

Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?

Lorena Meckes y Constanza Hurtado*

Este número de Notas para la Educación da cuenta de resultados y avances de tres estudios desarrollados bajo intereses comunes de la línea de investigación sobre Formación Inicial Docente, que se focalizan en el periodo de inserción laboral de los nuevos profesores, analizando los procesos de contratación y selección que los afectan; sus aprendizajes durante el primer año de trabajo y también la relación entre rendimiento en el actual examen de egreso (INICIA) y su efectividad para promover los aprendizajes de sus estudiantes.

Cada una de las tres investigaciones fue desarrollada con distintas perspectivas metodológicas. Consideramos que los datos y análisis presentados enriquecen la discusión sobre el “puente” entre la formación inicial y la inserción laboral de los nuevos profesores. Los estudios contribuyen con evidencia a la discusión sobre cómo potenciar la atracción y retención de los docentes en contextos más desfavorables, especialmente, considerando el rol de las escuelas en este proceso; ámbito sobre el cual existe escasa evidencia para nuestro sistema educacional. Al respecto, cabe destacar que desde el 2012 se discute un proyecto de ley que busca promover la carrera docente por medio de la atracción, incentivo y retención en el sistema subvencionado de docentes que resulten mejor evaluados según los instrumentos disponibles (pruebas de selección universitaria y prueba INICIA).

De aprobarse este proyecto, se destinarían incentivos económicos para los primeros años de ejercicio profesional de los docentes con mejor rendimiento



en estas evaluaciones. A continuación se presenta un resumen de los tres estudios.

“Buscando la aguja en el pajar: proceso de contratación de profesores en la Región Metropolitana”

El primer estudio, financiado por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (MINEDUC), estuvo a cargo de Carolina Flores, Soledad Ortúzar, Pamela Ayala y Carolina Milesi, investigadoras del CEPPE y del Instituto de Sociología de la Universidad Católica.¹

Este estudio caracterizó el proceso de selección y contratación de docentes, con el objeto de identificar prácticas institucionales (de demanda por trabajo) que puedan explicar la amplia evidencia acumulada sobre la mayor concentración de profesores con mejores antecedentes académicos en escuelas académica y socioeconómicamente más aventajadas (Ortúzar et al, 2009; Meckes y Bascopé, 2012; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Cabezas et al, 2011; Rivero, 2012).

El estudio analizó el proceso de contratación en 32 entidades contratadoras de docentes de la Región Metropolitana donde era esperable

¹ Para más detalles, ver Informe Final del estudio, que estará disponible en la página web www.bibliotecacentrodeestudios.mineduc.cl a partir del segundo semestre del año 2014.

* Lorena Meckes es psicóloga PUC, Magíster en Educación - Evaluación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Desde inicios de 2003 hasta abril de 2008 dirigió el SIMCE, el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje. Constanza Hurtado es socióloga e investigadora en las áreas de Formación Inicial Docente y efectividad escolar.

encontrar diferencias en los procesos de contratación. En definitiva, se analizaron 6 Municipios, 3 redes de establecimientos privados subvencionados que contratan docentes de manera centralizada, y 23 establecimientos independientes, ya sea privados pagados (4) o privados subvencionados (19), con distintos niveles de copago (y por lo tanto, con distintos niveles de recursos disponibles para, entre otras cosas, contratar profesores). En concreto, la investigación consistió en la sistematización de la información de alrededor de 7500 currículum vitae presentados por postulantes a cargos docentes en estas entidades contratadoras, durante el periodo de contratación correspondiente al año 2013. Además, se realizaron entrevistas a directivos y jefes de UTP, en su calidad de supervisores de las nuevas contrataciones, con el objeto de identificar y comparar los criterios utilizados para seleccionar profesores, y conocer la evaluación que los supervisores hacen respecto del desempeño de los profesores sin experiencia laboral previa. De manera complementaria, el estudio analiza datos secundarios del MINEDUC para proveer un panorama sobre el flujo de contratación de profesores en la última

década, las características de los nuevos empleos, y el grado de permanencia o duración de las nuevas contrataciones en sus respectivos empleos.

