y retroalimentación docente efectiva es un elemento esencial para mejorar el desempeño de los docentes en el aula y, por lo tanto, para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Ello se puede lograr aumentando la motivación de los docentes por medio de vínculos directos con el aprendizaje profesional (Lustick y Sykes, 2006), mediante el apoyo a los docentes en el avance en sus carreras profesionales, o permitiéndoles asumir nuevos roles y responsabilidades en sus escuelas (OECD, 2014).

En ese sentido, los factores que explican el uso creciente de la evaluación docente están relacionados con una mayor demanda por una educación eficaz, igualitaria y de calidad, y con una tendencia hacia una mayor autonomía de los establecimientos, lo que genera una mayor preocupación por su desempeño en la evaluación docente y la realización de evaluaciones de aprendizaje a gran escala, estimuladas por el creciente interés de tomar decisiones basadas en datos empíricos (OECD, 2013). Estas evaluaciones se utilizan para entender mejor hasta qué punto el aprendizaje de los estudiantes es satisfactorio; para asociar el desempeño docente con los logros de aprendizaje de los estudiantes; para facilitar la entrega de información a los padres y a la sociedad en general sobre el desempeño académico; y para introducir mejoras en las prácticas escolares, docentes y directivas.

En su levantamiento de información, TALIS 2013 distingue entre evaluación docente formal, retroalimentación individual a los docentes, y evaluación y retroalimentación al docente en el marco del establecimiento en general (OECD, 2014). La **evaluación docente formal** ocurre cuando un docente es evaluado por el director, un inspector externo o sus colegas, y es parte de un sistema establecido de gestión del desempeño por lo general con procedimientos y criterios definidos previamente. La **retroalimentación al docente** comprende cualquier comunicación que este recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado. Finalmente, **la evaluación y retroalimentación docente en el marco de los establecimientos en general**, se define como una revisión del trabajo de los profesores que puede realizarse formal o informalmente, cuyo foco es el establecimiento en su conjunto más que ellos en particular.

El presente capítulo muestra y examina comparativamente los resultados para Chile de la aplicación de la encuesta TALIS a directores y docentes en relación a la evaluación y retroalimentación docente. Los resultados generales de la encuesta se encuentran en el informe *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, del año 2014. Para el análisis comparativo de la información se ha seleccionado un grupo de países de interés para Chile. Algunos presentan un nivel de desarrollo económico comparable al chileno (Estonia, Eslovaquia, Polonia, Croacia, Letonia y Portugal), otros poseen similitudes culturales con Chile (España, México y Brasil), y otros manifiestan altos logros educacionales, como es el caso de algunos países europeos (Finlandia, Suecia, Dinamarca, Holanda y Flandes en Bélgica) y Australia en Oceanía, además de tres países del sudeste asiático (Singapur, Japón y Corea). Para cada aspecto analizado y comparado se procura distinguir la opinión de directores y docentes chilenos, considerando la dependencia administrativa de los establecimientos según lo declarado por los directores. La primera sección levanta la mirada que los directores encuestados en TALIS tienen de la evaluación formal docente, mientras que las dos restantes representan la visión de los docentes, primero respecto a la evaluación y retroalimentación docente individual y luego en forma general en el establecimiento, siguiendo de esta forma los tres aspectos de la evaluación consultados en TALIS 2013.

2. LA EVALUACIÓN DOCENTE FORMAL

En Chile, a partir del año 2003, se ha desarrollado un marco nacional que define los estándares para la profesión docente denominado “Marco para la Buena Enseñanza” (en adelante MBE), elaborado por Ministerio de Educación. Asimismo, tras un acuerdo del comité tripartito entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores²⁴, se estableció el sistema de evaluación del desempeño docente²⁵ en establecimientos municipales. Se trata de una medición de carácter formativa que evalúa a los profesionales que se desempeñan en funciones de docencia de aula, basándose en evidencias del desempeño de cada profesor, recogidas por medio de cuatro instrumentos²⁶: *una pauta de autoevaluación*, que aborda el desempeño docente desde la perspectiva del propio evaluado y que se estructura en una serie de ítems (idénticos para todos los docentes) derivados del MBE, orientados a que cada profesor reflexione acerca de su propia práctica y, a partir de dicha reflexión, evalúe su desempeño; *una entrevista por un evaluador par* que permite recoger información acerca del desempeño del docente desde la perspectiva de un colega que desempeña su trabajo en condiciones similares a las del docente evaluado; *un informe de referencia de terceros* (el director y el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica) que recoge la apreciación que tienen los superiores jerárquicos acerca del desempeño profesional del docente, y un *portafolio de desempeño pedagógico* que permite recoger muestras directas o evidencias concretas del quehacer de cada docente, posibilitando que este dé cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en el aula. Estos instrumentos, desarrollados actualmente por el equipo *Docentemás* de la Pontificia Universidad Católica de Chile en coordinación

24 En el año 2000 se estableció la creación de un comité técnico tripartito que tuvo la responsabilidad de avanzar en la construcción del nuevo sistema de evaluación en el que participaron el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación. En 2003, las partes suscribieron el documento “Informe Final Comisión Técnico Tripartita sobre la Evaluación del Desempeño Profesional Docente”, que dio cuenta del consenso establecido y definió la estructura central del sistema de evaluación docente.

25 Una descripción detallada del sistema se puede obtener en www.docentemas.cl

26 Para más detalles ver Manzi et al. (2011).

con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, se implementan anualmente e involucran distintos hitos. Entre las etapas más relevantes se encuentran: la inscripción de los docentes por parte de un *Coordinador Comunal de Evaluación*, que debe inscribir a los docentes que cumplen con los requisitos de evaluación en el período; y la producción, distribución y aplicación de los instrumentos de evaluación, cuyos resultados son procesados para generar Informes de Resultados que son derivados al Equipo de Gestión del Establecimiento Educacional y al Sostenedor Municipal (Alcaldes y Coordinadores Comunales). Este sistema usa mecanismos de recolección de información para promover su mejoramiento continuo, tanto en aspectos psicométricos como en lo que respecta a su operación, difusión e impacto formativo.

Por otro lado, el sistema de evaluación del desempeño docente se complementa con una serie de programas de incentivos monetarios relacionados con la evaluación: la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) en el sector municipal, la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) que abarca todo el sector subvencionado, y el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que ofrece incentivos remuneracionales grupales en establecimientos subvencionados.

Este sistema de evaluación docente público, actualmente en redefinición, plantea que si un docente logra un nivel de desempeño *Destacado* o *Competente* (desempeño mínimo esperado), podrá evaluarse de nuevo dentro de cuatro años y podrá postular a la AVDI, luego de rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos²⁷. Si logra un nivel de desempeño *Básico*, debe participar en Planes de Superación Profesional (PSP)²⁸ y volver a evaluarse luego de 2 años. Si no logra subir del nivel *Básico* en las dos evaluaciones que siguen, deberá abandonar la dotación (según indica la Ley N° 20.501 promulgada en 2011). Finalmente, si el docente logra un nivel de desempeño *Insatisfactorio*, deberá participar de los PSP y volver a evaluarse al año siguiente, y si obtiene dos evaluaciones consecutivas con resultado *Insatisfactorio*, deberá abandonar la dotación docente. Si un docente del sistema municipal en Chile se niega a ser evaluado sin causa justificada, se presume evaluado en el nivel de desempeño *Insatisfactorio*, no tiene derecho a los PSP, mantiene su responsabilidad de curso, la obligación de evaluarse al año siguiente y no tiene derecho a bonificación o indemnización alguna. En la revisión de este sistema realizada el año 2011 por un equipo de la OECD (Santiago et al., 2013), se observó que si bien en Chile el sistema público de evaluación docente está sujeto a las indicaciones de la ley de estatuto docente, se aplica una variedad de mecanismos para evaluar y distinguir a los maestros. Ello hace que se observen algunas brechas y cierta duplicidad en el marco de la evaluación docente. Una brecha importante señalada por Santiago et al., es que no se garantiza públicamente que todos los docentes del sistema escolar se someten a un proceso formal de evaluación de desempeño, ya que en el sector privado y en el particular subvencionado, que concentran a más del 50% de los docentes chilenos, estos no están obligados a someterse a la evaluación del Ministerio de Educación ejecutada por *Docentemás* (2013: 79).

27 Más información sobre AVDI en www.avdi.mineduc.cl

28 Más información sobre los PSP en www.cpeip.cl

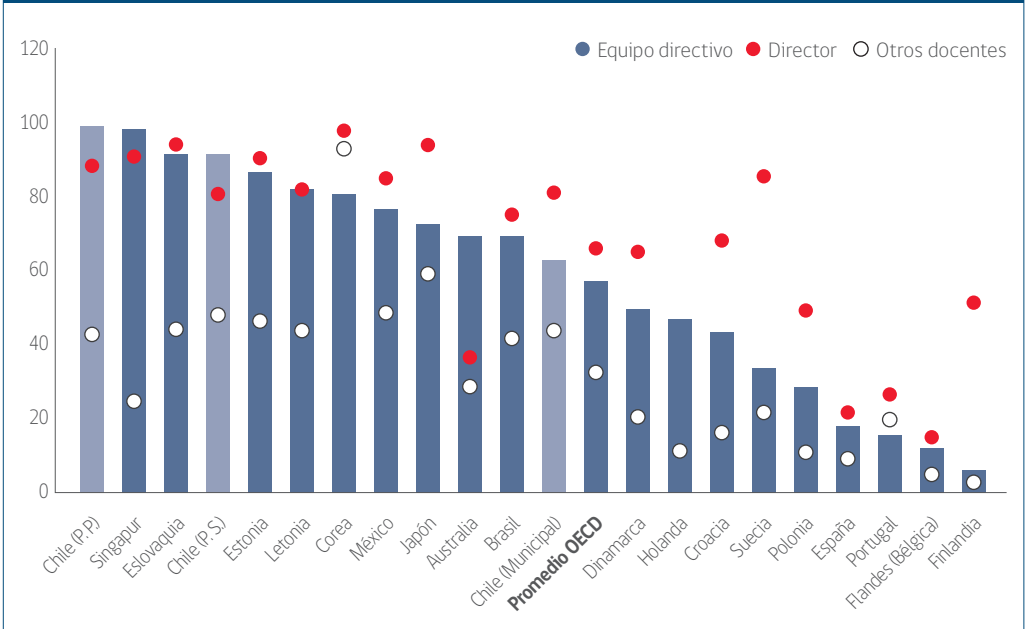
Por otro lado, si bien en Chile se usa una combinación de instrumentos para evaluar el desempeño docente, no hay una relación clara entre ellos y los estándares de la práctica docente, pues en general los profesores no tienen claro cuáles son las fuentes de evidencia para cada uno de esos estándares (Santiago et al., 2013). Además, si los docentes pudieran conocer en detalle las rúbricas que describen las buenas prácticas en cada uno de los criterios de los dominios evaluados, podrían enfocar sus esfuerzos pedagógicos en ellos, de modo que al momento de ser evaluados puedan lograr mejores niveles de desempeño; sin ese apoyo, los maestros no pueden estar seguros de lo que deberían demostrar en cada una de las actividades de evaluación. Esto supone además, actualizar el MBE y mejorar su comprensión por parte de los actores relevantes, ya que este debe servir como la definición consensuada de lo que debe ser la práctica de la enseñanza en el país y, por lo tanto, debe permitir que los programas de formación docente sean capaces de informar a los futuros docentes lo que es importante saber y lo que deben ser capaces de hacer (Santiago et al., 2013).

Cuando la encuesta TALIS les consulta a los directores por la frecuencia con que los docentes de sus establecimientos fueron evaluados formalmente²⁹ (sin importar la dependencia administrativa de su establecimiento), en el caso chileno se observa que sobre un 40% de ellos contesta que en sus establecimientos se aplica algún mecanismo formal de evaluación al menos una vez al año, ejecutado por un equipo directivo, el propio director u otros docentes. Este porcentaje sería más alto que el promedio de los países OECD para cualquiera de estas modalidades (gráfico 1). Por dependencia, se observa también que los directores de establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados declaran con mayor frecuencia que la evaluación es realizada por un equipo directivo, mientras que en los establecimientos municipales sería relativamente mayor la frecuencia de evaluaciones realizadas por el propio director. En los tres tipos de dependencia, los directores señalan que la evaluación por otros docentes se efectúa con menos frecuencia que la evaluación por un equipo directivo o el propio director (en torno a un 45% de los casos). Es interesante observar también, que pese a la existencia de un mecanismo formal de evaluación en Chile para los docentes de establecimientos municipales, la frecuencia de evaluación por un equipo directivo o por el director sería mayor en los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados; en ambos casos, Chile se encuentra entre los países que más frecuentemente evalúan a sus docentes por estas vías.

29 Corresponde a la pregunta 27 del cuestionario de directores: "En promedio, ¿cuán a menudo un docente es evaluado formalmente en este establecimiento por las siguientes personas?", la cual contiene 5 alternativas, cada una con cinco opciones de respuesta en escala Likert que van desde "Nunca" hasta "Dos o más veces al año". Para el presente análisis se agregaron las alternativas "Una vez al año" y "Dos o más veces al año".

Gráfico 1. Profesores que recibieron evaluación formal

Porcentaje de profesores de 7° y 8° básicos cuyos directores reportan que los docentes fueron evaluados por las siguientes entidades al menos una vez al año



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: Chile PP, corresponde al sistema particular pagado; Chile PS, al sistema particular subvencionado por el Estado; y Chile Municipal, al sistema público.

De hecho, según un análisis comparativo de TALIS efectuado por PREAL³⁰, Chile es uno de los países en los que una mayor proporción de profesores ha sido evaluada formalmente y, en términos de frecuencia de evaluación, en varios de los países europeos seleccionados que cuentan con un nivel de desarrollo económico relativo mayor (aquellos bajo el promedio OECD en el gráfico 1, en particular, Finlandia, Flandes (Bélgica) Portugal y España), la frecuencia de evaluación formal por parte de un equipo directivo u otros docentes, es más baja en comparación a la práctica en los establecimientos de cualquier dependencia en Chile. Por el contrario, la frecuencia en la evaluación por un equipo directivo que los propios directores realizan de sus docentes es mayor en prácticamente todos los países europeos seleccionados al compararla con lo que ocurre en Chile, y es relativamente mucho mayor en Finlandia y Suecia.

30 Notas de Política de PREAL: Diálogo interamericano. Septiembre, 2014. Percepciones y prácticas de los maestros de todo el mundo. Disponible en: <http://blogdepreal.org/2014/07/08/resultados-de-la-encuesta-docente-de-la-ocde-pistas-para-america-latina/>

Chile, en el contexto de los países seleccionados, es un país en que la evaluación docente se efectúa con una alta periodicidad y que cuenta con un sistema altamente formalizado de evaluación. Sin embargo, según los casos analizados parecen indicar que la existencia de un sistema de evaluación y retroalimentación docente formal y bien estructurado, no garantiza un sistema escolar exitoso en términos del logro educacional de sus estudiantes.

Finalmente, y pese a que sobre el 80% de los directores en Chile declara mediante la encuesta TALIS que participan en evaluaciones regulares de sus docentes, la OECD considera que es necesario en Chile fomentar aún más sus capacidades de liderazgo pedagógico, dándoles un papel más relevante en la evaluación de los docentes (Santiago et al., 2013: 142). Para esto es importante mejorar sus competencias para observar y evaluar una clase, fomentar su credibilidad para que sean capaces de entregar adecuadamente retroalimentación a los docentes evaluados, y desarrollar acuerdos de evaluación y de perfeccionamiento eficaces con ellos.

3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE FORMAL

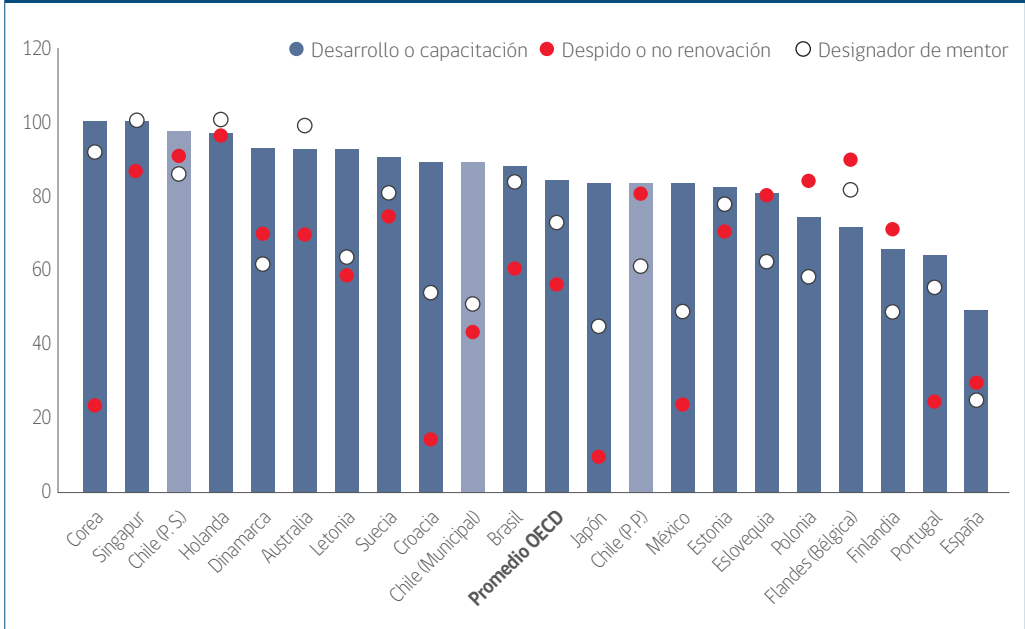
Mediante la aplicación de TALIS se preguntó a los directores acerca de las consecuencias o resultados de la evaluación docente formal en sus establecimientos, específicamente sobre la frecuencia con que ocurren algunas situaciones o se aplican ciertas medidas³¹. El gráfico 2 recoge los tres enunciados que una mayor proporción de directores chilenos indica que ocurren "A veces", "La mayor parte del tiempo" o "Siempre" en sus establecimientos después de una evaluación docente³²: se prepara un plan de desarrollo o capacitación para cada profesor evaluado, se procede al despido o no renovación contractual, y se designa un mentor para que ayude al profesor a mejorar sus prácticas docentes.

31 Corresponde a la pregunta 29 del cuestionario de directores: "Señale la frecuencia con que ocurre cada una de las siguientes situaciones en este establecimiento luego de una evaluación docente", la cual contiene 8 enunciados, cada uno con cuatro opciones de respuesta en escala Likert que van desde "Nunca" hasta "Siempre".

32 No fue considerada la primera opción de respuesta de esta pregunta ("Se discuten con el profesor las medidas para remediar cualquier debilidad en el desempeño docente"), porque tanto los directores chilenos como los de otros países seleccionados indican que esa situación se observa "Siempre", "La mayor parte del tiempo" o "A veces" en torno al 98% de los casos.

Gráfico 2. Resultados de la evaluación formal de los profesores: mayores frecuencias

Porcentaje de profesores de 7° y 8° básicos cuyos directores reportan las siguientes situaciones “a veces”, “la mayor parte del tiempo” o “siempre”, después de una evaluación docente



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En todos los países del grupo de comparación, con la excepción de España, sobre el 64% de los directores encuestados indica que el desarrollo o la capacitación es una actividad resultante de la evaluación docente (siendo el promedio de la OECD del 84,5%) y, en el caso de Chile, esta situación es reportada por el 97,1% de los directores de establecimientos particulares subvencionados, por el 88,6% de los directores de establecimientos municipales y por el 83,3% de los directores de establecimientos particulares pagados. Pese a los altos porcentajes observados en Chile, aun así contrastan con los casos de Corea y Singapur, donde el 100% de los directores reporta que el desarrollo o capacitación es un resultado de la evaluación docente formal “A veces”, “La mayor parte del tiempo” o “Siempre”. Lo contrario ocurre en el caso de España, donde las consecuencias derivadas de la evaluación formal son escasas para los profesores (INEE, 2013) y donde solamente el 49% de ellos trabaja en centros en los que se establece un plan de desarrollo profesional o de capacitación.

Es interesante observar que en Corea el despido o no renovación contractual es un resultado poco observado, a diferencia de Singapur donde esto es mencionado por alrededor del 90% de los directores encuestados. En el caso de Chile, el despido o no renovación contractual después de una evaluación docente formal es una situación que un 43,1% de los directores encuestados de establecimientos municipales indica que ocurre “A veces”, “La mayor parte del tiempo” o “Siempre”, lo que es menor al promedio OECD (56%) y ostensiblemente inferior a los porcentajes reportados por directores de establecimientos particulares pagados (79,9%) y particulares subvencionados

(89,9%). Es decir, en la educación particular subvencionada y en la educación privada en Chile, los directores parecen asociar más evidentemente el resultado de la evaluación y la posibilidad que los docentes evaluados continúen o no en esos establecimientos, a diferencia de lo que ocurre con los docentes de establecimientos municipales.

El alto porcentaje de directores de establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados que en Chile mencionan el despido o la no renovación contractual como una situación observada luego de una evaluación docente, puede ser el reflejo del foco punitivo que para algunos significaría la evaluación en Chile (Ávalos et al., s.f.), aun cuando en el sector municipal existen mayores restricciones al despido³³. También es alto el porcentaje de directores de establecimientos de todas las dependencias que considera el desarrollo o el perfeccionamiento docente como un resultado de la evaluación, aunque esta situación es observada críticamente por Santiago et al. (2013:170), quienes reconocen que en Chile no habría una evaluación docente formal focalizada en el desarrollo docente que permita retroalimentarlos efectivamente en la mejora de sus prácticas profesionales.

En Finlandia, Flandes (Bélgica) y Holanda, pese a contar con sistemas de evaluación docente más flexibles que en los otros países seleccionados, el despido o no renovación es una situación observada por el 70%, el 89,3% y el 96,2% de los directores encuestados respectivamente. Es decir, si bien los sistemas de evaluación docente en estos países son altamente flexibles e informales, la no renovación y/o despido parecen ser prácticas habituales. Sin embargo, la evidencia internacional muestra en general, que pocos maestros son despedidos debido a sus malos resultados como docentes (BCG, 2003) o que la mayoría de los maestros reporta que el bajo rendimiento sostenido no conduce al despido de docentes en su escuela.

Por otro lado, la práctica de nombrar un mentor "A veces", "La mayor parte del tiempo" o "Siempre", como una situación posterior a la evaluación docente, es reportada en promedio en Chile por un 66,2% y por más del 85% de los directores de Singapur, Corea, Australia, Holanda y en establecimientos particulares subvencionados chilenos. Sin embargo, es interesante observar que en todos estos casos, a excepción de Corea, también se aplica frecuentemente la no renovación de contratos como un resultado posible después de una evaluación. El sistema de mentorías en Chile se ejecuta en la educación municipal y particular subvencionada mediante la Red Maestros de Maestros³⁴. Este programa del Ministerio de Educación busca fortalecer la profesión docente mediante el aprovechamiento de las capacidades de docentes de excelencia, y bajo una modalidad de desarrollo profesional basado en el aprendizaje entre pares. Al mismo tiempo, los resultados de TALIS indican que en Chile solo el 50% de los directores de establecimientos municipales manifiesta que las mentorías son un resultado de la evaluación docente, mientras que en la educación particular subvencionada alcanza al 85,6% de los establecimientos, lo que refleja una brecha importante en la percepción que los directores de establecimientos municipales tienen de este sistema respecto a los directores de establecimientos particulares subvencionados, y que difiere de la percepción que tienen los docentes sobre el mismo tema como se verá más adelante.

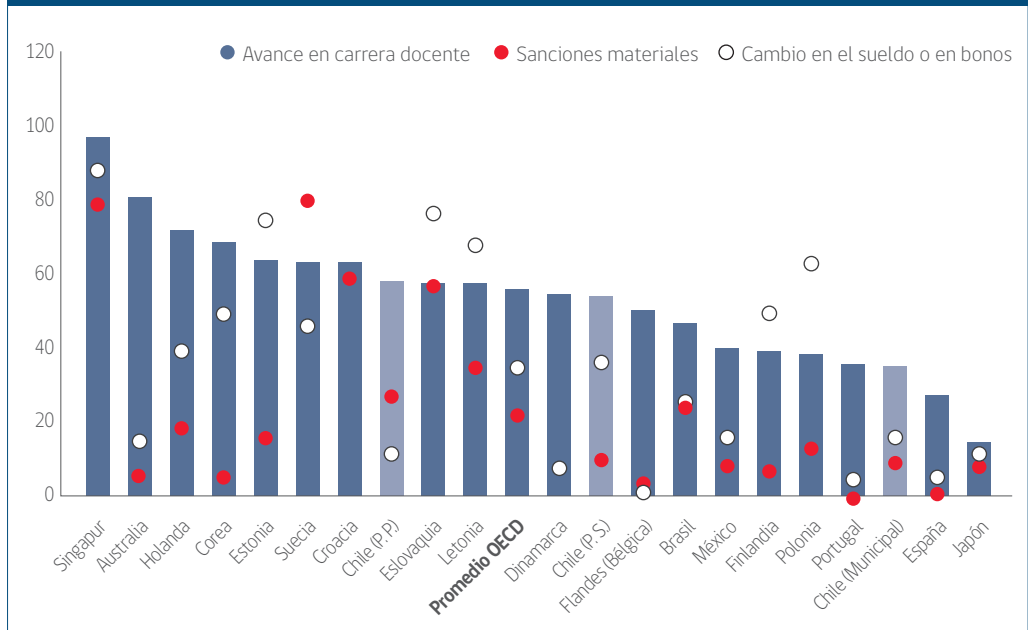
33 La ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación permite al director municipal "proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento, siempre que hubieren resultado mal evaluados" (Art. 1°).

34 Más detalles en http://ww.rmm.mineduc.cl/website/index.php?id_seccion=21

Por otro lado, las tres opciones que los directores chilenos indican que menos frecuentemente ocurren después de una evaluación docente, corresponden al avance en la carrera docente, las sanciones materiales y los cambios en el sueldo o en los bonos (gráfico 3). El avance en la carrera docente es observada por un 35,1% de los directores encuestados de establecimientos municipales, por un 53,6% de directores de establecimientos particulares subvencionados y por un 57,6% de los directores de establecimientos particulares pagados; mientras que un cambio en los sueldos o bonos es mencionado por un 15,7% de los directores encuestados de establecimientos municipales, por un 36,2% de los directores de establecimientos particulares subvencionados y solo por el 11,5% de los directores de establecimientos particulares pagados. Finalmente, en los establecimientos municipales, un 9% de los directores señala que se advierten sanciones materiales³⁵ después de una evaluación docente, porcentaje que aumenta al 27,1% en los establecimientos particulares pagados y al 30,3% en los establecimientos particulares subvencionados.

Gráfico 3. Resultados de la evaluación formal de los profesores: menores frecuencias

Porcentaje de profesores de 7° y 8° básicos cuyos directores reportan las siguientes situaciones “A veces”, “La mayor parte del tiempo” o “Siempre”, después de una evaluación docente



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

35 Se refiere a sanciones como la reducción en el salario del docente (o a una reducción de los incrementos salariales) o a un cambio en las responsabilidades docentes después de una evaluación (OECD 2014, páginas 3 y 5).

Lo señalado por los directores en relación al avance en la carrera docente, se respalda en lo indicado por Santiago (2013) en cuanto a que la evaluación docente en Chile en el sector municipal no está vinculada a una carrera docente claramente definida, lo cual constituye un tema importante de abordar en el marco de la Nueva Política Nacional Docente. Por otro lado, como se verá más adelante, la percepción de los directores en este ámbito difiere de la que tienen los docentes sobre todo en el ámbito municipal, siendo los docentes quienes tienen una percepción más positiva en este sentido.

En relación a este tema, al mirar otros países como Singapur por ejemplo, el 96,7% de los directores encuestados indica que se observa un avance en la carrera docente, pero también son altos los porcentajes de directores que reportan que después de una evaluación docente existen sanciones materiales (78,6%) y cambios en los sueldos o bonos (87,6%). En el caso de Australia, el 80,4% de los directores encuestados menciona el avance en la carrera docente como una situación que se observa "A veces", "La mayor parte del tiempo" o "Siempre", mientras que un 14,2% menciona cambios en los sueldos o bonos, y solo un 5,4% de ellos indica las sanciones materiales dentro de las situaciones que se observan con mayor frecuencia después de una evaluación docente. Finalmente, en España y Japón la mayoría de los docentes trabajan en centros en los que según sus directores, apenas se producen consecuencias una vez realizada la evaluación formal del profesorado.

4. RETROALIMENTACIÓN A LOS DOCENTES

4.1. Los énfasis de la retroalimentación en la evaluación docente

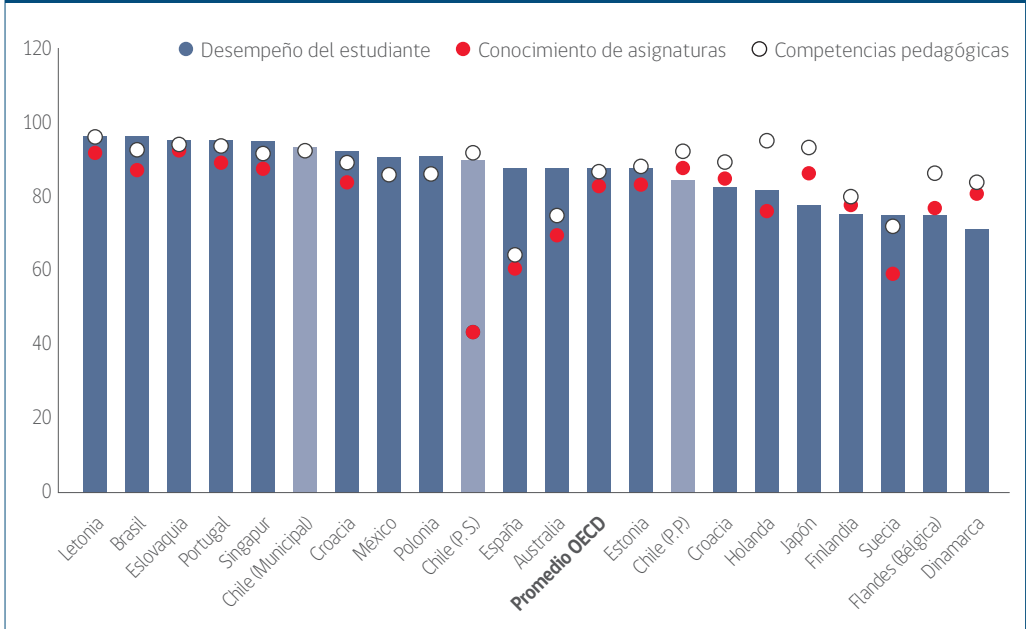
De aquí en adelante el análisis se centra en la percepción que tienen los propios docentes sobre diversos aspectos de la evaluación y de la retroalimentación. Mediante la encuesta TALIS se les preguntó acerca de los énfasis que ellos observan cuando reciben retroalimentación³⁶. El gráfico 4 recoge las tres opciones que una *mayor* proporción de docentes chilenos menciona como aquellas que son consideradas de importancia moderada o alta, mientras que el gráfico 5 acopia las tres opciones que una *menor* proporción de docentes chilenos señala como de importancia moderada o alta cuando reciben retroalimentación.

Los docentes chilenos consideran que el mayor énfasis puesto por la retroalimentación recibida se concentra en sus competencias pedagógicas (92.3%), su conocimiento de las asignaturas (91.8%), y la conducta de los estudiantes y la gestión del aula (91.2%).

³⁶ Corresponde a la pregunta 29 del cuestionario de docentes: "En su opinión, cuando usted recibe retroalimentación, ¿cuál es el énfasis que se pone en las siguientes áreas?" y contiene 11 enunciados, cada uno con cuatro opciones de respuesta en escala Likert que van desde no se considera "para nada" a se considera con "alta importancia".

Gráfico 4. Énfasis puesto en la retroalimentación: mayores proporciones

Porcentaje de profesores de 7° y 8° básicos que indican que se pone énfasis en las siguientes áreas con importancia moderada o alta, cuando reciben retroalimentación



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En general, se observa una baja dispersión en las respuestas de los docentes de los países seleccionados en relación a esta pregunta (gráfico 4), sobre todo en aquellos que se encuentran por sobre el promedio de la OECD para cualquiera de estas dimensiones (además son en general los países de menor nivel de desarrollo socioeconómico relativo en la selección), lo que puede indicar que para ellos todos esos factores son igualmente importantes o que tienden a ser confundidos, siendo mayor la dispersión entre los países bajo el promedio OECD (que corresponden a aquellos de mayor nivel de desarrollo relativo). Se observa además, que los docentes de todos los países seleccionados tienden a relacionar de manera aún más significativa el conocimiento de las asignaturas y las competencias pedagógicas de los docentes (estas respuestas presentan una correlación de 0,73), lo cual parece indicar que los encuestados consideran que los docentes pedagógicamente competentes son, entre otras cosas, profesionales que conocen muy bien las asignaturas que enseñan.

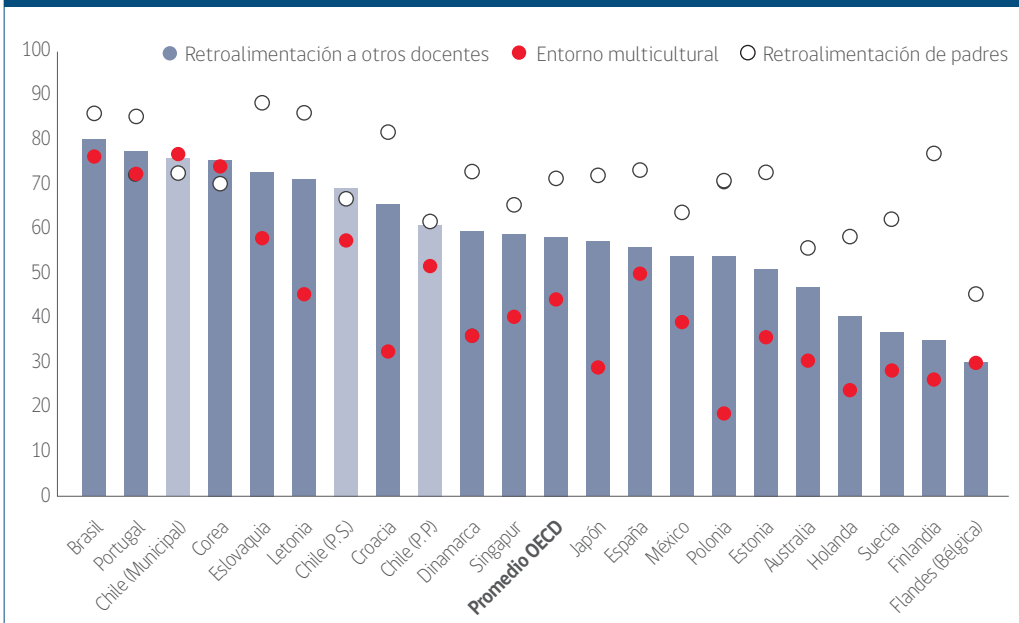
En los demás países participantes en la encuesta TALIS, a diferencia de Chile, casi un 90% de los docentes informa que además de las competencias pedagógicas de los docentes y la conducta de los estudiantes y la gestión del aula, el desempeño del estudiante también estaría fuertemente enfatizado en la retroalimentación que recibe en su establecimiento después de la evaluación docente (OECD, 2014:133).

Las críticas señalan que este énfasis en el desempeño de los estudiantes favorece una evaluación clasificatoria y punitiva, que fomenta un ambiente de competencia entre las escuelas (Calderón y Oliveira, 2014, p. 46). Además, esto habría provocado efectos no deseados, en el sentido que los sistemas de evaluación han tendido a distorsionar qué y cómo se enseña a los estudiantes, pues si a los docentes se les juzga principalmente a partir del desempeño de sus estudiantes en los test estandarizados, tienden a optar por “enseñar pensando en la prueba”, centrándose únicamente en las competencias que se evaluarán, y prestando menos atención a las necesidades educativas y de desarrollo de los estudiantes en un sentido más amplio (OECD, 2013). Es decir, si bien el marco de evaluación debe girar en torno a los estudiantes, es importante tener en cuenta los resultados del aprendizaje entendidos de manera más amplia, por ejemplo, en el desarrollo del espíritu crítico, las habilidades sociales, el compromiso con el aprendizaje y el bienestar en sentido general.

De acuerdo a los docentes, aquellas áreas que reciben menor énfasis en la retroalimentación corresponden en el caso de Chile, a la retroalimentación desde los padres o apoderados (68.3%), desde otros profesores para que mejoren su forma de enseñar (69.6%), y desde la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe (58.6%) (gráfico 5). Pese a que son áreas donde los docentes chilenos consideran que el énfasis puesto después de una evaluación es menor, es interesante observar que en el caso de Chile, con la excepción de la retroalimentación desde los padres, las otras dos áreas presentan porcentajes superiores de respuesta que el promedio OECD sin importar la dependencia de los establecimientos de los docentes. Además, cada una de esas áreas presentaría de manera sistemática, un mayor porcentaje de respuestas favorables entre docentes de establecimientos municipales, seguido de docentes de establecimientos particulares subvencionados y de docentes de establecimientos particulares pagados.

Gráfico 5. Énfasis puesto en la retroalimentación: menores proporciones

Porcentaje de profesores de 7° y 8° básicos que indican que se pone énfasis en las siguientes áreas con importancia moderada o alta, cuando reciben retroalimentación



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En Chile, a diferencia de los otros países seleccionados (excepto Corea), los docentes encuestados indican que el énfasis puesto en la retroalimentación que el profesor entrega a otros docentes supera a la retroalimentación que se recibe desde los padres, lo cual habla de un sistema que más bien tiende a desenvolverse hacia adentro antes que a vincularse de manera más explícita con su entorno. Este fenómeno es aún más evidente en establecimientos particulares y particulares subvencionados que en los de dependencia municipal. En prácticamente todos los demás países seleccionados, la retroalimentación de los padres supera sustantivamente la retroalimentación al interior del establecimiento, lo cual habla de sistemas en que estos juegan un rol más activo que en Chile en el desarrollo de la actividad docente y escolar en general.

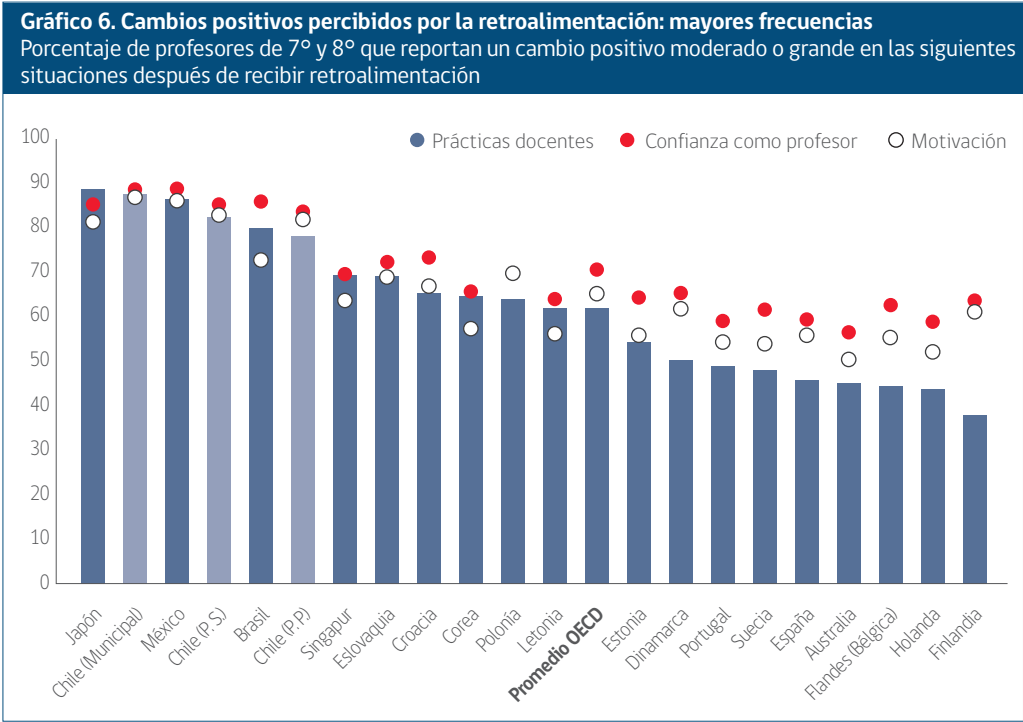
Finalmente, la retroalimentación para enseñar en un entorno multicultural o multilingüe es identificada sistemáticamente por un menor porcentaje de docentes en todos los países seleccionados. No es de extrañar que en el caso de Chile, sean los docentes de establecimientos municipales quienes, en mayor proporción, la señalen como un área de importancia moderada o alta, debido a que es en esos establecimientos donde se concentra una mayor proporción de población indígena y migrante, a diferencia de lo que ocurre en establecimientos particulares pagados o particulares subvencionados³⁷. Pese a todo, a partir de este gráfico no se observa un patrón de comportamiento claro en ninguna de estas áreas entre los distintos países comparados cuando se mira el nivel de desarrollo relativo o la similitud cultural entre ellos, lo cual parece plantear que los sistemas educativos nacionales tienden a dar cuenta de sus características sociales y culturales heterogéneas. Esto en sí constituye un reto para los sistemas de evaluación, en la medida que deben ser capaces de aplicar los objetivos nacionales en materia educativa y adaptarse a las necesidades concretas de cada región, comuna y escuela.

5. CAMBIOS POSITIVOS EN LA DOCENCIA PROVOCADOS POR LA RETROALIMENTACIÓN

Los docentes reciben evaluación y retroalimentación mediante varias fuentes y por medio del uso de distintos métodos. Sin embargo, un tema igualmente importante, se refiere a los resultados de la retroalimentación docente. Mediante la aplicación de TALIS se preguntó a los docentes acerca de los cambios positivos que ellos observan cuando reciben retroalimentación en sus establecimientos³⁸. De las 14 opciones de respuesta para esta pregunta, el gráfico 6 recoge las tres opciones que una mayor proporción de docentes chilenos menciona como aquellas en que la retroalimentación recibida ha provocado cambios moderados o grandes, mientras que el gráfico 7 presenta las tres opciones que una menor proporción de docentes chilenos indica como aquellas en que la retroalimentación recibida ha provocado cambios moderados o grandes.

37 Según datos del Ministerio de Educación, en 2014 la matrícula de estudiantes indígenas corresponde al 8,7% de la matrícula total en el sector municipal, al 5,2% en el sector particular subvencionado, y al 0,2% en el sector particular; mientras que la matrícula de estudiantes extranjeros corresponde al 1,03% de la matrícula total en el sector municipal, al 0,39% en el sector particular subvencionado, y al 0,48% en el sector particular. Información disponible en <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

38 Corresponde a la pregunta 30 del cuestionario de docentes: *"En relación con la retroalimentación que usted ha recibido en este establecimiento, ¿en qué medida ha producido un cambio positivo en cualquiera de las siguientes situaciones"* y contiene 14 enunciados, cada uno con cuatro opciones de respuesta en escala Likert que van desde "Ningún cambio positivo" a "Un gran cambio positivo".



