

# La Evaluación y el Fortalecimiento del Trabajo Docente\*

Dr. Vicente Sisto

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

## Síntesis

Se ha insistido que el fortalecimiento de la educación pasa por maximizar políticas de evaluación en función de estándares y resultados con altas consecuencias para escuelas y profesores. Chile es un ejemplo de esta tendencia, concretada en políticas de aseguramiento de calidad, evaluación y desarrollo de carrera, entre otras. Sin embargo, la evidencia nacional e internacional muestra que éstas no favorecen mejoras educativas sostenibles, especialmente en contextos vulnerados, debilitan el trabajo conjunto y aumentan el malestar y agobio laboral. Lo que se relaciona además a la importante deserción de profesores del sistema.

El Proyecto de Ley contenido en el boletín N° 15715-04 unifica las evaluaciones contenidas en la Ley 19.070 (Estatuto de Profesionales de la Educación) y la Ley 20.903 (Sistema de Carrera Docente) para las y los docentes de escuelas municipales y servicios locales de educación, fortaleciendo la coherencia de la política evaluativa, ahora alojada plenamente en el Sistema de Carrera Docente, evitando dualidades administrativas, y el agobio laboral vinculado a la doble evaluación. Además, fortalece los procesos de mentoría articulándolos de mejor manera con la Red de Maestros de Maestros. Sin embargo, presenta dos debilidades que pueden ser corregidas: duplica las sanciones y si bien incluye a los profesores principiantes con contratos de más de 38 horas, los incluye con condiciones que inhibirán su participación.

## Recomendaciones

En relación al Proyecto de Ley contenido en el boletín N° 15715-04, se propone:

1. Modificar el artículo 1 literal b). Debe decir "Elimínese la frase **"En el ejercicio de estas facultades podrá proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento (...)"**". Con ello se elimina la doble sanción vinculada a los resultados del mismo instrumento que supone la redacción actual de dicho literal. Esto, además es discriminatorio, pues sólo se aplica a las y los profesores del sistema municipalizado y SLEP.

2. Si bien el Art. 3 del proyecto incorpora a profesores con contratos de más de 38 horas a la inducción, el Art. 5 establece que este proceso debe hacerse sin afectar sus horas laborales lectivas, cargando las ya sobrecargas horas no lectivas, generando sobrecarga y agobio. Considerando las tasas de abandono de la profesión docente de los principiantes, es necesario garantizar su inducción en adecuadas condiciones. Para ello se propone una **subvención incorporada a los convenios de inducción que permita una descarga proporcional de horas lectivas y no lectivas**.

Adicionalmente, es necesario revisar la comprensión individualizada e instruccional de trabajo docente que domina los actuales estándares, incluyendo la revisión de los mecanismos de evaluación que desarrollan los sostenedores.

## Proyecto de Ley

El presente documento se enmarca en la invitación al Dr. Vicente Sisto a participar de la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados para comentar el proyecto de ley, originado en mensaje, que consolida el sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente como único sistema general de evaluación y fortalece los procesos de inducción y acompañamiento (boletín N° 15715-04).

\* Formato de citación: Sisto, V. (2023). *Evaluación, Desarrollo de Carrera y el Fortalecimiento del Trabajo Docente*. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

## La estandarización con altas consecuencias vs. la complejidad del ejercicio del trabajo docente

Diversos diagnósticos han puesto al desempeño docente al centro de lo que sería una deficiente calidad educativa, por lo cual debe ser intervenido a través de la acción de la política (ver Garver, 2020; Ingersoll et al., 2016; Keddie, 2018). Informes de organismos internacionales ilustran este diagnóstico: *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms* (Bruns et al., 2011), *What Are the Teacher Policies of Top-Performing and Rapidly-Improving Education Systems?* (Vegas & Ganiman, 2011) y *Profesores Excelentes. Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe* (Bruns & Luque, 2014), todos del Banco Mundial son una muestra de ello. Estos, al igual que documentos de otros organismos internacionales y Think Tanks, insisten en que la profesión docente debe transformarse para lograr una educación de calidad. Según Vegas & Ganiman (2011), lo primero es fijar estándares de desempeño claros que definan lo que debe hacer un buen profesor, que garanticen una ejecución eficaz y eficiente que genere aprendizajes verificables en niñas y niños en función del currículum establecido. Estos estándares deben regir la formación y deben materializarse en instrumentos de evaluación que midan el cumplimiento individual de dichos estándares, clasificando profesores, estableciendo salarios, incentivos, posibilidades de promoción de carrera, medidas remediales e incluso la expulsión del sistema (ver Bruns & Luque, 2014; Vegas & Ganiman, 2011). Son estas consecuencias las que dan fuerza a estas reformas, instalando a los estándares en el corazón del trabajo pedagógico, definiendo qué es lo que hay que hacer y cómo, marcando prioridades y moldeando la acción cotidiana (Bezes, 2018; Kawasaki et al., 2019).