En primer lugar, el análisis de datos secundarios revela que, más allá de las presiones de matrícula y de dotación docente previa, el flujo de contratación es relativamente alto en redes de establecimientos subvencionados y en colegios privados con mayor cantidad de recursos (subvencionados de alto copago y pagados), y relativamente bajo tanto en los municipios como en establecimientos privados subvencionados sin copago, entidades contratadoras que en general educan niños vulnerables. Es interesante destacar que, el hecho que el menor flujo de contratación se observe tanto en el sector público como en parte del sector privado, sugiere que el Estatuto Docente y la posible falta de autonomía de los directores que responden a un administrador central, no son los únicos responsables de esta falta de dinamismo en la contratación.

Uno de los principales hallazgos del estudio surge de la sistematización de los CVs de postulantes a cargos docentes, a partir de la cual se observa un alto

nivel de estratificación de postulantes a cargos docentes en entidades contratantes de distinto tipo. En efecto, el sector municipal y los establecimientos privados subvencionados de copago bajo o nulo tienen una propensión relativamente alta de recibir postulaciones de profesores egresados de Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica, mientras que, en el otro extremo, los establecimientos privados pagados tienen una propensión relativamente alta de recibir postulaciones de profesores egresados de Universidades con altos niveles de acreditación. Por otro lado, el análisis de CVs de postulantes a cargos docentes sugiere que las características socioeconómicas de los postulantes presentan una gran afinidad con las características socioeconómicas de las entidades contratantes. Así, el sector municipal y los establecimientos privados subvencionados con menos recursos (aquellos de copago bajo o nulo) tienen altas chances de recibir postulaciones de profesores caracterizados como de origen social bajo o medio bajo. Lo contrario ocurre en establecimientos con mayores recursos (privados pagados o subvencionados de copago alto). Respecto de la formación continua de los profesores, docentes que han cursado estudios de magister o doctorado, postulan en mayor proporción a cargos en establecimientos privados pagados. En definitiva, los datos sugieren que los contratantes seleccionan docentes dentro de una oferta o pool homogéneo y ya restringido de postulantes, lo cual limita, para bien o para mal, las posibilidades de elección desde el inicio del proceso. Se observa un ajuste entre las características de los postulantes a cargos docentes y las de los establecimientos, según el origen social y económico y las características de formación inicial y continua de los primeros, y el nivel socioeconómico y de copago de los segundos.



Utilizando los datos sistematizados de los CVs, e identificando a los postulantes efectivamente contratados, se estimó a través de modelos logísticos jerárquicos la probabilidad de que un postulante sea efectivamente contratado, controlando por las características del pool de postulantes con los que cada potencial docente “compite”. Los resultados indican que los tomadores de decisiones en las distintas unidades contratadoras no aplican criterios diferentes a la hora de seleccionar a quienes contratar. En general, los contratadores tienen más propensión a contratar profesores formados en universidades con niveles más altos de acreditación. Esto sugiere que el ordenamiento observado tras el proceso de contratación se explica más por el ordenamiento en las postulaciones que por la existencia de criterios diferenciados de decisión por parte de los contratadores.

Complementariamente, en las entrevistas en profundidad a directores y jefes de UTP, todos los contratadores declaran preferir docentes egresados de instituciones tradicionales, aquellas de egresados de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica o de Universidades poco selectivas y de poco prestigio. Sin embargo, se observa que la generalidad de los contratantes pone gran énfasis en la “afinidad socio-cultural” entre el potencial docente y el establecimiento donde se espera que se desempeñe (a través de indicadores como afiliación religiosa y la experiencia educativa o laboral previa del postulante), por sobre indicadores de desempeño en aula. Al respecto, el estudio encuentra que las entrevistas personales son usadas por casi todas las entidades contratadoras

mientras que las observaciones de desempeño en el aula son extremadamente poco frecuentes, y se dan en casos donde los contratantes cuentan con mayores recursos y/o con una institucionalidad altamente competente en términos de administración y gestión, por ejemplo, en las redes de establecimientos. La observación de clases como herramienta de selección de cargos docentes se torna aún más necesaria ante la evidencia de que una de las principales falencias que los supervisores detectan en los nuevos docentes, sobre todo aquellos con nula o escasa experiencia laboral previa, es el deficiente manejo de grupo y de las diversas necesidades de aprendizaje en el aula. Este es un problema transversal en todo tipo de establecimientos, pero los testimonios son más claros entre supervisores de profesores que se insertan en contextos más vulnerables.