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Las tres situaciones en las que una mayor proporción de los docentes encuestados en Chile observa un cambio positivo moderado o grande después de recibir retroalimentación son en la confianza como profesor, en la motivación y en las prácticas docentes en el aula (gráfico 6). Entre los países del grupo de comparación, los docentes chilenos junto a los mexicanos son quienes en mayor proporción indican cambios positivos moderados o grandes en cada una de esas situaciones. Para el conjunto de países seleccionados se observa una alta correlación (0,96) entre las tres situaciones, sobre todo entre la confianza y la motivación, cuestión que resulta altamente intuitiva ya que parece existir una estrecha relación entre la confianza y la motivación cuando se aplican prácticas docentes adecuadas y efectivas, y estas son reconocidas en un proceso de evaluación. Por otro lado, cabe señalar que para los docentes chilenos las tres situaciones reciben un porcentaje similar de respuestas, mientras que para los países que están por debajo del promedio OECD respecto a las prácticas docentes parece haber una mayor distinción entre estas y la confianza y la motivación, estas últimas relacionadas con aspectos más bien subjetivos del desempeño docente.

Si bien de los países participantes en TALIS el 61% de los profesores encuestados en promedio reporta un cambio moderado o grande en el reconocimiento público después de la retroalimentación que recibe de sus escuelas, no es el caso de Chile, donde esta situación no está entre las 3 más mencionadas (aunque tampoco entre las 3 menos mencionadas). En promedio, de los países participantes de TALIS, el 71% de los maestros informa que la confianza que tiene en sus habilidades de enseñanza aumenta después de recibir retroalimentación sobre su trabajo en la escuela. Esta situación es reportada por más del 86% de los docentes en Chile y es común en todos los países

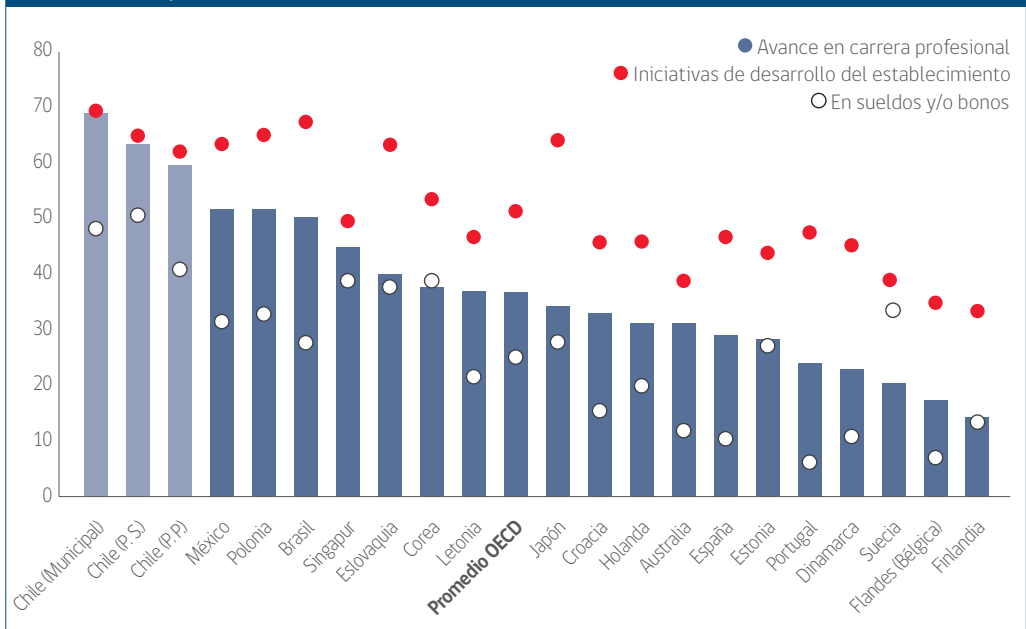
TALIS seleccionados, excepto en Australia, Holanda y Portugal donde menos del 60% de los profesores informa un aumento en la confianza después de la retroalimentación sobre su trabajo.

En relación a cambios positivos moderados o grandes en las prácticas docentes, es interesante observar además, que de los países seleccionados son los europeos (excepto Croacia, Eslovaquia y Polonia) más Australia donde menos profesores los señalan (entre un 37,7% de profesores en Finlandia hasta un 62,1% de docentes en Letonia), mientras que en Chile, Brasil y México, junto a Japón y Singapur, hay una mayor proporción de docentes que sí observan cambios positivos moderados a grandes en las prácticas docentes en clases (desde un 77,8% en establecimientos particulares en Chile hasta el 88,6% en Japón).

Por otro lado, las tres situaciones en las cuales un menor porcentaje de docentes encuestados en Chile observa un cambio positivo ya sea moderado o grande después de recibir retroalimentación, son en el avance de sus carreras profesionales (64,1%), en su rol en las iniciativas de desarrollo del establecimiento (64,3%) y en los sueldos y/o bonos en dinero que reciben (47%) (gráfico 7). Pese a lo anterior, son los docentes chilenos quienes en mayor proporción perciben un cambio positivo, moderado o grande en el avance de sus carreras profesionales después de recibir retroalimentación, sobre todo en los establecimientos municipales (68,3%), seguidos de los docentes de establecimientos particulares subvencionados (62,8%) y los de establecimientos particulares pagados (59,3%). El promedio de los países OECD, por el contrario, indica que poco más del 36% de los docentes informa que la retroalimentación que recibe está ligada a la posibilidad de una promoción profesional.

Gráfico 7. Cambios positivos percibidos por la retroalimentación: menores proporciones

Porcentaje de profesores de 7° y 8° que reportan un cambio positivo moderado o grande en las siguientes situaciones después de recibir retroalimentación



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Es interesante observar que los directores parecen tener una percepción más pesimista que los docentes sobre el avance en la carrera profesional después de una evaluación y retroalimentación docente, principalmente en el sector municipal. Antes (gráfico 3), solo un 35,1% de los directores de establecimientos municipales consideraba que el resultado posterior a una evaluación docente se relacionaba con el avance en la carrera profesional, lo cual contrasta sustantivamente con el 68,3% de los docentes municipales que percibe un cambio positivo en este tema (una diferencia del 33%). En el sector particular subvencionado esta diferencia entre la visión de directores y docentes es del 9,2% y en el sector privado es menor al 2%. Ello puede significar que los docentes y directores del sector privado y municipal en particular, entenderían de manera distinta el avance en la carrera profesional, o bien, que el sistema de evaluación y retroalimentación municipal en sí no es suficientemente claro al definir o comunicar qué se deberá entender por carrera profesional docente.

Además, y aunque estén íntimamente relacionados, los docentes chilenos parecen identificar el avance en la carrera profesional con la asunción de responsabilidades en iniciativas de desarrollo del establecimiento, cuestión que no parece ser percibida de la misma manera en los docentes de los demás países seleccionados. En efecto, en Chile aparentemente sin importar la dependencia administrativa de sus establecimientos, el porcentaje de docentes que asocia el avance en la carrera profesional con la participación en iniciativas de desarrollo de los establecimientos es prácticamente similar (en torno al 60% en los establecimientos particulares hasta un 68% en los municipales), lo cual podría estar relacionado en parte con la valoración propia de la carrera docente en Chile, articulada más con salir del aula que con perfeccionar el rol docente dentro de ella.

Algunas de las principales recomendaciones de política de la OECD en relación a la evaluación docente incluyen asegurar que esta vincule el desarrollo profesional y el del establecimiento (OECD, 2013), pero los resultados de TALIS muestran que estas orientaciones no son similares en los países seleccionados, pues los docentes de aquellos países relativamente más ricos (excepto Singapur y Corea) son quienes en menor proporción identifican cambios moderados o grandes en cada una de estas situaciones, sobre todo aquellas relacionadas con el avance en sus carreras profesionales.

Por otro lado, la retroalimentación a los docentes parece tener poca relación con el reconocimiento financiero (OECD, 2014). Entre los países participantes en TALIS, los docentes perciben cambios positivos en el pago como resultado de la retroalimentación recibida en el 25% de los casos. Además, nuevamente es en los países europeos que participan en TALIS con un nivel de desarrollo socioeconómico relativo mayor (además de Australia) donde los docentes reportan menos cambios positivos, moderados o grandes en los sueldos después de una evaluación docente, lo cual contrasta con el caso de Chile, donde más del 40% de los docentes en el sector particular subvencionado, un 47% en el sector municipal y casi un 50% en el sector particular subvencionado, sí perciben cambios salariales.

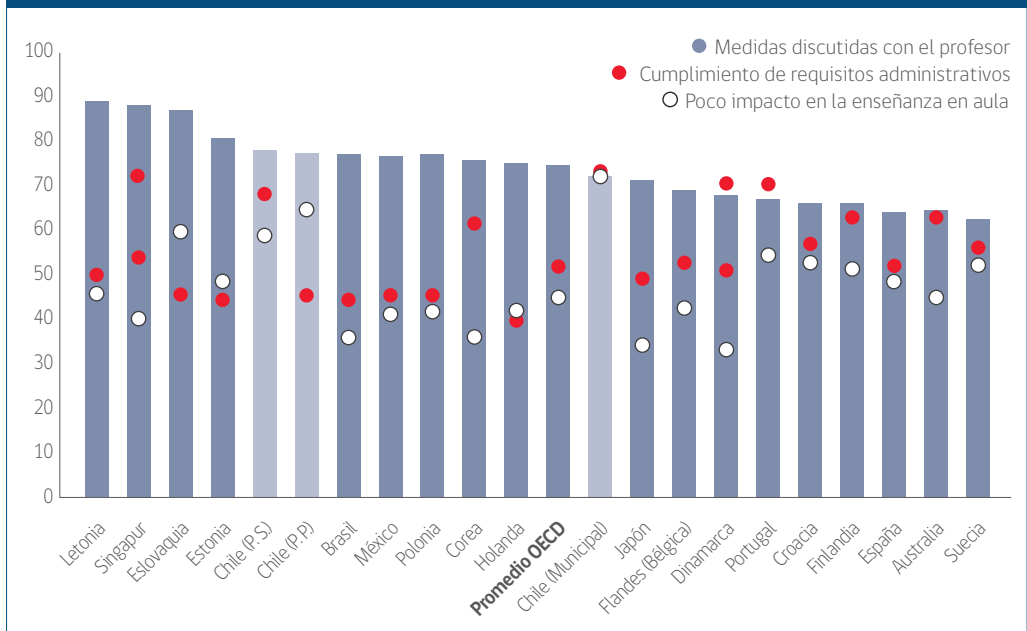
6. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA MÁS GENERAL

Mediante la aplicación de TALIS se preguntó a los docentes en términos más generales, acerca de evaluación y retroalimentación en sus establecimientos³⁹. De las 8 opciones de respuesta para esta pregunta, el gráfico 8 recoge las tres opciones en que una mayor proporción de docentes chilenos está “de acuerdo” o “muy acuerdo” con lo que se observa en su establecimiento; mientras que el gráfico 9 evidencia las tres opciones que una menor proporción de docentes chilenos identifica como aquellas en que están “de acuerdo” o “muy acuerdo” con lo que se observa en su establecimiento.

Las tres opciones con una mayor cantidad de respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo” entre los docentes chilenos son: primero, las medidas destinadas a remediar cualquier debilidad en la labor docente son discutidas con el profesor (74%); segundo, la evaluación docente y la retroalimentación se realizan en gran medida para cumplir con requisitos administrativos (69%); y, en tercer lugar, que la evaluación docente y la retroalimentación tienen poco impacto en la forma en que los profesores enseñan en la sala de clases (63%) (gráfico 8).

Gráfico 8. Impacto de los sistemas de evaluación y retroalimentación docente en los establecimientos: mayores proporciones

Porcentaje de profesores de 7° y 8° que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las siguientes afirmaciones sobre los sistemas de evaluación y retroalimentación docente



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

39 Corresponde a la pregunta 31 del cuestionario de docentes: “Ahora queremos preguntarte sobre la evaluación docente y la retroalimentación en este establecimiento en términos más generales. ¿En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados sobre este establecimiento?” y contiene 8 enunciados, cada uno con cuatro opciones de respuesta en escala Likert que van desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”.

En Chile, pese a que un alto porcentaje de docentes encuestados considera que las medidas destinadas a remediar debilidades en la labor docente son discutidas con ellos (fluctuaría entre un 70,9% en establecimientos municipales hasta un 76,7% en establecimientos particulares subvencionados), una alta proporción en comparación a los docentes de otros países seleccionados, manifiesta que la evaluación y la retroalimentación presentan poco impacto en la forma en que ellos enseñan en las salas de clases y que se ejecutan más bien para cumplir con requisitos administrativos.

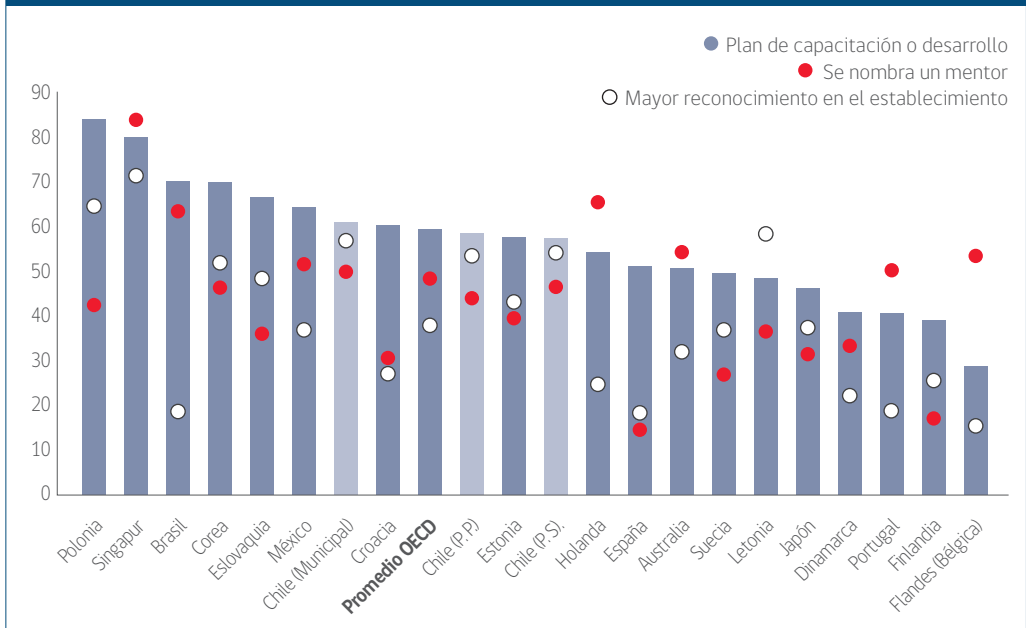
Estos porcentajes son altos al compararlos con el promedio de los países que participan en TALIS, donde poco más de la mitad de los docentes (50,6%) informa que la evaluación docente y la retroalimentación en sus establecimientos están en gran medida enfocados en cumplir con requisitos administrativos (OECD, 2014:140). En Chile estos porcentajes son sustantivamente mayores, principalmente entre docentes de establecimientos municipales, quienes en un 72,8% consideran que se realizan para cumplir con requisitos administrativos; lo siguen los docentes de establecimientos particulares subvencionados (67,6%) y particulares pagados (64,5%), encontrándose los docentes chilenos entre quienes mayormente opinan de esa manera, junto a portugueses, fineses y australianos.

Mientras la mayoría de los profesores reciben diversas formas de retroalimentación, es mucho menos frecuente la existencia de sistemas integrales de evaluación y retroalimentación que se conecten de manera efectiva con la mejora en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2014:120). Todo esto genera la necesidad de establecer un marco global y coherente para la evaluación de los docentes, quienes perciben que los sistemas generales de evaluación y retroalimentación en sus escuelas no están funcionando bien. En promedio en los países TALIS seleccionados, un 43% de los maestros reporta que los sistemas de evaluación y retroalimentación tienen poco impacto en la enseñanza en el aula y, como ya se señaló, más de la mitad informa que existen en gran parte, para cumplir con los requisitos administrativos. Numerosos estudios (Barber, 2008; Santiago & Benavides, 2009; Marshall, 2005) han enfatizado en la importancia de implementar de manera efectiva una reforma que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes, donde el éxito de la implementación es, a menudo, el resultado de una estrategia cuidadosamente construida que alinea las diferentes políticas y programas en torno a objetivos claros para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, y donde es importante que los sistemas de evaluación y retroalimentación sean vistos como un elemento integral de la cultura de la escuela y no como un "complemento" a los sistemas existentes.

Las tres opciones con un menor porcentaje de respuestas "de acuerdo" y "muy de acuerdo" entre los docentes chilenos en relación a los sistemas de evaluación y retroalimentación en sus escuelas son: existe un plan de capacitación o desarrollo para que los profesores puedan mejorar su labor docente (58,3%), los profesores con mejor desempeño reciben el mayor reconocimiento (54,1%), y se nombra un mentor para ayudar al profesor a mejorar su labor docente (48,2%) (gráfico 9).

Gráfico 9. Impacto de los sistemas de evaluación y retroalimentación docente en los establecimientos: menores proporciones

Porcentaje de profesores de 7° y 8° que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las siguientes afirmaciones sobre los sistemas de evaluación y retroalimentación docente



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Lo primero que se debe observar del gráfico es la alta dispersión en las respuestas de los docentes entre los distintos países, y que mientras los directores encuestados en TALIS mencionaron como acciones que se realizan de manera frecuente en sus establecimientos después de una evaluación, la existencia de planes de capacitación o desarrollo y la disposición de mentorías para que los profesores puedan mejorar su labor docente (gráfico 2), los docentes no están tan “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que ello sea así. En promedio, un 59% de los docentes de los países OECD están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los sistemas de evaluación y retroalimentación en sus escuelas comprenden acciones de capacitación o desarrollo, versus el 85% de los directores; y en relación a las mentorías, un 48% de los docentes encuestados en TALIS las visualiza como una estrategia que se aplica como consecuencia de la evaluación y retroalimentación versus el 73% de los directores.

En el caso de Chile, un 57% de los docentes de establecimientos particulares subvencionados y un 60% de municipales, tienen la percepción de la existencia de planes de capacitación o desarrollo en sus establecimientos; mientras que entre los directores se observa que un 89% perteneciente a establecimientos municipales y un 97% a particulares subvencionados tienen esta percepción. Esto reflejaría una diferencia de percepción entre directores y docentes de entre el 29% y el 40%, según la dependencia de los establecimientos.

Algo parecido ocurre con las mentorías. Un 47% de los docentes de establecimientos particulares subvencionados y un 44% de los de particulares pagados las visualizan como parte de la evaluación y retroalimentación en su establecimiento, mientras que los directores las mencionan en un 86% y un 61% respectivamente (lo cual mostraría diferencias de entre un 17% y un 39% en la percepción de ambos actores según la dependencia de sus establecimientos); solo en el sector municipal la visión de docentes y directores no presentaría una mayor diferencia.

Estas diferencias de percepción de docentes y directores sobre el mismo tema son bastante informativas para los responsables de las políticas públicas. Para muchos docentes, la evaluación y la retroalimentación solo implican un ejercicio administrativo que no tiene el impacto deseado en la enseñanza en clases (y por lo tanto en el aprendizaje de los estudiantes) ni en las oportunidades de desarrollo profesional y reconocimiento a la labor docente, lo que indica que las políticas que requieren evaluación y retroalimentación de los docentes no estarían siendo eficaces. Se debería reconocer que la implementación de nuevos sistemas de evaluación y retroalimentación –o cualquier forma de gestión del rendimiento– es un proceso difícil en cualquier contexto, y aún más en las escuelas que no tienen un historial eficaz de evaluación y retroalimentación, pudiendo requerir un cambio de comportamiento y a menudo cultural en las escuelas.

Los docentes informan, además, que la evaluación docente y la retroalimentación en su escuela no generan consecuencias positivas o negativas para la mayoría de los docentes. De hecho, de los países participantes en TALIS, menos del 40% de los docentes informa que aquellos con mejores resultados en sus escuelas reciben algún tipo de reconocimiento (por ejemplo, recompensas o incentivos económicos, mayor formación o la posibilidad de asumir responsabilidades adicionales). Esta separación percibida entre evaluación y retroalimentación de los profesores y el reconocimiento docente, refuerza la conclusión de que lo primero no está siendo lo suficientemente vinculado a la mejora y desarrollo de las prácticas de enseñanza en los establecimientos. Pero los sistemas de evaluación y retroalimentación integrales no solo generan mejoras en la enseñanza en el aula, sino que también informan cómo los recursos humanos son utilizados dentro de las escuelas, aunque esto no estaría ocurriendo en la mayoría de ellas, lo que podría dar lugar a un uso ineficiente de los talentos y habilidades de los maestros, sobre todo si tales habilidades no se desarrollan de manera efectiva (OECD, 2014:140).

7. CONCLUSIONES

En el contexto internacional la evaluación docente se relaciona con una mayor demanda por una educación eficaz, igualitaria y de calidad y con una tendencia hacia una mayor autonomía de los establecimientos, lo que genera una mayor preocupación por el desempeño en la evaluación docente y la realización de evaluaciones a gran escala.

Chile es un país en que una alta proporción de profesores ha sido más frecuentemente evaluada de manera formal en relación a varios de los países seleccionados en el estudio de TALIS, de acuerdo a lo declarado por los directores. Sin embargo, en la mayoría de los países analizados, la evaluación por el director es relativamente más usual que la evaluación por equipos directivos, restándole, en el sistema subvencionado chileno, importancia al rol que los directores debieran asumir en este tema.

A partir del conjunto de países comparados en el estudio, se observa que no existe un patrón que indique que la existencia de un sistema de evaluación docente formal y estructurado se relacione con un sistema escolar exitoso en el logro educacional de sus estudiantes. Hay, en el conjunto de casos comparados, sistemas altamente informales, poco punitivos y orientados al desarrollo profesional docente que presentan altos logros educacionales; y los hay asimismo altamente formalizados y más punitivos, aunque también orientados al desarrollo profesional docente, que también obtienen altos logros educacionales de sus estudiantes. Ello indica que un buen sistema de evaluación y retroalimentación docente por sí mismo no es suficiente para el logro educacional de los estudiantes de un país, y que debe estar estrechamente vinculado al diseño de un sistema educacional que articule de manera armónica todos sus elementos.

El alto porcentaje de directores de establecimientos pagados y particulares subvencionados que en Chile mencionan el despido o la no renovación contractual como una situación observada luego de una evaluación docente formal, puede ser el reflejo del foco punitivo que, para algunos, presenta la evaluación en Chile. También es alto el porcentaje de directores de establecimientos de todas las dependencias que considera el desarrollo o la capacitación docente como un resultado de la evaluación. Se observa una falta de conexión entre la evaluación de los profesores y la retroalimentación, aun reconociendo el buen desempeño docente.

En Chile se pone más énfasis en la retroalimentación hacia otros docentes antes que la retroalimentación desde los padres hacia el sistema educacional, lo cual habla de un sistema que más bien tiende a desenvolverse hacia adentro antes que a vincularse de manera más explícita con su entorno.

Existe una percepción divergente entre directores y docentes en algunos aspectos de la evaluación y retroalimentación docente. Por ejemplo, los directores parecen tener una percepción más pesimista que los docentes sobre el avance en la carrera profesional después de una evaluación y retroalimentación docente, sobre todo en el sector municipal, mientras que por otro lado, los directores encuestados mencionan la existencia de planes de capacitación o desarrollo y la disposición de mentorías para que los profesores puedan mejorar su labor docente, como acciones que se realicen de manera frecuente en sus establecimientos después de una evaluación, cuestiones en que los docentes no concuerdan con ellos. Esto pudiera ser el reflejo de la existencia de visiones distintas en otros aspectos de la evaluación, no visibles con los datos disponibles en el estudio, y que indicarían deficiencias en la forma en que el sistema es entendido y utilizado por los actores relevantes.

En Chile, pese a que un alto porcentaje de docentes encuestados considera que las medidas destinadas a remediar debilidades en la labor docente son discutidas con ellos, una alta proporción manifiesta que los sistemas de evaluación y retroalimentación presentan poco impacto en la forma en que ellos enseñan en las salas de clases y que se ejecutan más bien para cumplir con requisitos administrativos.

La OECD observa que en varios países estudiados, la mayoría de los profesores recibe diversas formas de retroalimentación, pero es menos frecuente la existencia de sistemas integrales de evaluación y retroalimentación que se conecten de manera efectiva con la mejora en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Estas diferencias de percepción de docentes y directores sobre el mismo tema son informativas para los responsables de las políticas públicas. Para muchos docentes en Chile, los sistemas de evaluación y retroalimentación solo implican un ejercicio administrativo que no tiene el impacto deseado en la enseñanza en clase (y por lo tanto en el aprendizaje de los estudiantes) ni en las oportunidades de desarrollo profesional y reconocimiento a la labor docente, lo que indica que las políticas que requieren evaluación y retroalimentación de los docentes no están siendo eficaces. Los responsables de las reformas deberían reconocer que la implementación de nuevos sistemas de evaluación y retroalimentación –o cualquier forma de gestión del rendimiento– es un proceso difícil en cualquier contexto, y aún más en las escuelas que no tienen un historial eficaz de evaluación y retroalimentación, pudiendo requerir un cambio de comportamiento y a menudo cultural en las escuelas.

En Chile, más de diez años de experiencia de evaluación formal docente han producido una convicción entre la mayoría de los profesores, acerca de la necesidad de que sean evaluados, reciban retroalimentación profesional, mejoren sus prácticas pedagógicas y sus logros les sean reconocidos. Sin embargo, mientras que el objetivo inicial previsto por el Ministerio de Educación era concebir la evaluación docente como un proceso formativo, por la forma en que se aplica es percibido por los docentes municipales principalmente como un instrumento de rendición de cuentas. Además, la retroalimentación para la mejora docente que es recibida desde Docentemás se percibe como limitada (e inexistente en AVDI, AEP y SNED), hay poco diálogo profesional en torno a las prácticas de enseñanza que se producen como resultado de la evaluación de los maestros, los resultados de la evaluación docente no se utilizan sistemáticamente para la ejecución de planes de desarrollo profesional para todos los docentes, y el concepto de retroalimentación mismo aún no está totalmente arraigado en todos los actores educativos.

8. REFERENCIAS

- Ávalos, B. et al. (s.f.). *Principios y Propuestas de El Plan Maestro. Diálogos para la profesión docente*. Santiago de Chile.
- Barber, M. (2008). *Instruction to Deliver: Fighting to Transform Britain's Public Services*. Methuen Publishers Ltd, York.
- Boston Consulting Group (BCG) (2003). *Schools Strategy Workforce Development*. Melbourne.
- Calderón, A. y Oliveira, R. (2014). Evaluación por resultados y la cultura de la "performatividad": La evaluación docente en la escuela pública del Estado de San Pablo (Brasil). *Junior Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 43-52. Pontificia Universidad Católica de Campiñas. <http://rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art2.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2013). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español. Versión preliminar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lustick, D. & Sykes, G. (2006). National Board Certification as Professional Development: What are Teachers Learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14 (5), 1-43.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, Vol. 86(10), 727-735.
- Manzi et al. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. MIDE UC, Centro de Medición, Universidad Católica de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2013). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2014). Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. *TALIS*, OECD Publishing.
- Notas de Política de PREAL: Diálogo interamericano (Septiembre 2014). *Percepciones y prácticas de los maestros de todo el mundo*. Disponible en <http://blogdepreal.org/2014/07/08/resultados-de-la-encuesta-docente-de-la-ocde-pistas-para-america-latina>
- Santiago, P. et al. (2013). Teacher Evaluation in Chile 2013. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- Santiago, P. & Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. OECD Publishing, Paris. Disponible en <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>.

Capítulo VI

Prácticas docentes y su relación con las creencias pedagógicas y el ambiente escolar

Por Daniela Barrera B., Hadabell Castillo H. y
Alejandra Gallardo V.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos fundamentales que incide en el aprendizaje de los estudiantes es la práctica docente. Estas prácticas no se limitan a aquellas pedagógicas implementadas en el aula, sino que incluyen las prácticas evaluativas, la manera en que el tiempo es utilizado –tanto en la sala de clases como fuera de ella–, y las formas de cooperación profesional entre pares (OECD, 2014).

Estas prácticas se ven influenciadas por distintos factores, entre ellos, las creencias que tienen los docentes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el contexto escolar en el cual los docentes llevan a cabo su ejercicio profesional.

Dado lo anterior, este capítulo busca a partir de los resultados de la encuesta TALIS 2013, conocer las prácticas docentes que el profesorado chileno declara realizar, dentro y fuera de la sala de clases, y cómo estas prácticas se relacionan (o no) con sus creencias y con el ambiente en el que trabajan.

Así, en este capítulo se revisa, en primer lugar, algunos antecedentes conceptuales relacionados con prácticas docentes, creencias pedagógicas y ambiente escolar; para luego describir los principales resultados que se pueden obtener de la Encuesta TALIS 2013 en relación a estos temas.

2. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Uno de los objetivos de la encuesta TALIS es conocer las prácticas que los docentes reportan utilizar dentro y fuera de la sala de clases, y cómo estas prácticas se relacionan (o no) con las características de los docentes, con su nivel de desarrollo profesional y sus creencias, y con el ambiente en el que trabajan. De los elementos antes mencionados, en este capítulo se abordará la información recogida sobre prácticas docentes, creencias constructivistas, ambiente escolar y de aula en que los docentes desarrollan su práctica (ver figura 1), excluyendo las características de los docentes y su desarrollo profesional que ya han sido descritos en los capítulos 3 y 4 del presente informe, respectivamente.

El marco conceptual de la encuesta TALIS 2013 propone una visión en conjunto para la interpretación del quehacer docente, distinguiendo dentro de las prácticas docentes: las *prácticas pedagógicas*, que refieren al conjunto de quehaceres de los profesores directamente orientado al aprendizaje de los estudiantes y que ocurren principalmente dentro de la sala de clases; las *prácticas evaluativas*, que aluden a las formas en que los profesores determinan el avance o progreso del aprendizaje de sus estudiantes; y las *prácticas profesionales*, que responden a las acciones desarrolladas en forma complementaria al trabajo pedagógico o evaluativo con los estudiantes; más específicamente indagan en cómo es la gestión del tiempo que realizan los docentes y en qué medida interactúan con sus pares en distintos aspectos del quehacer docente. En este sentido, proponen una visión integrada de las prácticas docentes, esto es, una mirada a la relación entre estas y los factores que inciden en ellas, los que están constituidos por las características de los docentes y sus creencias pedagógicas. Todo esto inmerso en el marco general del *ambiente escolar*, tanto en el establecimiento como en el aula, el cual alude a la relación entre estudiantes, entre docentes y a la interacción entre ambos. Además, se refiere a la seguridad de la escuela, al sentido de comunidad, a los valores y normas compartidas, y a la existencia de una cultura colaborativa que en su conjunto, son utilizados como indicadores del ambiente de aprendizaje de la escuela (OECD, 2013).

Figura 1. Marco de análisis de prácticas docentes, creencias docentes y ambiente escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de *Framework for the analysis of teaching practices and beliefs*.

En el marco conceptual de la encuesta TALIS se enfatiza que las relaciones entre los elementos del modelo de análisis anterior, pueden ser más o menos directas y dialógicas, pero pueden llegar incluso a ser contradictorias e inconsistentes entre sí.

A continuación, se detallan algunos referentes conceptuales de los elementos de la matriz relacional antes descrita.

Las *prácticas pedagógicas* son entendidas en el marco conceptual de TALIS como aquellas actividades realizadas por los profesores al interior del aula, en contacto directo con los estudiantes y cuya función está ligada directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación educativa señala, por otra parte, que la calidad de la enseñanza y los ambientes de aprendizaje promovidos por los profesores son fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes, y que ciertas prácticas pedagógicas generan un aprendizaje más eficaz en el aula que otras (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Para eso, es necesario mirarlas y analizar cómo estas permitirían establecer las claves para producir aprendizajes de calidad en los estudiantes (Cerdeña & López, 2006).

Dentro de las prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje, la investigación ha mostrado que, por ejemplo, expresar las metas de aprendizaje maximiza el tiempo destinado a estos fines, focaliza los vínculos estudiante-profesor en los contenidos abordados, y entrega soporte a los alumnos como una herramienta para el mejoramiento. Así también se valora la entrega de estructura de contenidos, la orientación a los estudiantes y la realización de estrategias que permitan monitorear su progreso (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007).

Al respecto, la encuesta TALIS llama la atención sobre la importancia en el desarrollo profesional y la formación continua para favorecer el desarrollo de estas destrezas pedagógicas y didácticas en los profesores, las cuales tienen la cualidad de ser susceptibles de mejora mediante formación y entrenamiento.

Dunlonsky et al. (2013) distinguen entre *prácticas pedagógicas activas* y *prácticas pedagógicas pasivas* según el grado de involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje que promueven los profesores. Consecuentemente, cuando un docente planifica la enseñanza dando un rol protagónico y central al estudiante, estas prácticas se consideran activas. Al contrario, cuando estas no involucran a los estudiantes en un rol como constructores de sus aprendizajes son consideradas prácticas pasivas.

Varios estudios apuntan a los efectos positivos del uso de prácticas activas en la clase, y es así como se ha encontrado que el uso de estas estrategias de cooperación y basadas en proyectos, mejora el aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2014). Es por esta razón que la encuesta TALIS consulta a los docentes sobre la frecuencia de uso de ocho prácticas (ver tabla 1), tres de las cuales se consideran activas y sobre las que el informe internacional focaliza el análisis.

Como parte de las prácticas pedagógicas, el marco conceptual de TALIS 2013 también considera como centrales las *prácticas evaluativas* del desempeño de los estudiantes. Retomando a Astin (2003), la encuesta TALIS considera que una evaluación efectiva de los estudiantes involucra el uso de una diversidad de métodos y técnicas, incluyendo con más fuerza aquellas que requieren una puesta en acción de los aprendizajes y que son permanentes (más que episódicas). Esto es especialmente importante, en tanto la evaluación permite a los estudiantes conocer lo que saben y lo que pueden hacer. Para esto la evaluación debe ser equitativa y justa, usando múltiples aproximaciones que incluyan la auto-evaluación de los estudiantes. Asimismo, se valoran positivamente aquellas prácticas evaluativas formativas, donde los resultados obtenidos por los estudiantes son utilizados por los profesores para diseñar e individualizar la instrucción a los alumnos (OECD, 2013).

Como tercer elemento, la encuesta TALIS 2013 indaga sobre las *prácticas profesionales de los docentes* que son complementarias al trabajo dentro de la sala de clases, con especial foco en aquellas que involucran el trabajo colaborativo entre docentes y la gestión del tiempo en actividades lectivas y no lectivas.

En relación al *trabajo colaborativo entre pares*, la investigación ha puesto en evidencia su importancia para la docencia (Ávalos, 2009; Calvo, 2014; Cerda, 2006) y el potencial que tiene este tipo de prácticas para el desarrollo profesional de los docentes en sus diversas etapas.

Los espacios colectivos (Cerda & López, 2006) favorecerían el abordaje de tareas esenciales del quehacer pedagógico, como responder a las preguntas del porqué y para qué de la práctica profesional, creando confianzas para el abordaje de experiencias exitosas, pero también de aquellas que no lo son, pero que desde el análisis colectivo pueden aportar como aprendizajes para el mejoramiento de la práctica docente. Al mismo tiempo, estas acciones colaborativas se ponen al servicio de la revisión de las creencias de los profesores, junto con la revisión de las metodologías que se desprenden (o no) de ellas, y la evaluación de las prácticas realizadas en las escuela.

La encuesta TALIS 2013 plantea como un factor clave del desarrollo profesional docente la inclusión de elementos colaborativos, tanto formales y planificados, como incidentales y espontáneos (OECD, 2013). Desde esta perspectiva, este tipo de trabajo conjunto permitiría a los profesores fortalecer una base de conocimientos más sólida, que aumentaría tanto su eficacia individual como colectiva en la escuela. Para la encuesta TALIS, un trabajo colaborativo bien llevado potenciaría las lógicas de mejoramiento de la enseñanza, las cuales serían aún más óptimas si se desarrolla desde el aprendizaje participativo de los docentes.

En la encuesta TALIS, la cooperación y la colaboración entre docentes considera “el intercambio de material educativo, el desarrollo curricular, las reuniones de discusión sobre el progreso de los estudiantes y actividades de aprendizaje colectivo” (Tse, 2007; Harris, 2002; en Conceptual Framework, TALIS 2013). Es más, retomando a estos autores, TALIS muestra que estas prácticas favorecen la reflexión docente que es un aspecto esencial de la práctica pedagógica, y que ha evidenciado gran utilidad para afrontar en conjunto situaciones problemáticas que se dan en el aula y en la escuela en general.

Por último, *el trabajo entre pares* permite a los profesores disminuir los niveles de estrés en la labor docente y aumentar la satisfacción laboral, a partir de lógicas de intercambio y comunicación de experiencias que permitan la construcción de aprendizajes colectivos para afrontar dificultades de forma colaborativa.

En cuanto a la *gestión del tiempo*, muchos estudios han mostrado la falta de tiempo de los docentes para llevar a cabo sus tareas de enseñanza, lo que afectaría de forma directa las posibilidades de un desempeño óptimo. Ávalos et al. (2013) muestran una serie de investigaciones que dan cuenta del déficit de tiempo de los profesores para la preparación de clases, la atención de alumnos y el descanso durante la jornada de trabajo.

Por su parte, Cornejo (2012) plantea que de *la jornada laboral docente* en Chile, los profesores destinan un 85% de su tiempo al trabajo en aula (28 de 33 horas). Pero además, los docentes reportan que alrededor de 15 horas semanales las dedican a actividades diferentes a la enseñanza, lo que da un total aproximado de 44 horas laborales, considerando que sus contratos solo llegan a 34 horas de trabajo. Esto significaría, de acuerdo a Cornejo, que cerca de un tercio de su trabajo se realizaría fuera de la jornada y que no es remunerado por los empleadores.

En cuanto a *horas de descanso*, la situación es preocupante. Cornejo (2012) plantea que cerca del 40% de los docentes consultados señala que cuenta con menos de 15 minutos diarios para descansar durante su jornada laboral, y cerca de un tercio de ellos reporta no tener tiempo para almorzar nunca o casi nunca, contribuyendo de manera importante al sentimiento de malestar de los docentes chilenos.

Para la encuesta TALIS 2013, uno de los factores que más entorpece la vida profesional de los docentes es la carga de trabajo excesiva que limita sus posibilidades de destinar tiempo para la preparación, para el manejo de dificultades de gestión y para el manejo de la escuela y los recursos escolares (Hung, Oi & Man, 2007; en Conceptual Framework, TALIS 2013).

Por último, cabe destacar que en Chile la legislación actual (Ley N° 19.715) establece un máximo de 32 horas 15 minutos dedicadas al trabajo en aula para una jornada semanal de 44 horas (aproximadamente una proporción de un 75% de horas lectivas), y es además un tema abordado por la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903). Para todos los profesores del sector público y particular subvencionado, desde el año 2017 se aumentará un 30% las horas no lectivas, llegando el 2019 a un 35%. Desde ese año, los docentes de primer ciclo (1° a 4° básico) que realicen clases en establecimientos con más del 80% de alumnos prioritarios, podrán contar con un 40% de horas no lectivas.

3. FACTORES QUE INCIDEN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Tal como se evidencia en la figura 1, las prácticas pedagógicas que el docente implementa en el aula están relacionadas con una serie de factores, incluyendo sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los profesores tienden a estructurar sus clases en base a lo que asumen como una enseñanza efectiva, y a la forma en que consideran que sus estudiantes aprenden. A su vez, las prácticas y creencias docentes están fuertemente condicionadas por experiencias personales durante la formación profesional, además del contexto social y cultural de la escuela en donde se desempeñan (OECD, 2013).

En cuanto a las *características de los profesores*, la encuesta TALIS 2013 si bien reconoce en su marco de referencia la injerencia de las *competencias profesionales de los docentes* para incidir en las prácticas docentes, y en ellas las que tienen que ver con el manejo de contenidos específicos y con las destrezas pedagógicas, estas no son exploradas en el estudio. En este sentido solo recoge información demográfica y de formación profesional de los docentes, la que fue descrita en detalle en el capítulo 3 del presente informe.

Ahora bien, sí toma en consideración las *creencias de los profesores acerca de la enseñanza*, y cómo estas pueden incidir en el ejercicio de su práctica docente. La encuesta TALIS considera que las creencias de los docentes afectan directamente sus prácticas y las formas que toma su desempeño en la relación con los estudiantes, determinando su comportamiento instruccional y el tipo de desafíos de aprendizaje que expondrán a su clase. Desde esta perspectiva, las creencias de los docentes no tienen que ver solamente con sus percepciones y opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también de las creencias que los docentes tienen de sí mismos y de la percepción de autoeficacia de su desempeño (OECD, 2013).

De acuerdo al marco conceptual de TALIS, muchas de las creencias docentes se definen a partir de la educación formal recibida por los profesores y por lo tanto, varían de acuerdo al tipo de formación. Además, las experiencias de vida, las relaciones vividas en el trabajo, así como la cultura de procedencia de los docentes, también inciden en la configuración de sus creencias (OECD, 2013).

En la encuesta TALIS 2013 se indagó exclusivamente en las creencias constructivistas de los docentes, esto es, aquellas que conciben el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento más que un proceso de transmisión de este (OECD, 2013). Desde la perspectiva constructivista el docente asume una posición de facilitador del aprendizaje brindando por un lado, un mayor nivel de autonomía al estudiante, pero también estableciendo tareas cognitivamente más desafiantes que permitirían desarrollar “habilidades de pensamiento de orden superior” (Staub & Stern, 2002; En TALIS 2013 Results).

Estudios realizados en Chile, han mostrado cómo la segregación del sistema educativo chileno y la conformación de los diferentes contextos educativos, determinan las creencias que los profesores construyen en relación a los estudiantes y sus familias, sus prácticas, la escuela y los contextos en que se insertan. Además, se ha demostrado que las creencias de los profesores no responden a un continuo lineal, y que más bien se yuxtaponen con niveles de complejidad diferentes, expresando ideas muchas veces híbridas y eclécticas en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruffinelli, y otros, 2012).

Al mismo tiempo, en la encuesta TALIS 2013 llama la atención que muchas veces existen inconsistencias entre las creencias de los docentes y sus prácticas. Las causas de aquello pueden ser variadas: factores situacionales, aspectos del contexto escolar, el clima de la escuela o el estilo de liderazgo predominante en la cultura escolar, entre otras (OECD, 2013).

Con todo, las creencias y prácticas docentes se dan en un contexto, esto es, en un entorno que posibilita los espacios para el aprendizaje cognitivo y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales de los estudiantes. De ahí la importancia de contextualizarlas en un *ambiente escolar*, el cual se ve expresado en el *clima escolar*. El clima o ambiente escolar, como es de esperar, no solo incide en los estudiantes sino también en el personal docente, donde ciertos climas pueden favorecer la satisfacción laboral y los niveles de retención de docentes en el sistema educativo (OECD, 2013).

Dado que el clima del aula influencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, una preocupación permanente de los docentes es el manejo y organización de la clase, con el fin de promover el aprendizaje y minimizar las conductas disruptivas de los estudiantes. En este sentido, Woolfolk destaca tres resultados positivos de un adecuado manejo de aula: la disminución de los comportamientos disruptivos, los estudiantes tienen mejor acceso al aprendizaje, más tiempo dedicado a la enseñanza y una mayor habilidad para autorregular su comportamiento. Todo esto puede redundar en un mejor aprendizaje (Woolfolk, 2010).

Por último, un clima escolar favorable en el cual se evidencia entusiasmo por enseñar y el uso de técnicas colaborativas de aprendizaje puede ser particularmente importante para estudiantes en riesgo social, esto es, estudiantes desventajados en sus aprendizajes, pertenecientes a minorías de diversos tipos y con necesidades educativas especiales (OECD, 2013).

Finalmente, cabe señalar que las relaciones entre las prácticas docentes y los factores asociados no son unidireccionales, es decir, prácticas docentes pueden llevar a cambios en las creencias, así como cambios en las creencias pueden hacer que un docente modifique sus prácticas. Y lo mismo puede suceder con las prácticas y en el ambiente escolar, especialmente, el clima de aula.