Sin embargo, la investigación empírica internacional ha demostrado consistentemente que el énfasis en políticas de evaluación y rendición de cuentas basada en estándares dirigida tanto a escuelas como profesores no ha favorecido el fortalecimiento de la educación especialmente para los sectores más vulnerables (ver Garver, 2019; Holloway & Brass, 2018; Jennings, 2010; Little & Bartlett, 2010; entre otros).

Particularmente, en el caso de los modelos de desarrollo de carrera basado en cumplimiento de estándares de desempeño individual, éstos desconocerían las características del trabajo docente especialmente aquel situado en ámbitos vulnerables, debilitando la colegialidad, el desempeño conjunto así como la capacidad de acción y respuesta a entornos de alta complejidad, promoviendo comportamientos orientados a satisfacer estándares más que en función del proceso pedagógico como práctica situada (Carter, Klenowski y Chalmers 2016; Little & Bartlett, 2010, entre otros). Adicionalmente, se ha indicado que no hay evidencia de que este tipo de políticas de profesionalización docente mejore efectivamente los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes (Kristen, 2020; Lindval, 2017). A lo anterior, se suma que este tipo de modelos, al promover la individualización del trabajo docente dificulta la articulación colectiva en la organización escolar, aumentando competencia, pérdida de sentido del trabajo; además de estrés y aumento del malestar en las y los profesores, entre otros (Garver & Garver, 2019; Holloway & Brass, 2018; Jennings, 2010; Little & Bartlett, 2010; Ozga, 2009; Ranson, 2003). Estas consecuencias se pueden ver especialmente en aquellos lugares de mayor vulnerabilidad, contextos que supuestamente debiesen ser el foco de la política.

### **¿Cuándo sirven los estándares para mejorar el trabajo de las y los profesores?**

La investigación muestra que cuando estos son usados, no cómo sistemas de rendición con consecuencias, sino más bien **como criterios orientadores que pueden ser usados por las y los profesores, directivos y administradores, para facilitar procesos de análisis colaborativos de prácticas concretas**, permiten diálogos pedagógicos formativos, con efectos concretos de mejora. Para ello se promueve la participación de los agentes directamente involucrados en los procesos de formación: profesores, directivos, estudiantes, apoderados y/o administraciones locales, entre otros, generando procesos de responsabilización conjunta atendiendo a las características situadas de los contextos educativos en que son utilizados dichos estándares (ver Darling-Hammond, 2020; Kraft, Brunner, Dougherty, & Schwegman, 2020).

Por el contrario, el uso de estos criterios como métricas comparativas orientadas a clasificar a profesores en función de cómo sus desempeños se ajustan a estos estándares desatendiendo contexto y condiciones y estableciendo consecuencias, ha sido sistemáticamente cuestionado por la investigación empírica. La revisión de Little & Bartlett (2010) acerca investigaciones en torno a los efectos de las políticas orientadas a docentes en el contexto de la gran reforma No Child Left Behind desarrolladas por los diversos estados de Estados Unidos, revisión publicada en la prestigiosa *Review of Research in Education*, muestra que las políticas dirigidas a profesores basadas en la clasificación de profesores con consecuencias en función de estándares de desempeño, han generado un daño a la educación especialmente en los sectores más vulnerables, prescribiendo desempeños no pertinentes a las complejidades que caracterizan el espacio en el cual estos profesores desarrollan su trabajo. Según las autoras, los desempeños requeridos son mucho más complejos e interconectados que aquello que puede ser capturado por una evaluación dirigida a un desempeño individual que debe ajustarse a un estándar no contextualizado. Esto no sólo no habría promovido desempeños pertinentes, sino que habría generado consecuencias sobre profesores y escuelas que incluyen pérdida de colegialidad, estrés, percepción de falta de reconocimiento, y pérdida de compromiso.

