

# Evaluación docente y portafolio: análisis del desempeño profesional docente en Chile

GERALDO PADILLA FUENTES\*

Universidad del Bío-Bío - Chile

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS\*\*

Universidad del Bío-Bío - Chile

DENISSE ESPINOSA VALENZUELA\*\*\*

Universidad del Bío-Bío - Chile

Recibido el 03-06-22; primera evaluación el 23-06-23;  
segunda evaluación el 03-07-23; aceptado el 20-07-23

## RESUMEN

Este artículo explora los resultados de la Evaluación Docente en Chile durante la última década, especialmente los del portafolio docente y sus subdimensiones. Los resultados muestran que, durante los últimos años, ha incrementado el desempeño insatisfactorio en la evaluación docente, principalmente entre profesores de sexo masculino y que enseñan Historia. En cuanto al portafolio, es el instrumento con los resultados promedio más bajos cada año, especialmente, sus indicadores de énfasis curricular y uso del error para el aprendizaje. La regresión logística binaria indica que el perfil más favorable para un adecuado desempeño en este instrumento se vincula con el sexo femenino, la enseñanza media y el subsector de matemáticas. Las conclusiones discuten el rol y utilidad del portafolio en la Evaluación Docente y la política educativa.

**Palabras clave:** Evaluación Docente, portafolio docente, calidad de la educación, política educativa, formación docente

---

\* Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social. Investigador Adscrito al Centro de Investigación CIDCIE, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Correo electrónico: gpadilla@ubiobio.cl <https://orcid.org/0000-0003-0882-1818>

\*\* Doctor por la Universidad de Barcelona, Docente en la Universidad del Bío-Bío, Director del Centro de Investigación CIDCIE, Chillán, Chile. Correo electrónico: carlosro@ubiobio.cl <https://orcid.org/0000-0002-9346-0780>

\*\*\* Profesora de Educación Media en Castellano y Comunicación. Investigadora Adscrita al Centro de Investigación CIDCIE, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Correo electrónico: daespinosa@ubiobio.cl <https://orcid.org/0000-0003-1486-7046>

## **Teacher evaluation and Portfolio: analysis of teachers' professional performance in Chile**

### **ABSTRACT**

This article explores the results of Teacher Evaluation in Chile during the last decade, especially those of the teacher portfolio and its subdimensions. The results show that, during the last years, unsatisfactory performance in the Teacher Evaluation has increased, mainly among male teachers and those who teach History. As regards the portfolio, it is the instrument with the lowest average results each year, especially its indicators of curricular emphasis and use of error for learning; the binary logistic regression indicates that the most favorable profile for an adequate performance in this instrument is linked to the female gender, secondary education, and the mathematics subsector. The conclusions discuss the role and usefulness of the portfolio in Teacher Evaluation and educational policy.

**Keywords:** Teacher evaluation, teacher portfolio, quality of education, education policy, teacher training.

## **Avaliação e portfólio docente: análise da atuação profissional docente no Chile**

### **RESUMO**

Por meio de diversas análises estatísticas, este artigo explora os resultados, por um lado, da Avaliação do Professor durante a última década, e, de outro, os da carteira de ensino. Os achados destacam a quebra do declínio sustentado dos resultados de avaliação insatisfatórios, acentuados principalmente entre professores do sexo masculino que lecionam História. Em relação à carteira, é o instrumento com os menores resultados médios a cada ano, com destaque para os indicadores de ênfase curricular durante as aulas gravadas e uso de erro para aprendizagem na reflexão profissional. Por fim, os resultados da regressão indicam que o perfil mais favorável para o bom desempenho profissional está ligado ao sexo feminino, ao ensino médio e ao subsetor de Matemática. As conclusões discutem o papel e a utilidade do portfólio na avaliação de professores e na política educacional.

**Palavras-chave:** Avaliação docente, portfólio docente, qualidade da educação, política educativa, formação docente.

## 1. INTRODUCCIÓN

En sociedades modernas, la educación constituye el recurso fundamental para promover el desarrollo económico, social y cultural de un territorio y de las personas que lo integran. En tal sentido, durante las últimas décadas los Estados han implementado diversas estrategias y mecanismos de aseguramiento de la calidad con el objetivo de evaluar y acreditar la idoneidad y pertinencia de las instituciones educativas y sus programas académicos; implementar sistemas de gestión de la calidad y mejora continua al interior de las instituciones; monitorear y supervisar el cumplimiento de los estándares educativos; implementar procesos de formación continua para el desarrollo profesional docente; así como la evaluación de las competencias disciplinares y pedagógicas instaladas en el profesorado con miras a mejorar los aprendizajes en el aula y la calidad de la enseñanza.