4. RESULTADOS ENCUESTA TALIS 2013⁴⁰

La presentación de los resultados está dividida en tres grandes temas: *Prácticas docentes*, *Creencias pedagógicas* y *Ambiente escolar*. En el primer tema, se hace una revisión de las prácticas pedagógicas y de las prácticas evaluativas en el aula, el uso del tiempo por parte del profesorado y las prácticas de cooperación entre docentes. En el segundo tema, se presenta el tipo de creencias que tienen los docentes y cómo estas se relacionan con las prácticas docentes. Y en el último tema, se aborda el contexto escolar tanto a nivel de establecimiento como a nivel de aula, relacionándolo con las prácticas docentes reportadas por los profesores.

Como se ha señalado previamente, las prácticas docentes tienen una importante influencia en los aprendizajes de los estudiantes. Por esta razón, se realiza un análisis comparado de lo reportado por los docentes chilenos, utilizando como referencia a los países participantes en TALIS 2013 con mejor desempeño en la prueba PISA 2012. Esto con el fin de explorar los posibles patrones en las prácticas docentes más frecuentes en estos países, y que podrían vincularse a un mejor aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, este análisis se debe tomar con precaución, dado que en el logro de aprendizajes de los estudiantes incide una multiplicidad de factores y aquellas prácticas estudiadas en la encuesta TALIS son solo algunos de ellos.

Además, se realiza un reporte de resultados situado en la realidad nacional utilizando como referencia las distintas dependencias administrativas⁴¹ que existen en el sistema educativo chileno.

5. PRÁCTICAS DOCENTES

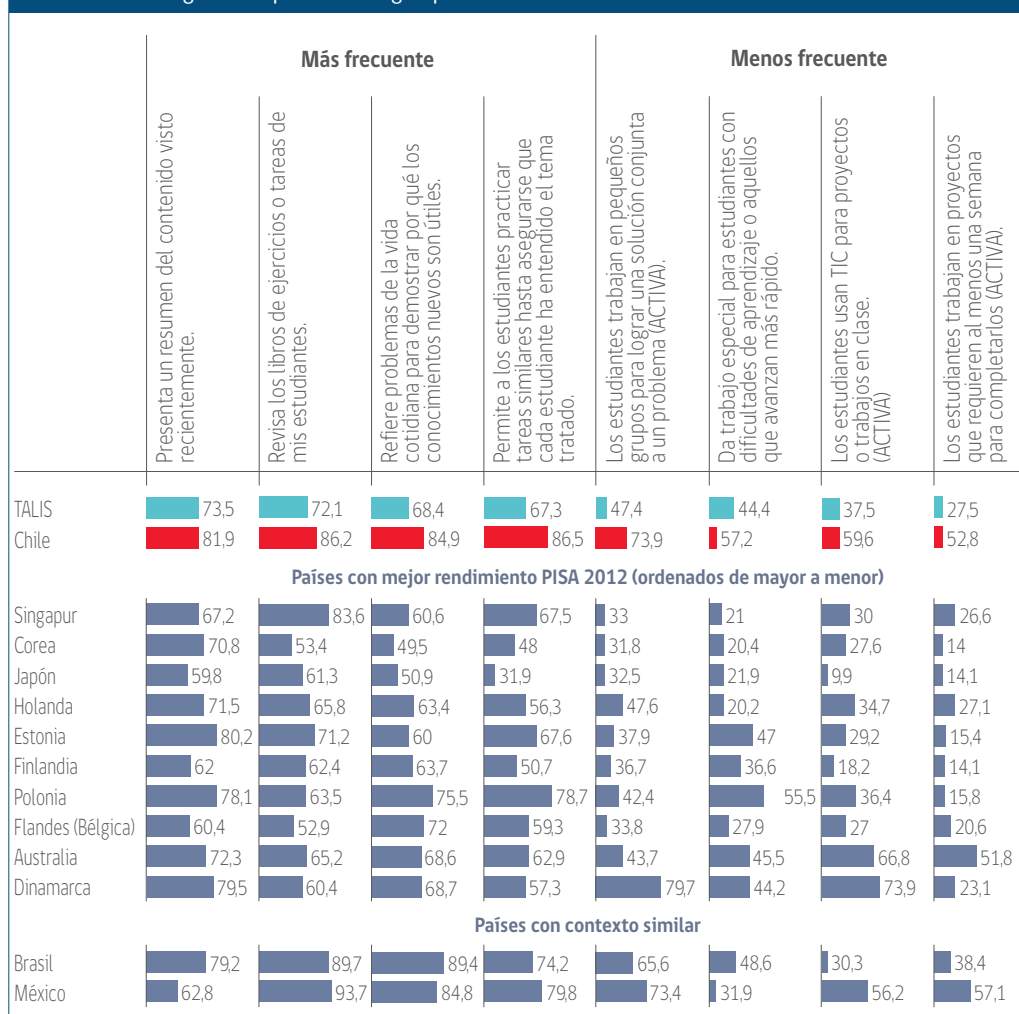
5.1. Prácticas pedagógicas en el aula

Como se definió anteriormente, las prácticas pedagógicas son entendidas como aquellas actividades realizadas al interior del aula, en contacto directo con los estudiantes y cuya función está ligada directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dependiendo del protagonismo del estudiante en este proceso, pueden clasificarse en prácticas activas y prácticas pasivas. A continuación se muestra la frecuencia de uso de estas prácticas reportadas según país.

40 A lo largo de este documento, en la interpretación de resultados, el concepto "significativo" alude a diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%.

41 Esta clasificación por dependencia se deriva de las preguntas del cuestionario TALIS a los directores respecto al modo de financiamiento del establecimiento.

Tabla 1. Porcentaje promedio de docentes que reportan usar “frecuentemente” o “en todas o casi todas las clases” las siguientes prácticas según país:

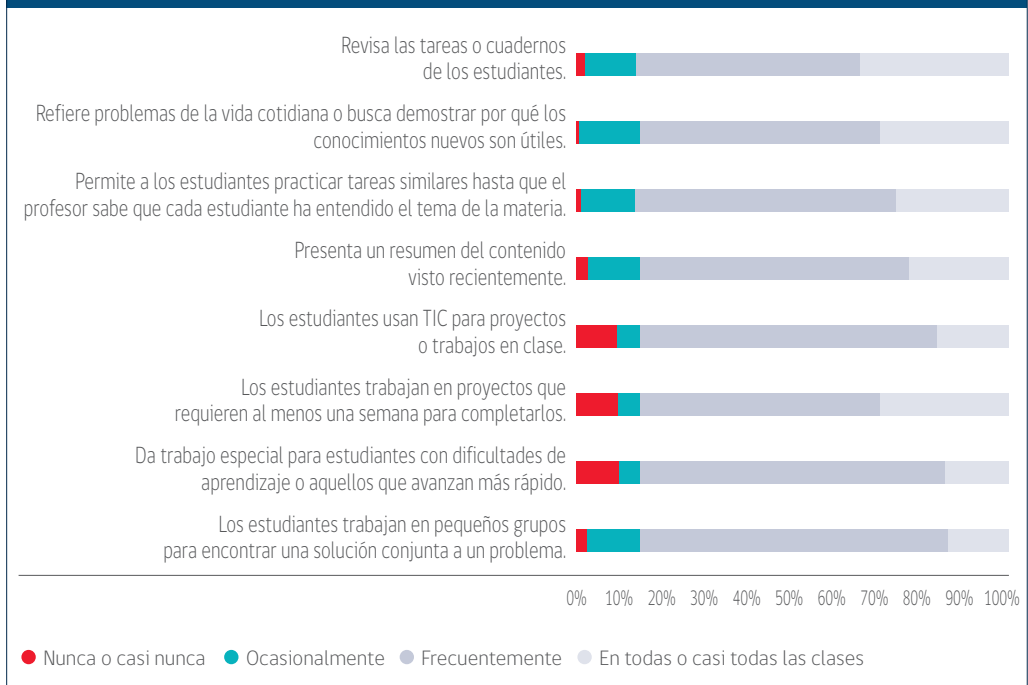


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En la tabla 1, se observa que hay un grupo de prácticas señaladas como activas que son realizadas por menos del 50% del total de docentes participantes en TALIS. En Chile, cabe resaltar que los docentes reportan un uso más frecuente en todas las prácticas analizadas al comparar con el promedio internacional, resultando todas estas diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, también se observa la tendencia internacional que las prácticas activas son las que menor frecuencia de realización tienen en comparación con las pasivas. En este sentido, destaca el alto porcentaje (cercano al 10% en dos de ellas) de docentes que declara que nunca o casi nunca ha realizado ese tipo de prácticas, tal como se observa en el gráfico 1. En cuanto a los países con alto rendimiento PISA hay diferentes resultados. Así se puede observar que Singapur, el país con mejor resultado en PISA 2012, presenta bajos

porcentajes en el uso de prácticas activas, siendo similar a la situación que se da en Corea y Japón. Sin embargo, en el otro extremo se encuentran Australia y Dinamarca, este último con un 70% de docentes que realiza dos de las tres prácticas activas mientras que la tercera, solo alcanza el 23%.

Gráfico 1. Docentes chilenos que declaran realizar las siguientes prácticas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Si se considera que para la realización de un tipo de práctica inciden múltiples factores (entre ellos las características personales), a continuación se presentan los resultados de un análisis de regresión logística que indaga en la probabilidad de realizar o no cierta práctica activa en función de las características personales y de desarrollo de los docentes (tabla 2). En dicha tabla, las celdas que presentan valores corresponden a aquellas variables que sí son significativas en los modelos de regresión aplicados para cada una de las tres prácticas activas. Cuando los valores son superiores a 1 significa que la probabilidad de realizar la práctica activa aumenta para la categoría principal en relación a la categoría de referencia. Cuando el valor es inferior a 1, la probabilidad decrece.

Tabla 2. Odd ratio para cada característica personal y de desarrollo profesional para la realización de una práctica activa⁴²

Características personales y de desarrollo profesional	Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para encontrar una solución conjunta a un problema.	Los estudiantes usan TIC para proyectos o trabajos en clase.	Los estudiantes trabajan en proyectos que requieren al menos una semana para completarlos.
Características personales:			
Ser mujer	-	-	-
Ser Profesor/a Matemática /Ciencias	0,62	-	0,37
Ser Profesor/a Humanidades	-	-	0,67
Años experiencia*	1,02	-	-
Nivel de educación alcanzado es grado profesional o superior	-	1,53	-
Sentirse preparado en el contenido enseñado	-	-	-
Sentirse preparado en la pedagogía de la asignatura	-	-	-
Sentirse preparado en la práctica de aula en la asignatura enseñada	-	-	-
Desarrollo profesional en tanto ha participado en los últimos 12 meses en:**			
Cursos /Talleres	-	-	0,69
Conferencias o seminarios en educación	-	-	-
Visitas de observación a otros establecimientos	-	2,75	1,91
Programa calificación (conducente a grado)	1,72	1,95	1,53
Redes de docentes formada para el desarrollo profesional	-	-	-
Investigación individual o grupal sobre un tema de interés profesional	-	-	-
Mentoring y/u observación de pares y de coaching	-	-	1,58

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

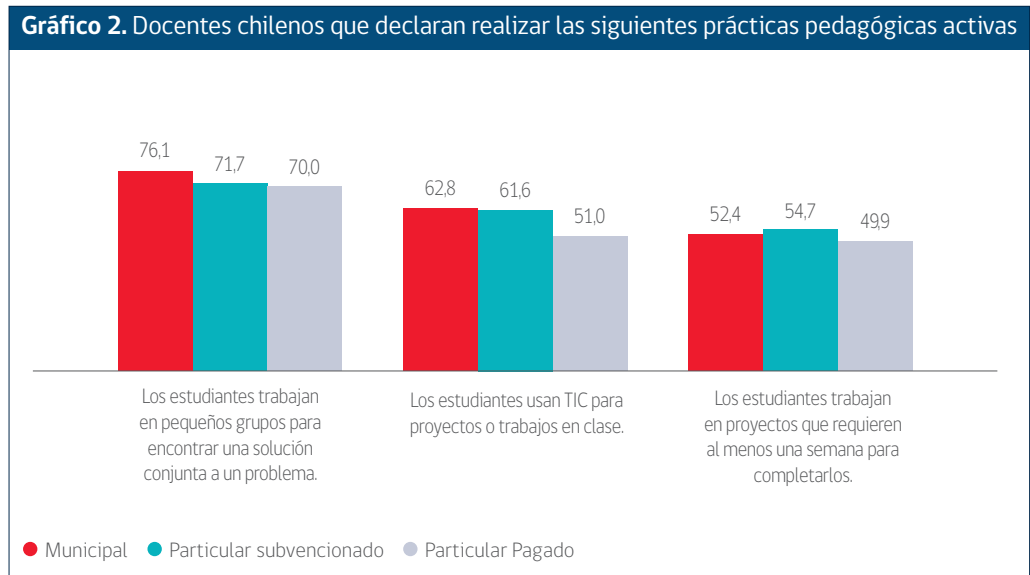
* Variable continua.

** Controlando por características personales.

42 En este análisis solo son analizadas las prácticas activas.

En este caso, se observa que la probabilidad de proponer que los estudiantes trabajen en grupos pequeños aumenta un 72% en aquellos docentes que han participado en un programa de calificación (conducente a grado) en los últimos 12 meses. En el caso de incentivar que los estudiantes utilicen TIC para proyectos en clases, la probabilidad aumenta un 175% cuando el docente ha participado en visitas de observación a otros establecimientos, es decir, es 1.75 veces más probable que utilice TIC en el desarrollo de proyectos con sus alumnos cuando ha tenido la posibilidad de observar otras clases. Así también la probabilidad de que el docente entregue proyectos a los estudiantes que impliquen al menos una semana para completarlo, disminuye un 33% si el profesor es de Humanidades.

Al analizar por dependencia, se puede observar que si bien existen diferencias en los promedios de los docentes según el tipo de administración, estas no son significativas desde el punto de vista estadístico (gráfico 2).

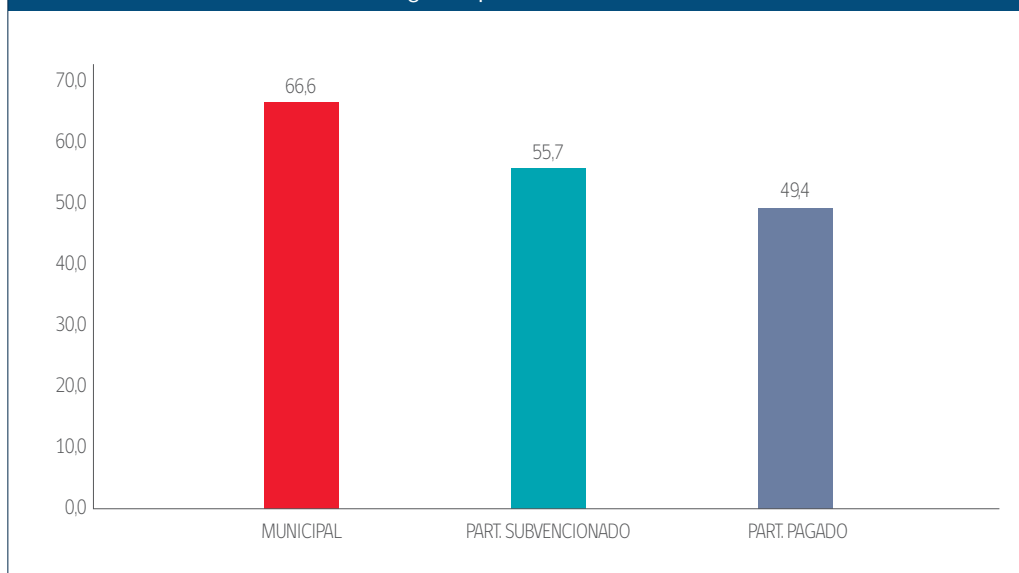


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Además de las prácticas activas, hay otra práctica que los docentes declaran realizar menos frecuentemente: *Da trabajo especial para estudiantes con dificultades de aprendizaje o aquellos que avanzan más rápido*, siendo la segunda más infrecuente con un 42% de los docentes que declara usarla nunca o casi nunca u ocasionalmente.

Las razones asociadas a esto pueden dar cuenta, por un lado, de la falta de preparación de los docentes chilenos en estrategias adecuadas para el trabajo en la diversidad (como se constata en el capítulo 4 de este informe) y, por otro lado, pueden estar relacionadas con la manera en que están compuestos los cursos, según el porcentaje de estudiantes con bajo y alto rendimiento, siendo en general cursos más bien homogéneos en términos de rendimiento (ver subtítulo Ambiente escolar y de aula).

Gráfico 3. Docentes que declaran realizar trabajo diferenciado con sus estudiantes “frecuentemente” o “en todas o casi todas las clases” según dependencia



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

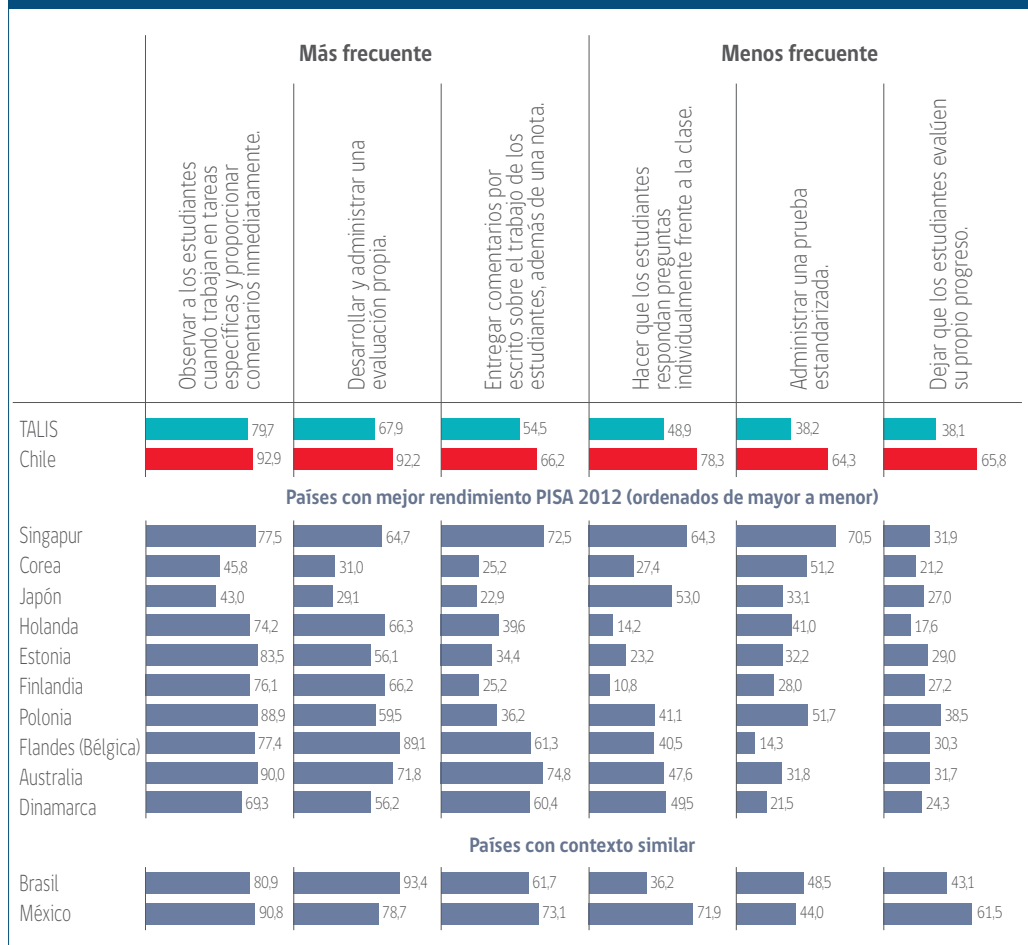
El gráfico 3 evidencia el porcentaje de docentes que realiza frecuentemente o en todas la clases, trabajo especial para los estudiantes con alto y/o bajo rendimiento, existiendo diferencias significativas entre la frecuencia de los docentes de establecimientos municipales respecto de los particulares (subvencionados o no). Los docentes municipales son los que realizan con mayor frecuencia esta práctica, superando en un 11% a los de particulares subvencionados y en un 17% a los docentes de particulares pagados. Esto podría indicar que los profesores del sector municipal son los que en Chile trabajan con grupos más diversos, lo que hace necesario utilizar prácticas pedagógicas ajustadas a esta diversidad.

En resumen, como ha sido posible observar, los docentes chilenos declaran una alta frecuencia de realización de todas las prácticas investigadas en TALIS. Esto resulta llamativo, ya que no es comparable a lo observado en ningún otro país participante, e invita a indagar con mayor profundidad en estudios nacionales el porqué de este patrón atípico, el que podría estar influenciado por la presión que el sistema ejerce sobre los docentes lo que los llevaría a declarar más de lo que hacen realmente. Pese a esto, hay un conjunto de prácticas que presentan una frecuencia menor y cuyas causas pueden estar asociadas a elementos de carácter individual y de desarrollo personal, pero también podrían relacionarse con características propias del ambiente escolar.

5.2. Prácticas evaluativas

La encuesta TALIS consultó a los docentes sobre la frecuencia de uso de ciertas prácticas evaluativas para conocer el aprendizaje de sus alumnos. En promedio, los docentes de los países participantes en TALIS utilizan con frecuencia la observación a los estudiantes cuando estos trabajan, brindándoles de inmediato retroalimentación (80%) y desarrollando y administrando sus propias evaluaciones (68%); asimismo se observa que tanto administrar una prueba estandarizada (38%) como permitir la autoevaluación (38%) son las estrategias evaluativas menos utilizadas por los profesores.

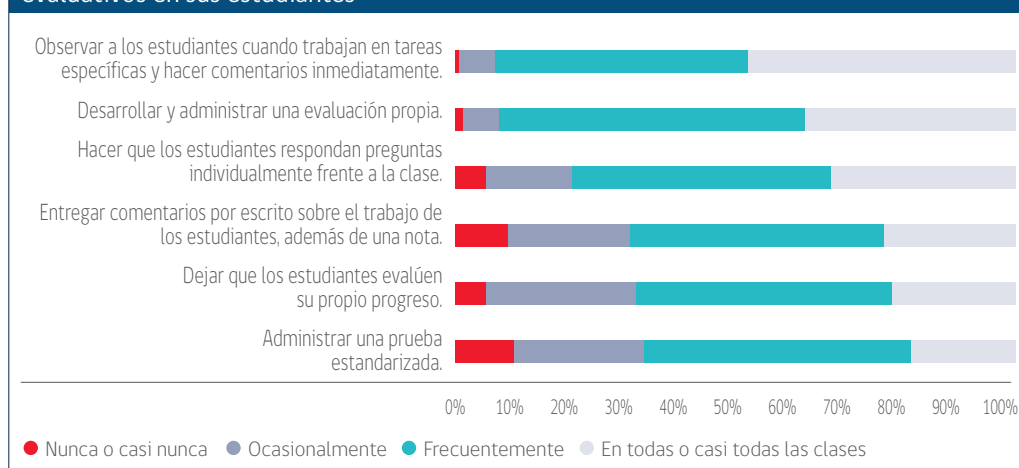
Tabla 3. Porcentaje de docentes que reportan usar “frecuentemente” o “en todas o casi todas las clases” los siguientes métodos evaluativos en los estudiantes según país



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

A nivel nacional se puede observar (tabla 3) que al igual que en las prácticas pedagógicas, un alto porcentaje de docentes chilenos declara realizar frecuentemente los distintos tipos de evaluaciones, incluso aquellas donde internacionalmente los promedios son bajos. Es más, en todas las prácticas evaluativas el promedio chileno es superior al internacional, e incluso superior al promedio de algunos países con buen rendimiento en PISA. Con todo, si se realiza un análisis solo a nivel nacional (gráfico 4), se puede observar una menor frecuencia de ciertas prácticas respecto a otras, especialmente en el caso de entregar comentarios escritos sobre el trabajo de los estudiantes y la administración de pruebas estandarizadas, casos donde cerca del 10% de los docentes declara nunca realizar este tipo de prácticas.

Gráfico 4. Porcentaje de docentes chilenos que reportan utilizar los siguientes métodos evaluativos en sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Si se analiza la frecuencia de las prácticas evaluativas por dependencia, se observa que no hay diferencias significativas.

En suma, de acuerdo a lo declarado por los docentes chilenos, las prácticas evaluativas al igual que las pedagógicas presentan un patrón de frecuencia de uso similar al contexto internacional, con algunas de ellas con menor incidencia. Dentro de las cuales llama la atención que aquellas en las que los estudiantes participan más activamente y aquellas que requieren un *feedback* más personalizado son las que presentan menores frecuencias. Esto parece estar en consonancia con la menor frecuencia de prácticas pedagógicas activas, como se describió en el apartado anterior.

6. PRÁCTICAS PROFESIONALES

6.1. Uso del tiempo por parte de los docentes

La encuesta TALIS indaga cómo es la gestión del tiempo de los docentes dentro y fuera del aula, y consulta a los docentes por la distribución del tiempo semanal considerando las siguientes actividades: planificación individual o preparación de las lecciones, ya sea dentro o fuera del establecimiento; trabajo en equipo y diálogo con los colegas en el establecimiento; poner notas y/o corregir trabajos de los estudiantes; orientación de los estudiantes (incluida la supervisión, orientación virtual, orientación vocacional y orientación en caso de mala conducta); participación en la gestión del establecimiento; trabajo administrativo general (incluidas labores de comunicación, papeleos y otras tareas administrativas realizadas por el profesor); comunicación y cooperación con padres y apoderados; participación en actividades extracurriculares (p. ej., deportes y actividades culturales después del horario del establecimiento); y una categoría residual de otras labores. Cabe señalar que del siguiente análisis se excluirá la pregunta referida a las horas de trabajo totales⁴³ de los docentes, debido a que en su traducción y adaptación no incorpora elementos típicos de la realidad nacional como horas o jornadas contratadas, haciendo difícil la interpretación de la información provista por los docentes. Esto porque no provee un referente claro que pueda asegurar la adecuada comprensión de la pregunta por parte de los docentes.

A partir de la información recogida en las restantes preguntas sobre distribución del tiempo semanal, se puede observar en la tabla 4 que los profesores chilenos señalan que dedican 26.7 horas semanales a la enseñanza (horas lectivas). Esto es significativamente mayor a lo reportado por los profesores de los demás países participantes (19.3), así como también mucho mayor que las 20.6 horas de Finlandia y las 16.9 horas de los holandeses, pero más cercanas a las 25.4 horas de Brasil.

43 "Durante su semana calendario completa más reciente, ¿aproximadamente cuántas horas de 60 minutos destinó en total a labores de docencia, planificando las clases, poniendo notas, colaborando con otros profesores, participando en reuniones del personal y otras labores requeridas por su trabajo en este establecimiento? También incluye las labores realizadas durante los fines de semana, tardes y otras horas fuera de las horas de clases".

Tabla 4. Promedio de horas de 60 minutos que los profesores declaran haber destinado a las siguientes actividades durante la más reciente semana calendario completa

Pregunta TALIS 2013	Cantidad de horas destinadas a la enseñanza (horas lectivas).	Cantidad de horas destinadas a planificación individual o preparación de las lecciones.	Cantidad de horas destinadas a trabajo en equipo y diálogo con colegas dentro del establecimiento.	Cantidad de horas destinadas a poner notas/corregir el trabajo con estudiantes.	Cantidad de horas destinadas a orientación de estudiantes.	Cantidad de horas destinadas a participación en la gestión del establecimiento.	Cantidad de horas destinadas a trabajo administrativo general.	Cantidad de horas destinadas a comunicación y cooperación con padres o apoderados.	Cantidad de horas destinadas a participación en actividades extracurriculares.	Cantidad de horas destinadas a otras labores.
TALIS	19,3*	7,1*	2,9	4,9*	2,2	1,6*	2,9	1,6*	2,1	2,0
Chile	26,7	5,8	2,8	4,1	2,4	2,3	2,9	2,0	2,0	2,2
Países con mejor rendimiento PISA 2012 (Ordenados de mayor a menor)										
Singapur	17,1*	8,4*	3,6*	8,7*	2,6	1,9	5,3*	1,6*	3,4*	2,7
Corea	18,8*	7,7*	3,2*	3,9	4,1*	2,2	6,0*	2,1	2,7*	2,6
Japón	17,7*	8,7*	3,9*	4,6	2,7*	3,0*	5,5*	1,3*	7,7*	2,9*
Holanda	16,9*	5,1*	3,1	4,2	2,1	1,3*	2,2*	1,3*	1,3*	2,5
Estonia	20,9*	6,9*	1,9*	4,3	2,1	0,8*	2,3*	1,3*	1,9	1,5*
Finlandia	20,6*	4,8*	1,9*	3,1*	1,0*	0,4*	1,3*	1,2*	0,6*	1,0*
Polonia	18,6*	5,5	2,2*	4,6*	2,1	0,9*	2,5	1,3*	2,4*	1,9
Flandes (Bélgica)	19,1*	6,3	2,1*	4,5	1,3*	0,9*	2,4*	0,7*	1,3*	1,4*
Australia	18,6*	7,1*	3,5*	5,1*	2,3	3,1*	4,3*	1,3*	2,3	2,2
Dinamarca	18,9*	7,9*	3,3*	3,5*	1,5*	0,9*	2,0*	1,8*	0,9*	2,3
Países con contexto similar										
México	22,7*	6,2	2,4	4,3	2,8*	1,7*	2,3*	2,3	2,3	2,0
Brasil	25,4	7,1*	3,3*	5,7*	2,7	1,7*	1,8*	1,7	2,4	2,2

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Diferencia significativa respecto de Chile.

En cuanto a la cantidad de horas que los docentes destinan al *pool* de labores de apoyo a la docencia y que son diferentes al trabajo en la sala de clases, la tabla 4 señala que los docentes en Chile destinan significativamente menos horas a la *planificación y preparación de clases* con 5.8 horas semanales, en comparación con el promedio total de los países participantes de TALIS 2013 (7.1 horas promedio). Ahora bien, como es posible notar, el promedio de tiempo dedicado por los profesores chilenos es mayor al de países como Finlandia y Holanda, y menor al de países como Singapur y Brasil.

Respecto al tiempo destinado al *trabajo en equipo*, Chile se encuentra muy cercano al promedio de todos los países TALIS 2013 (2.8 y 2.9 horas semanales, respectivamente), pero por debajo de países de alto rendimiento PISA como Singapur (3.6 horas semanales). En este último grupo, Finlandia y Estonia muestran una destinación menor de tiempo a estas actividades de trabajo colectivo, con solo 1.9 horas semanales.

Al observar las respuestas de los docentes en relación a la cantidad de horas dedicadas a la *corrección de pruebas y trabajos de los estudiantes*, Chile destina significativamente menos horas que el promedio de países TALIS 2013 (con 4.1 y 4.9 horas respectivamente). Así también se distancia significativamente de países como Finlandia, cuyos profesores solo destinan 3.1 horas semanales, o con Singapur que en el otro extremo destina 8.7 horas semanales a estas acciones.

En relación al tiempo destinado a dar *orientación a los estudiantes*, Chile se muestra cercano a los rangos de los demás países y al promedio internacional con 2.4 horas semanales. En cambio, en el ámbito de *comunicación y cooperación con apoderados*, las 2 horas semanales que los docentes chilenos dicen destinar, son significativamente mayores a las 1.6 del promedio internacional de países TALIS 2013 y de países con mejor rendimiento PISA 2012 (excepto Corea).

Al consultar a los docentes por su *participación en la gestión del establecimiento* en el cual trabajan, Chile muestra una destinación de tiempo significativamente mayor de 2.3 horas semanales, versus el 1.6 del promedio internacional de los países TALIS 2013. Esta cantidad es más alta que la de otros países de esta comparación, donde, por ejemplo, los profesores finlandeses destinan solo 0.4 horas a la semana para estos fines, o los docentes holandeses que únicamente asignan 1.4 horas a estas actividades no lectivas. A su vez, en cuanto al *trabajo administrativo general*, los docentes chilenos dedican 2.9 horas a estas actividades, lo que es mayor a lo destinado por docentes finlandeses, holandeses y mexicanos, y menor a los profesores de Singapur, Japón y Corea.

Finalmente, en *actividades extracurriculares* los docentes chilenos destinan 2 horas a la semana, muy acorde con el 2.1 de los países TALIS 2013. En este ámbito, los países analizados muestran mayor dispersión dejando a Chile en un comportamiento medio. Por ejemplo, Finlandia destina solo 0.6 horas semanales a estos fines, mientras que Singapur destina 3.4.

Al observar las respuestas de los docentes chilenos consultados de acuerdo a dependencia (ver tabla 5), se observa una proporción levemente mayor de trabajo semanal en el caso de los establecimientos municipales (30 horas) y particulares subvencionados (29.6), en comparación con los particulares pagados, aunque estas diferencias no son significativas.

En cuanto a las horas lectivas por dependencia, las diferencias son leves y muestran una pequeña diferencia pero no significativa en la cantidad promedio de horas lectivas de los establecimientos municipales.

Tabla 5. Promedio de horas de 60 minutos que los profesores declaran haber destinado a las siguientes actividades durante la más reciente semana calendario completa. Cifras de Chile por dependencias

Pregunta TALIS 2013	Cantidad de horas destinadas a la enseñanza (horas lectivas).	Cantidad de horas destinadas a planificación individual o preparación de las lecciones.	Cantidad de horas destinadas a trabajo en equipo y diálogo con colegas dentro del establecimiento.	Cantidad de horas destinadas a poner notas/corregir el trabajo con estudiantes.	Cantidad de horas destinadas a orientación de estudiantes.	Cantidad de horas destinadas a participación en la gestión del establecimiento.	Cantidad de horas destinadas a trabajo administrativo general.	Cantidad de horas destinadas a comunicación y cooperación con padres o apoderados.	Cantidad de horas destinadas a participación en actividades extracurriculares.	Cantidad de horas destinadas a otras labores.
Municipal	27,9	6,9	3,1	4,0	2,5	2,5	3,1	2,3	2,0	3,0
Particular subvencionado	25,9	5,2*	2,5	4,2	2,3	2,0	2,7	1,8	2,0	1,7*
Particular pagado	26,4	5,1	2,7	4,4	2,2	2,3	2,9	1,9	2,2	1,5

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Diferencia significativa respecto de establecimientos municipales.

Respecto de la distribución de las horas no lectivas de los docentes chilenos no se observan grandes diferencias por administración, salvo casos aislados. Solamente se ve que los docentes de establecimientos municipales destinan un tiempo levemente mayor a la *planificación y preparación de las clases*, con 6.9 horas semanales, versus las 5.2 de particulares subvencionados. Así como *el tiempo dedicado a otras labores* donde la diferencia entre docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados es también significativa.

6.2. Cooperación entre pares

La encuesta TALIS 2013 consultó a los docentes acerca de la realización de *prácticas de colaboración entre pares* en diversos ámbitos del quehacer y analizó especialmente aquellas que los docentes afirman nunca haber realizado. La tabla 6 muestra que ante la consulta de si los docentes *Enseñan conjuntamente como equipo en la misma clase*, se observa que Chile tiene una proporción significativamente menor de docentes que dice no realizar nunca esta acción en relación al promedio internacional de TALIS 2013 (36.4% y 41.9%, respectivamente). Es decir, para los docentes chilenos esta es una práctica menos infrecuente que el promedio de países participantes en TALIS. Lo reportado por los docentes chilenos en esta materia es similar a la

mayoría de los países de alto rendimiento, exceptuando a Holanda y la Región de Flandes, donde una importante proporción de sus docentes declara no haber enseñado nunca en forma conjunta (68.7% y 64.9% respectivamente). En el otro extremo destacan Dinamarca y México donde al parecer esta práctica es frecuente, ya que sus docentes declaran que no la han realizado, solo en un 11.4% y 14.9% respectivamente.

Tabla 6. Prácticas de colaboración entre pares en Chile. Docentes que afirman nunca haber realizado esta actividad según país

	Enseñar conjuntamente como equipo en una clase.	Observar clases de otros profesores y entregar retroalimentación.	Participar en otras actividades en diferentes clases y grupos de edad (ej.: proyectos).	Intercambiar materiales de enseñanza con otros colegas.	Participar en discusiones sobre el desarrollo del aprendizaje de estudiantes específicos.	Trabajar con otros profesores de mi escuela para asegurar que existan estándares comunes en las evaluaciones de los estudiantes.	Asistir a conferencias en equipo.	Participar en actividades colaborativas de aprendizaje profesional.
TALIS	41,9	44,7*	21,5*	7,4*	3,5*	8,8*	9,0*	15,7*
Chile	36,4	55,8	37,7	14,1	9,1	14,9	34,5	21,8
Países con mejor rendimiento PISA 2012 (Ordenados de mayor a menor)								
Singapur	26,2*	20,0*	26,4*	1,8*	2,8*	3,0*	15,1*	5,9*
Corea	36,1	5,5*	51,9*	6,8*	25,0*	10,4*	9,9*	25,9
Japón	34,0	6,1*	37,5	11,1	6,0*	16,6	3,6*	18,8
Holanda	68,7*	29,4*	13,2*	5,3*	1,8*	12,8	1,5*	7,0*
Estonia	31,7	32,9*	10,6*	7,0*	0,7*	6,9*	2,3*	6,1*
Finlandia	32,3	70,3*	23,5*	9,8*	1,1*	9,3*	7,9*	41,0*
Polonia	31,4	16,7*	4,4*	3,6*	0,5*	1,3*	0,9*	3,8*
Flandes (Bélgica)	64,9*	75,2*	8,7*	3,2*	3,1*	9,9*	2,3*	45,1*
Australia	35,2	41,3*	31,9	1,5*	1,4*	4,4*	10,1*	5,7*
Dinamarca	11,4*	45,0*	6,8*	1,2*	2,0*	8,9*	1,8*	7,1*
Países con contexto similar								
México	14,9*	55,8	26,3*	11,6	9,7	16,0	4,5*	7,4*
Brasil	41,9	76,9*	17,9*	19,2*	3,8*	12,2	26,7	23,5

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Diferencia significativa respecto de Chile.

En las restantes prácticas los docentes chilenos informan una proporción significativamente mayor que el promedio de los países de la encuesta TALIS. Así por ejemplo, en cuanto a la *Observación de clases de otros profesores*, un 55.8% de los docentes chilenos dice no haber realizado nunca esta actividad, lo que los ubica entre aquellos países en que menos se realiza esta práctica junto a Brasil (76.9%), Flandes (75.2%), Finlandia (70.3%) y México (55.8%).

Respecto a los niveles de *Participación en otras actividades en diferentes clases y grupos de edad*, Chile es uno de los países que muestra menos frecuencia de esta práctica junto a Japón y Australia, con un 37.7% de los profesores que dicen no haber realizado nunca esta actividad en el último año. Esto contrasta con el 21.5% del promedio de países TALIS y los valores de los demás países participantes.

En la práctica de *Intercambio de materiales de enseñanza con colegas*, Chile también muestra una de las mayores proporciones de docentes que dice nunca haber realizado esta práctica con un 14% que solo lo supera Brasil con un 19.2%. Llama la atención que en la mayoría de los países con alto rendimiento (excepto Japón) esta es una práctica frecuente con menos del 10% de los docentes que nunca la ha realizado, como por ejemplo Singapur, que solo registra un 1.8% de docentes que nunca ha hecho intercambio de materiales educativos.

En cuanto a la *Participación en discusiones sobre el aprendizaje de estudiantes específicos y a las Actividades grupales para asegurar estándares comunes en evaluaciones*, Chile también presenta una de las más altas proporciones de profesores que afirma no haber realizado nunca estas prácticas (9.1% y 14.9% respectivamente). Esto deja a Chile junto a México como uno de los países (9.7% y 16.0%) con mayor ausencia de estas actividades, superando significativamente el promedio de los países partícipes de TALIS 2013 (3.5% y 8.8%).

En la misma línea, un 34.5% de los docentes chilenos declara no haber asistido nunca a conferencias de equipo, siendo el país con menor participación en estas actividades entre pares, seguido de Brasil con un 26.7%. El promedio de los países TALIS 2013 es de solo un 9%.

Finalmente, un 21.8% de los docentes chilenos dice no haber participado nunca en actividades colaborativas de aprendizaje profesional, lo que es menos que Flandes con un 45.5% y Finlandia con un 41%, pero mucho más que el promedio de países TALIS con un 15.7% y de países como Australia con un 5.7% y Polonia con solo un 3.8%.

Al observar el reporte de las prácticas colaborativas de los docentes chilenos por dependencia de los establecimientos, se observa que las prácticas reportadas presentan pequeñas diferencias pero ninguna de ellas es significativa. Al igual que lo que se vio en el análisis en el contexto internacional, las prácticas profesionales más infrecuentes son *Observación de clase de otros profesores*, *Participación en otras actividades en diferentes clases y grupos de edad*, *Enseñar conjuntamente como equipo en la misma clase* y *Asistir a conferencias en equipo*.

En síntesis, los docentes chilenos reportan una frecuencia menor de actividades que favorezcan el trabajo colaborativo entre profesores que países de alto rendimiento en pruebas estandarizadas, a excepción de Flandes, Finlandia y Holanda en algunas actividades específicas. Mientras que la situación chilena parece ser más análoga a países de la región como Brasil y México.

7. CREENCIAS DOCENTES

Tal como puede observarse en la tabla 7, tanto en el contexto nacional como internacional, los docentes tienden a estar de acuerdo o muy de acuerdo con los enunciados relacionados con creencias docentes constructivistas. En el caso nacional, tres de las creencias tienen diferencias significativas con el promedio de los países participantes en TALIS 2013. En particular, la creencia asociada a que los estudiantes deben pensar por sí mismos las soluciones a problemas en lugar de que el profesor les muestre cómo resolverlos, es la única que aun teniendo un alto porcentaje de acuerdo (86.4%) es la menor del conjunto de los países participantes, seguida por Brasil (87.9%) y Australia (89.3%). Esto podría ser indicativo de que si bien los docentes chilenos adscriben al enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, aún tienen poca confianza para entregar mayor autonomía a los estudiantes durante su aprendizaje, resignificando su rol al interior del aula.