Los contratadores de docentes para establecimientos más vulnerables declaran que una de sus mayores

dificultades es atraer y retener a buenos candidatos a cargos docentes. En efecto, los datos secundarios revelan que los salarios tienden a ser significativamente más altos en los nuevos trabajos ofrecidos en las redes de establecimientos y en los establecimientos de mayores recursos. Además, se observa una mayor rotación laboral de profesores que se desempeñan en contextos vulnerables, lo que responde a la dificultad que implica trabajar en este tipo de contextos, y entre profesores con mayores niveles de formación inicial, lo que indica que los docentes mejor formados son más difíciles de retener. Al respecto, las prácticas profesionales aparecen como uno de los mecanismos de atracción de postulantes para cubrir las vacantes de docentes, tanto porque permite a los contratadores conocer al profesor y porque permite a los contratadores llegar a docentes egresados de alguna casa de estudio en particular. En cuanto a las estrategias desplegadas para retener a los docentes, sí existen diferencias entre tipos de instituciones. Algunos, establecimientos particulares pagados



y redes de establecimientos reportan tener procesos de inducción y realizar negociaciones salariales como mecanismos de retención de los profesores.

Con el objeto de atraer buenos docentes a establecimientos más vulnerables, las políticas públicas se han centrado en otorgar incentivos a los mismos profesores para que se inclinen por trabajar en este tipo de contextos; esta idea se encuentra en el diseño de la ley de carrera docente en discusión en el Parlamento. En efecto, éste y otros estudios sugieren que incentivos que mejoren las condiciones laborales de los docentes en establecimientos vulnerables (mayores salarios, menor cantidad de horas lectivas, cursos más pequeños, prácticas de inducción, entre otros) son importantes para que docentes bien preparados se inclinen por postular a cargos en este tipo de contextos. Sin embargo, los resultados de este estudio, sugieren que este tipo de políticas orientadas a la oferta por docentes deberían ser complementadas con otras políticas, centradas en los establecimientos educacionales más vulnerables, para potenciar buenas prácticas en el proceso de reclutamiento, selección y contratación de docentes. En particular, estas políticas debieran estar orientadas a que los contratantes puedan mejorar la gestión de los postulantes, ya que puedan implementar herramientas de selección como la entrevista psicológica y sobre todo la observación de clases, con recursos humanos capacitados para tales fines.

“¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?”

Este estudio es liderado por Andrea

Ruffinelli investigadora del CEPPE y de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. El proyecto consiste en seguir a un grupo de once profesoras de enseñanza básica durante los sus primeros tres años de trabajo, los datos se obtienen a partir de entrevistas periódicas, que permiten conocer y registrar en detalle reflexiones acerca de su experiencia laboral inicial. Esta investigación busca describir los aprendizajes profesionales identificados por los mismos docentes durante su primer año de trabajo en el aula, y las diferencias en sus reportes según las características de las instituciones en la que estudiaron y de los establecimientos en que se inician.

Los resultados muestran que transcurrido este periodo, los docentes señalan que una vez que lo aprendido debe ser aplicado en contextos específicos, por las características de los alumnos y las escuelas, deben “re-aprender” estrategias de enseñanza, según las metodologías definidas por los propios establecimientos. Cuatro son los ámbitos en que se identifica una mayor necesidad de “re-aprender”: (a) la planificación, (b) la gestión de la clase y las estrategias de enseñanza, (c) el conocimiento disciplinario y (d) la evaluación de aprendizajes. Respecto de la planificación, las docentes participantes señalan que ésta es menos exigente y compleja una vez que ejercen, en comparación con lo enseñado durante su formación. Aun cuando los nuevos docentes quisieran replicar la modalidad enseñada durante la formación, argumentan que la baja disponibilidad de tiempo conduce a abandonarla, reemplazándola por los formatos y modalidades en cada escuela. Respecto de la gestión de la clase, durante el primer año los docentes aprenden a empoderarse de su rol, y