Más recientemente, Kirsten (2020), a partir de una profunda revisión sistemática de la literatura empírica reciente en torno a los efectos de las políticas y acciones de desarrollo profesional docente, publicada en *Educational Research Review*, señala que aquellos programas y políticas que han incluido *todas* las recomendaciones de organismos internacionales y de expertos que supuestamente garantizarían resultados de excelencia, fallan continuamente, no apreciándose efectos relevantes (Kristen, 2020, ver también Lindvall, 2017). A pesar de lo anterior, un elemento que destaca el estudio de Kristen (2020) refiere a que las políticas de desarrollo profesional, evaluación, perfeccionamiento y formación continua de profesores, cuando se vinculan con estrategias que articulan actores locales, entidades administrativas locales,

comunidades, en función de objetivos educativos establecidos conjuntamente, éstas tienen efectos tanto en el fortalecimiento de las comunidades educativas, como en el aprendizaje de sus estudiantes. Así también cuando las y los profesores participan no sólo mediante estrategias de formación colaborativa y mentoría, sino que, además en el diseño y monitoreo de la calidad de las políticas y programas de desarrollo, perfeccionamiento y formación continua, estos son más efectivos.

## ¿Qué dice la investigación empírica en torno a los efectos de las políticas de evaluación y desarrollo profesional docente en Chile?

Los estudios que han abordado los efectos de la implementación del Sistema de Evaluación Docente, incluido en el Estatuto Docente (Ley 19.070), así como la Ley de Carrera Docente (Ley 20.903), promulgada el 2016, han mostrado falta de correspondencia entre los estándares de desempeño que guían la evaluación y la carrera docente y las prácticas requeridas en contextos de alta vulnerabilidad (Assaél & Cornejo, 2019; Cornejo et al., 2015; Ramírez, Baleriola & Sisto, 2019; Sisto 2011, 2012 y 2019). Lo que coincide con la literatura internacional.

El proyecto Fondecyt 1090739 entrevistó a sesenta (60) profesores calificados como destacados por el Sistema de Evaluación Docente (con la más alta calificación) que se desempeñaban en escuelas de alta vulnerabilidad. Los resultados mostraron que las/os participares describieron los estándares de evaluación como artificiales, pues no se correspondían con la acción cotidiana que consideraban necesaria de ser realizada día a día, individual y conjuntamente. Su calificación era descrita como fruto de un trabajo orientado a responder a los instrumentos de evaluación y no a lo que se requiere día a día en contexto de vulnerabilidad (Sisto, 2012).

Datos más recientes han confirmado que el trabajo docente que moviliza procesos de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad se caracteriza por desplegarse como una práctica situada, de carácter relacional, realizada en espacios locales, como el aula, potenciada por la

colegialidad que se verifica en una toma de decisiones participativa orientada a la justicia social y construida conjuntamente (Sisto, Núñez, López y Ramírez, 2021; Valdés & Ramírez-Casas del Valle, 2021).

### **¿Qué hacen los instrumentos que materializan la política?**

Los análisis realizados a los instrumentos de evaluación, particularmente al portafolio -instrumento de mayor ponderación a la hora de evaluar y encasillar al profesor en la Carrera Docente- muestran que éste tiende a prescribir una concepción del trabajo docente como ejecución individual de carácter instruccional, subordinando los elementos colaborativos a la ejecución individual, y la práctica pedagógica situada, al trabajo instruccional (Ramírez-Casas del Valle, Baleriola & Sisto, 2019).

Así mismo, los profesores reportan que la retroalimentación que reciben del proceso de evaluación no es clara y específica en las necesidades de formación y desarrollo profesional, describiéndose como una retroalimentación genérica que no resulta suficientemente pertinente ni útil para establecer acciones claras de mejoramiento que sean percibidas como relevantes para su práctica cotidiana (Ramírez-Casas del Valle, Baleriola & Sisto, 2022).

Por otra parte, se ha indicado que los procesos de formación continua y perfeccionamiento dependen fuertemente de la acción y elección individual del profesor frente a una oferta heterogénea y no necesariamente articulada con las necesidades situadas de la práctica pedagógica (ver Donoso, 2008; y MINEDUC, 2016). En este sentido se ha planteado la necesidad de fortalecer modelos más articulados tanto a nivel local, como en cuanto a potenciar el trabajo colectivo docente (Cabezas, Medina, Muller, & Figueroa, 2019).