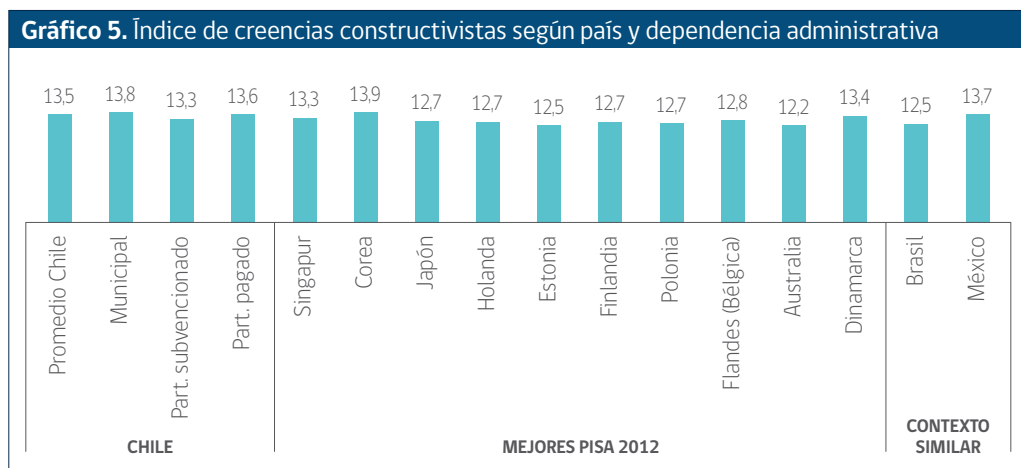
Tabla 7. Docentes que afirman estar “de acuerdo” o “muy en desacuerdo” con los siguientes enunciados:

	Mi rol como profesor(a) es facilitar la búsqueda de los propios estudiantes.	Los estudiantes aprenden mejor si ellos mismos encuentran las soluciones a los problemas.	Se debería permitir que los estudiantes piensen ellos mismos en las soluciones a los problemas prácticos en lugar de que el profesor les muestre cómo hacerlo.	Los procesos de pensar y razonar son más importantes que el contenido específico del currículum.
TALIS	94,3	83,2*	92,6*	83,5*
Chile	94,8	89,6	86,4	88,3
Países con mejor rendimiento PISA 2012 (Ordenados de mayor a menor)				
Singapur	95,0	88,7	97,5*	95,0*
Corea	97,5*	95,1*	97,2*	85,9
Japón	93,8	94,0*	93,2*	70,1*
Holanda	97,9	84,7*	96,5*	64,0*
Estonia	94,2	74,9*	95,4	88,9
Finlandia	97,3*	82,2*	93,8*	91,0
Polonia	94,3	86,6	93,2*	84,5*
Flandes (Bélgica)	98,9*	84,5*	92,9*	70,7*
Australia	92,9	71,2*	89,3	79,6*
Dinamarca	97,7*	91,9	96,1*	82,9*
Países con contexto similar				
Brasil	89,2*	85,6*	87,9	69,5*
México	93,5	86,0*	94,6*	72,9*

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013

* Diferencia significativa respecto de Chile.

A partir de la información obtenida respecto a las creencias consultadas, la encuesta TALIS construye un índice de creencias constructivistas donde valores superiores a 10 puntos indican un alto nivel de apoyo a este tipo de creencias. Internacionalmente, no existe ningún país que obtenga valores inferiores a 10 y los valores oscilan entre los 12 y 14 puntos (gráfico 5). En el caso chileno, el promedio nacional es de 13,5 puntos existiendo una diferencia significativa entre lo declarado por los docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados, encontrando que los primeros tienen un mayor nivel de acuerdo con los enunciados relacionados con creencias constructivistas. Este puntaje también es levemente superior al de la mayoría de países de alto rendimiento PISA y similar al de México.



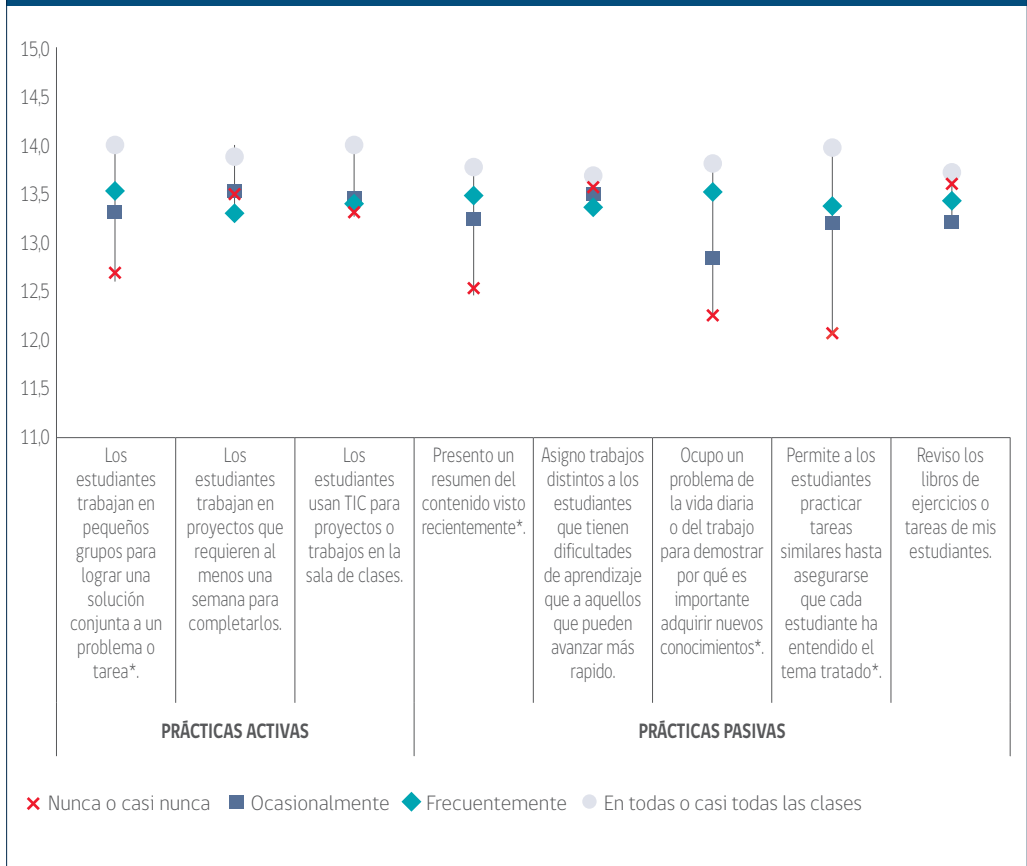
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Teniendo como marco lo anteriormente descrito respecto de las prácticas docentes y lo reportado sobre creencias constructivistas, es interesante conocer cómo estas se relacionan entre sí. Es necesario señalar y recordar que no se puede establecer una relación directa ni causal entre los elementos previamente mencionados. Por un lado, puesto que en la conducta docente intervienen muchos más elementos que las creencias (como por ejemplo, las características personales, la formación y el contexto escolar) y, por otro lado, dicho análisis estaría incompleto ya que en este estudio no han sido abordadas otro tipo de creencias.

Al comparar las prácticas pedagógicas con el índice de creencias constructivistas (gráfico 6), para los docentes chilenos se puede observar que en general las mayores diferencias se encuentran entre los docentes que declaran nunca o casi nunca realizar un tipo de práctica respecto de aquellos que señalan realizarlas en todas o casi todas las clases, siendo significativa la diferencia en cinco de ellas. No existe un patrón identificable de puntaje entre prácticas activas y prácticas pasivas.

Una de las mayores diferencias se encuentra en la práctica *Permito que mis estudiantes practiquen tareas similares hasta asegurarme de que cada estudiante haya entendido el material tratado* con una diferencia de 1,9 puntos entre los docentes que nunca realizan esa actividad y los que la realizan en todas o casi todas las clases. Similar situación acontece con *Ocupo problemas de la vida diaria o el trabajo para demostrar la importancia de adquirir nuevos conocimientos* con 1,6 puntos de diferencia; con *Los estudiantes trabajan en pequeños grupos* y *Presento un resumen del contenido* con 1,3 puntos de diferencia; todas estas diferencias significativas al examinar el margen de error.

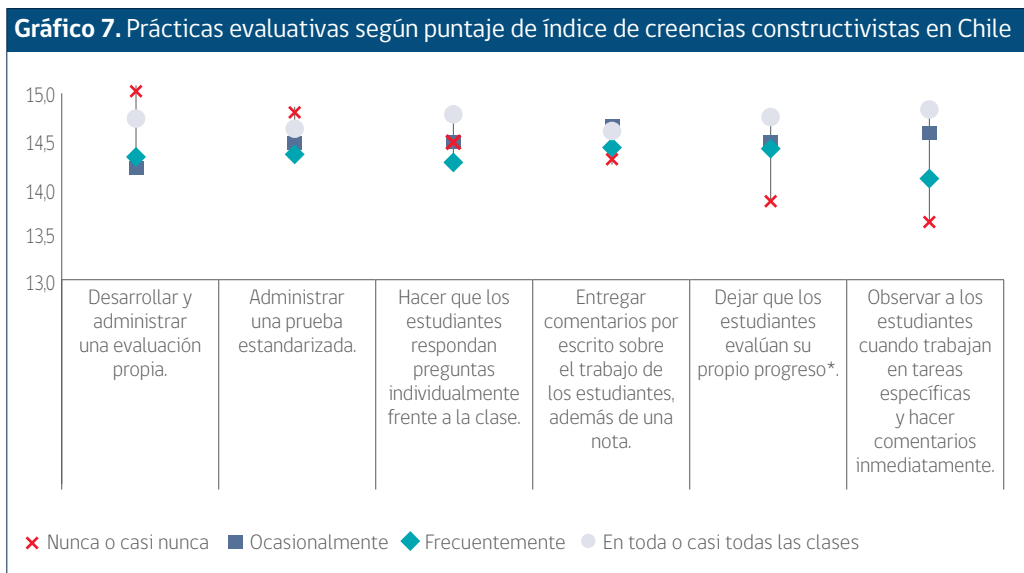
Gráfico 6. Prácticas pedagógicas según el puntaje de índice de creencias constructivistas en Chile



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta TALIS 2013.

* Diferencias significativas.

Al analizar si las prácticas evaluativas de los docentes chilenos se relacionan con sus creencias constructivistas, se puede observar en el gráfico 7, que las mayores diferencias se muestran en la práctica de *evaluar a sus estudiantes mediante la observación directa mientras trabajan* con poco más de un punto de diferencia entre quienes declaran hacerlo en casi todas las clases y los que no la realizan nunca. Lo mismo ocurre respecto a la práctica de *permitir que los estudiantes evalúen su propio progreso*, en que la diferencia resulta significativa entre los grupos antes mencionados. Para las demás prácticas evaluativas no se encuentran diferencias significativas en el índice constructivista.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

8. AMBIENTE ESCOLAR Y DE AULA

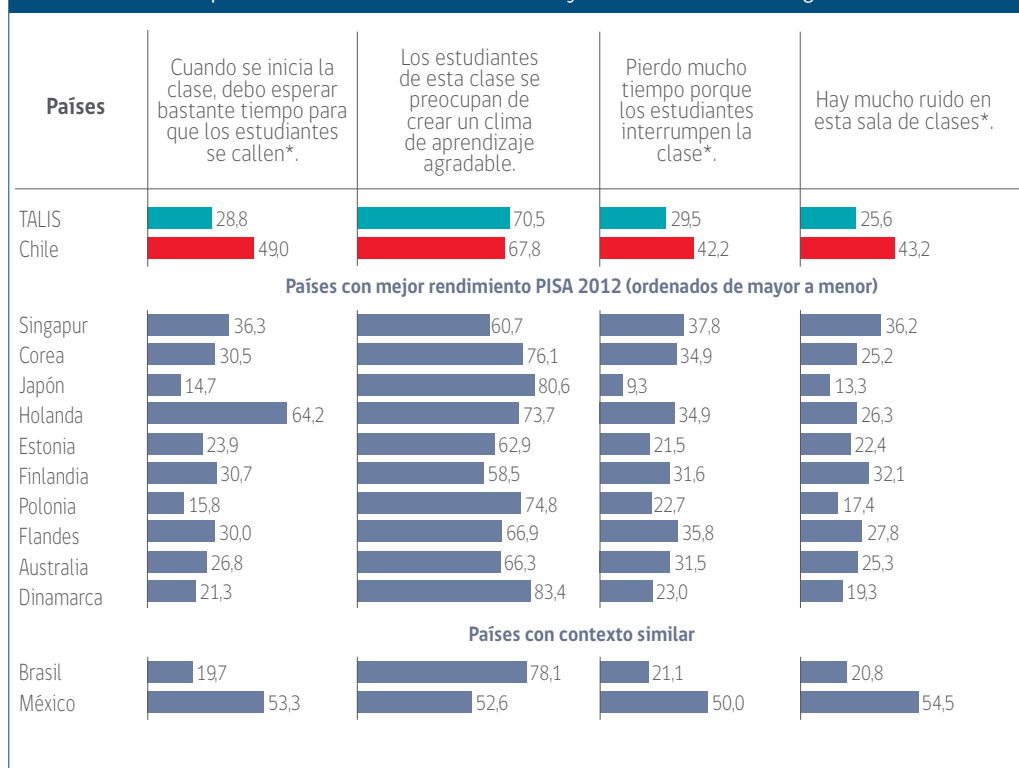
El ambiente escolar está referido al contexto de convivencia en donde interactúan los distintos integrantes de los establecimientos escolares: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación y familias. A continuación se presentan los resultados de la encuesta TALIS 2013 distinguiendo entre ambiente escolar, referido a la escuela en su conjunto, y el ambiente de aula, referido exclusivamente a la situación en la sala de clases.

8.1. Ambiente en el aula

En relación al clima al interior del aula, la situación es bastante dispar a nivel internacional y no es posible identificar un patrón en los países con mejores resultados de aprendizaje en PISA 2012.

Así en la tabla 8 se puede observar que en Chile el contexto para el aprendizaje es menos favorable comparado con el promedio de los países TALIS, presentando diferencias significativas en las conductas más disruptivas. Así, alrededor de la mitad de los docentes chilenos (49%) afirma que debe esperar bastante tiempo para que los estudiantes se callen, superando ampliamente el promedio internacional (28.8%). Similar situación sucede con la pérdida de tiempo debido a las interrupciones de los estudiantes con un 42.2% para los docentes nacionales versus el 29.5% de TALIS, y la existencia de ruido en la sala de clases donde el promedio de Chile supera en 17.6 puntos porcentuales el promedio internacional.

Tabla 8. Docentes que afirman estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los siguientes enunciados



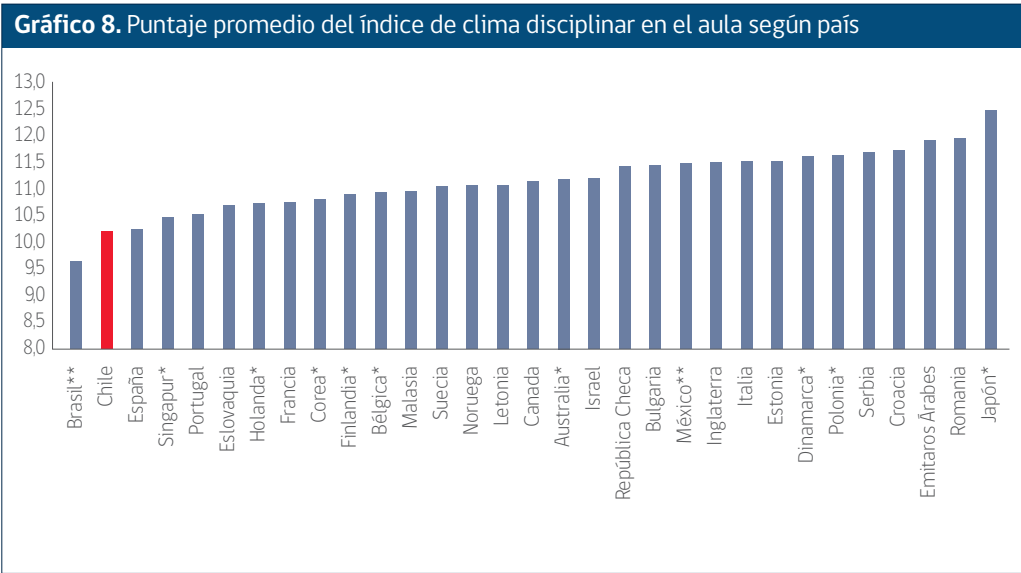
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

*Diferencia significativa de Chile respecto al promedio TALIS.

En el caso de los países con buenos rendimientos en PISA 2012 se enfrentan a condiciones muy diferentes en el aula. Por ejemplo, tomando como referencia el enunciado 1 (*Cuando se inicia la clase, debo esperar bastante tiempo para que se callen*), en un extremo se encuentra Japón con solo el 14,7% de los docentes que afirma que debe aguardar bastante tiempo para esperar que los estudiantes se callen y, en el otro extremo, Holanda donde un 64,2% de sus docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con aquel enunciado.

Esta situación es transversal para todos los tipos de dependencia en Chile sin encontrar diferencias significativas entre ellas.

A partir de estos enunciados, en TALIS 2013 se construye un índice denominado *Clima disciplinar en el aula*, donde valores más altos están asociados a un mayor nivel de acuerdo con los enunciados previos. En este índice, valores superiores a 10 puntos indican un buen clima disciplinar en el aula.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

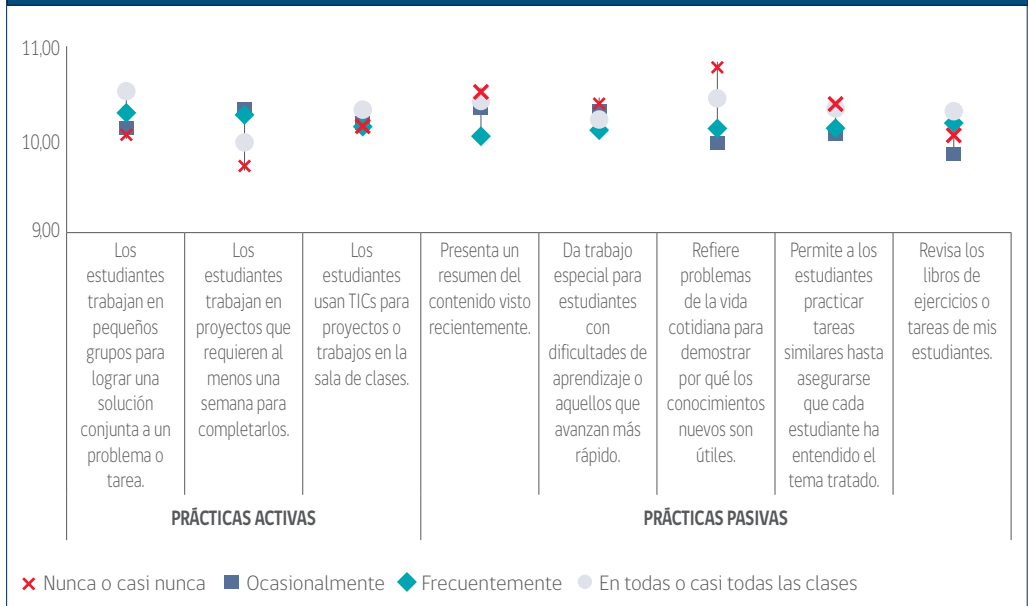
* Países con mejor desempeño en PISA 2012.

** Países con contexto similar.

Tal como se observa en el gráfico 8, la mayoría de los países, exceptuando Brasil, posee un buen clima disciplinar en el aula, sin embargo, Chile se ubica en las posiciones más bajas del total de países del estudio TALIS con un promedio de 10.2 puntos, es decir, un buen clima disciplinar en el aula pero relacionalmente un peor contexto que los docentes de otros países. Al analizar según dependencia administrativa no es posible encontrar diferencias significativas.

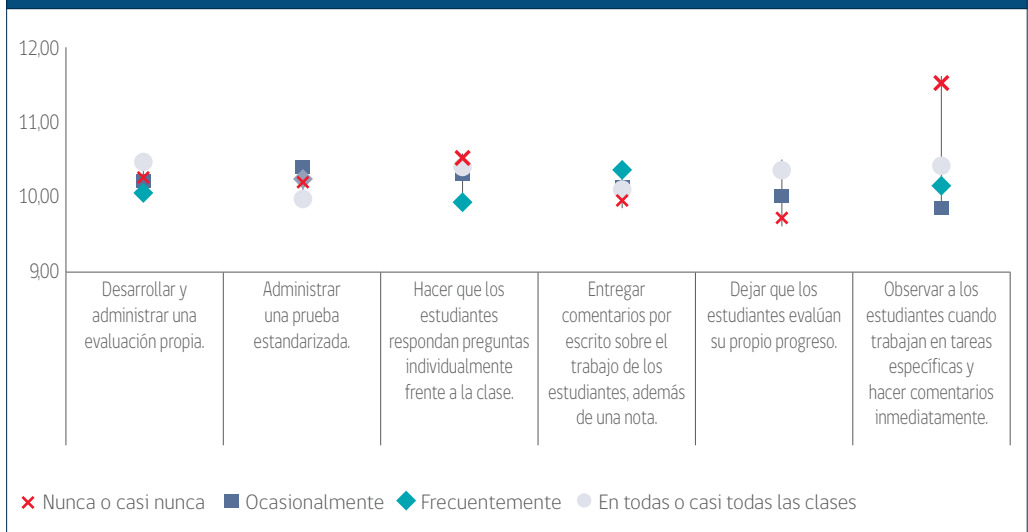
En el caso nacional, al analizar cómo el clima disciplinar en el aula puede incidir en la realización o no de las prácticas docentes estudiadas al interior del aula, esto es, prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas, no es posible encontrar asociaciones que sean estadísticamente significativas (gráficos 9 y 10). Esto significa que la información recogida a través de la encuesta TALIS 2013 no permite, en el caso de Chile, establecer una relación entre las condiciones del ambiente de aula reportadas por los docentes y el tipo de prácticas que los docentes ponen en acción.

Gráfico 9. Frecuencia realización prácticas pedagógicas de docentes chilenos según puntaje del índice de clima disciplinar en el aula



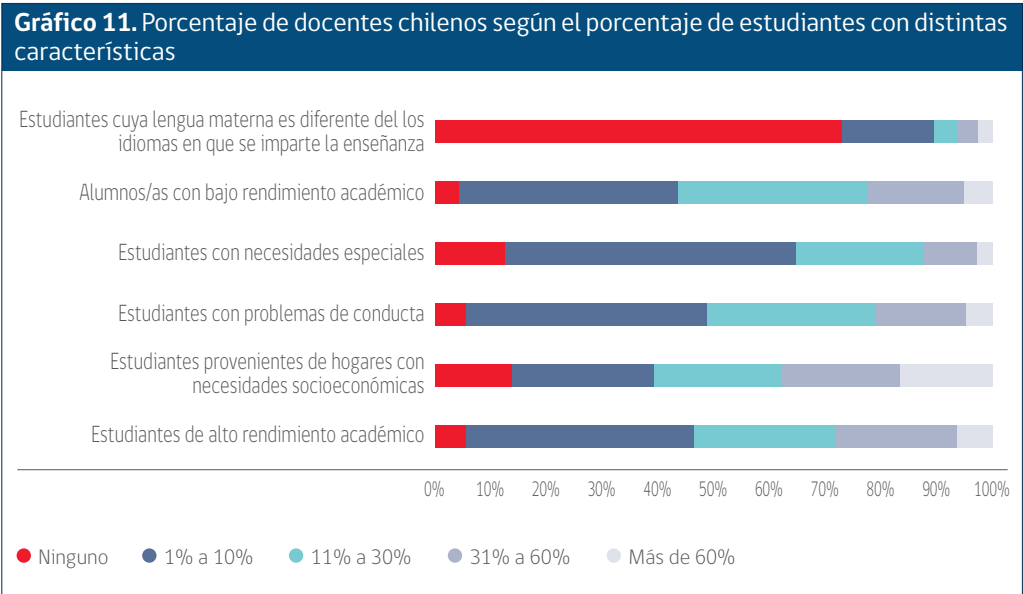
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Gráfico 10. Frecuencia realización prácticas evaluativas de docentes chilenos según puntaje del índice de clima disciplinar en el aula



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Para caracterizar el ambiente de aula, también es necesario conocer algunas características de los estudiantes que componen los cursos a los que enseñan los profesores consultados. Para esto se les pregunta a los docentes por el porcentaje de estudiantes que según su perspectiva, presentan un cierto nivel de rendimiento académico (alto y bajo), por los estudiantes que poseen problemas conductuales y por aquellos con distintos tipos de necesidades (especiales, socioeconómicas y de integración lingüística).



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Tal como se observa en el gráfico 11, más de un 20% de los docentes en Chile señala que enseña en contextos donde más del 60% de los estudiantes presenta problemas de conducta, y similar porcentaje de docentes enseña a estudiantes con bajo rendimiento académico. Asimismo, casi un 30% de los docentes declara que más del 60% de sus estudiantes tiene un alto rendimiento académico.

Con el interés de identificar cómo este conjunto de características tanto contextuales como de comportamiento, podrían incidir en la realización de prácticas activas, se puede observar que en el caso de Chile únicamente la presencia de estudiantes con alto y bajo rendimiento puede asociarse con la realización de este tipo de prácticas.

Tabla 9. *Odd ratio* de características contextuales y de comportamiento en el aula para la realización de una práctica activa⁴⁴

	Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para encontrar una solución conjunta a un problema.	Los estudiantes usan TIC para proyectos o trabajos en clases.	Los estudiantes trabajan en proyectos que requieren al menos una semana para completarlos.
Tamaño de la clase	-	-	-
Estudiantes cuya lengua materna es distinta a la que se imparte en las clases	-	-	-
Estudiantes con bajo desempeño académico	-	0,65	-
Estudiantes con necesidades educativas especiales	-	-	-
Estudiantes con problemas de conducta	-	-	-
Estudiantes provenientes de hogares con necesidades económicas	-	-	-
Estudiantes con alto rendimiento académico	1,56	-	-
Índice Clima Escolar	-	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.²⁵

La tabla 9 indica que contar con estudiantes con alto rendimiento académico (más del 10%) aumenta un 56% la probabilidad de realizar actividades en grupos pequeños; por el contrario, tener en un grupo curso de estudiantes con bajo desempeño académico (más del 10%) disminuye en un 25% la probabilidad de realizar actividades donde los estudiantes utilicen TIC.

No obstante lo anterior, y dada la forma en que se establece el alto y bajo rendimiento, sería interesante conocer por medio de otras investigaciones si es la realización de este tipo de prácticas la que incide en los rendimientos de los estudiantes o si efectivamente son las características de los estudiantes las que inciden en la realización de estas prácticas.

44 En este caso, valores superiores a 1 indican un aumento en la probabilidad de realización de una práctica, y valores inferiores a 1 indican lo contrario.

45 Controlando por género, años de experiencia, nivel de educación alcanzado y asignatura de enseñanza en el curso. Significativo al 5%.

8.2. Ambiente escolar

Para contextualizar el ambiente escolar en el que se desempeñan los docentes se preguntó a los directores y docentes respecto a un conjunto de acciones y condiciones que permiten visualizar la dinámica de los establecimientos educativos.

Un primer conjunto de enunciados aborda, desde el punto de vista del director, las visiones institucionales que existen para el desempeño docente. Como se observa en la tabla 10, en la mayoría de los enunciados la situación es similar para todos los países analizados, exceptuando Dinamarca y Holanda. En el caso de Chile se presentan valores muy cercanos al promedio TALIS, sin diferencias significativas. Los datos dan cuenta que desde la perspectiva de los directivos, existen buenas condiciones para el desempeño docente, donde se comparte la visión de la enseñanza y hay espacio para la discusión en un contexto de respeto.

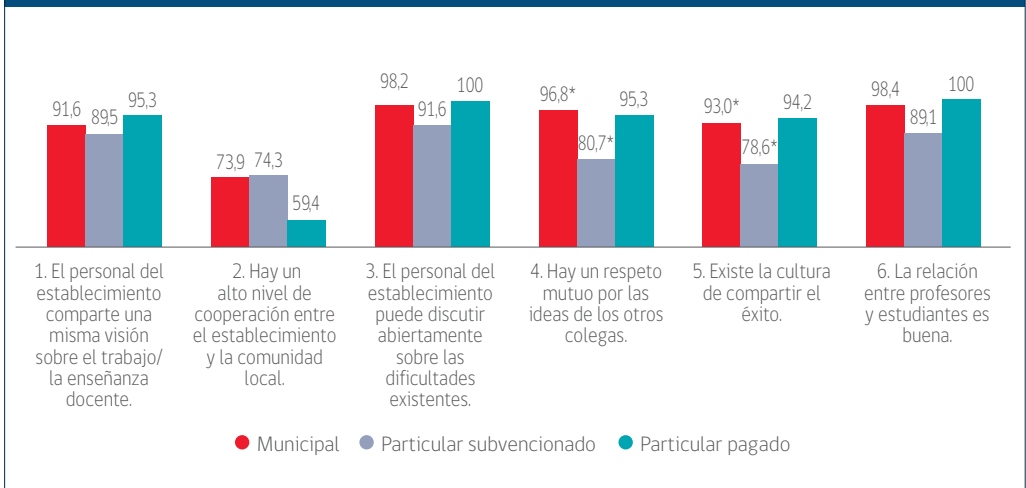
Tabla 10. Porcentaje de docentes cuyos directores opinan que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con estos enunciados aplicados a sus establecimientos según país

Preguntas	El personal del establecimiento comparte una misma visión sobre el trabajo/la enseñanza docente.	Hay un alto nivel de cooperación entre el establecimiento y la comunidad local.	El personal del establecimiento puede discutir abiertamente sobre las dificultades existentes.	Hay respeto mutuo por las ideas de los otros colegas.	Existe la cultura de compartir el éxito.	La relación entre profesores y estudiantes es buena.
TALIS	87,1	75,0	92,7	93,1	90,0	98,8
Chile	91,2	71,1	96,0	90,3	87,7	95,0
Países con mejor rendimiento PISA 2012 (ordenados de mayor a menor)						
Singapur	97,4	85,8	96,1	99,3	97,3	100,0
Corea	96,2	91,4	93,5	100,0	96,2	99,3
Japón	98,1	75,3	96,1	95,2	96,4	97,1
Holanda	72,2	21,2	79,0	87,5	75,5	96,8
Estonia	95,2	75,4	89,3	92,7	84,4	98,0
Finlandia	89,7	66,1	94,6	92,8	84,6	98,0
Polonia	91,6	85,1	92,2	91,6	88,6	99,0
Flandes (Bélgica)	96,1	61,5	91,7	95,3	93,5	99,5
Australia	89,2	82,1	87,3	95,2	92,1	100,0
Dinamarca	76,3	45,6	92,5	93,3	89,1	100,0
Países con contexto similar						
Brasil	91,1	70,3	96,4	92,7	90,7	94,1
México	66,2	70,1	88,4	91,6	87,2	93,7

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Al analizar si la situación es equivalente para todos los establecimientos nacionales es posible encontrar diferencias significativas según dependencia en dos enunciados: *respeto mutuo por las ideas de los colegas* y *cultura de compartir el éxito* (gráfico 12). Las diferencias se encuentran al comparar los establecimientos municipales con los particulares subvencionados, en donde el porcentaje de docentes de particulares subvencionados para los que –a juicio del director– existe un respeto por las ideas de los colegas y una cultura del éxito compartido, es menor que el porcentaje de docentes de escuelas municipales que están en esta situación. Es decir, según esto las posibilidades de intercambio en un clima de respeto serían levemente inferiores para los docentes en establecimientos particulares subvencionados.

Gráfico 12. Porcentaje de docentes cuyos directores opinan que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con estos enunciados aplicados a sus establecimientos según dependencia

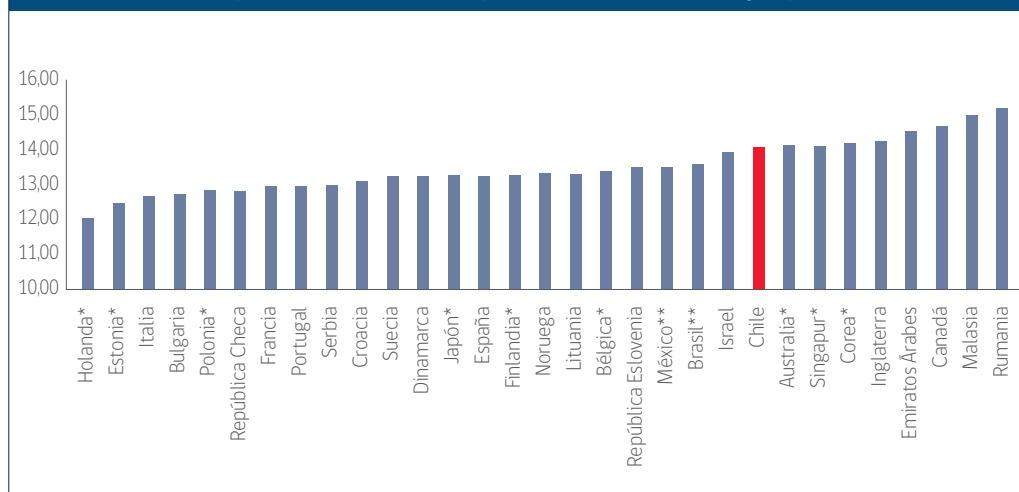


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

*Diferencia significativa.

A partir de estos enunciados, el equipo TALIS internacional desarrolló un índice denominado *Respeto mutuo* compuesto por los enunciados 3, 4, 5 y 6 del gráfico 12. Este índice se divide en dos categorías donde el punto medio son 10 puntos. Un valor superior a 10 indica que se está de acuerdo con las categorías asociadas a *Respeto mutuo* y, por el contrario, valores inferiores a los 10 puntos indican estar en desacuerdo.

Gráfico 13. Puntaje promedio índice de Respeto mutuo en el aula según país



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Países con mejor desempeño en PISA 2012.

** Países con contexto similar.

Todos los países se sitúan por sobre los 10 puntos y Chile se ubica en el noveno lugar con 13,9 puntos en el índice de *Respeto mutuo*, con valores similares a los obtenidos por Australia, Singapur y Corea.

Tabla 11. Valores mínimos, máximos y medios del índice de *Respeto mutuo* según dependencia

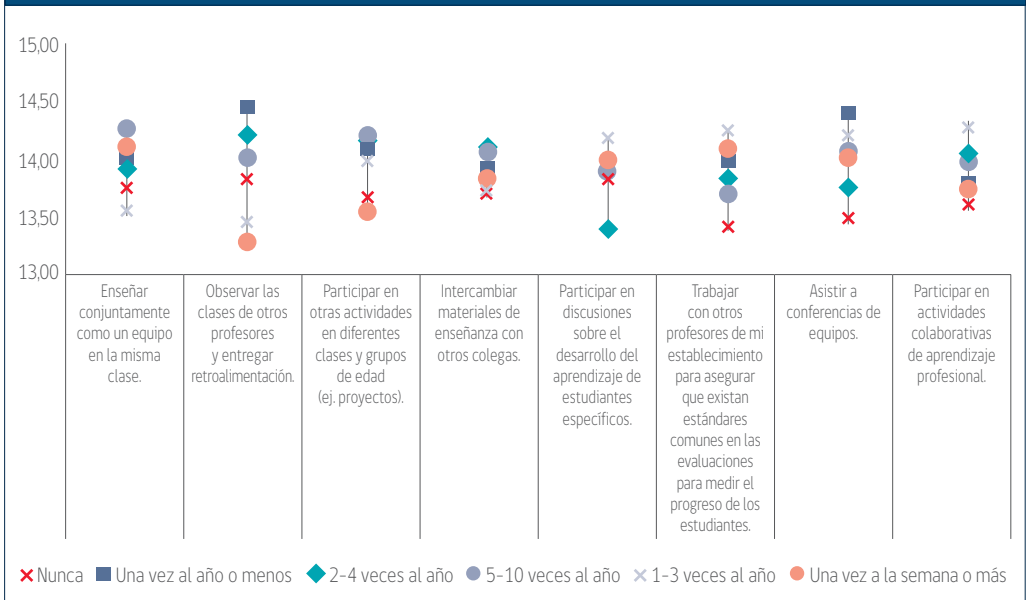
Respeto mutuo	Mínimo	Máximo	Media
Municipal	8,6	17,3	14,2
Part. subvencionado	4,7	17,3	13,4
Part. pagado	10,9	17,3	14,5

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En tanto dependencia, no es posible encontrar diferencias significativas en las medias pero sí en los valores mínimos, con un valor de 4,7 puntos para los establecimientos particulares subvencionados, lejano a los 8,55 de los municipales y a los 10,9 puntos de los particulares sin subvención.

Al comparar este índice con prácticas ligadas a cooperación entre pares a nivel nacional, no es posible encontrar ninguna asociación relevante que permita indicar que mayores niveles de *Respeto mutuo* estén asociados a la realización de prácticas cooperativas. Así, las diferencias de puntaje observadas en el gráfico 13 no responden a diferencias significativas.

Gráfico 13. Frecuencia realización de prácticas de cooperación por parte de docentes chilenos según puntaje del índice de Respeto mutuo



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Otra perspectiva de análisis está dada por un conjunto de acciones que acontecen o no- en los establecimientos escolares y que han sido identificados como acciones que pueden incidir negativamente en el ambiente de aprendizaje (tabla 12).

Para la mayoría de las acciones realizadas por los estudiantes (que ocurren al menos una vez a la semana) no hay diferencias significativas respecto al promedio de los países TALIS, a excepción de dos de ellas: *Atrasos en la llegada del establecimiento* y *Ausentismo* (inasistencias injustificadas). En ambos casos Chile obtiene valores más altos al promedio, compartiendo esta situación con países como Holanda, Finlandia y Australia.

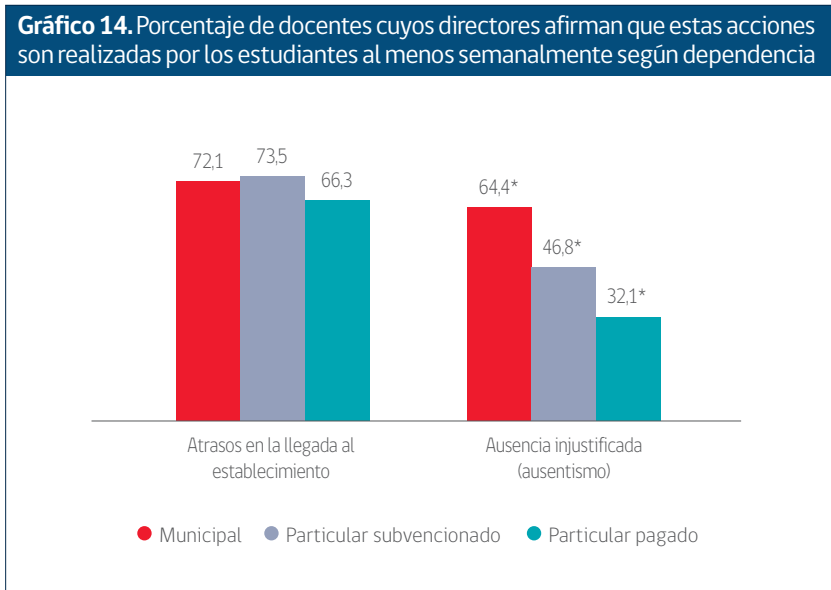
Tabla 12. Porcentaje de docentes cuyos directores opinan que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con estos enunciados aplicados a sus establecimientos según país

Preguntas	Atrasos en la llegada del establecimiento*	Ausencia Injustificada (Ausentismo)*	Hacer trampa	Vandalismo y robo	Intimidación o abuso verbal entre los estudiantes (u otras formas de bullying no físico)	Lesiones físicas causadas por acciones violentas entre los estudiantes	Intimidación o abuso verbal en contra de los profesores o el personal	Uso/posesión de drogas y/o alcohol
TALIS	51,8	38,7	13,2	4,4	16,0	2,3	3,4	1,2
Chile	72,6	52,6	16,5	3,1	17,6	4,4	6,3	1,1
Países con mejor rendimiento PISA 2012 (ordenados de mayor a menor)								
Singapur	51,8	35,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,6	0,0
Corea	26,1	19,9	0,8	3,3	8,2	2,0	0,0	0,0
Japón	50,6	40,4	0,0	3,1	3,6	1,6	2,2	0,0
Holanda	75,7	52,9	58,5	8,4	21,9	1,3	2,8	3,0
Estonia	53,4	48,6	34,3	1,5	23,5	1,7	11,0	1,4
Finlandia	86,5	64,0	2,0	2,4	27,8	0,0	3,6	1,0
Polonia	51,5	38,0	40,0	4,0	8,0	0,0	0,3	0,3
Flandes (Bélgica)	65,1	30,1	12,3	7,4	30,7	1,3	9,1	3,9
Australia	66,1	58,9	2,5	3,1	25,2	3,5	9,7	0,0
Dinamarca	37,7	30,5	4,4	0,0	9,4	2,4	2,1	0,0
Países con contexto similar								
Brasil	51,4	38,4	17,4	11,8	34,4	6,7	12,5	6,9
México	46,4	45,5	18,2	13,2	29,5	10,8	3,0	3,6

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

*Diferencia significativa de Chile respecto al promedio TALIS.

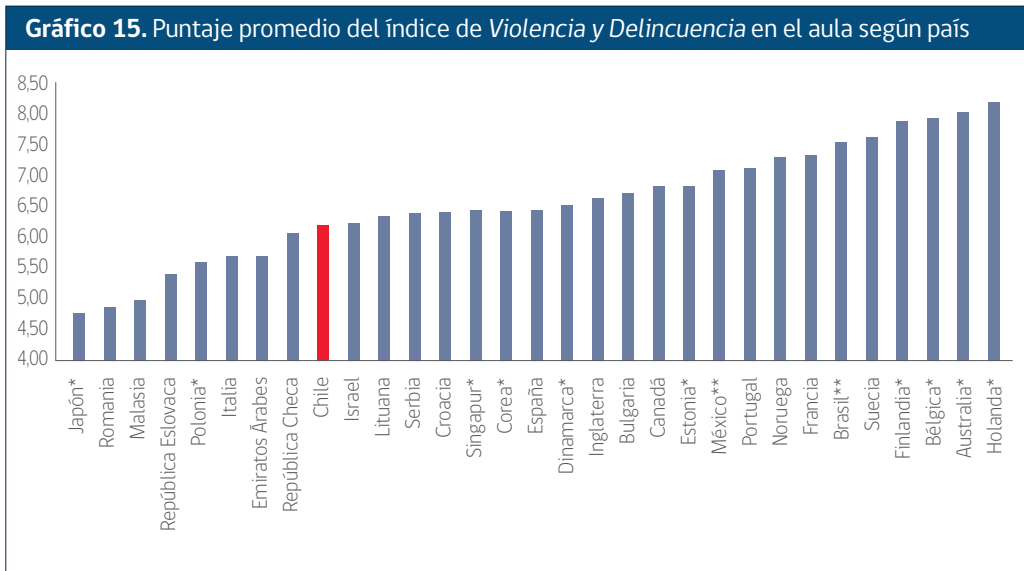
Al indagar en estas dos acciones según dependencia administrativa, se observa en el gráfico 14 que de acuerdo a lo señalado por los directores, los atrasos de los estudiantes en la llegada al establecimiento es una práctica que ocurre en las tres dependencias con la misma frecuencia y las diferencias están dentro del rango del error muestral. Sin embargo, respecto del ausentismo es posible encontrar diferencias significativas según el tipo de dependencia; mientras que en el sector municipal el 64% de los docentes enseña en establecimientos donde todas las semanas hay inasistencias sin justificación, esto se reduce a un 47% y un 32% en los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados respectivamente. Siendo significativas, desde el punto de vista estadístico, las diferencias entre los docentes de establecimientos municipales y el resto de los docentes.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Diferencias significativas.

A partir de algunas de las acciones disruptivas estudiadas, en la encuesta TALIS se elabora un índice llamado *Violencia y Delincuencia*, el cual está construido con cuatro acciones de la tabla 12 (Vandalismo y robo; Intimidación o abuso a otros estudiantes; Lesiones físicas causadas por acciones violentas; e Intimidación o abuso a docentes). Los valores más bajos en este índice señalan una baja frecuencia de actos delictivos y/o violentos.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Países con mejor desempeño en PISA 2012.

** Países con contexto similar.

Tal como se observa en el gráfico 15, Chile está ubicado en la mitad inferior de este ranking con un puntaje de 6.2 puntos. En tanto, según dependencia, es posible observar diferencias significativas tanto a nivel de puntaje medio como en los puntajes máximos (tabla 13).

Tabla 13. Valores mínimos, máximos y medios del Índice de Violencia y Delincuencia según dependencia

Violencia y Delincuencia	Mínimo	Máximo	Media
Municipal	2,9	16,8	6,95
Particular subvencionado	2,9	14,5	6,20
Particular pagado	2,9	5	5,05

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Las diferencias significativas de los promedios del índice de *Violencia* están entre el puntaje de los establecimientos municipales comparándolos con los particulares pagados, y en los valores máximos de los establecimientos que reciben subvención versus los particulares pagados.