aprenden acerca del manejo de los estudiantes y cómo establecer climas de control de disciplina que permitan desarrollar las clases. También, se refieren a las estrategias de enseñanza, reportando que tienden a asimilarse a las utilizadas en los establecimientos, por ejemplo, entregar guías a completar o realizar clases más directivas que el estilo más interactivo aprendido en las instituciones formadoras. Otro tema relevante se refiere a los vacíos disciplinarios que los profesores declaran al analizar su primer año de experiencia laboral. Para suplir esto, muchas veces recurren a buscar esta información en internet o bien en los textos escolares. El cuarto ámbito es el de evaluación, ya que los docentes se enfrentan a un escenario centrado en las calificaciones y evaluaciones sumativas por sobre la evaluación formativa, enfatizada en su formación.

“A mí me gustó mucho el curso de necesidades educativas especiales, ese curso yo lo encontraba muy bueno, pero tampoco lo podemos llevar a la práctica, porque tiene que ver con el sistema, o sea, se evalúa a todos los niños en forma igual, da lo mismo los tiempos, y los mismos aprendizajes que tengan, porque hay que hacerlo, hay que cumplir. El tema de la evaluación, por ejemplo; en la universidad se promueve mucho la evaluación auténtica, pero por ejemplo, acá, a mí me aceptan una nota no convencional, el resto son todas pruebas... Evaluar para los aprendizajes, y resulta que nosotros terminamos solamente evaluando el aprendizaje, el resultado final, si aprendieron o no aprendieron” (docente entrevistada)

El estudio compara los aprendizajes reportados durante el primer año de ejercicio profesional según tipo de



institución de origen de los profesores (selectivas al ingreso de los alumnos o no²) y según los contextos de las escuelas en que se inician. Al analizar diferencias según los programas de origen, se encuentra que egresados de instituciones más selectivas declaran menor relevancia del primer año de experiencia en su aprendizaje profesional. Al contrario, quienes han sido formados en instituciones de baja o nula selectividad rescatan aprendizajes en más ámbitos durante el primer año de ejercicio, especialmente en lo referido a manejo del aula, y particularmente a su normalización. Este último grupo de egresados sería más permeable a las experiencias vividas durante el comienzo del ejercicio docente. Sin embargo, se identifica un aprendizaje transversalmente relevante, independiente del programa de proveniencia, la apropiación de estrategias que permiten estandarizar la práctica pedagógica, a fin de cumplir con las exigencias de los establecimientos, regidos por exigencias externas. Esto genera una disonancia entre lo aprendido en la formación inicial y las demandas de la escuela.

Este estudio invita a reflexionar sobre la complementariedad entre las instituciones formadoras y las escuelas en que se insertan los nuevos profesores, y consecuentemente sobre la necesidad de un mayor acercamiento entre las necesidades del ejercicio profesional, especialmente en el inicio de éste, y las orientaciones de la formación inicial de profesores.

“¿Es la prueba INICIA una medida de la futura Efectividad Docente?”

Este estudio ha sido conducido por Ernesto San Martín, Rosario Rivero y Constanza Hurtado, y financiado por el concurso FONIDE del Ministerio de Educación³. El estudio se centra en la capacidad de la prueba INICIA para predecir efectividad docente. Esta pregunta de investigación deriva del proyecto de Ley de Carrera Docente del año 2012, que propone el uso de los resultados obtenidos en este instrumento u otro similar como uno de los criterios de selección de profesores de escuelas subvencionadas y para otorgar incentivos salariales, con el propósito de retener a

quienes presentan mejores resultados en este. Para responder a la pregunta de investigación el estudio evalúa la relación entre el desempeño que tuvieron los nuevos profesores en su prueba INICIA y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes en el SIMCE, controlando por factores de contexto de las escuelas. Para ello se estimó, por medio de técnicas estadísticas (modelo HLM), un ‘efecto profesor/escuela’, cuyo valor es más alto a medida que el desempeño de los alumnos es explicado en menor medida por sus características (como el nivel socioeconómico de sus padres) y más por la “calidad docente”. Por el contrario, el indicador tiene valores más bajos cuando las características de los alumnos y de la escuela, explican en mayor grado su desempeño en el SIMCE.