Las observaciones etnográficas reportadas en Sisto (2019), coinciden con lo anterior, dando cuenta que, en muchos casos, se despliega un enorme trabajo colaborativo de colegas, que en conjunto revisan lo que va a hacer el o la

profesora a ser evaluada, reparten trabajo en la evaluación del portafolio, retroalimentan, etc. Por ello las y los profesores evaluados como 'destacados', al ser entrevistados, señalaban que esa evaluación en realidad emergía de un trabajo conjunto colaborativo, y no a lo que el instrumento de evaluación docente inscrito en el sistema de desarrollo de carrera supone. Frente a la docencia instruccional, descontextualizada, regida por el estándar y materializada en el instrumento de evaluación (Ramírez-Casas del Valle, Baleriola & Sisto, 2019), emerge otra docencia, situada con otros, en un espacio grupal y social, facilitando procesos conjuntos de construcción de aprendizajes (Sisto & Ramírez-Casas del Valle, 2021).

## Comentarios al Proyecto de Ley

Considerando lo señalado previamente podemos decir en relación a este Proyecto de Ley lo siguiente:

**1. Elimina la Doble Evaluación.** Si bien inicialmente, durante la tramitación parlamentaria de la Ley de Carrera Docente, se propuso eliminar la evaluación instalada por la Ley 19.961 para profesores municipales y, ahora, de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), finalmente la Ley no lo hizo. Y, a pesar de que la Ministra de Educación Marcela Cubillos, en carta al Presidente del Colegio de Profesores del 28 de junio de 2019, se comprometió a "presentar un proyecto que ponga fin al doble proceso de evaluación docente", esto no ha ocurrido. De acuerdo al CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación), esto sería así debido a que la evaluación establecida por la Ley 19.961 tiene el objeto de "evaluar el desempeño docente de aquellos profesionales de la educación que se desempeñan en el sector municipal, consistente en un proceso de carácter formativo y periódico", mientras que el establecido por la Ley 20.903, sería "un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su formación" (Oficio Ordinario del CPEIP N° 010/0979 de agosto de 2019). Evidentemente la explicación de la diferencia no resulta

clara, toda vez que para ambos procesos de evaluación el instrumento que tiene mayor peso es el portafolio, pudiendo presentar el mismo portafolio para ambas instancias, siendo evaluado una sola vez por las mismas rúbricas. Sin embargo, sí implica doble carga de trabajo para las y los profesores, así como duplicidades administrativas, operacionales y de comunicación, complejizando la experiencia evaluativa, tal como justifica el propio boletín. Desde este punto de vista es muy positiva la eliminación del sistema de evaluación contenido en el artículo 70 del Estatuto Docente, fortaleciendo la coherencia de la política evaluativa, ahora alojada plenamente en el Sistema de Carrera Docente.

## **2. Aumenta la carga punitiva del Sistema de Carrera Docente y sólo para profesores de escuelas municipalizadas y SLEP.**

Lamentablemente, si bien elimina la doble evaluación, duplica la carga punitiva en función de los resultados del proceso de evaluación del Sistema de Carrera Docente. En efecto, el Artículo 1, literal b), del proyecto en discusión propone trasladar la facultad de la/el director de escuela de proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes del respectivo establecimiento, considerando aquellas y aquellos profesores que “se encuentren en el tramo inicial y no hubieren progresado en el último proceso de reconocimiento que les correspondía participar”. Esto duplica la carga punitiva sobre estos docentes, los cuales ya están obligados por la Ley 20.903 a someterse a evaluación en el siguiente período, con la amenaza de ser expulsados del sistema educativo financiado públicamente si llegan a mantenerse en el tramo inicial por tres períodos. Llama la atención que, si bien se elimina el proceso de evaluación, no se elimina esta consecuencia, la cual además es discriminatoria al recaer sólo en profesores de escuelas municipalizadas y SLEP. De este modo, se insiste en ofrecer mecanismos punitivos de altas consecuencias para escuelas y profesores -que se suman a los ya existentes en el sistema educativo y en el sistema público-, como modo de gestión del trabajo docente especialmente en el sector municipalizado y SLEP. La evidencia empírica no respalda que este sea un mecanismo que facilite el mejoramiento del trabajo docente, más aún en sectores vulnerados.

### **Propuesta: Modificar el artículo 1 literal b)**

Debe decir “Elimínese la frase **“En el ejercicio de estas facultades podrá 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 según lo establecido en el artículo 70 de esta ley; proponer al sostenedor el personal a contrata y de reemplazo, tanto docente como regido por la ley N° 19.464”**”. Con ello se elimina la doble sanción vinculada a los resultados del mismo instrumento que supone la actual redacción de dicho literal, lo que además resulta discriminatorio.