Finalmente, para conocer cómo el contexto de la escuela puede afectar en la realización de prácticas docentes, se compara en Chile este índice con aquellas prácticas docentes más relacionadas con el entorno escolar.

Tabla 14. Correlación entre el número de horas destinadas a realizar ciertas labores y el índice de *Violencia y Delincuencia* en Chile

Labores realizadas por los docentes ⁴⁶	Coefficiente correlación
Orientación a estudiantes (incluida la supervisión, orientación virtual, orientación vocacional y orientación en caso de mala conducta)	0,08*
Comunicación y cooperación con padres y apoderados	0,04*
Participación en actividades extracurriculares (ej.: deportes y actividades culturales después de clases)	0,03*

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Tal como se observa en la tabla, si bien las correlaciones son significativas son a la vez muy bajas, es decir, la relación entre el ambiente escolar en tanto niveles de *Violencia y Delincuencia* y el número de horas destinadas a labores vinculadas con la orientación de estudiantes, con la comunicación con los padres o las horas destinadas a realización o no de actividades extracurriculares, es casi inexistente.

9. SÍNTESIS DE RESULTADOS E IMPLICANCIAS PARA LA POLÍTICA

Este capítulo sintetiza algunos referentes conceptuales y resultados obtenidos en la encuesta TALIS 2013, en torno a las prácticas docentes, su relación con algunas creencias docentes y el ambiente escolar donde ellas se ejercen. En este sentido, refiere a un marco analítico que permite visualizar las relaciones complejas entre estos elementos en el quehacer docente.

Uno de los aspectos relevantes que se encuentran al revisar lo reportado por los docentes chilenos respecto de las prácticas docentes, es el elevado porcentaje de profesores que declara alta frecuencia de uso o alto nivel de acuerdo en la mayoría de los tópicos consultados, con un patrón bien distintivo y que no tiene parangón en los países participantes. Esto llama la atención si se contrasta con lo que se sabe de las condiciones laborales de los docentes del país, las que configuran un escenario que podría implicar obstáculos para el desarrollo de las prácticas docentes consultadas. En este sentido, se abre aquí un espacio para una mayor indagación sobre las prácticas docentes en Chile y su relación con las condiciones de trabajo actuales, especialmente un sistema orientado a la rendición de cuentas, el que podría estar incorporando incentivos indeseados en las prácticas docentes.

Ahora bien, pese a que en general los docentes chilenos reportan una mayor frecuencia que el promedio en las distintas prácticas docentes, existen diferencias entre ellas, siendo claramente menos frecuentes aquellas consideradas activas, es decir, con mayor protagonismo de los estudiantes. Así como también aquellas prácticas evaluativas que involucren la autoevaluación de los estudiantes o que requieran un *feedback* más personalizado.

46 La pregunta mide horas de 60 minutos destinadas a realizar determinadas labores.

En cuanto a las creencias constructivistas indagadas en la encuesta TALIS 2013, los docentes chilenos parecen adscribir mayoritariamente a ellas con un índice promedio de 13.5. Sin embargo, al analizar si existe relación entre estas creencias y la probabilidad de realización de las prácticas pedagógicas estudiadas, no se encuentra un patrón identificable que permita afirmar que la adhesión a las creencias constructivistas orienta la realización de ciertas prácticas pedagógicas. Es decir, a partir de la información recogida, se podría sostener que el adscribir a las creencias constructivistas del aprendizaje no lleva necesariamente a realizar prácticas "activas" que favorezcan la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes. Por otro lado, respecto de las prácticas evaluativas se observó que para los docentes del país, un alto índice en las creencias constructivistas se relaciona con la evaluación de los estudiantes por observación directa y autoevaluación, ambas prácticas que se pueden inscribir dentro del enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a las prácticas profesionales estudiadas, específicamente *el trabajo colaborativo con sus pares*, se puede ver en términos generales que resulta bastante infrecuente para los docentes chilenos, llegando en varias de ellas a que entre un 35% y un 55% de los docentes nunca o casi nunca lo ha realizado. Esto resulta en un escenario significativamente diferente al observado en el promedio TALIS. Es decir, la mayoría de las prácticas colaborativas estudiadas son significativamente más infrecuentes para los profesores chilenos que para el promedio de los países participantes. Sin embargo, al observar los países con mejor rendimiento no se observa la existencia de un patrón identificable respecto a estas prácticas de colaboración, ya que los resultados son bien disímiles y más bien podrían estar relacionados con la cultura de trabajo docente propio de cada país.

La información recogida en la encuesta TALIS 2013 respecto a la distribución del tiempo de trabajo docente, resulta de especial importancia para el país dada la reciente aprobación de la Ley sobre Carrera Docente. En este sentido, cabe destacar que los docentes chilenos declaran un número de horas promedio dedicadas a la enseñanza (horas lectivas) significativamente mayor al promedio internacional y el más alto dentro de los países comparados. Esto es especialmente relevante si se considera que el promedio en los países de mejor rendimiento en PISA es 18.7 horas semanales, y el promedio chileno es solo comparable con países de la región como Brasil o México.

En contraste, la cantidad de horas promedio en Chile dedicadas a la planificación de las clases y revisión de trabajos y pruebas, resulta significativamente menor que el promedio de los países TALIS. Este dato también se condice con las demandas actuales de los profesores chilenos en torno a la escasa disponibilidad de tiempo que tienen para la preparación de sus clases dado el elevado número de horas en aula y de otras tareas administrativas demandadas (Ministerio de Educación, 2015).

En este mismo ámbito, se destaca que los profesores chilenos dedican un número significativamente mayor de horas a la cooperación y comunicación con los padres y apoderados lo que en conjunto con las horas destinadas semanalmente a orientación de los estudiantes, da cuenta de la participación de los docentes chilenos en la comunidad educativa.

Por último, respecto al ambiente escolar y de aula se observa que los docentes chilenos reportan una ocurrencia significativamente mayor de conductas disruptivas al interior de la sala de clases, como ruido e interrupciones por parte de los estudiantes, respecto al promedio de países participantes y en general en relación a los países con alto rendimiento en PISA. Esta situación es transversal para todos los tipos de dependencia en Chile, sin encontrar diferencias significativas entre ellas.

Al mismo tiempo, los profesores chilenos declaran que trabajar con cursos con una proporción importante de estudiantes con problemas de conducta o bajo rendimiento académico, parece disminuir la probabilidad de realizar trabajo con TIC dentro del aula.

Finalmente, en relación al ambiente escolar reportado por los directores de los establecimientos se observa que existen buenas condiciones para el desempeño docente, donde se comparte la visión de la enseñanza y hay espacio para la discusión en un contexto de respeto entre pares. Sin embargo, se detectan dos problemas asociados a conductas de los estudiantes y que resultan significativamente mayores en Chile: los atrasos y las inasistencias injustificadas, siendo esta última marcadamente mayor en los establecimientos municipales en comparación con las demás dependencias.

Toda la información antes descrita configura un escenario reportado por los profesores chilenos en el que si bien aparecen aspectos positivos, se hace necesario introducir políticas educativas que se orienten a la mejora integral de las condiciones de trabajo docente, permitiendo un adecuado balance entre horas lectivas y no lectivas, y un mejor trabajo colaborativo. En suma, que se orienten a la profesionalización del quehacer docente, en consonancia con el rol preponderante de los profesores en el desarrollo de los niños, jóvenes y adultos del país.

10. REFERENCIAS

- Astin, A. W. (2003). Nine principles of good practice for assessing student learning. *AAHE Assessment Forum*. Seattle.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Ávalos, B., Bellei, C., De los Ríos, D., Pardo, M., Sevilla, A., Sotomayor, C., y otros. (2013). *¿Héroes o Villanos?* Chile: Editorial Universitaria.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: al aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC-UNESCO, *Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes: en América Latina y el Caribe: debate actual*.
- Cerda, A., & López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano, & A. Cerda, *Formación continua de docentes: Un Camino para Compartir 2000-2005*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El Clima Escolar percibido por Alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, N° 15. CIDPA.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ministerio de Educación. (2015). *Mesa de trabajo sobre agobio laboral docente*. Santiago, Chile. No publicado.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *TALIS 2013 Conceptual Framework*.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Ruffinelli, A., Valdebenito, M., Rojas, M., Sepúlveda, L., Falabella, A., Cisternas, T., y otros (2012). *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. MINEDUC, UNESCO y CIDE, Universidad Alberto Hurtado, .
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology, 11th edition*. Columbus, OH.: Pearson/Allyn and Bacon.

Capítulo VII

Autoeficacia y satisfacción laboral docente

Por Francisca Donoso R. y Laura Ramaciotti M.

1. INTRODUCCIÓN

Dada la importancia del desarrollo profesional para fortalecer en los docentes su percepción de desempeño y satisfacción con el trabajo, la encuesta TALIS 2013 ahondó en la relación entre el desarrollo profesional y la percepción que tienen los docentes de sus fortalezas y habilidades como profesores, y de su capacidad para manejar el aula. Así también, TALIS 2013 considera a los establecimientos educativos como el lugar que entrega al docente las posibilidades de desarrollo profesional y de retroalimentación adecuadas para cumplir con su labor. De esta forma, TALIS reconoce la importancia de conocer los distintos contextos escolares y las condiciones de trabajo impuestas al docente para el desarrollo efectivo de su función (OECD, 2013).

Este capítulo recoge la información de percepción de desempeño y de satisfacción laboral de la encuesta TALIS 2013, con foco en el sentido de autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes. En particular, en este capítulo la autoeficacia refiere al nivel de confianza que el docente tiene en sus habilidades, específicamente en el Manejo del aula, en la Gestión pedagógica y en su capacidad para incentivar la Participación de los estudiantes. Así también, la satisfacción laboral refiere a la sensación de gratificación del profesor con su ambiente de trabajo y con su profesión (OECD, 2014).

Para su desarrollo, en primer lugar se definirán los conceptos de autoeficacia y satisfacción laboral, y se analizará cómo estos conceptos se han abordado en la literatura y en la investigación sobre educación y docencia. Luego, se presentarán los resultados para Chile en el contexto TALIS 2013, a partir de un análisis comparativo entre Chile y los países participantes en la encuesta que obtuvieron alto desempeño en PISA 2012, a saber, Singapur, Corea, Japón, Holanda, Estonia, Finlandia, Polonia, Flandes (Bélgica), Australia y Dinamarca. Así también, se presenta un análisis a nivel nacional de los índices de autoeficacia y satisfacción laboral para las distintas dependencias administrativas del contexto nacional⁴⁷. Finalmente, se realizará un análisis a nivel nacional de los factores que influyen en la autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes, el cual incorpora como factores los temas previamente examinados: características de los docentes, ambiente escolar y de la sala de clases, evaluaciones y retroalimentación, liderazgo y trabajo en conjunto.

47 Esta clasificación por dependencia se deriva de las preguntas del cuestionario TALIS a los directores respecto al modo de financiamiento del establecimiento.

Para analizar la autoeficacia y la satisfacción laboral, se emplean los índices elaborados por la OECD para TALIS, cuya construcción se detalla en este capítulo y, más específicamente, en los reportes técnicos que entrega la OECD (OECD, 2014). Los análisis de este capítulo son principalmente comparativos y muestran las diferencias de estos índices entre Chile y otros países, y entre docentes chilenos según ciertas características analizadas. En la sección final se incluye un análisis de factores asociados a la autoeficacia y satisfacción laboral. Para este último análisis se utilizan regresiones por medio de las cuales se identifican los factores que más influyen en el sentido de autoeficacia y en la satisfacción laboral de los docentes chilenos.

Dado que la encuesta TALIS 2013 cuenta con representatividad a nivel nacional, es importante indicar que los resultados son representativos de docentes chilenos de 7° y 8° básico que cumplen con las condiciones descritas en el capítulo 2, punto 2.2. En adelante se asumirá que esta característica del marco muestral es conocida y se interpretarán los resultados por medio del uso de la representatividad de la encuesta.

2. ANTECEDENTES

A nivel mundial los sistemas educativos se encuentran tensionados y buscan responder a las nuevas demandas de un mundo globalizado. Esto implica un constante replanteamiento de las funciones que desarrollan los agentes involucrados. En particular, interesa centrar la atención en cómo este escenario de transformaciones afecta la identidad de un agente clave: el docente.

La identidad del docente se refiere a cómo este internaliza su función en la sociedad, y la construye y reconstruye a lo largo de su vida profesional (Ávalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010). De esta forma, la identidad docente posee una vertiente personal y otra social (Ávalos & Sotomayor, 2012), y ambas permitirán que el docente entregue significado a la manera en que desarrolla su función.

Este capítulo aportará información relevante para entender la vertiente personal, específicamente por medio de la información recogida en TALIS 2013 sobre aspectos motivacionales como la autoeficacia y la satisfacción laboral docente. De este modo, el capítulo intentará sistematizar evidencia para comprender cómo el docente piensa y cree, lo que resulta fundamental para entender su disposición al cambio, a incorporar nuevas prácticas y nuevos estilos de enseñanza (Guerra, 2008).

Uno de los grandes gestores de la Teoría de la Autoeficacia, Albert Bandura, define la autoeficacia como "las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas en pos de producir resultados esperados" (Bandura, 1997). Según el mismo autor, este concepto aplicado al trabajo de los docentes sería determinante para explicar el éxito de los estudiantes, pues aquellos docentes con alta confianza en sus capacidades podrían aportar al éxito de sus alumnos, mientras que aquellos con baja confianza solo contribuirían a mermar la autopercepción de eficacia de sus estudiantes. En la práctica, la definición de autoeficacia docente ha ido modificando su conceptualización en el tiempo. En un inicio se observó un claro desplazamiento del foco desde el resultado (Armor, y otros, 1976) al proceso (Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy, 1998). Posterior a ello, se perciben conceptualizaciones

centradas en el proceso con un foco más flexible en la capacidad del profesor (Dellinger, Bobbet, Oliviar, & Ellet, 2008). En particular, en este capítulo “autoeficacia” se refiere al nivel de confianza de los docentes de sus habilidades en tres áreas relevantes: Manejo del aula, Gestión pedagógica y Participación de los estudiantes. La tabla 1 muestra dicha conceptualización de autoeficacia, tal como la plantea la metodología TALIS 2013.

Tabla 1. Conceptualización autoeficacia

Índice	Subíndice	Ítem
Autoeficacia	Manejo en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Controlar el mal comportamiento en la sala de clases ▸ Señalar claramente lo que espero de la conducta de los estudiantes ▸ Calmar a un estudiante que le gusta interrumpir la clase o es bullicioso ▸ Procurar que los estudiantes acaten las normas de la sala de clases
	Gestión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Elaborar buenas preguntas para mis estudiantes ▸ Entregar una explicación alternativa, por ejemplo, cuando los estudiantes están confundidos ▸ Implementar estrategias docentes alternativas en mi salsa de clases ▸ Utilizar una serie de estrategias de evaluación
	Participación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Lograr que los estudiantes creen que les puede ir bien en el trabajo escolar ▸ Ayudar a mis estudiantes a que valoren el aprendizaje ▸ Motivar a los estudiantes que demuestran poco interés en el trabajo escolar ▸ Ayudar a los estudiantes a pensar en forma crítica

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

La satisfacción laboral, por otro lado, refiere a la sensación de cumplimiento y gratificación que derivan de trabajar en una profesión (Locke, 1969); asimismo, alude a la satisfacción que trae el ejercicio de la profesión docente, la cual se puede descomponer en dos dimensiones: satisfacción con la profesión y satisfacción con el ambiente de trabajo. Diversas investigaciones han mostrado que en general, los docentes se sienten bastante satisfechos con los aspectos de su trabajo relacionados con el crecimiento profesional y las tareas específicas de su cargo, pero suelen ser más críticos cuando se trata de factores ambientales tales como el salario, el trato con sus compañeros y las condiciones de trabajo (Butt, 2005) (Crossman & Harris, 2006) (Dinham & Scott, 1998). La tabla 2 muestra la conceptualización de satisfacción laboral, tal como la plantea la metodología TALIS 2013, que es la definición que considerará el presente capítulo:

Tabla 2. Conceptualización satisfacción laboral

Índice	Subíndice	Ítem
Satisfacción laboral	Satisfacción con el ambiente de trabajo actual	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustaría cambiarme a otro establecimiento si ello fuera posible • Me gusta trabajar en este establecimiento • Recomendaría mi establecimiento como un buen lugar para trabajar • Después de todo, estoy satisfecho(a) con mi trabajo • Estoy satisfecho con mi desempeño en este establecimiento
	Satisfacción con la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Las ventajas de ser profesor compensan claramente las desventajas • Si pudiera decidir de nuevo, igual elegiría trabajar como profesor • Lamento haber estudiado para ser profesor • Me pregunto si hubiera sido mejor elegir otra profesión • Creo que la profesión docente es valorada por la sociedad

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Diversos estudios señalan la existencia de una correlación positiva entre la autoeficacia y la satisfacción laboral docente (Klassen R., 2009) (OECD, 2009) (Caprara, 2006), sin especificar la dirección de dicha relación. Así también, tanto la autoeficacia como la satisfacción laboral del docente se encuentran correlacionadas con su desempeño (Judge, 2001) y con su nivel de compromiso (Lee, Carswell, & Allen, 2000; Kardos & Johnson, 2007). Por otro lado, la evidencia internacional señala que tanto la eficacia como la satisfacción laboral docente se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes (Tschannen-Moran, 2001). Lamentablemente, a nivel nacional la evidencia es más limitada en especial en cuanto a estudios de autoeficacia docente (Covarrubias C. & Mendoza, 2013), los que a su vez son poco generalizables dada las características de las muestras que utilizaron.

Finalmente, es importante considerar que la autoeficacia y satisfacción laboral son variables dinámicas en la vida profesional de un docente, y reflejan un proceso de desarrollo que fluctúa en línea con las características personales y con las condiciones del ambiente, que son a su vez dinámicas (Klassen & Chiu, 2010).

3. AUTOEFICACIA Y SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES EN CHILE EN EL CONTEXTO TALIS

A continuación se presentan los resultados de los índices y subíndices de autoeficacia y satisfacción laboral. Para ello se realizó un análisis comparativo entre países y un análisis a nivel nacional, el cual analizó las diferencias por dependencia administrativa.

Previo al análisis, es importante considerar la forma en que TALIS elaboró los índices de autoeficacia y satisfacción laboral. Para el índice de autoeficacia se consideran tres subíndices, mientras que para el índice de satisfacción laboral se consideran dos. Cada uno de estos subíndices se elaboró a partir de las respuestas a cuatro ítems (señalados en las tablas 1 y 2), los que a su vez fueron medidos por una escala de cuatro puntos⁴⁸. La métrica de cada factor se calculó de forma separada, permitiendo que cada subíndice tuviera una media de 10 puntos y una desviación estándar de 2.0. Así, sobre 10 puntos en un determinado subíndice significa que los docentes del país, en general, están de acuerdo con la idea que el subíndice intenta capturar. Mientras que un puntaje bajo 10 indicaría la situación contraria. Finalmente, tanto el índice de autoeficacia como el de satisfacción laboral se construyeron promediando sus respectivos subíndices⁴⁹.

En términos de resultados generales, es posible establecer que existe escasa variabilidad en los índices y subíndices de autoeficacia y satisfacción laboral en los países analizados. A pesar de ello, Chile presenta un nivel medio-alto de autoeficacia y satisfacción laboral en relación con los países comparados. A nivel nacional, los análisis por dependencia administrativa declarada también muestran escasa variabilidad, pero permiten ver que la dependencia administrativa de los establecimientos está más relacionada con los niveles de autoeficacia que con los niveles de satisfacción de los docentes. Más detalles de estos resultados se desarrollan a continuación.

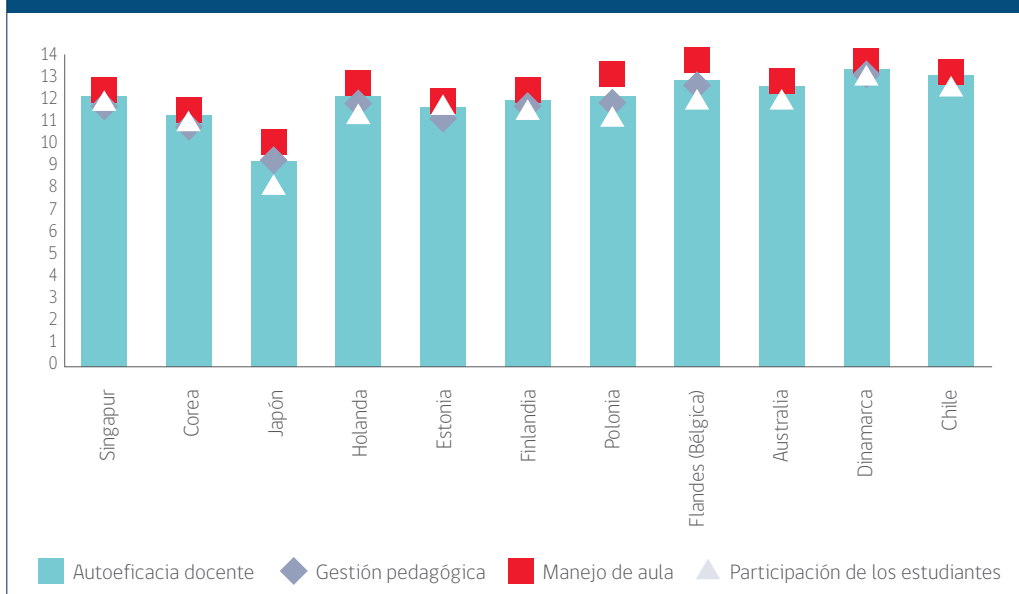
3.1. Autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes chilenos en el contexto internacional

Debido a la relación entre autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, el análisis considera a aquellos países que participaron en la encuesta TALIS 2013 y que obtuvieron un alto desempeño en la prueba PISA 2012. En relación con estos países, se observa que existe poca variación en el resultado entre países para ambos índices. En particular, el promedio de autoeficacia docente en Chile fue de 13 puntos promedio (gráfico 1), y el de satisfacción laboral fue levemente inferior con 12,3 puntos promedio (gráfico 2). Chile es un país cuya satisfacción laboral y autoeficacia docente presentan niveles absolutos altos, lo que no difiere mucho de lo percibido en otros países, salvo para los niveles de autoeficacia docente reportados por Japón (9,1 puntos promedio), los cuales son considerablemente inferiores.

48 Las puntuaciones de la escala corresponden a: 1 "Muy en desacuerdo"; 2 "En desacuerdo"; 3 "De acuerdo"; y 4 "Muy de acuerdo".

49 Para más detalles sobre la construcción del índice revisar anexo B de TALIS 2013 Results (OECD, 2014).

Gráfico 1. Índice de autoeficacia y subíndices asociados por países



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Los subíndices de autoeficacia docente muestran un panorama similar al anteriormente descrito. En cuanto a la eficacia que reportan los docentes chilenos para el Manejo del aula, se observa que Chile obtiene 13,18 puntos promedio, superior a los niveles que reportan los docentes de la gran mayoría de los países en comparación (solo se distinguen niveles más altos en Dinamarca y Flandes).

Este resultado se explica porque el 93% de los docentes chilenos señala realizar “bastante o mucho” acciones como “señalar claramente lo que se espera de la conducta de los estudiantes” y “procurar que los estudiantes acaten las normas de la sala de clase”. Mientras que un 90% señala poder “controlar el mal comportamiento de la sala de clase” y “calmar a los estudiantes que les gusta interrumpir la clase”.

En el subíndice de Gestión pedagógica, Chile obtiene 13,03 puntos promedio. Los niveles de autoeficacia de los docentes chilenos en este subíndice también superan al obtenido por los docentes de los países en comparación y son mayores en casi todas las actividades señaladas.

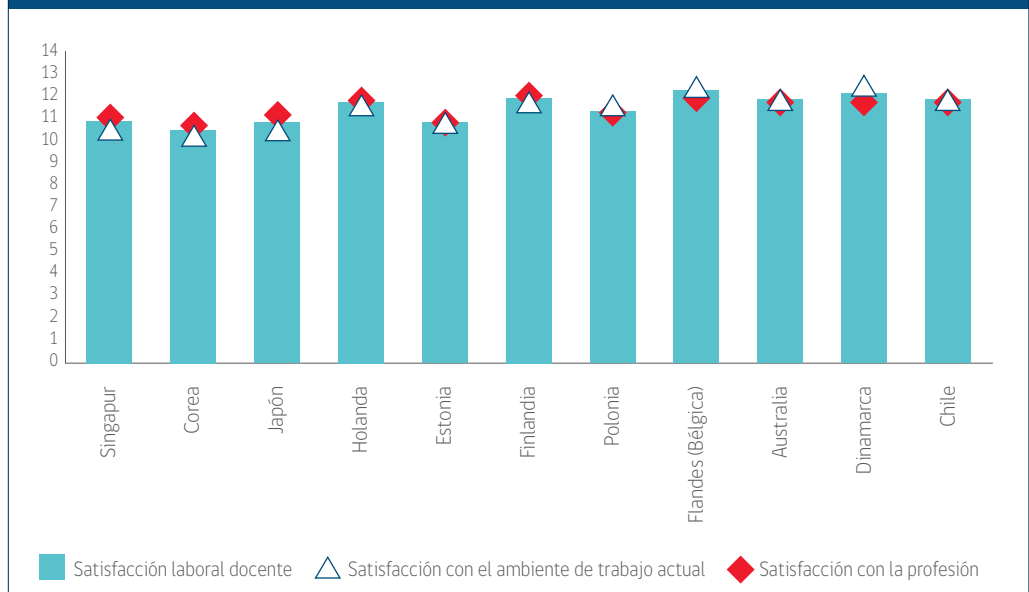
Al descomponer el subíndice se observa que el 95% de los docentes chilenos entrega “bastante o mucho” una explicación alternativa, por ejemplo, cuando los estudiantes están confundidos. Mientras que un 91% de los docentes señala, con la misma frecuencia, elaborar buenas preguntas para sus estudiantes. Asimismo, el 89% de los docentes utiliza “bastante o mucho” una variedad de estrategias de evaluación, e implementa estrategias de evaluación alternativa en la sala de clase.

En relación con el subíndice de Participación de los estudiantes, Chile obtiene 12,71 puntos promedio. Los docentes chilenos en relación con sus pares de los países en comparación, muestran niveles superiores de realización de la mayoría de las actividades que permiten lograr el compromiso de los estudiantes.

El 90% de los docentes chilenos elabora “bastante o mucho” actividades para lograr que los estudiantes creen que les puede ir bien en el trabajo escolar, ayudarlos a que valoren el aprendizaje y a pensar de forma crítica. Y un 83% de los docentes chilenos señala realizar “bastante o mucho” actividades para motivar a los estudiantes que demuestran poco interés en el trabajo escolar.

Los hallazgos de altos niveles de autoeficacia en los docentes chilenos refuerzan lo encontrado por Guerra (2008) en una muestra de 1634 docentes que postulaban al Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), donde también se observaron altos niveles de eficacia personal. Es decir, se advirtió que los docentes confían en sus propias capacidades pedagógicas para promover el aprendizaje entre sus alumnos, pero no confían en la capacidad de los otros profesores para realizar esta tarea. Si bien ambos estudios no son directamente comparables, la evidencia sugiere que como la encuesta TALIS se centra en la autoeficacia, se puede determinar que los hallazgos de alto sentido de autoeficacia corroboran el hallazgo de elevados niveles de eficacia personal encontrados por Guerra (2008).

Gráfico 2. Índice de satisfacción laboral docente y subíndices asociados por países



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Al descomponer el índice de satisfacción laboral entre los subíndices de "Satisfacción con el ambiente de trabajo actual" y "Satisfacción con la profesión" se identifica nuevamente que no existe mayor variación entre los índices de los diferentes países comparados. En particular, Chile obtuvo una satisfacción con la profesión de 12,12 puntos promedio, la cual es ligeramente menor a la satisfacción con el ambiente laboral que reportan los docentes, con 12,42 puntos promedio. En relación con los países en comparación, se observa que Chile presenta niveles de satisfacción altos, pero no muy distintos a los otros países.

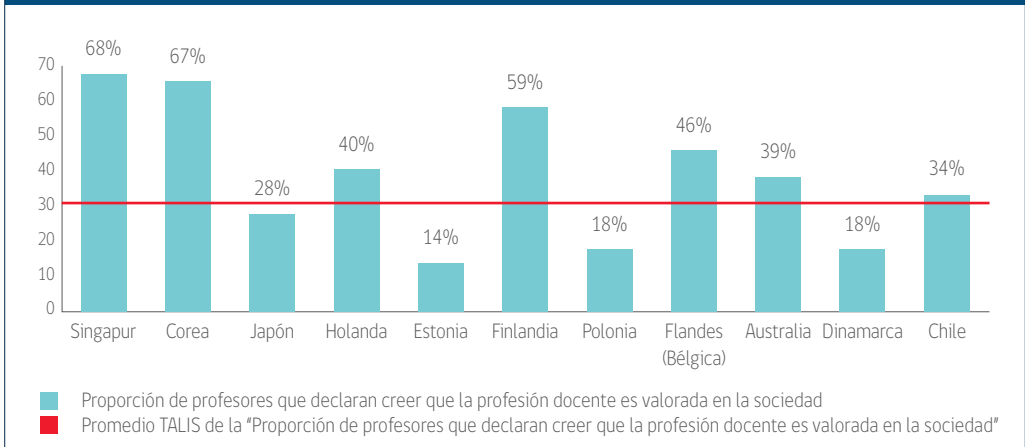
Estos resultados se explicarían porque un 83,8% de los docentes chilenos se encuentra "muy de acuerdo o de acuerdo" con afirmaciones como "si pudiera decidir de nuevo, igual elegiría trabajar como profesor" y solo un 13,9% "lamenta haber estudiado para ser profesor".

Por otra parte, un 94,6% de los docentes chilenos está "de acuerdo o muy de acuerdo" con la afirmación: "después de todo, estoy satisfecho con mi trabajo". A pesar de ello, a un porcentaje importante de docentes (34%) "les gustaría cambiarse a otro establecimientos si ello fuera posible".

De esta forma, los docentes chilenos se muestran muy conformes con la profesión, pero no así con el lugar en el que desempeñan sus funciones. Este hallazgo se encuentra en línea con la evidencia internacional antes mencionada, la que evidencia que para la mayoría de los docentes la satisfacción con la profesión es mayor que la satisfacción con el trabajo. Y en particular, este hallazgo se relacionaría con la evidencia nacional que da cuenta que, en general, los docentes están insatisfechos con sus condiciones laborales, fundamentalmente con el nivel de salario y el tiempo para desarrollar sus actividades profesionales (Bellei & Valenzuela, 2013).

Adicional al índice de satisfacción laboral descrito al comienzo de la sección, se analiza la pregunta realizada a los docentes, "creo que la profesión docente es valorada en la sociedad", la cual no forma parte del índice. En el gráfico 3 se visualiza el porcentaje de acuerdo con la expresión, el cual para Chile alcanza el 34%, porcentaje superior al promedio TALIS (30,9%). Como se puede apreciar, el porcentaje de acuerdo varía bastante entre los distintos países considerados. Países como Estonia, Polonia y Dinamarca tienen un porcentaje de acuerdo bajo, lo que significa que la mayoría de los profesores están "en desacuerdo o muy en desacuerdo" con la afirmación. Otros países como Singapur, Corea y Finlandia, por el contrario, muestran un alto porcentaje de acuerdo con la afirmación planteada.

Gráfico 3. Proporción de profesores que declara creer que la profesión docente es valorada en la sociedad



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Para finalizar, es necesario destacar la variabilidad de resultados en la proporción de profesores que declara "creer que la profesión docente es valorada por la sociedad". Se destaca la gran cantidad de docentes de Singapur y Corea que señala estar "de acuerdo o muy de acuerdo" con dicha afirmación; y el bajo porcentaje de docentes en esta misma categoría en Estonia, Polonia y Dinamarca. En Chile, por su parte, un porcentaje medio de docentes (34%) en relación con los países en comparación, señaló estar "de acuerdo o muy de acuerdo" con la afirmación.

3.2. Autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes chilenos por dependencia administrativa

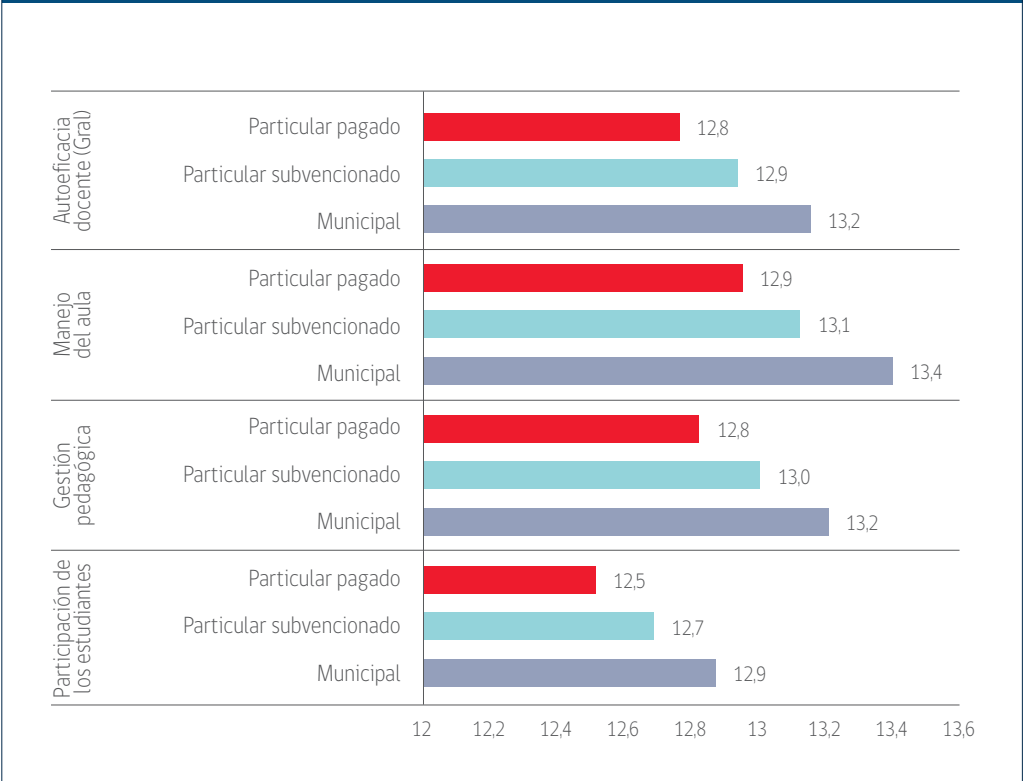
Para el caso de Chile y la definición de la identidad de sus docentes, cobran especial relevancia las características institucionales del ambiente de trabajo.

De esta forma, analizar la relación entre la dependencia administrativa declarada y los niveles de autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes puede entregar pistas de cómo diferentes condiciones laborales y distintas percepciones de la profesión, pueden afectar el desarrollo del docente en su carrera. Al respecto, los resultados TALIS señalan que la dependencia administrativa declarada tendría mayor relación con la autoeficacia de los docentes que con su satisfacción laboral.

En el gráfico 4 se observa un patrón interesante de los niveles de autoeficacia según la dependencia administrativa del establecimiento donde se desempeñan los docentes. Mientras los docentes de establecimientos municipales presentan los mayores niveles de autoeficacia, los docentes de establecimientos particulares pagados poseen menores niveles de autoeficacia en todas las dimensiones analizadas. Cabe señalar que estas diferencias no son estadísticamente significativas⁵⁰, pero el patrón es fuerte y consistente a lo largo de todas las dimensiones estudiadas.

⁵⁰ A lo largo de este documento, en la interpretación de resultados, el concepto "significativo" alude a diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%.

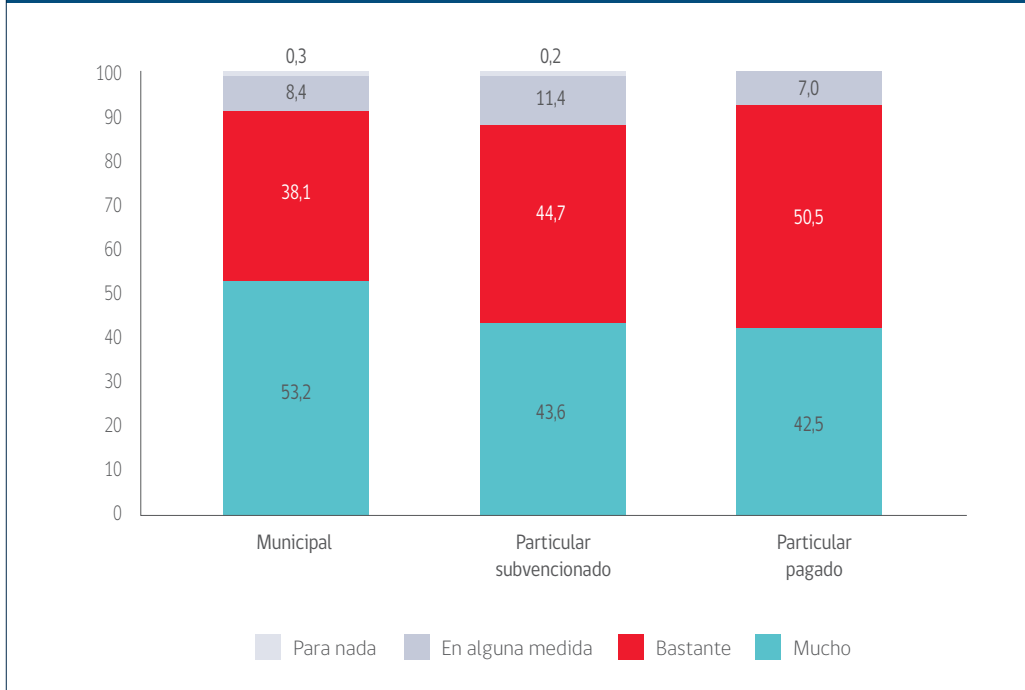
Gráfico 4. Media del índice y de los subíndices de autoeficacia docente por dependencia administrativa declarada



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En particular, en el subíndice de Manejo del aula resulta relevante analizar la respuesta de los docentes chilenos frente a la realización de las siguientes acciones: “controlar el mal comportamiento en la sala de clase” y “calmar a un estudiante que le gusta interrumpir la clase o es bullicioso”. A diferencia de otras variables que componen el subíndice, estas variables presentan ciertas diferencias entre dependencia declarada interesantes de analizar.

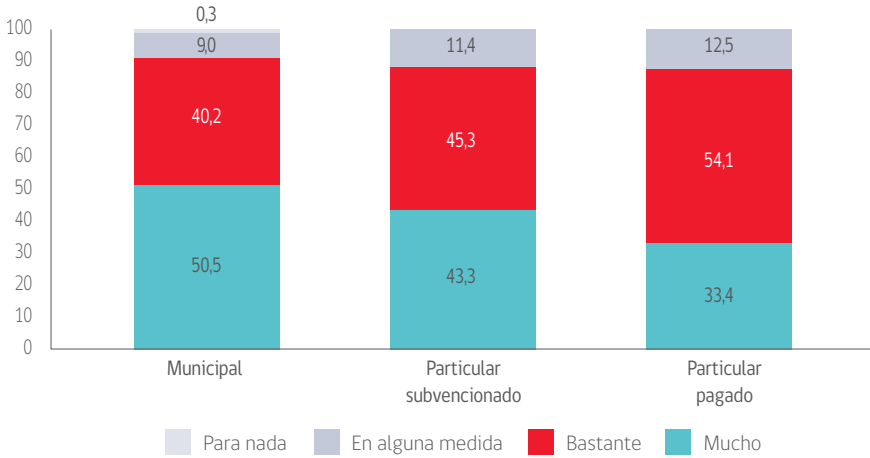
Gráfico 5. Porcentaje de acuerdo a los docentes chilenos que pueden “controlar el mal comportamiento en la sala de clase”



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

El porcentaje de docentes que señala realizar “bastante” el “controlar el mal comportamiento en la sala de clase” (gráfico 5) es significativamente mayor en establecimientos particulares pagados que en establecimientos municipales. De igual forma, se observa que el porcentaje de docentes que declara “mucho o bastante” ante esta afirmación es mayor en establecimientos particulares pagados. Por otra parte, el porcentaje de docentes que señala “bastante o mucho” “calmar a un estudiante que le gusta interrumpir la clase o es bullicioso” (gráfico 6) es mayor en establecimientos municipales que en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados. Esta evidencia parece indicar la predominancia de prácticas reactivas al comportamiento de estudiantes en establecimientos municipales, las cuales serían menos necesarias en establecimientos de otras dependencias pues logran de mejor forma controlar el comportamiento en la sala de clase.

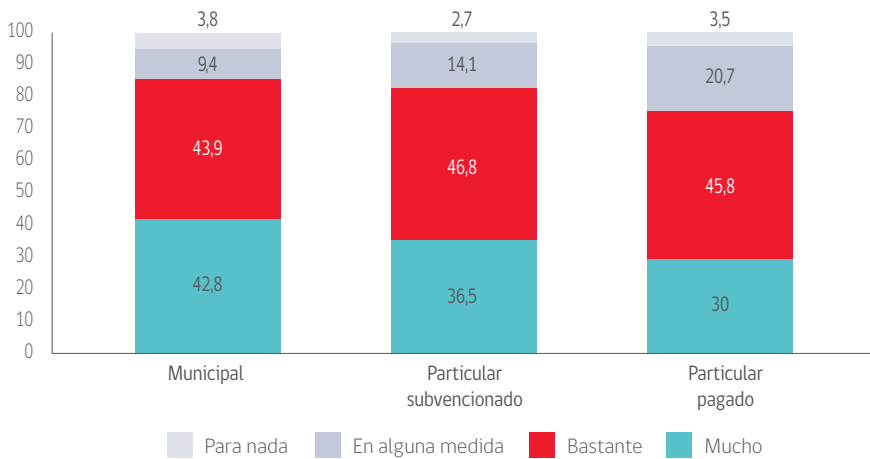
Gráfico 6. Porcentaje de acuerdo de los docentes chilenos con la medida en que pueden “calmar a un estudiante que le gusta interrumpir la clase o es bullicioso”



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En cuanto al subíndice de Participación de los estudiantes, resulta relevante analizar el grado de acuerdo de los docentes en la medida que logran “motivar a los estudiantes que demuestran poco interés en el trabajo escolar” (gráfico 7). Se perciben ciertas diferencias significativas entre dependencia para alguna de las subcategorías, las que permitirían señalar que los docentes de establecimientos municipales se sienten más eficaces realizando esta labor.