Dicho de otro modo, el valor de este ‘efecto profesor/escuela’, permite cuantificar la influencia que tienen los profesores en el desempeño de sus alumnos. El estudio busca determinar si la magnitud de esta influencia mantiene relación o no al desempeño previo de los profesores en la prueba INICIA; bajo la hipótesis de que profesores con mejores resultados en INICIA, deberían presentar valores mayores en su indicador de ‘efecto profesor/escuela’. Los resultados muestran que la relación entre el desempeño de los profesores en la prueba INICIA que mide conocimientos disciplinares está escasamente relacionada con el ‘efecto profesor/escuela’. Sin embargo, debido al bajo número de profesores que rindieron INICIA, que además se encuentran haciendo clases a alumnos de segundo o cuarto básico; este resultado debe ser analizado con cautela.

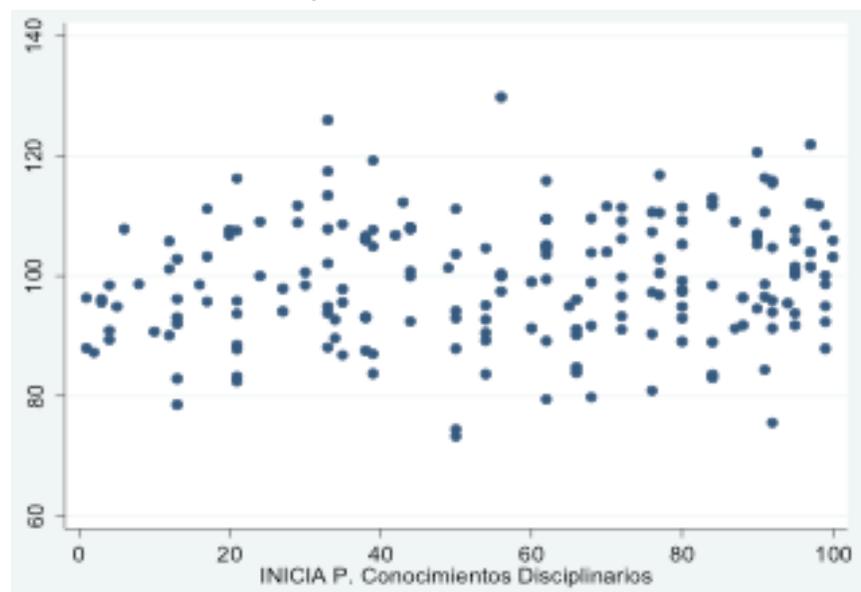
²La selectividad de las instituciones se define por los puntajes de corte en las pruebas de selección en los respectivos programas. Específicamente, las instituciones selectivas corresponden a aquellas que en los últimos seis años presentan puntajes promedio, en la pruebas de selección universitaria (PSU) de ingreso a la carrera, iguales o superiores a 550 puntos. Las institución de selectividad baja, corresponden a aquellas con puntajes promedio de ingreso entre 450 y 549 puntos, alrededor de la media del instrumento; y las institución no selectivas, son aquellas con puntajes promedio inferiores a 450 puntos o bien, que no exigen rendición de PSU.

³Para más detalles, ver Informe Final del estudio, que estará disponible en la página web www.bibliotecacentrodeestudios.mineduc.cl a partir del segundo semestre del año 2014.

El cuadro 2 ilustra los hallazgos antes de los resultados de los profesores en descritos. A distintos valores del indicador de calidad docente (en el eje vertical), se observa heterogeneidad de valores de los resultados de los profesores en la prueba INICIA (en el eje horizontal). En busca de profundizar en otras características de los docentes, se