En este escenario, que define a los sistemas de aseguramiento de la calidad, el evaluar la idoneidad docente adquiere una preocupación relevante, fundamentándose en la premisa de que los docentes competentes generan un impacto positivo en el desarrollo académico de sus estudiantes, facilitan el trabajo de aula y la instalación de adecuadas condiciones para el aprendizaje, todo lo cual potencia el desarrollo integral del educando y contribuye a la calidad de la institución y sistema educativo en su conjunto. La evidencia internacional reporta que un profesor competente aporta valor agregado en el proceso formativo, de allí la preocupación de los Estados por evaluar estas competencias docentes e implementar, sobre la base de esta información, planes de mejora que transitan desde acciones de perfeccionamiento hasta la exclusión del sistema escolar (Stuardo-Concha, 2019; Galaz-Ruíz et al., 2019; Ramírez et al., 2019).

Investigaciones educativas advierten respecto de que las prácticas de Evaluación Docente exacerban una racionalidad técnica, mecanizada e instrumental, que no logra escalar del nivel más bajo de la reflexión pedagógica que se busca promover, además de potenciar en el profesorado el individualismo, la competencia y la simplificación de la realidad (Fardella et al., 2016; Contreras & Zúñiga, 2018; Vidal & Nocetti, 2020); no obstante ello, estos sistemas de evaluación se han extendido globalmente abarcando todos los niveles educativos.

Atendiendo a las especificidades que presentan los diversos sistemas de evaluación, sus propósitos podrían clasificarse en dos conglomerados principales, aunque no necesariamente excluyentes. Por una parte, se encontrarían aquellos sistemas de aseguramiento de la calidad orientados a la selección, esto

es la elección de profesionales idóneos para el ejercicio docente, generando un modelo de incentivos y de promoción, así como mecanismos sancionatorios que pueden derivar en la expulsión del sistema educativo. Paralelamente, están aquellos menos punitivos orientados a la asistencia de enfoque formativo, ofreciendo al profesorado apoyo y asesoramiento focalizado en los distintos aspectos a mejorar (Escudero Escorza, 2019).

Estos procesos de evaluación docente hacen uso de diversos métodos o criterios, los cuales pueden variar dependiendo de la especificidad del país, institución o contexto educativo. Entre las técnicas implementadas con mayor habitualidad destacan la observación en el aula, la evaluación de pares u otros agentes educativos, el reporte de la valoración de los estudiantes, la autopercepción del desempeño y el análisis de un dossier o portafolio de evidencias de la praxis didáctica.

El portafolio docente es un dispositivo ampliamente utilizado en distintos países y, si bien los sistemas de evaluación docente integran múltiples instrumentos, este tiende a concentrar la mayor ponderación de la calificación global. Este instrumento versa sobre una colección de evidencias y documentos que los profesores recopilan en torno a su ejercicio profesional a objeto de brindar una perspectiva holística y objetiva respecto de las competencias individuales del docente, así como de su aportación al proceso de enseñanza.

La utilización masiva que se hace específicamente del portafolio en el proceso de evaluación docente para determinar las competencias disciplinares, habilidades pedagógicas e idoneidad para la docencia, deriva en que se le reconoce mayores bondades métricas y rigurosidad metodológica para estimar el parámetro y, sobre la base de criterios claros y objetivos, para tomar decisiones.

Atendiendo a la importancia que revisten los sistemas de evaluación docente y, en particular, el portafolio de la praxis pedagógica para identificar necesidades de formación del profesorado, promover su desarrollo profesional, asegurar la rendición de cuentas y toma de decisiones fundamentadas al objeto de mejorar la calidad de la educación, esta investigación procura reportar evidencia al respecto de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la tendencia que tiene el sistema de evaluación docente durante los últimos diez años, en particular, la proporción de profesores que obtienen resultados insatisfactorios o básicos?
- ¿¿Cuáles son los tributos que perfilan y concentran al profesorado peor posicionado en este proceso de evaluación?
- ¿¿Cómo fluctúan temporalmente los resultados de los distintos instrumentos que integran la Evaluación Docente?