Gráfico 7. Porcentaje de acuerdo de los docentes chilenos en la medida que pueden “motivar a los estudiantes que demuestran poco interés en el trabajo escolar”



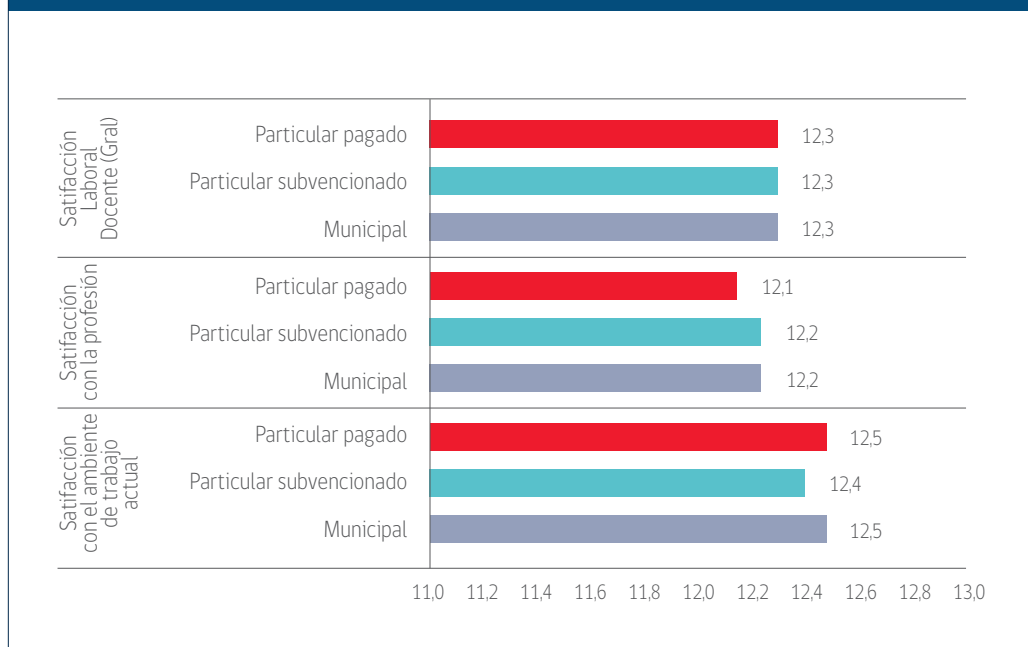
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Es importante destacar, que para las variables que componen el subíndice de Gestión pedagógica no se detectaron diferencias por dependencia relevantes de analizar.

Finalmente, las diferencias encontradas a nivel de dependencia administrativa declarada para autoeficacia docente, podrían explicarse por la composición socioeconómica y cultural de los estudiantes que asisten a los establecimientos educacionales. De esta forma, dado que los establecimientos municipales no pueden seleccionar, sus docentes se enfrentan a una población más heterogénea y vulnerable de estudiantes. Esta vulnerabilidad y heterogeneidad se refleja en la sala de clase, lo que va consolidando en ellos una mayor sensación de autoeficacia docente.

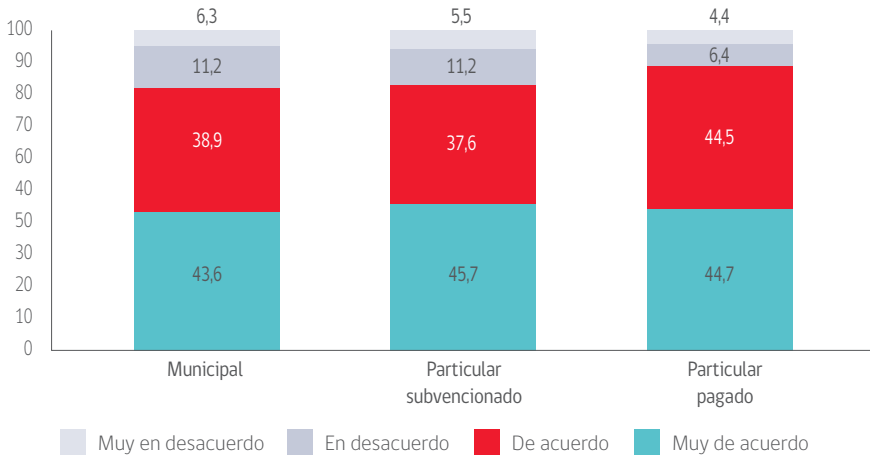
Con respecto a los índices de satisfacción laboral docente, no se observan diferencias estadísticamente significativas ni patrones diferenciados en los niveles de satisfacción laboral de los docentes por dependencia administrativa declarada. Tampoco se perciben diferencias significativas cuando se analizan los subíndices de satisfacción en el ambiente laboral ni satisfacción con la profesión.

Gráfico 8. Índice y subíndices de satisfacción laboral docente por dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

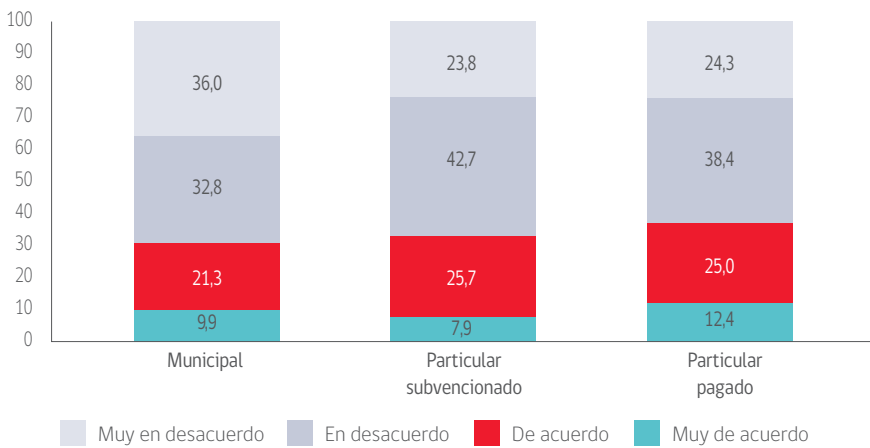
Gráfico 9. Porcentaje de acuerdo de los docentes chilenos con la afirmación “si pudiera elegir de nuevo, igual elegiría trabajar como profesor”



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En relación con las variables que conforman el índice y los subíndices de satisfacción docente se evidencia que los docentes de establecimientos particulares pagados tienden a mostrar un mayor grado de acuerdo con la afirmación “si pudiera elegir de nuevo, igual elegiría trabajar como profesor” y un mayor grado de desacuerdo con afirmaciones como “me gustaría cambiarme a otro establecimiento si ello fuera posible”.

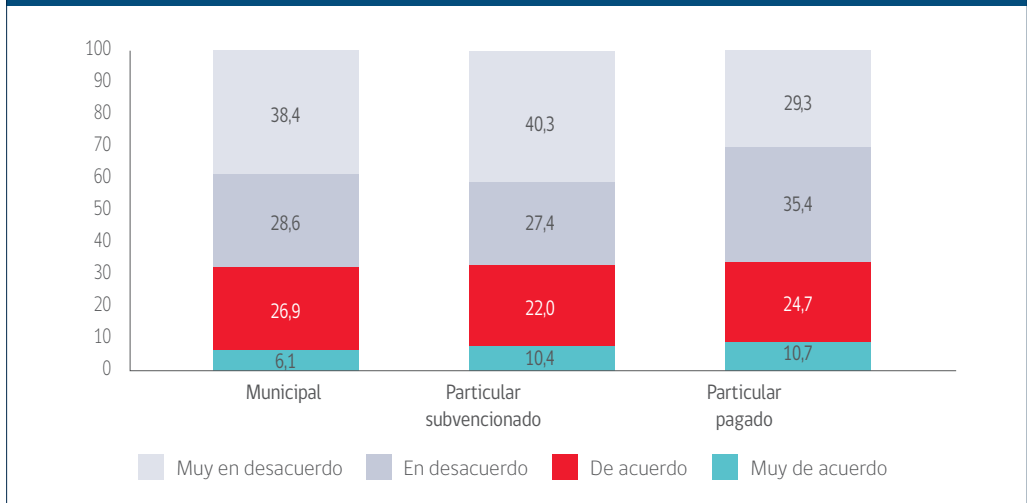
Gráfico 10. Porcentaje de acuerdo de los docentes chilenos con la afirmación “me gustaría cambiarme a otro establecimiento si ello fuera posible”



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Así también, se observa que el porcentaje de docentes que se encuentra muy en desacuerdo con la afirmación “creo que la profesión docente es valorada por la sociedad” es significativamente inferior desde un punto de vista estadístico en establecimientos particulares pagados que en establecimientos particulares subvencionados. De esta forma, el porcentaje de docentes que considera que la profesión docente es valorada por la sociedad, es mayor en establecimientos particulares pagados que en otro tipo de establecimientos.

Gráfico 11. Porcentaje de acuerdo de los docentes chilenos con la afirmación “creo que la profesión docente es valorada por la sociedad”



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Cabe mencionar que la literatura chilena no es concluyente a la hora de establecer la correlación entre dependencia, identidad y satisfacción laboral docente. Por un lado, cuando se ha controlado por factores asociados a las condiciones laborales, no se encuentran diferencias significativas entre la dependencia administrativa y la percepción de la identidad docente (Bellei & Valenzuela, 2013). Otros estudios, sin embargo, han mostrado una correlación positiva entre trabajar en escuelas municipales y la satisfacción laboral (Cornejo, 2007).

A modo de conclusión, es posible señalar que se observan muy pocas diferencias en los niveles de autoeficacia y satisfacción docente por dependencia administrativa. Las pequeñas diferencias encontradas parecerían indicar que la sensación de autoeficacia es mayor en los docentes de establecimientos municipales, mientras que los docentes de establecimientos particulares pagados muestran mayor acuerdo con algunos de los elementos de la satisfacción laboral del docente.

4. FACTORES ASOCIADOS A LA SATISFACCIÓN LABORAL Y LA AUTOEFICACIA DE LOS DOCENTES CHILENOS

El siguiente apartado se basa en los análisis que provee la OECD de sus resultados TALIS 2013, e intentará dar cuenta de los factores asociados a la satisfacción laboral y la autoeficacia de los docentes chilenos. Estos resultados se extraen de análisis de regresiones y correlaciones que, en cada caso, controlan por distintos factores. Lo que se presenta en este apartado es el nivel de correlación que existe entre diversos factores y el índice de satisfacción laboral y autoeficacia. Para conocer en detalle cómo se construyeron las regresiones y cuál es el origen de los valores presentados en esta sección, se sugiere revisar las tablas de resultados de la encuesta TALIS 2013 disponibles en su página web⁵¹.

Todos los resultados aquí presentados (a excepción de la tabla 6) se expresan en unidades de desviaciones estándar. Esta unidad de medida, por un lado, permite que las diferentes correlaciones sean comparables entre sí, y por otro, permite calificar cada correlación como “débil” (menores a 0,2), “moderada” (entre 0,2 y 0,299) y “fuerte” (igual o mayor que 0,3).

A continuación se presentan los resultados en torno a los siguientes factores asociados: características del docente, características de la sala de clase, ambiente escolar, desarrollo profesional docente, evaluación y retroalimentación y, creencias y prácticas docentes.

Tal como se verá más adelante, este análisis releva la importancia de los factores escolares más que cualquier otro factor para explicar los niveles de satisfacción laboral y autoeficacia de los docentes chilenos. En esta línea se destaca la importancia de un ambiente escolar colaborativo y participativo, que incluya instancias significativas de retroalimentación y trabajo pedagógico conjunto.

4.1. Características de los docentes

Los resultados de TALIS muestran que las características de los docentes se correlacionan débilmente con su satisfacción laboral y autoeficacia, lo que evidencia la existencia de una correlación moderada entre ambos elementos.

Tabla 3. Correlación de los índices de satisfacción laboral y autoeficacia con características de los docentes

Factores explicativos	Satisfacción laboral	Autoeficacia
Género masculino	-0,19	-
Más de 5 años de experiencia	-	-
Elementos de contenido, pedagogía y prácticas en la sala de clases incluidos en el programa de educación o capacitación formal del docente (1)	-0,09	-0,11
Autoeficacia	0,24	-
Satisfacción laboral	-	0,23

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota 1: Índice que indica el grado de no inclusión de elementos de contenido, pedagogía y prácticas en el aula en la formación continua del docente. Por tanto, alta puntuación en este índice indica baja presencia de estos elementos durante la formación continua.

⁵¹ <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm#Chapter7>

Como se puede ver en la tabla 3, tras controlar por una serie de características personales, prevalece una correlación negativa entre ser hombre y el nivel de satisfacción laboral, esto implica que con mayor frecuencia los docentes de género masculino presentan menores niveles de satisfacción laboral que docentes de género femenino. Este resultado se repite en varios países de la muestra TALIS 2013. Por otro lado y de manera contradictoria, algunos estudios chilenos han mostrado que las mujeres tienen mayor tendencia al stress y agotamiento, lo que se relacionaría negativamente con la satisfacción laboral (Cornejo, 2007; Ávalos, 2013). Por su parte, la autoeficacia no se relaciona significativamente con el género del docente. Este último hallazgo no es un resultado compartido entre los países participantes, en los cuales se observa una correlación negativa entre autoeficacia y ser hombre. En esta misma línea, un estudio realizado a nivel nacional con una muestra de docentes que postula al Programa de Excelencia Pedagógica, muestra que las mujeres presentan mayores niveles de autoeficacia (Guerra, 2008).

Respecto de la formación inicial o en servicio de los profesores, se advierte una relación significativa entre los elementos incluidos en los programas de educación o capacitación formal, y la satisfacción laboral y autoeficacia de los docentes. En general, se observan menores niveles de satisfacción laboral y autoeficacia en docentes que no tuvieron presente elementos de contenido, pedagogía o práctica en sus programas de educación o capacitación formal. Este hallazgo es similar a lo percibido en el resto de los países donde un mayor nivel de satisfacción laboral y autoeficacia se relaciona significativa y negativamente con la ausencia de estos elementos durante la educación formal del docente.

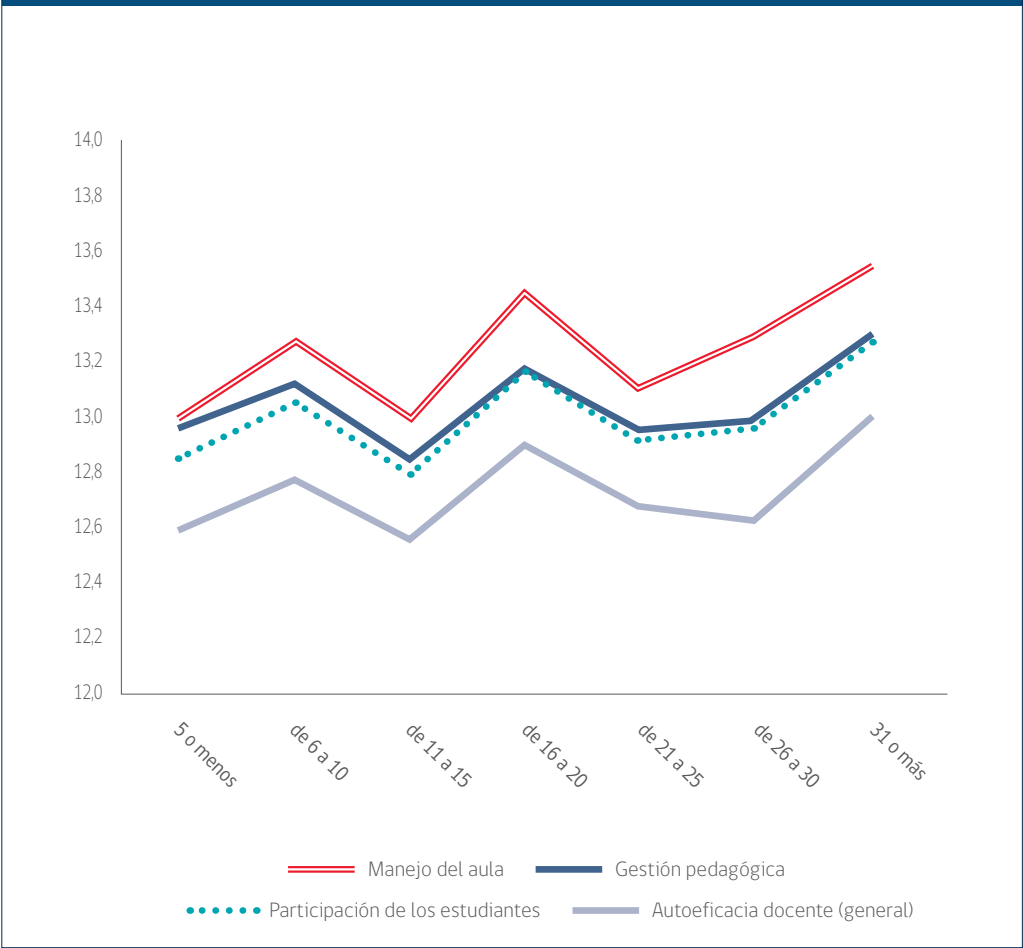
Además, es posible señalar que satisfacción laboral y autoeficacia docente se correlacionan positivamente, cuando se controla por otras variables del modelo. Este resultado, que va en línea con la literatura (Klassen R., 2009; OECD, 2009; Bandura, 1997), muestra que aquellos docentes con una mayor valoración de su trabajo y de su capacidad tienen en general un alto nivel de satisfacción laboral.

Llama la atención que los años de experiencia como docente no están correlacionados con la satisfacción laboral y la autoeficacia. Una explicación posible a este hecho es que la relación entre ambas variables no sea lineal, es decir, que se trate de una relación que varía en el tiempo dependiendo del nivel y tipo de experiencia que cada docente va acumulando a lo largo de su carrera. La evidencia que existe al respecto señala que los años de experiencia como docentes son fundamentales para comprender los niveles de satisfacción laboral y autoeficacia (Ávalos & Sotomayor, 2012; Ávalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010), donde la fase inicial y la final en la carrera de un docente presentan diferentes desafíos que pueden afectar el nivel de satisfacción laboral y de eficacia (Ávalos, 2013).

Para ahondar en este punto, a continuación se presenta un análisis del comportamiento de ambos índices según los años de experiencia de los docentes. En el análisis se identifican importantes fluctuaciones en los niveles promedio de satisfacción laboral y de autoeficacia reportados según los años de experiencia del docente. Si bien existe una tendencia a aumentar los niveles de satisfacción laboral y autoeficacia con los años de experiencia, las fluctuaciones entre los distintos tramos no permiten establecer una relación lineal y las diferencias entre los tramos no son significativas (gráfico 12).

En base a este análisis es posible señalar que los docentes que comienzan su vida profesional presentan bajos niveles de autoeficacia, los que aumentan con los años de experiencia. En los tramos intermedios de años de experiencia docente, se observa alta volatilidad en los niveles de autoeficacia, pero tanto para el índice como para los subíndices de autoeficacia los niveles más altos de eficacia lo declaran docentes con 31 o más años de experiencia. De acuerdo con estos patrones, los docentes alcanzan los niveles más altos de autoeficacia al final de su carrera.

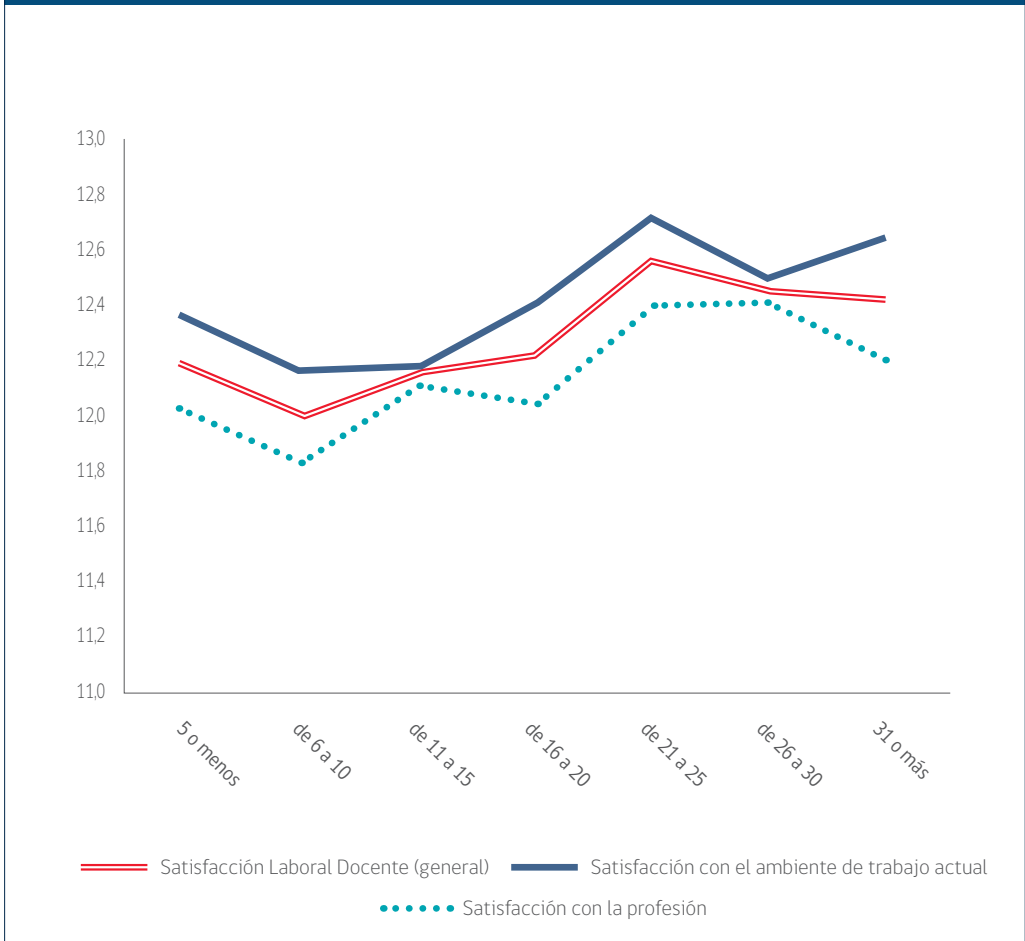
Gráfico 12. Subíndices de autoeficacia docente según años de experiencia como docente



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Por otra parte, en general, los docentes se sienten más satisfechos en sus trabajos mientras más años llevan ejerciendo la profesión (gráfico 13). Cuando el docente ya tiene más de 5 años de experiencia, sin embargo, su satisfacción decae para luego comenzar nuevamente a ascender. Cuando el docente lleva entre 21 y 25 años de experiencia es cuando más satisfecho se encuentra. Estos datos sugieren que los docentes pasan por una fase de “pérdida de satisfacción” hasta los 10 años de ejercicio, para luego aumentarla hasta los 25 años de ejercicio. Luego, su satisfacción disminuye al final de su carrera. Este patrón, con algunas variaciones se repite al mirar el subíndice de satisfacción con el ambiente de trabajo y el de satisfacción con la profesión.

Gráfico 13. Subíndices de satisfacción laboral docente por años de experiencia como docente



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Cabe señalar que si bien los niveles promedio de autoeficacia y satisfacción laboral reportados varían entre los distintos tramos de experiencia, no se observa que exista una concordancia en las fluctuaciones de ambos índices. A pesar de ello, es posible hipotetizar que es al final de la carrera cuando los docentes perciben mayores niveles de autoeficacia, los que no se encuentran aparejados con los niveles máximos de satisfacción laboral, pues este último se alcanza en una etapa previa y tiende a decaer a medida que se acercan a la etapa de retiro.

4.2. Características de la sala de clase

No todos los factores explicativos de la sala de clase se relacionan con la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes. Las relaciones que se perciben para estos factores son moderadas y débiles.

Es importante señalar que el análisis que se presenta a continuación utilizó la información de composición de la sala de clase reportada por los docentes que contestan la encuesta. De esta forma, son los docentes los que declaran el tamaño de la sala de clase y el número de alumnos con determinados atributos, como talento académico, problemas de conducta y bajo desempeño académico.

Tabla 4. Correlación de los índices de satisfacción laboral y autoeficacia con características de la clase y de los alumnos

Factores explicativos	Satisfacción laboral	Autoeficacia
Tamaño de la clase	-	-
Alumnos de bajo desempeño académico	-	-
Alumnos con problemas de conducta	-0,25	-0,19
Alumnos con talento académico	0,18	-

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Un hallazgo de la encuesta TALIS es que el tamaño de la clase no se correlaciona de manera significativa con la satisfacción laboral ni la autoeficacia de los docentes. Al respecto, un dato más relevante que el tamaño de la clase es la composición de la misma, pues tanto satisfacción laboral como autoeficacia se relacionan negativa y significativamente con la presencia de estudiantes con problemas de conducta al interior de la sala de clase. Por otro lado, la presencia de alumnos talentosos en la sala de clase solo se relaciona positiva y significativamente con la satisfacción laboral pero no con la autoeficacia de los docentes.

Para Chile, los datos muestran que los profesores que lidian con un porcentaje importante de alumnos con problemas de conducta presentan en general menores niveles de satisfacción laboral y autoeficacia. En efecto, la literatura chilena (Ávalos, 2013) (Bellei & Valenzuela, 2013) se concentra más en la composición de la sala de clases que en el tamaño de esta, por cuanto esto determinaría cuán difícil o fácil es trabajar con los alumnos.

4.3. Ambiente escolar

Los factores del ambiente o clima escolar se encuentran fuertemente relacionados con los niveles de satisfacción laboral y autoeficacia de los docentes. Todos los elementos considerados para este análisis presentan relaciones significativas para al menos algunos de los índices analizados, y algunas de estas relaciones significativas presentan correlaciones fuertes en términos de magnitud.

Tabla 5. Correlación de los índices de satisfacción laboral y autoeficacia con el ambiente escolar

Factores explicativos	Satisfacción laboral	Autoeficacia
Relación profesor-alumno	0,32	0,22
Cooperación docente	0,25	0,19
Participación activa en las decisiones escolares del establecimiento	0,60	0,18
Liderazgo pedagógico	-0,13	-

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Según la literatura internacional (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Demir, 2008), el ambiente percibido por un profesor y las relaciones que se establezcan con otros actores del sistema escolar, impactarán significativamente en sus niveles de estrés y satisfacción laboral. Estas relaciones se resumen en TALIS en 4 índices de relacionamiento escolar y liderazgo.

El índice relación profesor-alumno muestra cómo es el trato del profesor con sus alumnos, cómo los profesores perciben a los alumnos, si los toman en cuenta y si se interesan por su bienestar. Este índice se correlaciona positivamente con el nivel de satisfacción laboral y autoeficacia de los profesores una vez que se controla por otras características del ambiente escolar. En otras palabras, profesores que tienen una relación cercana con sus alumnos presentan mayores niveles de satisfacción laboral y autoeficacia. Este resultado está en línea con lo planteado por la literatura internacional (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010; Taylor & Tashakkori, 1994), y con el resultado obtenido por el resto de los países de la muestra TALIS 2013.

El índice de cooperación docente da cuenta de cómo es la relación entre los profesores dentro del establecimiento según el tipo de prácticas que realizan en conjunto, donde tanto para Chile como para la gran mayoría de los países participantes, se observó una relación positiva y significativa con autoeficacia y satisfacción laboral. Es decir, profesores que declaran altos niveles de cooperación entre docentes al interior de su establecimiento presentan mayores niveles de autoeficacia y satisfacción laboral. Cabe señalar que esta relación es similar a los hallazgos de la evidencia internacional (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013; Caprara, 2006; Klassen & Chiu, 2010).

Los últimos dos índices de relación y liderazgo escolar apuntan a evaluar cómo se correlaciona la autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes con el liderazgo de sus directivos y con las oportunidades que tienen de participar, involucrándose más en las decisiones del establecimiento y teniendo un mejor trato y más simétrico con el director. Así, los datos muestran que existe una correlación positiva y muy alta entre la pertenencia a establecimientos en que los directivos dan oportunidades para participar en la toma de decisiones, y el nivel de autoeficacia y satisfacción laboral de sus docentes. Por otro lado, el liderazgo pedagógico, entendido como la realización de acciones por parte de los directores que apoyen la colaboración entre profesores para desarrollar nuevas prácticas docentes, así como las acciones que los responsabilicen de mejorar sus habilidades docentes y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (OECD, 2014, pág. 193), se correlacionan negativamente con la satisfacción laboral y no se advierte una correlación entre este índice y la autoeficacia de los docentes.

De esta forma, es posible establecer que establecimientos educacionales con ambientes cooperativos entre docentes, donde existe una buena relación entre profesor y alumnos y donde existan instancias de participación de todo el equipo del establecimiento, favorecen la satisfacción laboral y la autoeficacia entre los docentes chilenos.

4.4. Relación entre las prácticas conjuntas de los docentes y sus niveles de autoeficacia y satisfacción laboral

A continuación se ahonda en la importancia de la colaboración entre pares docentes para mejorar la motivación y autoeficacia que estos perciben, lo que en el largo plazo contribuiría a mejorar el desempeño de sus alumnos.

En Chile, los docentes que enseñan de manera conjunta en clases al menos cinco veces al año presentan mayores niveles de satisfacción laboral y autoeficacia. Observar las clases de otros profesores y participar en actividades conjuntas en otras clases y grupos de edad, por otro lado, no se correlacionan con una mayor satisfacción laboral.

Tabla 6. Correlación de los índices de satisfacción laboral y autoeficacia con actividades de colaboración docente		
Factores explicativos ⁵²	Satisfacción laboral	Autoeficacia
Enseñar conjuntamente como equipo en la misma clase al menos 5 veces al año	0,45	0,41
Observar las clases de otros profesores y dar retroalimentación al menos 5 veces en el año	-	-
Participar en actividades conjuntas a través de diferentes clases y grupos de edad al menos 5 veces al año	-	-
Participar en actividades colaborativas de aprendizaje profesional al menos 5 veces al año	0,63	0,56

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

⁵² Los valores expresados en esta tabla no están en unidades de desviaciones estándar, según fue explicado en la introducción de esta sección. La forma de interpretar estos valores es: Cuántos puntos varía el índice de satisfacción o de autoeficacia cuando varían los factores que se enumeran en la tabla. Para una interpretación más detallada de estos resultados, consultar las tablas TALIS 2013 en <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm#Chapter7>

Asimismo, los docentes que participan en prácticas de aprendizaje colaborativo presentan de manera más frecuente altos niveles de satisfacción y autoeficacia.

Estos resultados ponen en evidencia para Chile y otros países TALIS, que el modelo expositivo de enseñanza puede enriquecerse al complementarlo con la incorporación de nuevas prácticas, las que se relacionan con un mayor nivel de motivación docente y una mayor sensación de autoeficacia.

4.5. Desarrollo profesional de los docentes

Los análisis que se presentan a continuación muestran que el desarrollo profesional de los docentes explica muy poco sus niveles de autoeficacia y satisfacción laboral. Solo se distingue una correlación moderada entre la participación en actividades de inducción y su autoeficacia.

La encuesta TALIS identifica oportunidades de desarrollo profesional, definiéndolas como programas de inducción formales e informales, posibilidades de ser mentor de otros docentes (o de recibir mentoría), participar en instancias de observación en aula y *coaching*, y participar en cursos talleres y seminarios. Al respecto, es evidente que la mayor parte de estas oportunidades de desarrollo profesional no están correlacionadas con el nivel de autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes. Solo se advierte una relación significativa y positiva entre autoeficacia y participación en programas de inducción formal. De esta forma, participar de actividades estructuradas y formales orientadas a apoyar su inducción en la profesión docente, en general, aumentaría la sensación de autoeficacia de los docentes.

Tabla 7. Correlación de los índices de satisfacción laboral y autoeficacia con oportunidades de desarrollo profesional

Factores explicativos	Satisfacción laboral	Autoeficacia docente
Participación en programas de inducción formal	-	0,2
Participación en programas de inducción informal	-	-
El profesor tiene un mentor	-	-
El profesor es mentor de otro profesor	-	-
Participación en mentorías, observación en el aula y <i>coaching</i> , gestionada formalmente por el establecimiento	-	-
Participación en cursos, talleres y conferencias de educación o seminarios	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Al respecto, la literatura chilena ha identificado que los profesores, en general, tienen una carga horaria excesiva como para poder aprovechar oportunidades de desarrollo profesional. No obstante, aquellas oportunidades que son iniciativa de los docentes se correlacionarían positivamente con mayor satisfacción y mejor estatus de la carrera, pues rompen con las tareas rutinarias y obligatorias (Ávalos, 2013).

4.6. Evaluaciones y retroalimentación

Los elementos relacionados con la retroalimentación y evaluación docente se correlacionan estrechamente con la satisfacción laboral docente, pero no así con su autoeficacia. Para esta última se establecen relaciones aisladas y de carácter débil.

Tabla 8. Correlación de los índices de satisfacción laboral y autoeficacia con las evaluaciones y retroalimentación que reciben los docentes

Factores explicativos	Satisfacción laboral	Autoeficacia docente
Recibe retroalimentación directa de al menos dos evaluadores, por observación en clases	0,2	-
Recibe retroalimentación de encuestas a los alumnos	-	0,16
Recibe retroalimentación de las notas de los alumnos	-	-
La retroalimentación enfatiza el comportamiento de los alumnos y el manejo de la clase	0,37	-
Evaluación y retroalimentación de los profesores afecta la enseñanza en la sala de clases	0,25	-
La evaluación y retroalimentación se hacen para cumplir tareas administrativas	-0,27	-

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

La evaluación y retroalimentación docente se relacionan potentemente con la satisfacción laboral, en tanto que su relación con la autoeficacia parece ser más moderada. Llama mucha atención que la única actividad de evaluación y retroalimentación que se relaciona con la autoeficacia de los docentes sea la retroalimentación proveniente de encuestas a los estudiantes. De esta forma, la autoeficacia de los docentes chilenos se relaciona con conocer cómo los evalúan sus estudiantes, pero no se relacionaría con tener información proveniente de la evaluación que hacen observadores de su trabajo en el aula. Este último parece ser un hallazgo compartido con varios de los países analizados en TALIS 2013.

En cuanto a la satisfacción laboral del docente, existe una correlación positiva entre la retroalimentación que un maestro recibe y su nivel de satisfacción laboral, especialmente cuando esta retroalimentación enfatiza en el comportamiento de los estudiantes y el manejo de la clase, y cuando se hace en base a observación en aula. La literatura chilena ha analizado la importancia de la observación de aula en esta línea, llegando a conclusiones similares (Milicic, 2001).

Otro factor que se relaciona con el nivel de satisfacción de un docente es la visión que tiene de las evaluaciones. Aquellos docentes que han declarado que las evaluaciones y retroalimentaciones son importantes para mejorar su forma de enseñar presentan mayores niveles de satisfacción. Mientras que los docentes que declaraban ver la evaluación como un trámite administrativo, en general tienen menores niveles de satisfacción laboral.

4.7. Creencias y prácticas de los docentes

Las creencias y prácticas docentes se relacionan débilmente con la satisfacción y la autoeficacia de los docentes, al destacar la función que cumplen las creencias constructivistas.

Tabla 9. Correlación de los índices de satisfacción laboral y autoeficacia con creencias y prácticas de los docentes

Factores explicativos	Satisfacción laboral	Autoeficacia docente
El profesor tiene creencias constructivistas	0,14	0,13
Horas totales de trabajo a la semana ⁵³	-	-
Proporción del tiempo de la clase destinado a mantener el orden de la sala	-0,11	-0,07
Proporción del tiempo de la clase destinado a tareas administrativas	-	-0,16

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Dentro de los elementos analizados, solo las creencias constructivistas que buscan desarrollar las habilidades de los alumnos y enfrentarlos a situaciones complejas para que aprendan continua e independientemente, presentan una correlación positiva. La incorporación de creencias constructivistas es percibida por algunos docentes (sobre todo los con más experiencia) como un cambio grande y significativo en sus exigencias, en su forma de motivar a los alumnos y, finalmente, en su propia autoeficacia y satisfacción laboral. Al respecto, Ávalos (2013) señala que aquellos cambios estructurales en la forma en que los docentes hacen su trabajo tienen una gran influencia en la forma en que perciben su profesión; así mientras más habituado esté el docente con las tendencias constructivistas, más cómoda y satisfactoriamente podrá llevar a cabo su labor.⁵³

Por otro lado, en TALIS 2013 no se constata que el número de horas totales de trabajo semanal se correlacione con los niveles de autoeficacia y satisfacción laboral del docente, pero existe una correlación con el tiempo destinado a mantener el orden en la sala de clases. Tanto para la autoeficacia como para la satisfacción laboral del docente, el tiempo destinado a mantener el orden en la sala de clase se relaciona negativamente. Esto puede estar vinculado con los datos de la tabla 9, en la cual se muestra que los profesores con un alto porcentaje de alumnos con problemas de comportamiento suelen sentir menor autoeficacia y satisfacción laboral, debido al tiempo que invierten en poner la clase en orden.

El tiempo destinado a tareas administrativas, por otro lado, se correlaciona negativa y significativamente con la autoeficacia del docente. Este último hecho se explicaría por la necesidad de generar más herramientas para ayudar a los docentes a enfrentar este tipo de tareas, que con el tiempo han ido ganando parte importante de su función. Hallazgos provenientes de otros estudios harían suponer que esta relación debiera ser válida para satisfacción laboral, pues la carga horaria de los profesores afecta negativamente su nivel de satisfacción (Ávalos, 2013) (Cornejo, 2007).

⁵³ Variable continua en la que se excluyen valores superiores a 90. Proviene de la pregunta 16 del cuestionario docente.

5. CONCLUSIONES

Chile presenta altos niveles de autoeficacia y satisfacción laboral. A pesar de estos altos índices, los docentes son críticos al evaluar el posicionamiento de su profesión en la sociedad. De esta forma, solo un 34% de los docentes chilenos señala estar “de acuerdo o muy de acuerdo” con la afirmación “creo que la profesión docente es valorada en la sociedad”. Este hecho es clave para comprender que existe una disonancia entre aspectos claves de la identidad de los docentes; por un lado el cómo ellos se sienten realizando su labor a nivel personal y, por otro lado, cómo sienten que la sociedad valora a la profesión docente.

De igual forma, elementos institucionales como la dependencia administrativa declarada, no presentan una relación significativa con los índices analizados. Pero se observó un patrón interesante entre autoeficacia y dependencia administrativa, ya que los docentes de establecimientos municipales presentaron consistentemente altos niveles de autoeficacia, mientras que los docentes de establecimientos particulares pagados evidenciaron niveles menores.

Al ahondar en los factores asociados a cómo los docentes chilenos se sienten realizando su labor, se determinó que el género de los docentes se asocia débilmente con su autoeficacia y satisfacción laboral, siendo los elementos incluidos en la educación formal un mejor factor explicativo. De esta forma, los docentes que declararon que su programa de educación o capacitación formal incluyó elementos de contenido, pedagogía y práctica en la sala de clase presentan mayores niveles de satisfacción y autoeficacia docente que aquellos que manifestaron que estos elementos no estaban presentes en su programa de educación. Tampoco se observó una relación con los años de experiencia como docente. Al respecto se hipotetizó que podría no tratarse de una relación lineal. A pesar de ello, los patrones muestran que los docentes con más años de experiencia declaran mayores niveles de satisfacción laboral y autoeficacia; y que si bien los niveles más altos de autoeficacia se presentan al final de la carrera, los niveles de satisfacción laboral tienden a caer hacia dicha etapa.

Por otra parte, se examinó que no todos los factores de la sala de clase se relacionan con la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes, y los que presentan relaciones lo hacen de forma débil o moderada. En esta línea, el principal hallazgo es que el tamaño de la sala de clase no se relaciona significativamente, pero se distingue una correlación negativa de estos índices con la presencia de alumnos con problemas de conducta, donde dicha correlación tiende a ser más bien moderada.

Los factores del ambiente escolar, por su parte, son los que presentaron una relación más clara y fuerte con la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes chilenos. Elementos como dar al staff del establecimiento oportunidades para participar activamente de las decisiones escolares y la relación profesor-alumno, presentaron una correlación fuerte con los índices analizados. De igual forma, la cooperación docente, especialmente en actividades de enseñanza conjunta y aprendizaje profesional colaborativo, resultó un factor relevante para explicar la autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes.

Además se observó una escasa relación entre las actividades de desarrollo profesional docente y sus niveles de autoeficacia y satisfacción laboral. Solo las actividades orientadas al proceso de inducción formal presentaron una correlación media con los niveles de autoeficacia de los docentes. La escasa correlación vista con las actividades de desarrollo profesional podría explicarse porque estas actividades se suman a su carga de trabajo, sin resguardar tiempo y espacio adecuados para su desarrollo (ver capítulo 4).

La retroalimentación con respecto al comportamiento de los estudiantes y al manejo de la sala de clase resultó ser un elemento clave para explicar la satisfacción laboral de los docentes, siempre y cuando el docente no vea la retroalimentación y evaluación como una tarea administrativa con la que se debe cumplir. Esto fortalecería la importancia del trabajo colaborativo no solo para actividades de perfeccionamiento, sino también para la satisfacción laboral docente. Con respecto a la autoeficacia docente, no se advirtió una relación general con los diversos tipos de retroalimentación; solo se observó como elemento importante para explicar la autoeficacia la retroalimentación proveniente de los estudiantes por vías formales, como son las encuestas.

Sin embargo, se advirtió una relación entre la presencia de creencias constructivistas en los docentes y su autoeficacia y satisfacción laboral. Esto podría explicarse porque docentes con este tipo de creencias se encontrarían alineados con la forma en que se espera que ellos promuevan el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, no existirían espacios de disonancia entre lo que los docentes creen que se espera de ellos y lo que realmente hacen.

Si bien la cantidad de horas de trabajo a la semana no se relacionaría con estos índices, se distinguió una relación negativa entre autoeficacia y satisfacción laboral y la proporción del tiempo que se debe asignar a labores como el orden de la sala. Por otra parte, no se observó una relación entre la proporción del tiempo asignado a labores administrativas y la satisfacción laboral del docente, pero se detectó una relación negativa con autoeficacia, lo que podría explicarse por falta de preparación para llevar a cabo estas tareas.

Finalmente, del análisis anterior, surgen interrogantes para futuras investigaciones que podrían desarrollarse y aportar a esta línea de investigación.

Las condiciones de trabajo a las que se enfrentan los docentes del sector municipal pueden ser consideradas desafiantes, pues enseñan a una población de alumnos más heterogénea y vulnerable. Al considerar la importancia de la satisfacción laboral docente en el aprendizaje de los estudiantes, resulta interesante conocer si existen diferencias en los niveles de satisfacción en los docentes de establecimientos municipales en relación con los sectores particulares subvencionados y pagados, y cuáles son los detonantes de dichas diferencias. Si se estima la falta de patrones claros en los análisis por dependencia administrativa en los datos TALIS, sería interesante seguir ahondando en esta línea de investigación, por medio del desarrollo de encuestas cuyo diseño muestral esté al servicio de poder detectar estas diferencias.

En otra línea, los altos niveles de autoeficacia reportados por los docentes chilenos abren interrogantes en torno a la existencia de efectos no deseados en los "sistemas de incentivo en base a resultados" que estén afectado la visión de los docentes chilenos sobre la utilidad de la autoevaluación, al punto que incluso en instrumentos internacionales de recolección de información, como la encuesta TALIS, responden con temor a alejarse del resultado socialmente deseable. De esta forma, sería apropiado realizar un estudio que ahonde en la presencia de dichos efectos y en sus repercusiones en la autoevaluación docente.

Entregar una educación de calidad requiere de prácticas pedagógicas de excelencia que acompañen y guíen el aprendizaje de los estudiantes chilenos. Es importante recordar que las prácticas pedagógicas de excelencia requieren una reflexión y autorreflexión continua, y que por lo mismo no es sino un deber de toda la comunidad educativa el proteger dichos espacios.

6. REFERENCIAS

- Armor, D., Conry-Oseguera, P. C., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauli, E., et al. (1976). *Analysis of the school preferred Reading Programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Ávalos, B. (2013). El trabajo docente. In B. Ávalos, *Maestros; ¿Héroes o villanos?* (pp. 125-153). Santiago: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional*, 51.
- Ávalos, B., Cavada, M., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freedman.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. In B. Ávalos, *Maestros; ¿Héroes o villanos?* (pp. 175-205). Santiago: Editorial Universitaria.
- Butt, G. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25, 455-471.
- Caprara, G. B. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology*, 44/6, 473-490.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 104/4, 1189-1204.
- Cornejo, R. (2007). *Bienestar/malestar docente y condiciones de*. Santiago: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Covarrubias C. & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Hemispheric & Polar Studies Journal*, 107-123.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 29-46.
- Dellinger, A., Bobbet, J., Oliviar, D., & Ellet, C. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Egitim, Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational*, 362-378.
- Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente en profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula*. Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Hargreaves, L., Cunningham, A., Hansen, D., McIntyre, O., & Peel, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession*. Nottingham: Department for Education and Skills, UK.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*.
- Judge, T. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127/3, 376-407.
- Kardos, S., & Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, 2083-2106.
- Klassen, R. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational*, 67-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job. *Journal of Educational Psychology*, 102/3, 741-756.
- Lee, K., Carswell, J., & Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and workrelated. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *TALIS 2013 Technical Report*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *TALIS 2013 Conceptual Framework*.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1994). Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory. *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*. San Antonio, TX.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational Research*, 68.