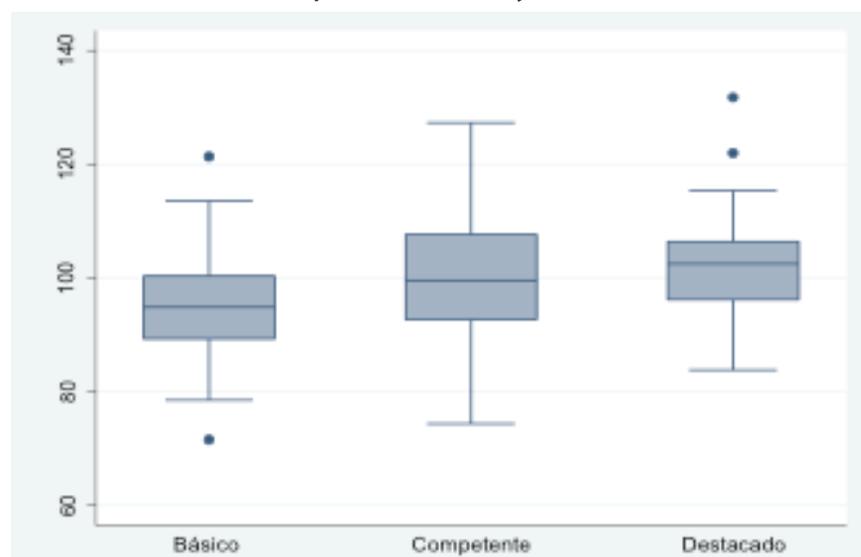
presentaron resultados que relacionan el 'efecto profesor/escuela' con los resultados de los profesores en las pruebas de selección universitaria. La referida propuesta de ley, establece que el puntaje PSU es uno de los criterios para definir incentivos a los nuevos profesores. Los resultados son similares a los encontrados con la prueba INICIA, es decir, se observa una escasa relación del desempeño en las pruebas de selección (PAA o PSU) y la magnitud del efecto denominado 'efecto profesor/escuela'. También, se analizó la relación entre la Evaluación Docente y el indicador de efectividad docente / escuela. En este caso sí se observa una relación positiva; es decir, mejores resultados en esta evaluación, se vinculan a un mayor 'efecto profesor/escuela', aun controlando por años de experiencia del profesor ⁴. Este hallazgo invita a reflexionar sobre las características que debiera tener una evaluación con los usos previstos para INICIA y la pruebas de selección universitaria en la propuesta de ley, es decir, para la toma de decisiones de selección o incentivo a los docentes. También, alerta sobre la complejidad de las dimensiones del desempeño profesional que es necesario considerar para asegurar que los incentivos se asignan correctamente. A diferencia de la Evaluación Docente, INICIA y PSU son pruebas de lápiz y papel centradas en conocimientos y en habilidades cognitivas, mientras que en los resultados de la Evaluación docente se basan en la evidencias de desempeño en aula (video de una clase) y de prácticas propias del ejercicio profesional (planificación, evaluación de aprendizajes, etc.).

Cuadro 2. Relación Efecto profesor /escuela e INICIA



Fuente: presentación "¿Es la prueba INICIA una medida de efectividad docente?", proyecto FONIDE N° F721265

Cuadro 3. Relación 'efecto profesor/escuela' y Evaluación Docente



Fuente: presentación "¿Es la prueba INICIA una medida de efectividad docente?", proyecto FONIDE N° F721265

⁴Dentro de la muestra de profesores analizada, aquellos que han rendido la Evaluación Docente, llevan al menos 2 años de experiencia. Para concluir sobre la correlación de este instrumento y el indicador de efecto/ escuela, es necesario considerar los años de experiencia de los profesores.

En el cuadro 2 se presenta la relación entre el indicador de calidad o efectividad docente (en el eje vertical) y los resultados por categoría en la Evaluación Docente final (eje horizontal). El gráfico muestra que los docentes evaluados en la categoría “básico” presentan valores más bajos en el índice de ‘efectividad’, al comparar con los evaluados en la categoría “competente”; y estos últimos, obtienen valores más bajos a los resultados en el indicador de calidad docente de los profesores evaluados en la categoría “destacado” de la Evaluación Docente.

Finalmente, es necesario señalar que estos análisis deben ser repetidos con muestras mayores de profesores noveles, una vez que más profesores que hayan rendido INICIA se encuentren trabajando en el sistema e incluyendo todos los resultados disponibles de la prueba INICIA (disciplinaria, pedagógica, TICs, entre otras). Es deseable que un futuro estudio de la validez predictiva de INICIA considere datos de los alumnos que permitan despejar la incidencia de su desempeño previo (es decir, basados en técnicas de valor agregado)⁵.