**3. Debilita el proceso de inducción de docentes principiantes, especialmente aquellos con más de 38 horas de contrato.** Datos del Ministerio de Educación (2022), así como de otros organismos han mostrado con insistencia el problema de la deserción de profesores principiantes del sistema:

*“Al tercer año de ejercicio la deserción anual promedio acumulada de noveles es de 15,2%. Al quinto año este promedio acumulado es de 20,2%”*

*Elige Educar, 2022; p. 7.*

El presente proyecto, a través de su Artículo 3, **corrige la discriminación establecida en el inciso segundo del artículo 18 G de la Ley 19.070, en cuanto sólo permitía procesos de inducción a profesores con contratos de 38 horas y menos.** Esta distinción aparece injustificada desde una lógica fortalecimiento de la profesión docente. Por el contrario, por un lado, **promueve contratos de 38 horas y menos, los que se constituyen en contratos precarizantes, al debilitar la estabilidad laboral del profesorado principiante,** haciendo más atractivas otras oportunidades laborales. Por otro lado, **deja sin acompañamiento al profesor principiante con un contrato de más de 38 horas, que supone mayor estabilidad, desincentivando el ejercicio de la profesión docente también para estos profesores.** Esta discriminación sólo se entiende desde lo que es un el financiamiento via voucher, ya que la inducción supone restar horas de clases lectivas lo que tendría un costo para el sostenedor, en cuanto igualmente debe cubrir esas

horas. Pero no tiene ninguna justificación ni coherencia, desde una lógica que promueva el fortalecimiento del ejercicio del trabajo docente. Por el contrato debilita plenamente a la profesión docente, sobre todo en el contexto de profesores principiantes, los cuales precisamente están abandonando el sistema. Desde este punto de vista, el Artículo 3 va en el camino correcto.

Sin embargo, a diferencia del anterior, **el Artículo 5 de este proyecto conecta plenamente tanto con la lógica punitiva, como con la insistencia en desincentivar el ejercicio del trabajo docente presente en esta normativa y en otras**, tal como ha mostrado la investigación (Assael & Cornejo, 2019; Carrasco-Aguilar & Ortiz-Mallegas, 2020; Sisto, 2012; Sisto et al. 2022). A través de su literal a), modifica el inciso 1° del Art. 18 N de la Ley 19.070, restringiendo la asignación de \$81.054 sólo a aquellos con jornada de 38 horas. Esto compensa las 4 a 6 horas que deben dedicar estos a su inducción, posicionando este proceso **fuera de su jornada laboral**. Pero qué pasa en el caso de los profesores con más de 38 horas de contrato:

*“En aquellos casos en que la jornada semanal contratada sea superior a 38 horas, el tiempo destinado al proceso de inducción se desarrollará dentro de su jornada de trabajo y se considerará actividades curriculares no lectivas y los docentes principiantes no tendrán derecho a la asignación establecida en este artículo”*

*Proyecto de Ley Boletín 15.715-04; Art. 5, literal b)*

Es decir, si el profesor tiene un contrato mayor a 38 horas, éste **debe dedicar sus horas no lectivas al proceso de mentoría, pero no se reducen las horas lectivas**, es decir, de docencia presencial. Éstas, en el caso de un docente con contrato de jornada completa (44 horas), bajo las regulaciones actuales, puede dedicar 30 horas y 45 minutos a docencia efectiva en aula. Si a este profesor le agregamos una dedicación de 6 horas a su proceso de inducción sin restar horas lectivas, sólo le quedan 7 horas cronológicas para otras actividades como asistir a consejo de profesores, asistir a las diversas reuniones de los subequipos de la escuela, atender estudiantes, atender apoderados, planificar, diseñar y evaluar sus actividades docentes, tener espacios de colaboración y reflexión

pedagógica, evaluar el trabajo de sus estudiantes, y un largo etcétera. Sólo 7 horas para ello ¿Será que desde los diseñadores de la política estas son actividades menos relevantes y por ello prescindibles?