Capítulo VIII

Identificando las principales características del cuerpo directivo y su estilo de liderazgo en Chile

Por Denisse Gelber N., Ximena Valdebenito G. y Alejandra Gallardo V.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla multidimensionalmente considerando distintos actores y ejes de acción. Es en este contexto que emerge la noción de liderazgo, situado desde el quehacer de los directores de los establecimientos educativos, como un espacio de acción que incide en el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. A partir de los resultados de la encuesta TALIS 2013⁵⁴, este capítulo explora la gestión del liderazgo en Chile según la percepción de los directores, teniendo en cuenta su perfil sociodemográfico y formativo.

En primer lugar, se incorporan antecedentes que caracterizan la noción de liderazgo y las distintas tipificaciones que TALIS genera sobre este. Posteriormente, se presenta el análisis en tres secciones: una caracterización de la muestra (representativa) de directores que participaron del estudio, incluyendo su formación en liderazgo y su participación en programas de desarrollo profesional; una descripción de las condiciones laborales de los directores y las tareas a las que dedican su jornada laboral; y un análisis de los indicadores que dan cuenta de los distintos tipos de liderazgo (pedagógico, burocrático y distribuido), así como una caracterización de los directores de Chile según los tipos de liderazgo definidos por TALIS. Para cerrar el capítulo, se presentan las principales conclusiones y limitaciones del análisis, y se proponen líneas de investigación para futuros estudios.

2. ANTECEDENTES

De acuerdo con la definición del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBD), el liderazgo se comprende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006b). El sentido de esta definición apunta a la comprensión del liderazgo como un ejercicio colectivo, donde se ven involucrados no solo directores sino que también los distintos actores que forman parte de la comunidad escolar.

54 Ver especificaciones acerca de la aplicación de la encuesta TALIS en Chile, en el capítulo 2 (sección 4).

Desde la noción de liderazgo propuesta, cobra especial relevancia el concepto de prácticas, ya que estas son las que permiten la resolución de problemas y de desafíos en la comunidad escolar (MINEDUC, 2015). A partir de esta mirada, se ha puesto en discusión el concepto de liderazgo que apunta solo a competencias, en tanto se aboca a una mirada individual, apuntando a saberes, capacidades personales y desempeño (MINEDUC, 2015), dejando de lado la perspectiva colectiva e integradora del liderazgo.

Las prácticas se definen como las actividades realizadas por individuos o grupos de personas en un contexto determinado y con expectativas de resultados compartidos (Leithwood, 2011). Al entender las prácticas desde un contexto específico, se suma la dimensión de la interacción que se produce entre las personas que componen una organización, y por ende, la relevancia del entorno como un factor más a contemplar. A diferencia de las competencias, las prácticas no refieren a atributos personales, sino a estas acciones colectivas producto de conocimientos, habilidades y hábitos preestablecidos (MINEDUC, 2015).

Desde la perspectiva del liderazgo efectivo, se han reconocido prácticas básicas (Leithwood et al., 2006b) que de acuerdo con el MBD, apuntan al desarrollo de los equipos de trabajo en distintos niveles. Al respecto, se consideran cuatro dimensiones base. En primera instancia, se debe generar una dirección con una mirada compartida que permita una construcción colectiva de objetivos y altas expectativas. En segundo lugar, se apuesta a la reconstrucción de la organización para que exista una cultura de colaboración, donde el establecimiento incluya al entorno y se genere un vínculo con las familias. En tercera instancia, las prácticas deben centrarse en el desarrollo de personas, en el que se enfatice el apoyo de la labor de los docentes y el contenido valórico de la organización. La última dimensión emana de la necesidad de gestionar la instrucción, lo que se traduce en la incidencia que los directores pueden tener en la enseñanza, por medio del apoyo técnico y la supervisión de este proceso (Leithwood et al., 2006b).

Posteriormente, se llegan a definir más prácticas, las que agregan a las anteriores la necesidad de que los directores trabajen en el rediseño del currículo, y en la construcción de vínculos dentro de la comunidad escolar y con la comunidad externa al establecimiento educativo (Day et al., 2007). Desde la mirada propuesta, el MBD (2015) entrega recomendaciones que aluden a recursos personales y prácticas concretas del ejercicio del liderazgo. Al respecto, se destaca la necesidad de contemplar tres recursos personales base, bajo los cuales las prácticas deben concretarse: principios, habilidades y conocimientos profesionales. Así también, se proponen cinco prácticas básicas que se explican a continuación:

1. La necesidad de una visión estratégica compartida en que el énfasis esté en la inclusión de toda la comunidad escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el proyecto educativo y el curricular del establecimiento educativo.
2. El desarrollo de capacidades profesionales que apunte al apoyo de la labor de los distintos actores que componen el establecimiento, especialmente el desarrollo de los docentes.
3. El liderazgo del proceso de enseñanza y aprendizaje al acompañar y evaluar las prácticas docentes, resguardando la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, y visualizando las dificultades que surgen en estos contextos.

4. La gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar por medio de una “cultura inclusiva” con el fin de infundir un clima de confianza dentro de la comunidad escolar.
5. El desarrollo y gestión del establecimiento educativo que se enfoca en la búsqueda de eficiencia en la gestión y en la efectividad de los establecimientos (MBD, 2015; p.18).

En la misma línea de las definiciones anteriores, TALIS 2013 desarrolla una tipificación de las diferentes formas de liderazgo y sus características, lo que permite visualizar en qué posición se encuentran los directivos en Chile. Así también, surge la importancia del concepto de comunidades profesionales de aprendizaje, como una forma de comprender colaborativamente el proceso de reflexión y aprendizaje del profesorado, en tanto la idea de compartir experiencias profesionales permite un intercambio de saberes y prácticas.

En una primera tipificación, TALIS define el liderazgo pedagógico como aquellas prácticas diseñadas para apoyar y mejorar la labor de los docentes, centrándose en planear, coordinar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se define también al liderazgo distribuido como un liderazgo compartido, donde otros actores además del director inciden en las decisiones del establecimiento educativo.

En el contexto de la combinación del liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido y el nivel de involucramiento de los directores en las actividades administrativas del establecimiento, se establecen cuatro tipos de liderazgo en TALIS: integrado, inclusivo, educativo y administrativo (OECD, 2016). A continuación, se entregan breves definiciones de cada uno de estos liderazgos:

- » *El liderazgo integrado* se comprende como una mixtura de actividades entre liderazgo pedagógico y distribuido, con mayor tendencia a aquellas actividades en conexión con la enseñanza y el currículum.
- » *El liderazgo inclusivo* se caracteriza por involucrar a los distintos actores en las decisiones del establecimiento, con menos dedicación a las tareas propias del liderazgo pedagógico conectadas con la enseñanza y el currículum.
- » *El liderazgo educativo* está fuertemente orientado al liderazgo pedagógico e involucra en menor medida a los distintos actores en las decisiones del establecimiento.
- » *El liderazgo administrativo o burocrático* apunta a aquellos directores que utilizan una gran cantidad de su tiempo en el manejo y administración del establecimiento educativo, y que se involucran menos en tareas relacionadas al liderazgo pedagógico.

A partir de la mirada del MBD centrada en las prácticas y los distintos tipos de liderazgo que tematiza TALIS, junto a los resultados de la encuesta, se indaga en las formas y prácticas del liderazgo de los directores de Chile y en los tipos de liderazgo más frecuentes en los establecimientos educativos.

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: ¿QUÉ NOS DICE TALIS ACERCA DE LOS DIRECTORES DE CHILE Y SU LABOR?

El presente apartado describe las principales características de los directores de Chile que pertenecen a establecimientos educativos que imparten 7º y 8º básico⁵⁵ en comparación con el promedio TALIS y a tres grupos de países: i) países culturalmente similares (Brasil y México); ii) países participantes en TALIS y con mejor rendimiento en la prueba PISA 2012 (Australia, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Japón, Corea, Holanda, Polonia, Singapur y Bélgica); y iii) países con nivel de desarrollo económico comparable (Bulgaria, Croacia, República Checa, Estonia, Letonia, Malasia, Polonia, Portugal, Rumania y Eslovaquia).

El apartado se divide en cuatro secciones. En primer lugar, se describen las principales características de los directores en términos sociodemográficos y formativos. En segundo lugar, se analiza la formación de los directores en liderazgo a lo largo de su carrera, y su participación en cursos de desarrollo profesional en el último año. En tercer lugar, se analiza el tipo de liderazgo que practican los directores, considerando el liderazgo pedagógico, el distribuido y la combinación de ambos en el liderazgo integrado. Por último, se analiza la satisfacción laboral de los directores y las barreras que identifican para su labor.

3.1. Caracterización de los directores en Chile: perfil demográfico y formativo

Uno de los primeros aspectos a indagar son las características de los directores. A partir de la información recabada por TALIS se describe a los directores en términos de edad, sexo, nivel educativo, años de experiencia laboral y formación en liderazgo⁵⁶. La información se analiza identificando las diferencias y similitudes de los directores de Chile con el resto de los países participantes en TALIS (comparándolo con el promedio o con un grupo seleccionado de países), así como las particularidades de los directores de Chile por medio del análisis por dependencia administrativa.

A grandes rasgos, la mayoría de los directores tanto en Chile como en el promedio de los países que participan en TALIS, es mayor de 49 años. En Chile, los directores de mayor edad se concentran en establecimientos municipales (el 81% es mayor de 49 años) y particulares subvencionados (69%), mientras que los directores de menor edad se concentran en establecimientos particulares pagados (el 52% tiene menos de 49 años).

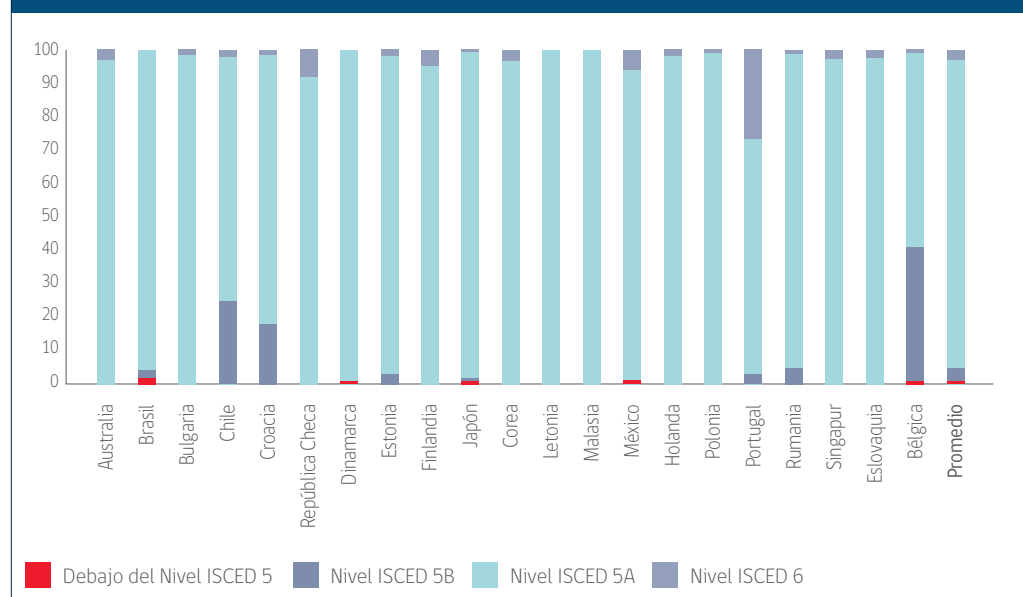
En segundo lugar, hay más directoras en Chile (53%) que en el promedio TALIS (49%). La distribución por dependencia administrativa da cuenta que hay menos directoras en los establecimientos particulares pagados (40%), una distribución prácticamente similar de directores y directoras en establecimientos municipales (51% son mujeres), y una mayoría de directoras en los establecimientos particulares subvencionados (64%).

55 La muestra TALIS excluyó a los establecimientos que imparten educación especial. Se consideró a un total de 200 establecimientos, de los cuales se encuestaron 172. En cada uno se entrevistó al director y a 20 docentes. La muestra es representativa de los directores que trabajan en establecimientos que imparten 7º y 8º básico en educación regular, considerando región y dependencia administrativa.

56 La edad y el sexo de los directores fue abordado en el capítulo 3 del presente reporte, por lo que aquí solo se hace una breve referencia a los hallazgos presentados anteriormente.

Un tercer aspecto relevante es el nivel educativo alcanzado por los directores. TALIS considera la definición ISCED 1997, distinguiendo a los directores entre aquellos que recibieron una formación técnica (Nivel 5B), formación universitaria (Nivel 5A) y formación postuniversitaria (Nivel 6). El gráfico 1 evidencia que en el promedio TALIS prácticamente ningún director (0,6%) cuenta con un nivel educativo por debajo de la educación técnica o universitaria, y en Chile ninguno tiene un nivel educativo menor al nivel técnico. Con respecto al resto de los países, Chile es el segundo país con mayor número de directores con nivel técnico (24,5%) y, en consecuencia, menor número de directores con nivel universitario (un 73,4% respecto al 90,5% en el promedio TALIS). Tal como ocurre con la mayoría de los países considerados en el análisis, en Chile es residual el porcentaje de directores con cursos de posgrado (2%). Al considerar que para los concursos de dirección pública se toman en cuenta las especializaciones y posgrados, resulta llamativo este bajo porcentaje y requiere atención por parte de las políticas públicas y los programas orientados a los directores de establecimientos educativos.

Gráfico 1. Nivel educativo de los directores



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Al analizar los datos de Chile por dependencia administrativa en la tabla 1, si bien a simple vista se observan diferencias que darían cuenta que los directores de los establecimientos particulares pagados poseen un mayor nivel de formación que el resto, la escasez de establecimientos particulares pagados de la muestra no permite realizar pruebas de significancia estadística⁵⁷. Entre los directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados, no se observan diferencias destacables. Un cuarto de los directores de ambos tipos de establecimientos señala contar con educación superior técnica, mientras que siete de cada diez directores indicó contar con educación superior universitaria. Un aspecto destacable es que ningún director de establecimiento municipal señaló contar con programas de maestría o doctorado, y tan solo el 2% de los directores de establecimientos particulares subvencionados cuenta con este nivel en relación con el 12% de los directores de establecimientos particulares pagados.

Tabla 1. Nivel educativo de los directores según dependencia administrativa

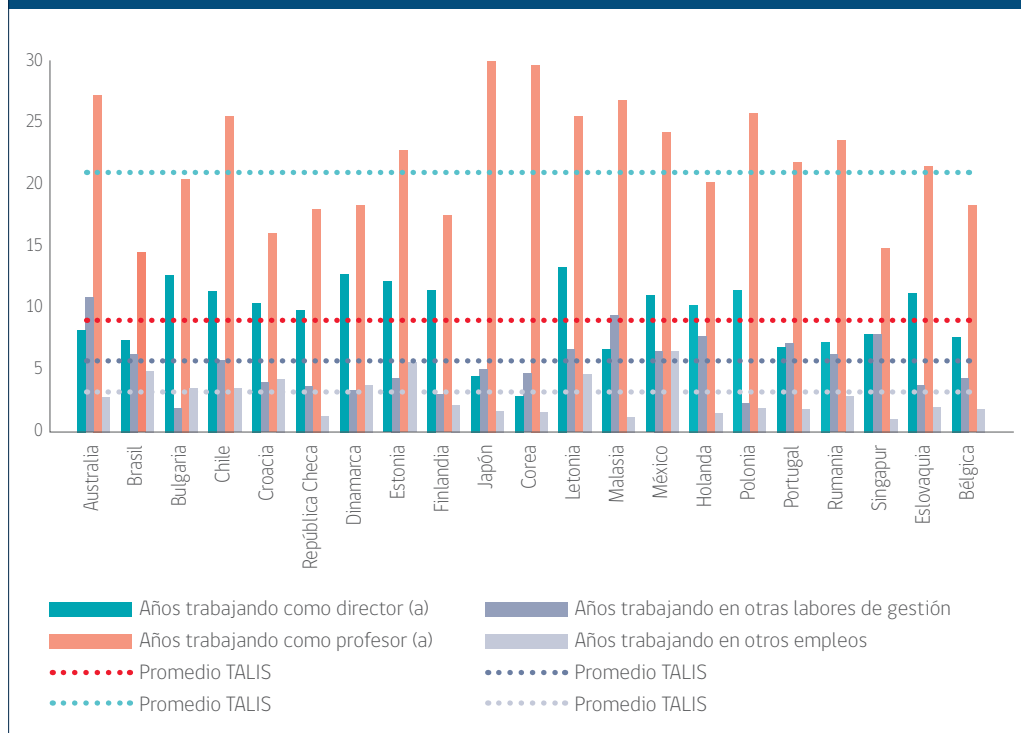
Dependencia administrativa	Nivel educativo		
	Educación superior (técnica)	Educación superior (universitaria)	Programas de maestría/ doctorado
Municipal	26,8	73,2	0,0
Particular subvencionado	22,6	75,3	2,1
Particular pagado	12,1	75,7	12,1

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Un tercer aspecto relevante acerca de los directores es su experiencia laboral. TALIS contempla diversas aristas para medir la experiencia laboral. En primer lugar, la cantidad de años trabajados como directores. Tal como se observa en el gráfico 2, en el promedio TALIS los directores poseen menos de una década de experiencia en su función (8.9 años). Chile se encuentra entre los países que superan el promedio TALIS junto a Finlandia (11.3 años) pero por debajo de Letonia (13), Dinamarca (12.6), Bulgaria (12.5) y Estonia (12.1 años).

57 TALIS encuestó a los directores de los 172 establecimientos participantes en el estudio, entre los cuales solo 20 eran particulares pagados. Debido al escaso número de casos, no se pudieron realizar pruebas de significancia estadística para este tipo de establecimientos. Si se pudieron realizar pruebas comparando a los directores de establecimientos particulares subvencionados y municipales, con un nivel de confianza del 95%.

Gráfico 2. Promedio de años de experiencia laboral según cargo



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

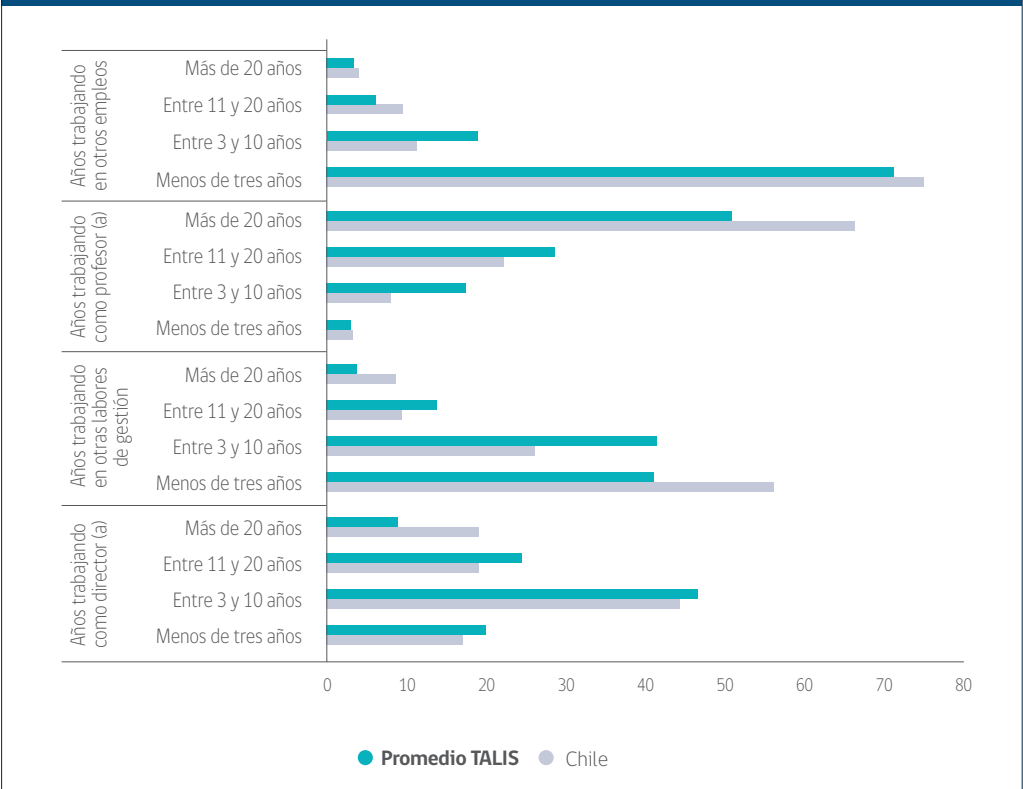
En el promedio TALIS, los directores tienen más años de experiencia como docentes que en cualquier otro empleo (20.7 años). En Japón, Corea, Australia y México, los directores tienen al menos 26 años de experiencia docente. En Chile, Letonia y Polonia, los directores poseen 25 años de experiencia docente, ubicándose entre las posiciones más altas.

Los directores cuentan con menor experiencia en “otras labores de gestión” y en otros empleos. Los directores chilenos tienen 5.7 años de experiencia (en promedio) en “otras labores de gestión”, igualando el promedio TALIS. En Australia, los directores cuentan con 10.5 años de experiencia en estos cargos, mientras que en Malasia el promedio es de 9.4 años de experiencia. Por último, en otros empleos, el promedio de los países participantes en TALIS es de 3.7 años de experiencia, mientras que el de los directores de Chile es de 3.1.

Los resultados muestran que los directores, en general, comienzan su carrera como docentes para luego iniciarse como directores. De ahí que alcancen una vasta experiencia docente, experiencia mediana en el cargo de directores y escasa experiencia en otros cargos.

Debido a que los promedios se encuentran altamente afectados por los máximos y mínimos, a continuación se consideran rangos de años de experiencia laboral. El gráfico 3 permite identificar en qué rango se concentran los directores chilenos respecto al promedio de los países participantes en TALIS.

Gráfico 3. Años de experiencia laboral de los directores en Chile y el promedio TALIS (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

En términos generales, el gráfico 3 evidencia que la mayoría de los directores de Chile concentra su experiencia laboral en cargos docentes o directivos, y el 38% de ellos tiene más de 10 años de experiencia en su labor. Tanto en el promedio TALIS como en Chile, siete de cada diez directores posee escasa experiencia en otros empleos (menor a tres años) y más de la mitad de los directores chilenos cuenta con escasa experiencia trabajando en otras labores de gestión (un 55.9% respecto al 41% del promedio TALIS). Al considerar el otro extremo (más de 20 años), Chile tiene directores con mayor experiencia trabajando como directores (19.2%) y como docentes (66%) que el promedio TALIS (9% y 50.8%).

Si bien la mayoría de los directores posee un máximo de 10 años de experiencia en otras labores de gestión, tanto en Chile como en el promedio TALIS (82%), más de la mitad de los directores chilenos cuenta con una corta experiencia en labores de gestión administrativa (menor a 3 años), con respecto al 41% de los directores en el promedio TALIS.

Si se considera exclusivamente el caso chileno, no se observan diferencias estadísticamente significativas por dependencia administrativa (tabla 2). Independiente del sector administrativo, los directores poseen de 22 a 27 años de experiencia como docentes, de 9 a 11 años como directores, y de 6.5 a 10 años trabajando como directores en el mismo establecimiento.

Tabla 2. Promedio de años de experiencia laboral según cargo y dependencia administrativa*

Dependencia administrativa	Años promedio de experiencia laboral				
	Director en este establecimiento	Director (en total)	Tareas de gestión en este establecimiento	Docente (total)	Otros empleos
Municipal	6,48	11,07	5,28	26,97	1,95
Particular subvencionado	10,14	10,95	5,37	24,04	3,95
Particular pagado	7,16	8,84	9,12	22,7	6,02

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

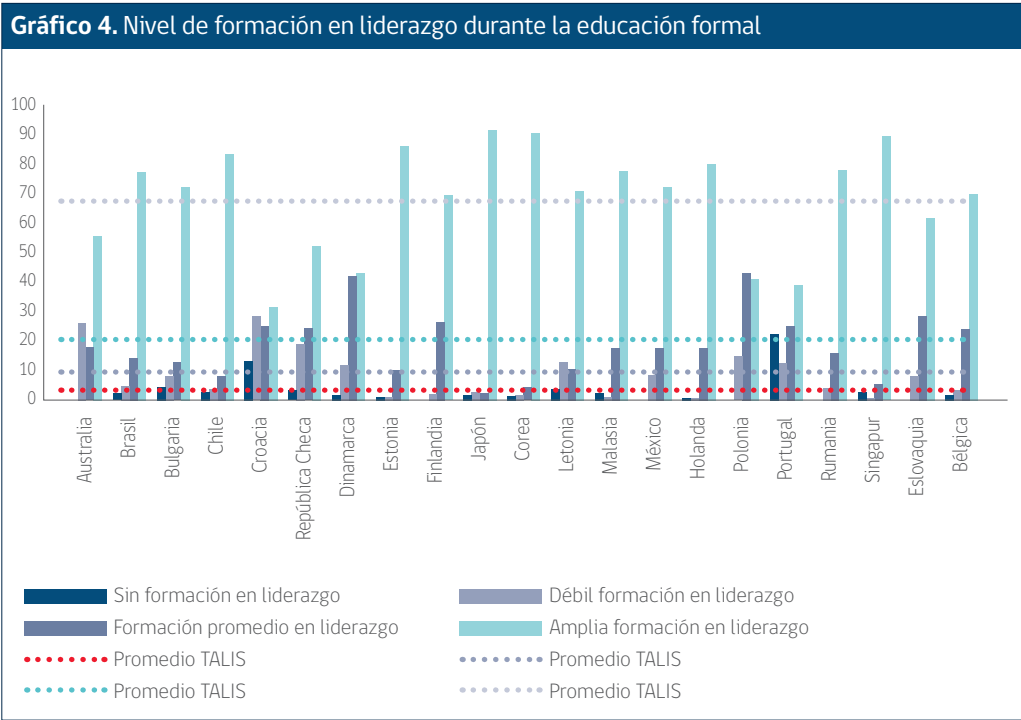
* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

En suma, a partir de estos hallazgos se evidencia que los directores de Chile poseen un nivel educativo adecuado para su labor (título técnico o universitario), aunque se podría fomentar la continuidad de los estudios postuniversitarios, en particular entre los directores de establecimientos municipales. En segundo lugar, se destaca la vasta experiencia de los directores de Chile en su cargo y cargos docentes, en comparación con el resto de los países participantes en TALIS. A continuación, se analiza la formación de los directores en liderazgo durante su educación formal, seguido de su participación en cursos o programas de desarrollo profesional en el último año.

3.1.1. Formación en liderazgo

Al considerar a los directores no solo resulta relevante el nivel educativo alcanzado sino también si recibieron formación en liderazgo o algún curso de perfeccionamiento para la labor directiva. La encuesta TALIS pregunta a los directores si en algún momento (antes, durante y/o después de asumir como directores) tomaron cursos en administración de establecimientos educativos o capacitación para directores; cursos de capacitación docente; y cursos o capacitación en liderazgo. En base a las respuestas, la OECD generó un índice de formación en liderazgo⁵⁸ (gráfico 4).

58 El índice de formación en liderazgo suma las respuestas acerca de los cursos o capacitaciones en liderazgo incluidas en la educación formal de los directores (preguntas 6 a-c), y genera un índice con los siguientes valores: Nunca recibió formación en liderazgo; Recibió una formación débil en liderazgo; Recibió una formación promedio en liderazgo; Recibió una amplia formación en liderazgo.

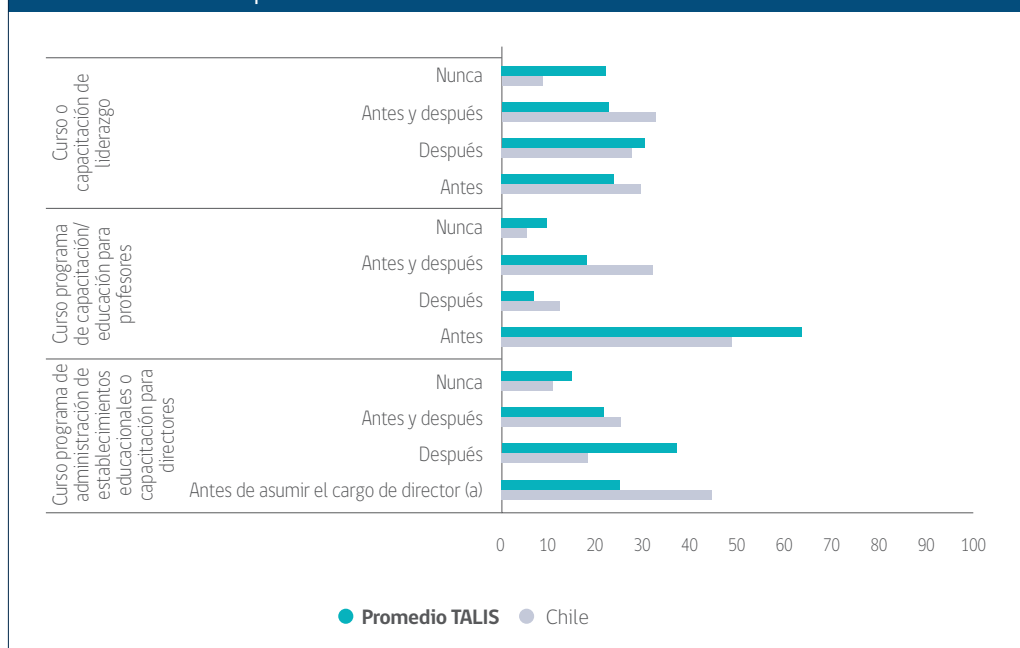


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Tal como se observa en el gráfico 4, la mayoría de los directores reporta que posee una fuerte formación en liderazgo. Chile se ubica entre los cinco países con directores que poseen mayor nivel de formación en liderazgo, luego de Estonia, Singapur, Corea y Japón (84%, 86.2%, 89.2%, 90.9% y 91.9% respectivamente). Mientras que en el promedio TALIS, el 20.9% de los directores cuenta con una formación promedio, en Chile el porcentaje es menor (9%) y solo un 2.8% de los directores no recibe ningún tipo de formación de liderazgo. Esto demuestra que no solo los directores de Chile poseen el nivel educativo necesario para ocupar su cargo, sino que también disponen de capacitaciones para desenvolverse en sus cargos.

Al analizar el tipo de formación en liderazgo que recibieron los directores chilenos, el gráfico 5 refleja que prácticamente la totalidad de los directores ha recibido alguno de los cursos o capacitaciones relevadas. Tan solo uno de cada 10 directores nunca recibió un curso o programa de administración de establecimientos educacionales o capacitación para directores ni un curso o capacitación en liderazgo (11.1% y 8.9% respectivamente).

Gráfico 5. Tipos de curso de liderazgo que tomaron los directores según momento en que los cursaron en su carrera profesional



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

El siguiente aspecto relevante también constatado en el gráfico, es en qué momento recibieron estos cursos o capacitaciones. Chile se destaca porque, antes de asumir como directores un porcentaje alto ya contaba con algún curso o capacitación en liderazgo. A modo de ejemplo, prácticamente la mitad recibió un curso o programa de administración de establecimientos educacionales o un curso y/o programa de capacitación/educación de profesores antes de asumir como directores (44.8% y 49.2% respectivamente), mientras que el 30% tomó un curso en liderazgo. En comparación con el promedio TALIS, los directores de Chile reciben mayor capacitación excepto en la capacitación para profesores. Dos de cada tres directores de los países participantes en TALIS, recibió esta capacitación antes de asumir como directores respecto a uno de cada dos directores en Chile. Esta evidencia demuestra que la educación formal de buena parte de los directores incluye aspectos relevantes y necesarios para su desempeño laboral.

Si bien un tercio de los directores de Chile toma cursos antes y después de asumir el cargo, los directores que solamente se capacitan después de asumir el cargo, se enfocan en las áreas de liderazgo (28%), administración de establecimientos y capacitación para directores (18%), como se evidencia en el gráfico 5.

Tabla 3. Nivel de formación en liderazgo según dependencia administrativa

Dependencia administrativa	Formación en liderazgo			
	Ninguna	Débil	Promedio	Fuerte*
Municipal	0	3,0	7,9	89,0
Particular subvencionado	1,9	7,6	9,5	81,0
Particular pagado	12,3	0	14,8	72,8

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

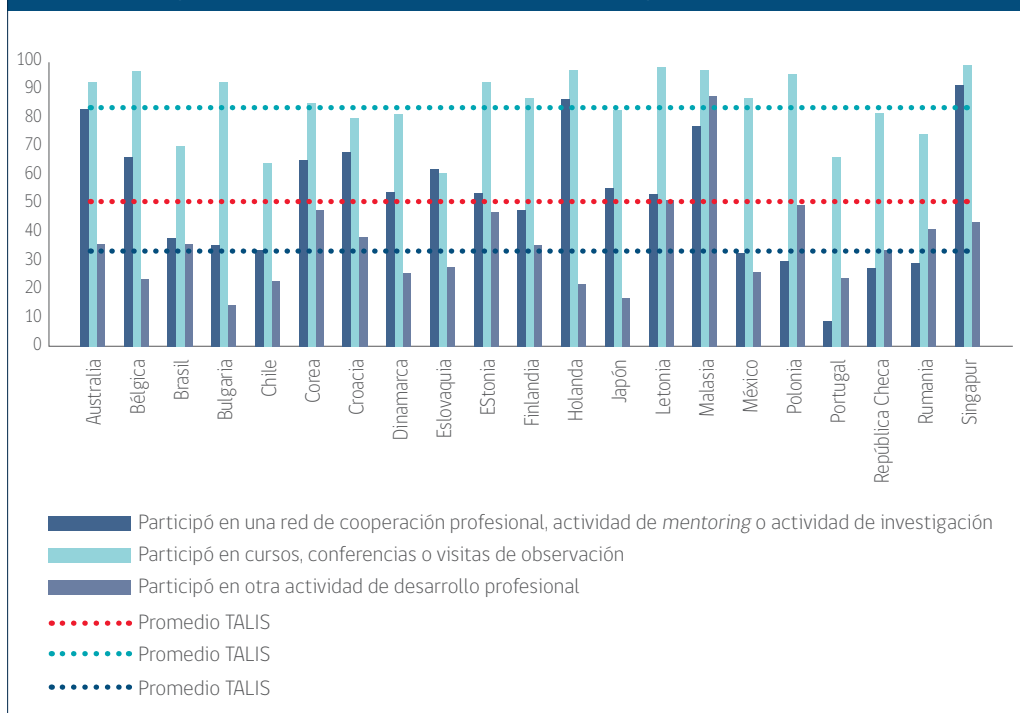
* Las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados no resultaron estadísticamente significativas.

Al considerar las diferencias por dependencia administrativa, la tabla 3 refleja que la mayoría de los directores tiene una amplia formación, la que es mayor en directores de establecimientos municipales y menor en directores de establecimientos particulares pagados. Más aún, mientras un 12,8% de los directores de establecimientos particulares pagados no posee formación en liderazgo, no hay directores de establecimientos municipales sin capacitación en esta área. Esto puede deberse a que los directores de establecimientos municipales deben concursar para obtener y mantener su cargo, siendo su formación un aspecto relevante para su nombramiento; mientras que el nombramiento de los directores de establecimientos particulares pagados y subvencionados no se rige por esta normativa (Donoso, Benavides, Cancino, Castro, & López, 2012).

3.1.2. Desarrollo profesional de los directores

Continuando con la formación de los directores y considerando la relevancia de mantenerse actualizado como profesional, TALIS indagó acerca de la participación de los directores en actividades de desarrollo profesional en el último año. El gráfico 6 revela que la participación en actividades de desarrollo profesional es frecuente entre los directores. En el promedio TALIS, un 83,4% de los directores participó en algún curso o conferencia, un 51,1% en una red de cooperación, y un 33,5% en otra actividad de desarrollo profesional. Chile se encuentra por debajo del promedio TALIS, pero manteniendo la preeminencia de las actividades. Casi siete de cada diez directores participó en cursos o conferencias; tres de cada diez lo hizo en una red de cooperación; y dos de cada diez en otra actividad.

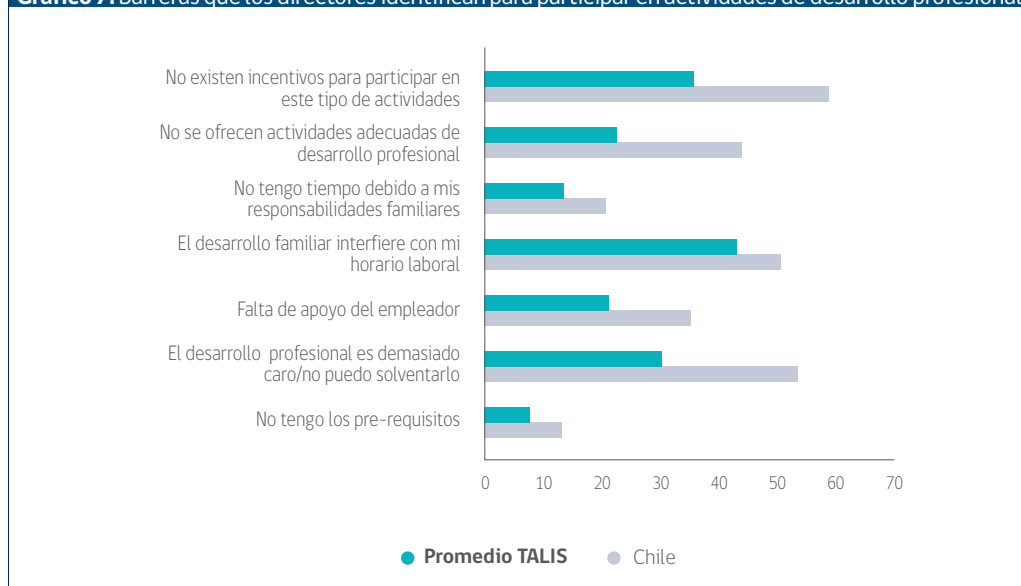
Gráfico 6. Participación de directores en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses (%)



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

A pesar de la alta participación en capacitaciones, aproximadamente un cuarto de los directores de Chile (23.5%) no participó en actividades de desarrollo profesional en el último año. Por ello resulta relevante conocer los obstáculos que los directores identifican a la hora de participar. El gráfico 7 demuestra que el principal obstáculo es la inexistencia de incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional, seguido de los altos costos, la interferencia con el horario laboral y la falta de oportunidades adecuadas. Estos aspectos evidencian, en parte, la necesidad de reforzar la pertinencia de la oferta de perfeccionamiento ofrecida por los programas actuales, así como la necesidad de entregar más becas y reducir los costos de los cursos. Más aún, como se observa en la tabla 4, los directores de establecimientos municipales son los que requieren mayor atención.

Gráfico 7. Barreras que los directores identifican para participar en actividades de desarrollo profesional



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Tabla 4. Obstáculos para realizar actividades de desarrollo profesional según dependencia administrativa⁵⁹

Obstáculos para realizar actividades de desarrollo profesional	Dependencia administrativa		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
No tengo los pre-requisitos.	14,9	11,4	14,1
El desarrollo profesional es demasiado caro/ no puedo solventarlo.	58,2	51,8	42,9
Falta de apoyo del empleador.*	55,8	14,9	14
El desarrollo profesional interfiere con mi horario laboral.	56,3	42,5	43,7
No tengo tiempo debido a mis responsabilidades familiares.	19,3	56,0	23
No se ofrecen oportunidades adecuadas de desarrollo profesional.	52,8	39,7	15,9
No existen incentivos para participar en este tipo de actividades.*	73,2	52,0	19,4

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

*Las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados son estadísticamente significativas.

59 Se consideran las respuestas "Muy de Acuerdo" y "De Acuerdo" en la pregunta 8 del cuestionario de directores.

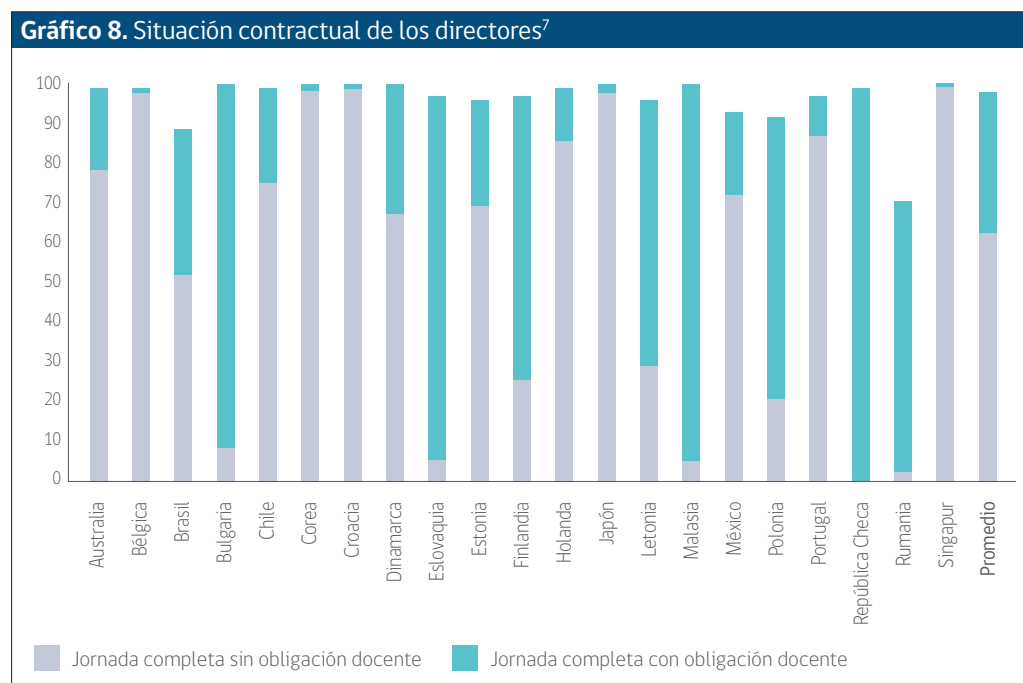
En resumen, a partir de la información recabada por TALIS se evidencia que los directores en Chile se caracterizan por un nivel alto de educación formal, con una amplia formación en liderazgo, mayoritariamente adquirida antes de asumir como directores, y con una alta participación en cursos y capacitaciones en el último año. También se identifican obstáculos para participar del desarrollo profesional, en los que la política educativa y sus diversos programas pueden incidir directamente, entre los cuales se sugieren: subvención, control de calidad de la oferta, aumento de oferta disponible e incentivos monetarios.

3.2. La labor de los directores: condiciones laborales y principales tareas

Una vez identificado el perfil sociodemográfico y formativo de los directores, el siguiente paso es conocer las principales características de su labor profesional. El presente apartado describe las condiciones laborales de los directores y las tareas a las que se dedican principalmente, identificando las particularidades de Chile respecto al promedio de los países participantes en TALIS y de los grupos de países seleccionados.