Discusión

Estos estudios entregan novedosa evidencia con relevantes implicancias tanto para el diseño de políticas destinadas a identificar, atraer y retener profesores efectivos en el sistema, particularmente en escuelas de alta vulnerabilidad, como para las prácticas de las instituciones de formación.

¿Cómo identificar los profesores mejor preparados y de mayor potencial para promover el aprendizaje de sus estudiantes?

Es la primera interrogante de política vinculada a la profesión docente sobre la cual el estudio de San Martín y col. aporta evidencia. Hasta ahora los proyectos de ley propuestos han identificado los puntajes en las pruebas de selección universitaria (PSU) y de egreso (INICIA), como indicadores para distinguir a quiénes debieran ser objeto de las políticas de atracción y retención, asociadas a incentivos especiales. En efecto, en la propuesta de ley de Carrera Docente presentada el año 2012, se plantea el uso de los resultados de la prueba INICIA, como uno de los criterios de asignación de incentivos para profesores que ingresaran –y se mantuvieran– en establecimientos subvencionados. Más allá de las limitaciones metodológicas identificadas por los propios autores⁶, los hallazgos preliminares del tercer estudio expuesto “¿Es la prueba INICIA una medida de la futura Efectividad Docente?” alertan sobre considerar este criterio para identificar a los profesores noveles con mayor potencial. En efecto, mejores resultados en la prueba INICIA de conocimientos disciplinarios no se relacionan con mayor ‘efectividad docente/escuela’. Así, un rendimiento aceptable en este instrumento podría ser una condición mínima pero no suficiente, para asegurar el ingreso e incentivar la retención de buenos docentes en el sector subvencionado. En contraste, los resultados en la evaluación docente –la que incluye análisis del desempeño en aula y evaluación de los materiales

diseñados por el profesor para preparar la enseñanza y para evaluar el aprendizaje de sus alumnos– muestran una relación más clara con el indicador de efectividad docente/escuela construido para el estudio. Lo anterior sugiere que se requieren evaluaciones más completas que solo pruebas de papel y lápiz para identificar a los nuevos profesores con mayor potencial que pudieran ser foco de políticas de incentivo y retención o de certificación para iniciar su ejercicio profesional. Otros sistemas - Australia, Nueva Zelanda o Escocia- basan sus políticas de habilitación docente en instrumentos de estas características (OCDE, 2013); también, hay casos en que los docentes solo pueden ejercer tras un periodo probatorio o de inducción en que tienen oportunidad de demostrar sus competencias prácticas⁷.

Contar con un sistema de evaluación de los nuevos profesores que incluya elementos de desempeño docente parece crucial considerando tanto su relación con los aprendizajes de los escolares (Lara et al, 2010), como las actuales prácticas de contratación develadas por el estudio de Flores et al., que omiten este criterio entre los que se toman en cuenta al seleccionar un postulante a un puesto de trabajo como profesor. En efecto, solicitar una demostración de desempeño en aula es una práctica extremadamente escasa en los procesos de selección examinados. Adicionalmente, es necesario considerar el largamente documentado efecto de las pruebas de altas consecuencias (Koretz, 2008). Un examen de egreso de altas consecuencias que valore los conocimientos de los futuros profesores puede tener

⁵ En este sentido, la evaluación del “aporte” de los profesores en el desempeño de sus alumnos, será más exacta cuando se cuente con información del desempeño de los alumnos en segundo básico y cuarto básico, ya que se podrá identificar cuánto del desempeño actual se explica por el desempeño anterior.

⁶ La dificultad de separar el efecto de cada profesor del de los demás y del de la escuela en la que trabajan, y la de la asignación no aleatoria de profesores a escuelas de diferente nivel de resultados.

⁷ En el seminario en que estos trabajos fueron presentados, la académica Verónica Santelices citó a modo de ejemplo de EDTPA como caso de un sistema de evaluación de profesores noveles que considera la práctica en aula. Ver detalles en <http://www.edtpa.com>

un efecto positivo en los procesos de formación de ellos, pero este puede acompañarse de uno muy negativo si este mismo examen omite componentes solo observables a través de práctica pedagógica. Consecuentemente, los actuales vacíos de formación experimentados por los docentes noveles en sus primeros años de práctica pueden verse agravados. En efecto, tal como se señala en el estudio de Ruffinelli et al., la mayor parte de las carencias que reportan los nuevos profesores se da en el terreno de la práctica pedagógica, el conocimiento disciplinario es solo uno de los aspectos que ellos sienten deben reforzar (o re-aprender) durante sus primeros años de inserción laboral.