Los estudios en trabajo docente han mostrado que la actual distribución de horas lectivas y no lectivas, supone una sobrecarga de trabajo para las y los docentes, los que terminan realizando la mayor parte de su trabajo fuera de su jornada laboral, en su casa, restando horas a su descanso, a su familia y a sus actividades autónomas. Esto tiene consecuencias que han sido evidenciadas en salud mental, estrés y agobio laboral (ver Barría-Herrera et al., 2021; Cabezas et al., 2017; Cornejo-Chávez, 2009; Santibáñez-Cavieres, 2022). Datos analizados del proyecto Fondecyt 1191015, aun no publicados, muestran esta distribución de horas lectivas/no lectivas y la sobrecarga de trabajo fuera de horario laboral que esto implica, empuja a las y los profesores, especialmente principiantes, a buscar otros horizontes laborales “más sanos” para ellos y sus familias, como muestran las entrevistas. Esto es coherente con otras investigaciones (ver Barría-Herrera et al., 2021; Santibáñez-Cavieres, 2022).

Sabemos que los procesos de inducción favorecen la retención de los profesores en el sistema, la articulación con su comunidad escolar y el mejoramiento de sus prácticas. Es decir, es fundamental para el profesor principiante (ver Beca & Boerr, 2020; Gorichon et al., 2020; Salas, Díaz & Medina, 2021; Vaillant, 2021). También sabemos que contratos de jornada completa favorecen la permanencia de profesores en el sistema. Sin embargo, este proyecto de Ley, a través de su Art. 5, si bien le ofrece al profesor con jornada de más de 38 horas la posibilidad de tener un proceso de inducción, le dice que no van a ser reducidas de modo proporcional sus horas lectivas. Es decir, desde su experiencia, el profesor entenderá que deberá sobrecargarse fuera de su jornada laboral, por mucho que la ley declare otra cosa. Es decir, nuevamente la Ley le dice al profesorado, ésta no es una carrera atractiva para alguien que quiera vivir sin sobrecarga, sin agobio, sin estrés, y llevar una vida autónoma más o menos digna. **La Ley es clara: debes sobrecargarte!**

**Propuesta: Subvencionar los procesos de inducción de modo de garantizar una disminución proporcional de horas lectivas/no lectiva para el proceso de inducción**

La eliminación de la evaluación docente contenida en el Art. 70 de la Ley 19.070, supone una liberación presupuestaria que puede redestinarse a subvencionar los procesos de inducción de las y los profesores con más de 38 horas contratadas. Estos recursos se deben incluir en los convenios vinculados a los procesos inducción que deben suscribir sostenedores y Ministerio regulados por el Art. 18 K de la misma Ley. De este modo el inciso segundo de dicho artículo después de la oración **“En este convenio se deberá estipular, a lo menos, la obligación del sostenedor de implementar los planes de inducción y ser responsable de su cumplimiento”**, debería considerar, seguido de una coma (,): **“así también de liberar proporcionalmente horas lectivas y no lectivas para el desarrollo de sus procesos de inducción a los profesores con más de 38 horas de contrato”**. La subvención permitiría cubrir las horas lectivas y no lectivas que deja de cumplir el docente debido a su inducción.

Los profesores principiantes están abandonando la profesión docente, y no lo hacen por un error vocacional, lo hacen debido a las malas condiciones que la política estructura para su trabajo. Esta reforma no puede continuar la senda de seguir empujando profesores principiantes fuera del sistema. A ellas y ellos se le debe ofrecer buenas condiciones laborales para el trabajo pedagógica en su comunidad escolar. Los procesos de inducción y mentoría han mostrado facilitar la inserción y arraigo de estos profesores en sus comunidades mejorando notoriamente su desempeño. Esta reforma debe contemplar condiciones para ello.

## Elementos que el Proyecto deja fuera

**1. No altera los estándares y mecanismos de evaluación que sostienen el desarrollo profesional docente.** Se requiere una revisión urgente de la concepción de trabajo

docente presente en la política y sus instrumentos, avanzando de su consideración como práctica instruccional individual orientada a la eficiencia y eficacia en la ejecución curricular, hacia una consideración del trabajo docente como práctica conjunta, individual y colegiada, orientada a favorecer el desarrollo inclusivo de aprendizajes en las y los estudiantes, favoreciendo justicia social. Al respecto, **es necesario establecer una agenda de trabajo que pueda penetrar en cómo se entiende el desempeño pedagógico, sus características, condiciones, y modos de realización, que convoque sobre todo a quienes día a día lo despliegan e incluya formadores y académicas y académicos que investiguen empíricamente trabajo docente.** Esta agenda debe orientarse a revisar los estándares, probablemente transformarlos, y sobre todo discutir las condiciones formativas, materiales, laborales, organizacionales, sociales e institucionales necesarias -que deben ser desarrolladas- para desplegar los desempeños esperados. Si bien el Ministerio de Educación (2021) ha propuesto nuevos estándares de la profesión docente, a través del nuevo Marco para la Buena Enseñanza, los cuales incluyen la colaboración entre pares y el ejercicio pedagógico como un trabajo relacional, no se plantea el tema de las condiciones para ello, además requiere ser discutido con los actores de la profesión docente (profesores y profesoras) y quienes estudian trabajo docente, lo que no ha ocurrido.