En primer lugar, respecto a las condiciones contractuales de los directores, se evidencia que prácticamente la totalidad cumple jornada completa (un 98% en el promedio TALIS y un 95% en Chile). A partir del gráfico 8 se observa que la mayoría de los directores no tiene obligaciones docentes en su jornada laboral (un 62% en el promedio TALIS y un 75% en Chile). Prácticamente la totalidad de los directores contratados con jornada completa en Bulgaria, Malasia y Eslovaquia, tiene obligaciones docentes (92%, 95% y 91%, respectivamente), mientras que en Chile este porcentaje se reduce a un 21% de los directores.⁶⁰

Gráfico 8. Situación contractual de los directores⁷



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

60 El gráfico se basa en la pregunta 5 del cuestionario de directores, excluyendo las categorías de respuesta "Jornada parcial sin obligación docente" y "Jornada parcial con obligación docente", por su carácter residual (1.2% y 3.4% en el promedio TALIS; 1.3% y 2.8% en Chile).

Al analizar si hay diferencias en Chile por dependencia administrativa, se observan dos aspectos interesantes en la tabla 5. En primer lugar, los directores de establecimientos municipales son los que menor carga docente tienen. Ninguno de los directores municipales contratados a jornada parcial cuenta con obligaciones docentes y, por otro lado, la mayoría de los contratados a jornada completa no tiene obligaciones docentes (82.6%). En segundo lugar, se advierte un porcentaje similar de directores con jornada completa con obligaciones docentes en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados (25.9% y 29.1% respectivamente).

Tabla 5. Situación laboral de los directores según dependencia administrativa

Dependencia administrativa	Tipo de jornada			
	Jornada completa		Jornada parcial	
	Sin carga docente*	Con carga docente	Sin carga docente	Con carga docente
Municipal	82,6	14,4	2,9	0
Particular subvencionado	68,5	25,9	3,6	1,8
Particular pagado	64,8	29,1	--	5,9

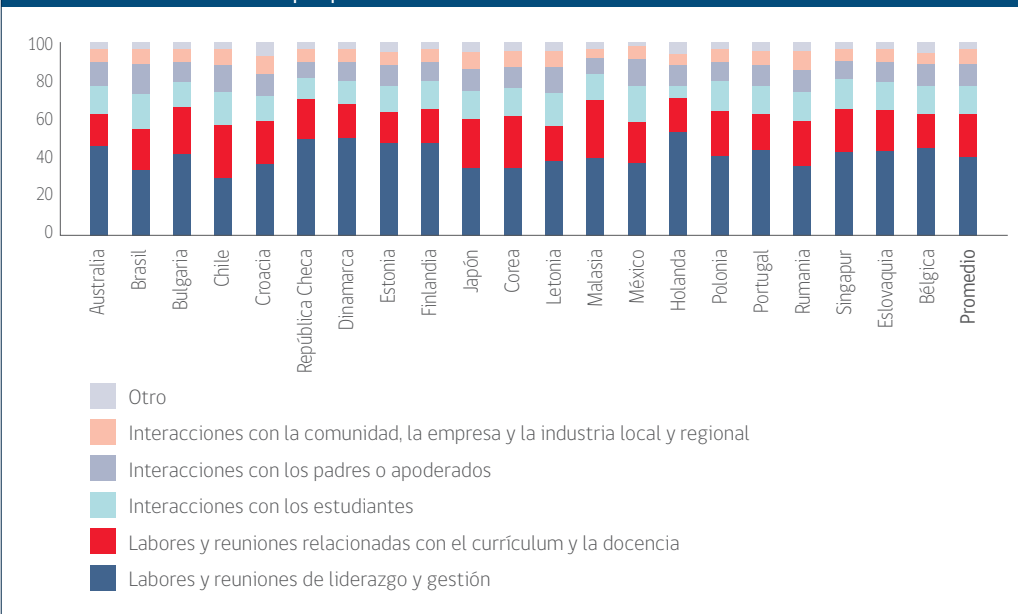
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados son estadísticamente significativas.

Otro aspecto que resulta relevante es conocer qué actividades realizan los directores. TALIS indaga el tiempo promedio que dedican los directores durante el año escolar a interactuar con actores de la comunidad, los padres/apoderados y los estudiantes, así como a reuniones vinculadas al currículum o la gestión⁶¹. En términos generales, el gráfico 9 evidencia que los directores de Chile dedican menos tiempo a las labores y reuniones de liderazgo y gestión que el promedio de países participantes en TALIS (30% y 41% respectivamente). Sin embargo, los directores de Chile se destacan respecto a los directores de los países de mejor rendimiento PISA e incluso a los países con nivel de desarrollo similar, en cuanto a la dedicación a labores y reuniones relacionadas con el currículum y la docencia, y la interacción con estudiantes y apoderados.

61 A partir de las respuestas a la pregunta 19 del cuestionario a directores.

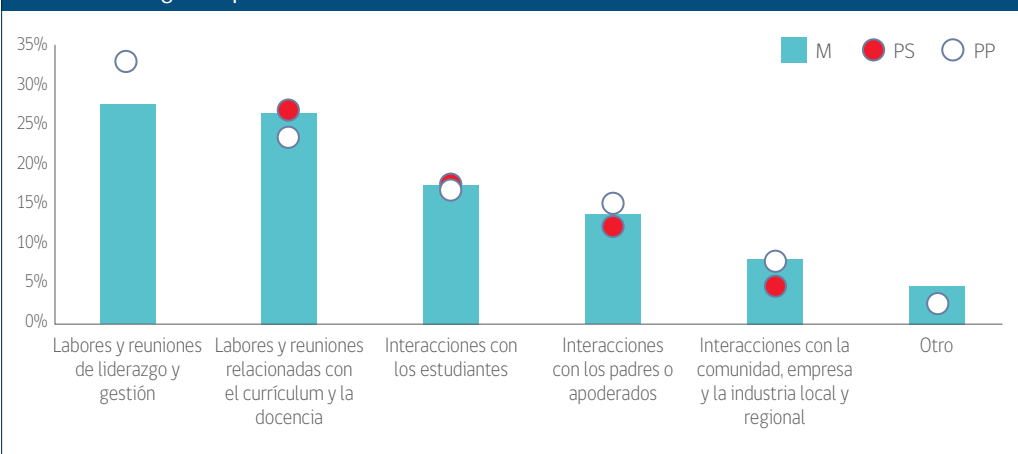
Gráfico 9. Promedio de tiempo que los directores dedican a ciertas actividades en todo el año escolar



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Al analizar los datos por dependencia administrativa dentro de Chile, se observa que no hay diferencias destacables. Sin importar la dependencia administrativa, los directores dedican un tiempo similar a las actividades mencionadas. Si bien se observa en el gráfico 10, que los directores de los establecimientos particulares pagados dedican más tiempo a las labores y reuniones de liderazgo y gestión debido a la escasa muestra de este tipo de establecimientos, no se puede cotejar si la diferencia es estadísticamente significativa.

Gráfico 10. Porcentaje de tiempo distribuido por los directores en distintas labores durante el año escolar según dependencia administrativa



Fuente: Marianela Ruiz.

En resumen, a partir de la información presentada se concluye que la mayoría de los directores de Chile cuenta con contratación de jornada completa, pero con carga docente diferencial de acuerdo con la dependencia administrativa del establecimiento. En segundo lugar, los directores de Chile se destacan del resto de los países considerados en este apartado, porque dedican más tiempo de su jornada laboral a reuniones con apoderados, estudiantes y aspectos vinculados al currículum y a la docencia.

3.3. Liderazgo directivo

La OECD identifica diversos tipos de liderazgo directivo. En primer lugar, considera dos tipos de gestión del liderazgo que difieren en cuanto a la dedicación que prestan los directores a los aspectos administrativos y a los pedagógicos. Mientras que los directores que ejercen como líderes pedagógicos se concentran en la gestión pedagógica, en la supervisión directa de la enseñanza y en la gestión para el cumplimiento de las metas del establecimiento y el desarrollo curricular, los líderes burocráticos se enfocan en la gestión administrativa y la rendición de cuentas (OECD, 2009). En segundo lugar, la OECD considera que parte relevante de la labor directiva refiere a si concentra o distribuye responsabilidades entre actores de la comunidad educativa (estudiantes, apoderados y el personal docente y no docente del establecimiento), identificando así al liderazgo distribuido (OECD, 2014). Por último, la OECD combina estos tipos de liderazgo en cuatro tipos: i) el liderazgo integrado que balancea el liderazgo pedagógico y distribuido, ii) el liderazgo inclusivo en que prima el liderazgo distribuido sobre el liderazgo pedagógico, iii) el liderazgo educativo en que prevalece el liderazgo pedagógico sobre el liderazgo distribuido y, iv) el liderazgo burocrático (OECD, 2016).

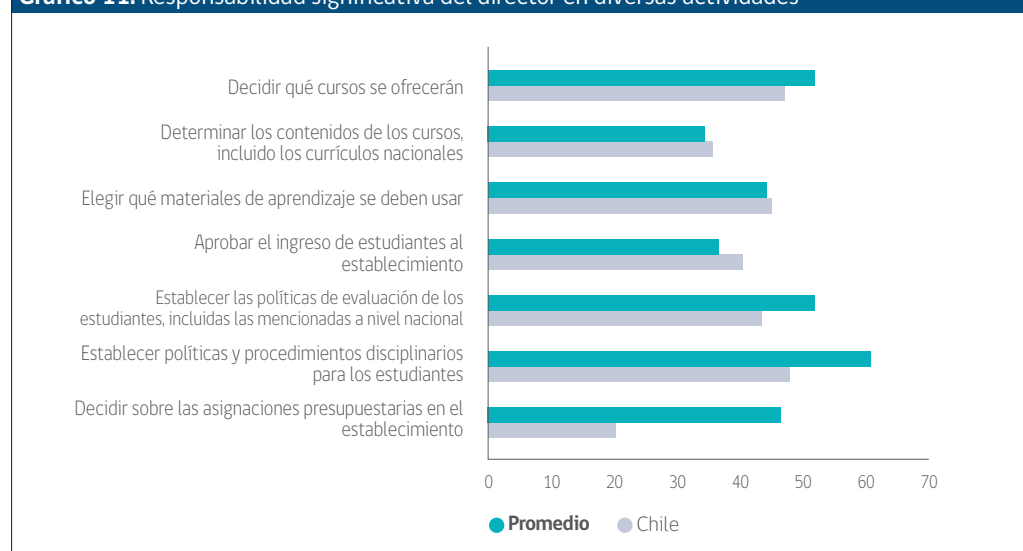
A continuación, se analizan las distintas clasificaciones de liderazgo, identificando las particularidades de los directores de Chile respecto al promedio TALIS y determinados grupos de países participantes (países de mejor desempeño en PISA, países culturalmente similares y países comparables por su nivel de desarrollo económico).

3.3.1. Liderazgo pedagógico y burocrático

A la hora de medir los distintos tipos de liderazgo que ejercen los directores, la OECD prioriza los indicadores de liderazgo pedagógico, quedando el liderazgo administrativo relegado a la dedicación de los directores a actividades no curriculares. Es por ello que la información recabada permite una descripción detallada de las diversas actividades que componen el liderazgo pedagógico, y una descripción superficial del liderazgo burocrático. TALIS considera solamente tres aspectos para medir el liderazgo pedagógico: acciones para apoyar la cooperación entre docentes, asegurar que los docentes se responsabilicen por desarrollar habilidades pedagógicas, y tomar medidas para asegurar que los docentes se sientan responsables de los logros de aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2014). Para medir el liderazgo burocrático, TALIS no define un índice en particular, pero se observan varios indicadores pertinentes. A modo de ejemplo, la dedicación del director a revisar errores de procedimientos administrativos o reportes internos, y a resolver problemas de horarios de clase. En el presente apartado, se consideran aspectos adicionales que resultan relevantes para describir el liderazgo directivo en Chile en vista que los directores tienen varias responsabilidades, tanto en materia pedagógica como no curricular, que quedan fuera de la definición operacional de liderazgo que define TALIS y subestima su labor.

El gráfico 11 compara a los directores de Chile con los directores del promedio TALIS en una serie de actividades vinculadas al liderazgo⁶². En materia de gestión pedagógica, se observa una gran similitud entre las responsabilidades de los directores de Chile respecto al promedio TALIS en determinar los contenidos de los cursos y elegir los materiales de aprendizajes que se deben emplear. Tampoco se aprecian diferencias en cuanto a la función de los directores a la hora de aprobar el ingreso de estudiantes al establecimiento. Las diferencias resultan estadísticamente significativas entre Chile y el promedio TALIS en la definición de las políticas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes (48% v/s 61%), y las políticas de evaluación de los estudiantes; actividades en que los directores de Chile tienen menor participación que el promedio TALIS (43% v/s 52%).

Gráfico 11. Responsabilidad significativa del director en diversas actividades



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

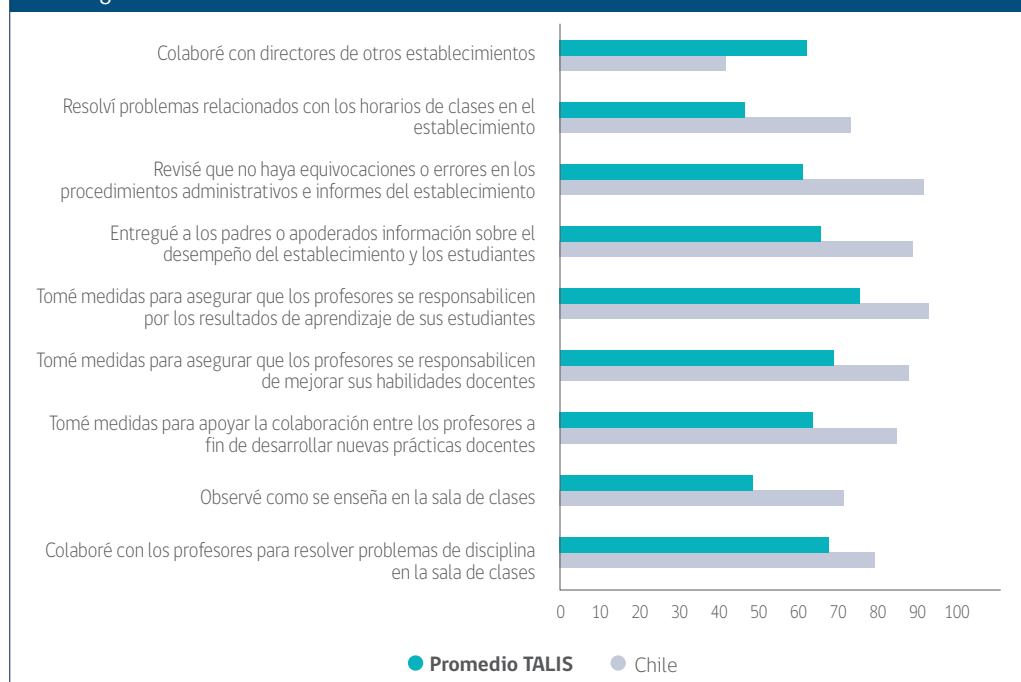
En segundo lugar, al comparar los autoreportes de los directores de Chile con el promedio TALIS⁶³, el gráfico 12 muestra que los directores chilenos cumplen una función dual y, en general, se declaran más involucrados en los establecimientos educativos que el promedio TALIS. Los directores de Chile están más involucrados en las tareas relacionadas al liderazgo pedagógico y administrativo que el promedio de los países participantes en TALIS, excepto en la colaboración con directores de otros establecimientos, lo que demuestra la insularidad relativa del trabajo directivo en Chile⁶⁴. En particular, con respecto al involucramiento en tareas burocráticas, los directores de Chile se dedican ("a menudo" o "muy a menudo") a chequear errores en los procedimientos y reportes administrativos (un 92% respecto al 61% en el promedio TALIS), mientras que siete de cada diez se dedica frecuentemente a resolver problemas relacionados con los horarios de clase (respecto a menos de la mitad de los directores del promedio TALIS).

62 Respuestas a la pregunta 18 del cuestionario de directores TALIS 2013.

63 El gráfico 12 sintetiza las respuestas a la pregunta 21 en el Cuestionario de Directores.

64 No se reportan las diferencias por dependencia administrativa para el caso de Chile, porque no resultaron estadísticamente significativas.

Gráfico 12. Porcentaje de directores que reportan haberse involucrado (“A menudo” o “Muy a menudo”) en las siguientes actividades en el último año



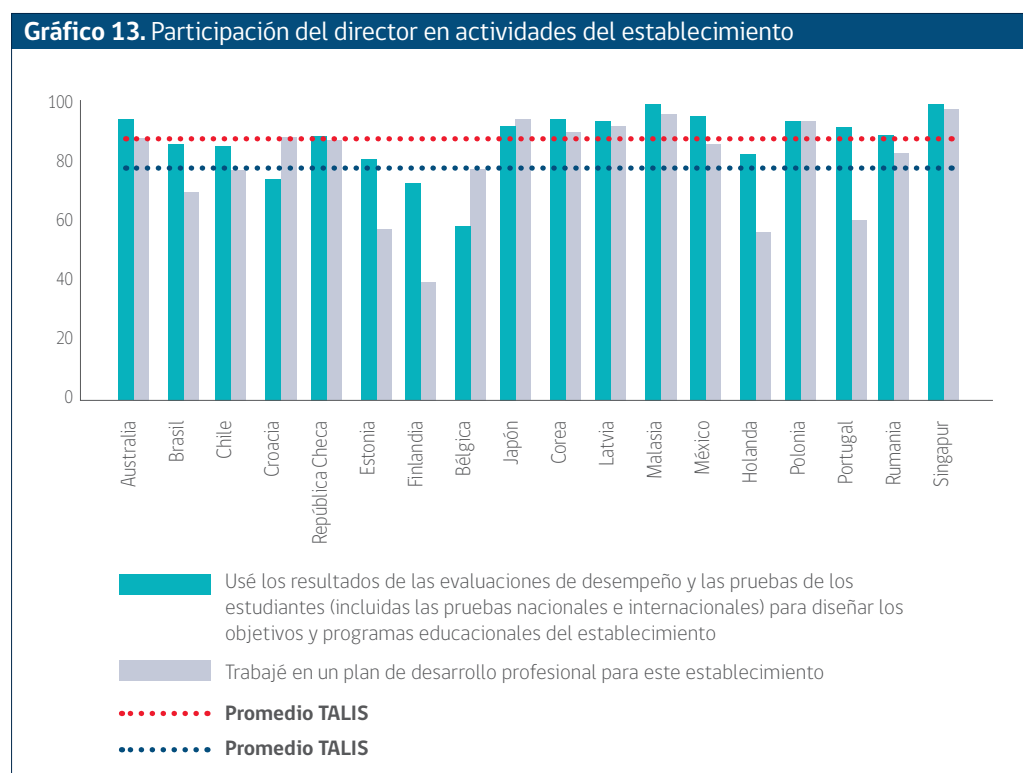
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Nota: Todas las diferencias son estadísticamente significativas.

En lo que refiere estrictamente a liderazgo pedagógico, TALIS indaga si los directores hacen observación de aula, toman medidas para apoyar la colaboración pedagógica entre docentes, actúan para que los docentes procuren mejorar sus competencias docentes, y se responsabilicen por los logros de aprendizaje de los estudiantes. En todos estos aspectos, los directores de Chile se involucran más que los directores del promedio TALIS. Mientras menos de la mitad de los directores del promedio de países TALIS observa cómo se enseña en el aula (49%), en Chile el 72% de los directores declara involucrarse “a menudo” o “muy a menudo” en esta tarea. Con respecto al resto de los países participantes, Chile ocupa el cuarto lugar luego de Rumania, Malasia y Bulgaria, donde el 89.1% de los directores se involucra. Por otro lado, mientras ocho de cada diez directores de Chile se involucra “a menudo” o “muy a menudo” para apoyar la colaboración entre docentes y se aseguran que los docentes se responsabilicen de mejorar sus competencias, seis de cada diez directores del promedio TALIS se involucra en estas tareas.

La diferencia más sustantiva entre los directores de Chile y el promedio TALIS recae en tomar medidas para que los docentes se responsabilicen de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (92.9% y 75.5% respectivamente). Esto podría deberse a que los logros de aprendizaje se miden especialmente por medio del SIMCE, puntaje del que también depende la entrega de beneficios y subvenciones del MINEDUC. Es por ello que en Chile los directores pueden que presionen más a los docentes para obtener buenos resultados que en otros países, a fin de evitar reducciones en su financiamiento.

Un aspecto adicional que la OECD considera para medir el liderazgo pedagógico de los directores, se basa en la participación del director en el plan de desarrollo del establecimiento (OECD, 2014). El gráfico 13 presenta dos ítems vinculados⁶⁵: el uso de los resultados de las evaluaciones de desempeño y las pruebas de los estudiantes para diseñar los objetivos y programas curriculares, así como la participación del director en el plan de desarrollo profesional del establecimiento. Los directores de Chile se involucran en ambas tareas de forma similar que el promedio de los países participantes en TALIS. El 86% de los directores chilenos utiliza los resultados de las evaluaciones de los estudiantes para desarrollar los programas y definir metas, mientras que el 78% trabajó en el plan de desarrollo profesional del establecimiento (88.8% y 79% en el promedio TALIS, respectivamente). Ahora bien, los directores de Chile utilizan más las evaluaciones de los estudiantes que la mayoría de los países que participaron en TALIS y que presentaron mejor rendimiento en PISA (Dinamarca, Holanda, Finlandia y Bélgica), pero lo hacen menos que prácticamente la totalidad de los países considerados en el gráfico.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

El análisis de Chile por dependencia administrativa presentado en la tabla 6, evidencia que los directores de establecimientos particulares pagados tienden a utilizar menos los resultados de las evaluaciones de estudiantes, mientras que los directores de establecimientos municipales tienden a trabajar menos que el resto en el plan de desarrollo profesional del establecimiento.

65 Pregunta 20 del cuestionario de directores TALIS 2013.

Tabla 6. Participación del director en actividades del establecimiento, según dependencia administrativa

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Usé los resultados de las evaluaciones de desempeño y las pruebas de los estudiantes (incluidas las pruebas nacionales e internacionales) para diseñar los objetivos y programas educacionales del establecimiento.	87,8	90,5	68,5
Trabajé en un plan de desarrollo profesional para este establecimiento. *	71,2	86,6	80,6

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

* Las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados son estadísticamente significativas.

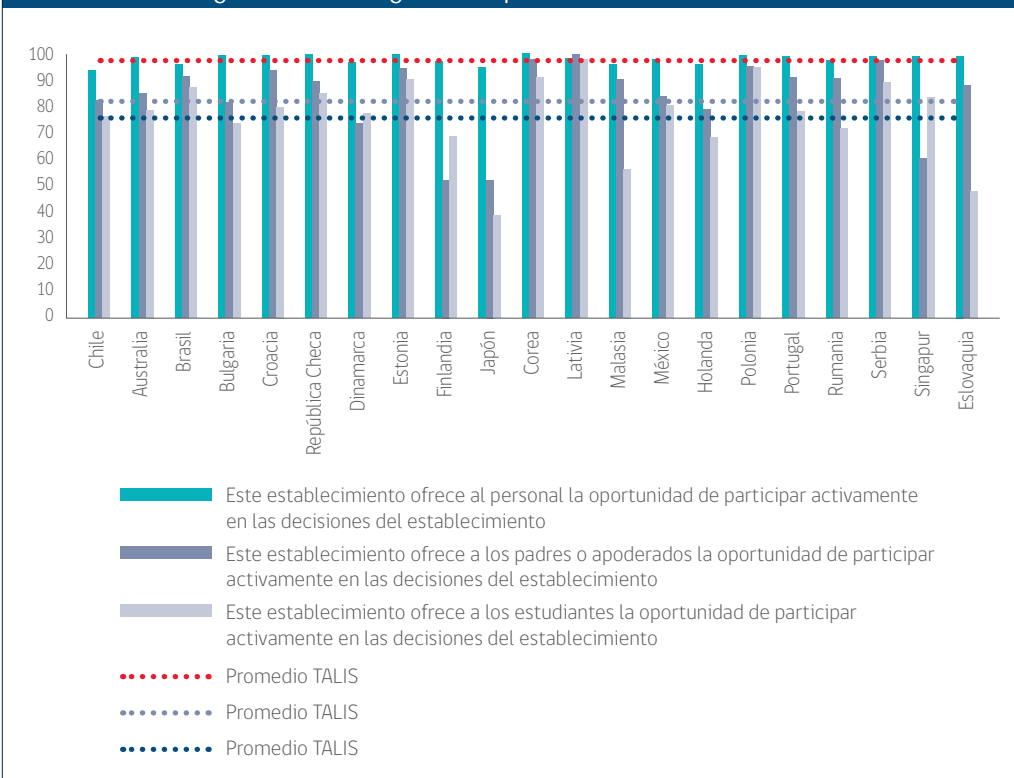
A partir de la evidencia presentada, se observa que los directores de Chile dedican una alta porción de su tiempo a actividades pedagógicas y administrativas, combinando ambas tareas, independiente de la dependencia administrativa. En segundo lugar, los directores de establecimientos municipales se involucran menos que el resto en el plan de desarrollo profesional del establecimiento, evidenciando un área que requiere ser considerada a la hora de fortalecer la educación pública.

3.3.2. Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido tiene lugar cuando las decisiones que se toman en el establecimiento no solo recaen en el director sino también en otros miembros de la comunidad educativa. La OECD (2013) considera tres preguntas para describir el nivel de liderazgo distribuido, identificadas en el gráfico 14: Participación activa del personal, padres/apoderados y estudiantes en las decisiones del establecimiento. El gráfico revela que prácticamente la totalidad de los directores trabaja en establecimientos que ofrecen al personal la oportunidad de participar activamente en las decisiones del establecimiento (un 98% en el promedio TALIS y un 94% en Chile). La participación de padres o apoderados en la toma de decisiones es reportada con gran variabilidad entre países desde el 52% en Japón hasta el 100% en Letonia. En Chile, el 82% de los directores reporta que los apoderados participan, porcentaje semejante al promedio de los países participantes en TALIS (84%). Por último, la participación activa de los estudiantes en las decisiones es la más baja de las tres. Tanto en Chile⁶⁶ como en el promedio TALIS, la mayoría de los directores reporta la participación activa de estudiantes (77% y 76% respectivamente), pero en Japón solo es reportada por el 39% de los directores.

66 En Chile no se observan diferencias estadísticamente significativas por dependencia administrativa.

Gráfico 14. Liderazgo distribuido según autoreporte de directores



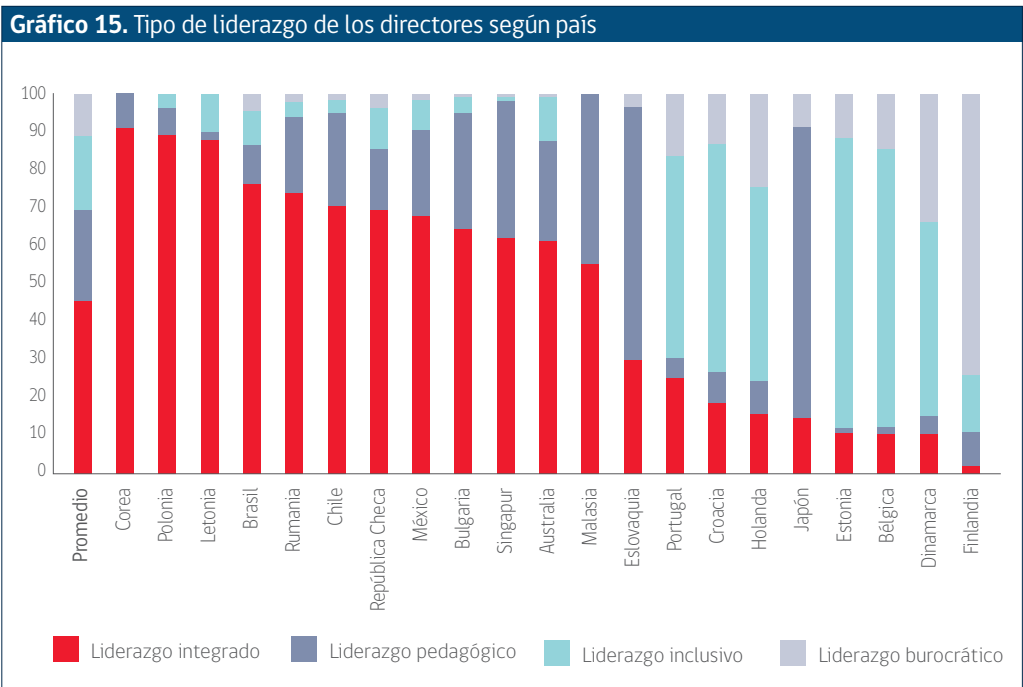
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

La OECD (2013; 2016) analiza diversos modelos en busca de variables asociadas al liderazgo distribuido por país⁶⁷. Para el caso chileno, se concluye que hay características del establecimiento asociadas negativamente con el liderazgo distribuido (más del 30% de la matrícula corresponde a estudiantes de bajo nivel socioeconómico; hay escasez de recursos materiales; existe una falta de personal pedagógico aunque es considerado un problema menor por docentes y/o directores; y el ratio de docentes y personal de apoyo docente/personal administrativo y de gestión), y hay características del director asociadas positivamente (años de experiencia laboral como director).

67 Ver tablas de resultados y detalle de cada uno de los modelos de regresión aplicados en: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm#Chapter3>

3.3.3. Liderazgo integrado

En el último reporte disponible sobre liderazgo educativo, la OECD propone los cuatro tipos de liderazgo presentados al inicio de este capítulo (OECD, 2016). Tal como se observa en el gráfico 15, en Chile predomina el liderazgo integrado seguido del liderazgo pedagógico. Esto da cuenta que la mayoría de los directores (71%) prioriza el balance entre el liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido, mientras que uno de cada cuatro prioriza el liderazgo pedagógico. Con respecto al promedio de países participantes en TALIS, Chile se destaca ya que el 46% de los directores se caracteriza por el liderazgo integrado. La preeminencia del liderazgo integrado no es característico de un grupo de países en particular, lo que da cuenta que depende más de características propias de cada sistema que de aspectos más generales como el desarrollo económico o el promedio PISA.



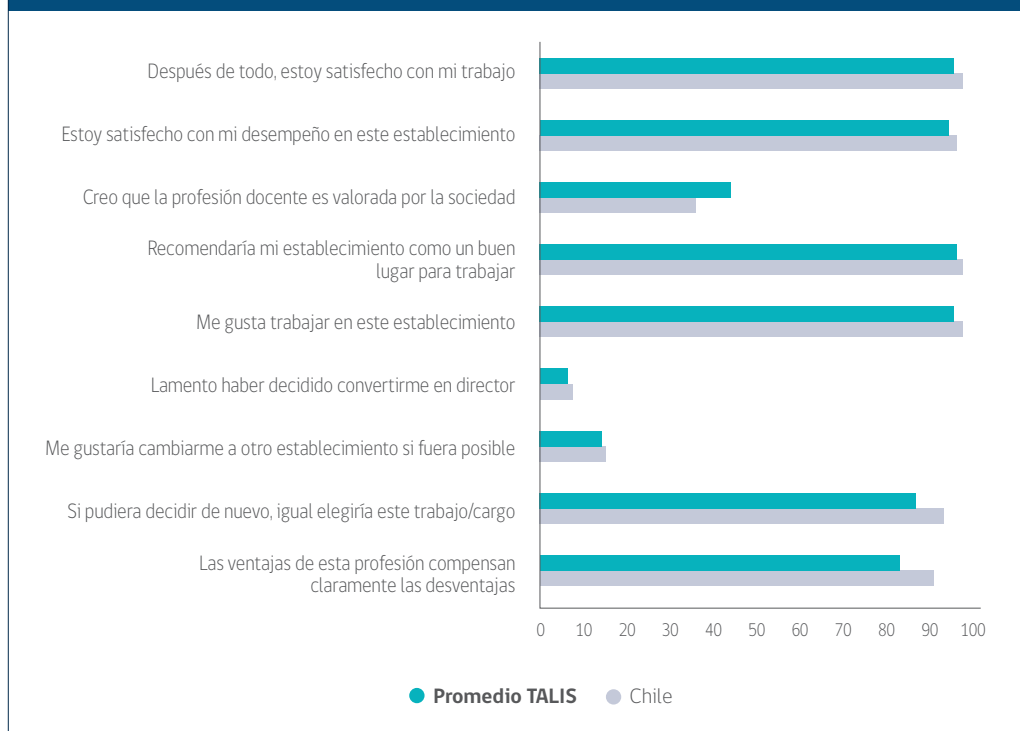
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Un aspecto llamativo del gráfico es que parece haber escasa relación entre los aprendizajes de los estudiantes y el liderazgo integrado, si se considera que en Finlandia prima el liderazgo administrativo y en los países de mejor rendimiento en PISA prevalece el liderazgo inclusivo. Este, junto a otros aspectos, constata que el liderazgo tiene un impacto indirecto sobre los aprendizajes, por lo que no resulta un buen predictor de los logros de aprendizaje de los estudiantes como lo han evidenciado otras investigaciones (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006a).

3.4. Satisfacción laboral de los directores

Para finalizar este apartado, resulta relevante conocer el nivel de satisfacción de los directores con su trabajo, al considerar la alta dedicación a tareas pedagógicas y administrativas que concentran. En Chile, el nivel de satisfacción laboral es mayor que en el promedio de países participantes en TALIS como se aprecia en el gráfico 16. Solamente el 7% de los directores de Chile lamenta haber optado por esta labor, pero el 15% desearía cambiarse a otro establecimiento. En términos positivos, los directores de Chile encuentran que las ventajas de la profesión compensan las desventajas (un 91% respecto a un 83% en el promedio TALIS), y que elegirían nuevamente este cargo o trabajo si pudieran optar. Otro aspecto que llama la atención es que en comparación con el promedio de países participantes en TALIS, los directores de Chile consideran que la profesión docente es menos valorada (44% y 36.5% respectivamente).

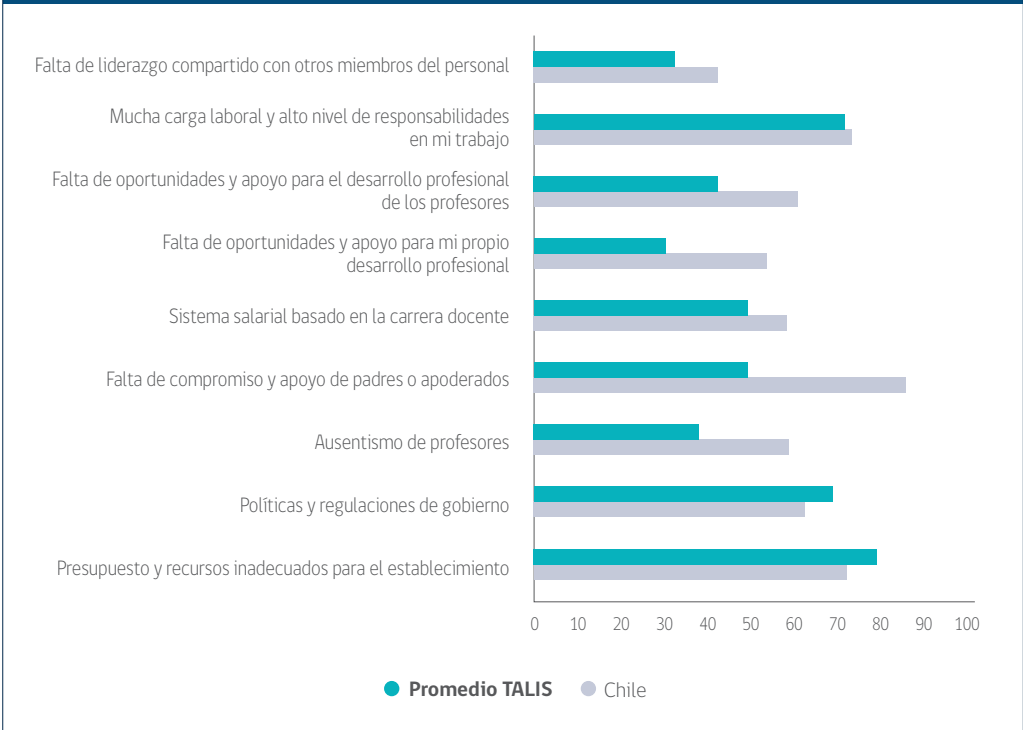
Gráfico 16. Satisfacción laboral de los directores



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Pero a pesar del alto nivel de satisfacción, los directores identifican obstáculos para ser más efectivos. El gráfico 17 refleja que en Chile el obstáculo menos mencionado es la falta de liderazgo compartido (42.8%), mientras que la falta de involucramiento de los padres o apoderados es el obstáculo más reportado (85.9%). Otro impedimento con el que lidia casi seis de cada diez directores en Chile es la ausentismo de profesores, obstáculo que solo es mencionado por cuatro de cada diez directores del promedio de participantes TALIS. Un tercer aspecto que es más mencionado en Chile que en el promedio TALIS, es la falta de oportunidades y apoyo para el desarrollo profesional de los directores (53.7% y 30.2% respectivamente) y de los profesores (60.8% y 42.6% respectivamente).

Gráfico 17. Obstáculos que perciben los directores para ser más efectivos en su labor



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

Al considerar las diferencias por dependencia administrativa, la tabla 7 evidencia dos obstáculos que afectan especialmente a los directores de establecimientos municipales en Chile. En primer lugar, el presupuesto y la falta de recursos. En segundo lugar, el ausentismo de los profesores. Ambos aspectos revelan dificultades del sistema que afectan la labor y que, en parte, se explican por la falta de autonomía presupuestal y de contratación de los directores de establecimientos municipales respecto a los directores de establecimientos particulares pagados o subvencionados (Donoso et al., 2012).

Tabla 7. Obstáculos que perciben los directores para ser más efectivos en su labor por dependencia administrativa

Obstáculos para la eficiencia de los directores	Dependencia administrativa		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Presupuesto y recursos inadecuados para el establecimiento*	83,7	62,6	56,5
Políticas y regulaciones de gobierno	70,7	58,4	40,5
Ausencia de profesores*	71,3	50,7	27,4
Falta de compromiso y apoyo de padres o apoderados	89,5	87,4	57,3
Sistema salarial basado en la carrera docente	68,8	55,5	15,4
Falta de oportunidades y apoyo para mi propio desarrollo profesional	63,2	47,1	27,7
Falta de oportunidades y apoyo para el desarrollo profesional de los profesores	69,2	54,4	42,0
Falta de liderazgo compartido con otros miembros del personal	41,93	52,57	9,30
Mucha carga laboral y alto nivel de responsabilidades en mi trabajo	80,3	72,0	38,0

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados TALIS 2013.

*Las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados son estadísticamente significativas.

A modo de síntesis, se evidencia que si bien los directores de Chile se encuentran altamente satisfechos con su empleo, la falta de autonomía de los directores municipales en materia presupuestaria y de contratación afecta negativamente su nivel de eficiencia.

4. CONCLUSIONES

El análisis de la información recabada por medio de TALIS permite identificar las principales características de los directores de Chile pertenecientes a establecimientos que imparten 7° y 8° básico⁶⁸. En primer lugar, se evidencia que los directores de Chile promedian los 50 años y que por una pequeña diferencia, son mayoritariamente mujeres con vasta experiencia laboral en el sistema educativo, en particular como docentes (25 años). Con respecto a los grupos de comparación considerados en este apartado (promedio TALIS, mejor rendimiento en PISA, países culturalmente similares y países con desarrollo económico comparable), una menor proporción de directores de Chile alcanzó estudios universitarios debido, en parte, a que uno de cada cuatro cursó formación técnica. A pesar de esta desventaja, los directores de Chile se encuentran entre aquellos que recibieron mayor formación en liderazgo en algún momento de su carrera. Sin embargo, uno de cada cuatro directores de Chile no tomó cursos de desarrollo profesional en el último año debido principalmente, a la ausencia de incentivos, a los altos costos y a la falta de oportunidades adecuadas.

En segundo lugar, TALIS permite indagar acerca de las tareas que desarrollan los directores y, en particular, el tipo de liderazgo que ejercen. Los directores de Chile se caracterizan por su alta dedicación a tareas propias del liderazgo pedagógico y burocrático, demostrando la alta exigencia de su labor. Los directores de Chile también se caracterizan por involucrar a otros miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones, dando cuenta de la relevancia del liderazgo distribuido en su función. Debido a la balanceada combinación entre actividades propias del liderazgo pedagógico y del liderazgo distribuido, es que la mayoría del trabajo de los directores de Chile se enmarca dentro del liderazgo integrado definido por TALIS.

Estos hallazgos resultan sumamente positivos, pero es necesario tener en cuenta las limitaciones de TALIS. Por un lado, la muestra no pretendía ser representativa de directivos sino de docentes, ni tampoco ser representativa por dependencia administrativa, a pesar de su evidenciada correlación con el liderazgo directivo (ver por ejemplo: Weinstein, 2011). Por otro lado, la encuesta TALIS es autoreportada y no se verificaron las respuestas con observaciones o estudios de caso. Por lo tanto, el registro de la frecuencia de algunas actividades o percepciones/valoraciones puede estar sobrestimadas.

A pesar de estas limitaciones, TALIS identifica aspectos que requieren atención en Chile y que van de la mano con las políticas educativas actuales para promover el liderazgo directivo. Los resultados TALIS manifiestan la necesidad de promover capacitaciones en liderazgo de calidad, reduciendo las barreras económicas. En este sentido, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) está implementando el Plan de Formación de Directores desde el año 2011, y financiando la totalidad del costo de los cursos ofrecidos. Además, TALIS evidencia la sobrecarga de los directores tanto en labores pedagógicas como administrativas, revelando la necesidad de una mayor distribución de tareas con otros miembros del establecimiento y, en particular, la necesidad de reforzar los equipos directivos. Las orientaciones del reciente Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) podrán contribuir en esta línea. Por último, TALIS constata la baja participación de los estudiantes y

⁶⁸ Vale recordar que TALIS se basa en el autoreporte de los directores, sin contrastar la información con datos administrativos.

apoderados en las decisiones de los establecimientos educativos, y la consecuente necesidad de promover su participación a fin de fortalecer las comunidades educativas en su conjunto. Las investigaciones de los Centros de Liderazgo Escolar, creados por el Ministerio de Educación en 2015, podrán contribuir a identificar alternativas para mejorar este aspecto.

Finalmente, surgen líneas de investigación relevantes para futuros estudios. En primer lugar, es necesario realizar una muestra representativa por dependencia administrativa a fin de poder identificar no solo las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados, sino también entre estos y los establecimientos particulares pagados. En segundo lugar, en vista que la mayoría de los directores ha recibido algún tipo de formación en liderazgo, resulta relevante conocer los contenidos de esta formación en mayor detalle así como la calidad de los programas cursados, a fin de identificar si contar con la formación es suficiente o no para que el liderazgo directivo sea eficiente. Por último, resulta relevante indagar mediante estudios de caso, la práctica cotidiana del liderazgo integrado reportado por la mayoría de los directores de Chile, las actividades y vínculos que involucra, así como sus principales desafíos.

5. REFERENCIAS

- Carbone, R., Olguín, J. C., Ostoic, D., & Sepúlveda, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Resumen ejecutivo. Universidad Alberto Hurtado.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C, Mehta, P; Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes* (No. DCSF-RB018). NCSL.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile 1980-2010. *Revista Brasileira de Educacao*, 17(49).
- Leithwood, K. (2011). *Revising the Ontario Leadership Framework. Prepared for the Leadership Development Branch*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006a). *Seven strong claims about successful school leadership*. UK: NCSL.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006b). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Chile: CPEIP.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. OECD. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. Paris. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Weinstein, J. (2011). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena.

Contextualización de la enseñanza en Chile

Resultados de la encuesta internacional
TALIS 2013, OCDE