La distribución inequitativa de los profesores en el sistema –documentada en diversos estudios– es un segundo asunto a intervenir en una política para docentes. La investigación de Flores y col. entrega evidencia de un ámbito no considerado –proceso de contratación– en que las políticas que buscan modificar dicha distribución. El estudio muestra que a pesar de que los contratantes comparten los criterios para la selección de profesores (por ejemplo, preferir profesores de instituciones con más años de acreditación), la distribución estratificada de los nuevos profesores responde más bien a los patrones de postulación y de preferencia de ellos.

Esto resulta muy iluminador para políticas que busquen una distribución más equitativa de docentes, ya que estas debieran entonces buscar intervenir sobre las motivaciones y preferencias de los profesores nuevos, y considerar la multiplicidad de factores que pueden estar incidiendo en dichas preferencias. Y a su vez, fortalecer las capacidades de los establecimientos para atraer docentes. Sin embargo, es importante hacer notar que la meta no debiera ser solo lograr una distribución menos desigual de profesores bien evaluados, sino asegurar que en ninguna escuela del país sea posible contratar docentes cuya preparación para enseñar esté por debajo de un estándar mínimo. Esto implica instalar procesos de evaluación que evalúen completamente el logro de los estándares para egresados de las carreras de pedagogía, incluyendo tanto los elementos de práctica como los de conocimiento.

Finalmente, y en tercer lugar, es necesario intervenir en los factores que pueden incidir en el desempeño efectivo de los nuevos profesores y en su retención. El estudio de Ruffinelli y col. “¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?” aporta luces sobre las mayores dificultades específicas experimentadas en los primeros años de ejercicio profesional. La identificación precisa de las áreas

de mayor carencia es una información invaluable para retroalimentar la formación inicial y pensar en sistemas de práctica y experiencias de inducción que apunten muy directamente a estas áreas. Sin embargo, los reportes de los profesores noveles revelan no solo vacíos sino profundas discrepancias de enfoque entre lo que es valorado como buena pedagogía durante la formación y lo que las escuelas valoran y les exigen. Esta brecha de valoraciones es fuente de potencial desmotivación para los profesores nuevos, debido a ciertas contradicciones entre lo que aprendieron en su formación sobre lo que debe hacer un profesional de la enseñanza, y lo que los establecimientos les exigen. Por este motivo, es necesario generar vías de intercambio entre instituciones formadoras y establecimientos para lograr una mayor coherencia entre ambos.

En síntesis, los estudios aquí presentados aportan evidencia relevante para diseñar y examinar críticamente las estrategias de política orientadas a identificar a los profesores nuevos que puedan ser más efectivos y llevarlos a las escuelas que más los necesitan, como también para entregarles una preparación pertinente tanto durante su formación inicial como durante el primer periodo de su ejercicio profesional, y finalmente, para contribuir a conservar su motivación y para que permanezcan en la profesión.

Referencias

Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V., y Zarhi, M. (2011). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. Santiago.

Koretz, D. (2008) *Measuring Up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London-England.

Lara, B., Mizala, A., y Repetto, L. (2010). Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile. *Estudios públicos*, (120), 147–182.

Meckes, L y Bascopé, M. (2012) *Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System*, Education Policy Analysis Archives, vol 20, N 30.

OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching*. Background Report for the 2013 International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing.

Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C., y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial de docentes y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Centro de Políticas Públicas, UC., Santiago.

Rivero, R (2012). *The Distribution of Highly-Qualified Teachers in Chile*. Presentación Conferencia CIE.

Ruffinelli, A. (2013) *La Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes*. Revista Calidad de la Educación, N° 39, p. 118-154.

Ruffinelli, A. y Guerrero A. (2009) *Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica*, Calidad en la Educación, n.31, 19-44.