Vinculado a lo anterior, se debe dar **mayor énfasis a trabajo colaborativo como constitutivo al trabajo docente.** Actualmente éste queda reducido a un intercambio en función de una ‘reflexión crítica’ individual sobre la propia práctica individual, el trabajo colaborativo tiene función y relevancia, sólo en cuanto impacta la acción individual. Esto confirma la concepción individualizada del trabajo docente. Con lo que, adicionalmente, el trabajo de la escuela no es más que una sumatoria de desempeños individuales. No hay concepción de los procesos de intercambio y articulación. **La dimensión trabajo colaborativo debe avanzar a la valoración de los procesos de participación, resolución de problemas y toma de decisiones conjunta, incluyendo cómo conjuntamente se desarrollan soluciones y prácticas pedagógicas innovativas**

que logran promover aprendizajes, en condiciones heterogéneas.

Además, se debe revisar en las rúbricas de evaluación del portafolio el énfasis actual que se da a la eficacia y eficiencia en un rápido despliegue instruccional del currículum, para atender a la dimensión pedagógica más situada que, por lo demás está plenamente acogida en las justificaciones de los propios estándares (en el apartado Antecedentes), lo que luego no se recoge plenamente en su implementación práctica a través del instrumento portafolio y sus rúbricas de evaluación. Estas pueden ser revisadas con soportes académicos pertinentes y con participación de los docentes, quienes día a día construyen práctica pedagógica.

Junto a lo anterior debe revisarse el propio proceso de evaluación de las evidencias tal como actualmente se realiza. Diversos reportes dan cuenta que las y los evaluadores, deben ser capaces de aplicar rúbricas sobre la evidencia, encasillando profesores y estableciendo retroalimentaciones en muy poco tiempo, lo que perjudica el sentido mismo del proceso de evaluación. Las descripciones acerca de la poca pertinencia y generalidad de las retroalimentaciones parece confirmar esto (ver Ramírez-Casas del Valle, Baleriola & Sisto, 2022).

## **2. Deben revisarse los mecanismos de evaluación de los sostenedores permitidos por el Art. 70 bis de la Ley 19.070.**

Dicho artículo establece que los sostenedores “podrán crear y administrar sistemas de evaluación que complementen a los mecanismos establecidos en esta ley para los docentes que se desempeñen en funciones de docencia de aula”. Esto se mantiene, tal como lo establece el Art. 12 del proyecto de ley en discusión. Si bien, en principio, esto puede permitir mecanismos de retroalimentación formativos, situados en la realidad escolar, involucrando miembros de la comunidad en una reflexión formativa en torno al ejercicio individual y conjunto del trabajo docente, la investigación empírica ha mostrado que, por el contrario, emergen mecanismos de carácter punitivo con criterios evaluativos muchas contrarios a los estándares promovidos desde el nivel central, e incluso contradictorios con otras normativas

curriculares, de convivencia y otras, que desde el nivel central buscan regular el trabajo que hace la escuela.

### **Propuesta: Asegurar evaluaciones formativas, situadas en la comunidad, coherentes con estándares y normativas promovidas desde el Ministerio**

Se sugiere incorporar en el Art. 12 un inciso segundo que modifique el inciso tercero del Artículo 70 bis de la Ley 19.070, agregando, después de la oración **“Los mecanismos, instrumentos y la forma de ponderar los resultados de la evaluación deberán ser transparentes”** una coma (,) y lo siguiente: “formativos, complementarios y coherentes con los estándares de desempeño de la profesión docente aprobados por el Consejo Nacional de Educación, así como las otras normativas establecidas por el Ministerio.

Además, se debe incorporar en el mismo Art 12 del proyecto un inciso tercero que indique “Incorpórese al Art. 70 bis el siguiente inciso cuarto: **“Los sostenedores que desarrollen estas evaluaciones deben desarrollar mecanismos de retroalimentación y soporte que favorezcan el mejoramiento del desempeño docente, incluyendo procesos colaborativos y colegiados de retroalimentación y soporte”**.”

## Conclusiones

Se trata de un proyecto que salda una deuda importante al eliminar el doble proceso de evaluación al cual están sometidas profesoras y profesores especialmente del sistema municipalizado y SLEP. Además, fortalece y sistematiza los procesos de mentoría, mejorando su articulación con la Red de Maestros de Maestros. Sin embargo, presenta ciertos aspectos que deben ser mejorados, algunos de los cuales aquí se indican. Esperamos este documento contribuya a mejores políticas para el trabajo docente en Chile.

## Referencias

- Assaél, J., & Cornejo, R. (2019). Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile. In *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession* (pp. 245-257). Springer, Singapore.
- Barría-Herrera, P., Miranda Jaña, C., & Toledo Jofré, M. I. (2021). Violencias Simbólicas en el Trabajo Docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 453-468.
- Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher*, 71(5), 623-626.
- Beca, C. E., & Boerr, I. (2020). Políticas de indução para professores iniciantes: a experiência chilena e os desafios para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4683111-e4683111.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Bush, T., Coleman, M., Wall, D., & West-Burnham, J. (2018). Mentoring and continuing professional development. In *Mentors in schools* (pp. 121-143). Routledge.
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: evidencia para el caso chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 64-64.
- Cabezas, V.; Medina, L.; Muller, M. & Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. Centro de Políticas Públicas UC.
- Carrasco-Aguilar, C., & Ortiz-Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17.
- Carter, M. G., Klenowski, V., & Chalmers, C. (2016). Who pays for standardised testing? A cost-benefit study of mandated testing in three Queensland secondary schools. *Journal of Education Policy*, 31(3), 330-342
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Cornejo-Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & sociedade*, 30, 409-426.
- Courtney, S. J., & Gunter, H. M. (2015). Get off my bus! School leaders, vision work and the elimination of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 395-417.
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in teacher Education*, 42(1), 60-71.
- Falabella, A. (2021). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227
- Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27, 68-79.
- Garver, R. (2020). Evaluative relationships: teacher accountability and professional culture. *Journal of Education Policy*, 35(5), 623-647. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1566972>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48.
- Gunter, H. (2007). Remodelling the school workforce in England: a study in tyranny. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(1), 1-11.
- Gunter, H. M. (2008). Policy and workforce reform in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 253-270.
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school

- reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14.
- Jennings, J. L. (2010). School choice or schools' choice? Managing in an era of accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227-247.
- Kirsten, N. (2020). A systematic research review of teachers' professional development as a policy instrument. *Educational Research Review*, 31, 100366.
- Kraft, M. A., Brunner, E. J., Dougherty, S. M., & Schwegman, D. J. (2020). Teacher accountability reforms and the supply and quality of new teachers. *Journal of Public Economics*, 188, 104212.
- Little, J. W., & Bartlett, L. (2010). The teacher workforce and problems of educational equity. *Review of Research in Education*, 34(1), 285-328.
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares para la Profesión Docente. Marco de la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2022). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022* (Evidencia 55). Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. M., Oliveira, D. A., & LeVasseur, L. (Eds.). (2018). *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives*. Springer.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Parcerisa, L., Verger, A., & Falabella, A. (2020). High-stakes accountability and the expansion of a school improvement industry in Chile: A public-private sector comparison. In *Privatisation and Commercialisation in Public Education* (pp. 119-133). Routledge.
- Ramírez, L., Baleriola, E., y Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del Portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40: 1-20.
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., & Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierdas*, (51), 14.
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201-219.
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 449-474.
- Santibáñez-Cavieles, P. (2022). Políticas hacia el Profesorado en el Chile Neoliberal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 351-371.
- Singh, P., Allen, J., & Rowan, L. (2019). Quality teaching: Standards, professionalism, practices. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 1-4.
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Parra, A., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(133).
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97.
- Vegas, E. & Ganimian, A. (2011). *What are the teacher policies of top-performing and rapidly-improving education systems?* Banco Mundial.
- Verger, A. (2021). Teachers and the Teaching Profession in Global Education Policy Theory: A Commentary. *Comparative Education Review*, 65(4), 790-806.

## Acerca del Autor

Dr. Vicente Sisto



Investigador Principal línea “Políticas y prácticas de gestión para la inclusión”.  
Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde además es director del Programa de Doctorado en Psicología.

### Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

### Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar  
Campus Sausalito PUCV  
ciecomunicaciones@pucv.cl  
32 - 237 2575