- ¿Cómo varían las puntuaciones obtenidas en las subdimensiones e indicadores del portafolio de evidencias?
- ¿Cuál es la contribución que variables teóricamente relevantes hacen a la estimación del desempeño docente en el portafolio de evidencias?

## 2. CONTEXTO DE ESTUDIO

Desde el 2003, en Chile, existe el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (en adelante Evaluación Docente), programa que a nivel nacional se encarga de monitorear, evaluar, apoyar y fortalecer la práctica pedagógica de los y las docentes de aula, especialmente del sector público (Manzi et al., 2011). Heredero de esfuerzos que distintos sectores llevaron a cabo desde el retorno a la democracia por dignificar y restituir el carácter profesional de la docencia en el país (Bonifaz, 2011), la Evaluación Docente pretende contribuir a la calidad y equidad de la educación a través del perfeccionamiento continuo del profesor, principales guías del aprendizaje escolar.

La Evaluación Docente contempla en su implementación la aplicación simultánea de una batería de cuatro instrumentos que recogen información variada sobre las prácticas pedagógicas de las y los docentes (portafolio), su autopercepción profesional y personal (autoevaluación), los datos de contexto que pueden aportar pares con similares características (entrevista evaluador par) y superiores jerárquicos del establecimiento educativo (informe de referencia de terceros).

Con la evidencia reunida de estos instrumentos, es la Comisión Comunal de Evaluación (CCE) respectiva la que determina el desempeño individual de cada profesor, el cual puede ser calificado como destacado, competente, básico o insatisfactorio, siendo estos dos últimos niveles los que indicarían debilidades disciplinares y/o pedagógicas para el ejercicio profesional docente idóneo (Docente MÁS, 2022).

De los cuatro dispositivos que contempla la Evaluación Docente, es el portafolio el factor de mayor relevancia, con una ponderación equivalente al 60 % de la evaluación final y es concebido por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) en Chile como un indicador multidimensional que recoge diversos tipos de información verificable y, por su intermedio, aporta evidencia directa sobre el nivel de cumplimiento de las tareas pedagógicas y es un reflejo del desempeño profesional en el aula.

### 3. Marco teórico

En la calidad del sistema educativo y el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en los diferentes niveles confluyen un conjunto de factores y determinantes de incidencia más o menos variada. Si bien la literatura tiende a reconocer una importancia significativa a los factores exógenos, particularmente en sistemas educativos altamente segmentados y estratificados como los latinoamericanos, entre los componentes endógenos, también denominados “factor escuela”, destaca la contribución atribuida al profesorado. En efecto, el profesor constituye un actor clave en la instalación de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de su alumnado, cuya función trasciende incluso lo estrictamente curricular (Cabezas & Claro, 2011; Cabezas et al., 2019; Cano & Ordoñez, 2021; Claro et al., 2013; Rodríguez et al., 2020).

Es en atención a la importancia atribuida al profesorado que se instalan los sistemas de evaluación docente con el objetivo de medir sus niveles de dominio disciplinar y pedagógico, y constituye en la actualidad un tema fundamental de política pública en materia educativa (Almonacid Barria et al., 2023). Se estima que aquellos que carecen de las competencias que la praxis pedagógica demanda en términos de idoneidad y pertinencia, tendrían mayores dificultades en la instalación de valor agregado en su alumnado, lo cual supondría una desventaja para el correcto desarrollo del currículum en lo que refiere a sus niveles de profundidad y adaptación a las exigencias que impone el aula, con las consabidas dificultades para enriquecer la experiencia educativas de las y los estudiantes a cargo de estos docentes (Flotts & Abarzúa, 2011).

Al ser la medición del dominio disciplinar y pedagógico una tarea compleja en la que confluyen diversas dimensiones, variadas perspectivas teóricas e inclusive intereses gremiales contrapuestos, los sistemas de evaluación docente existentes en el mundo contemplan un conjunto de instrumentos de ponderaciones variadas, que asignan al portafolio, en la generalidad de los casos, una valoración relativa mayor, en razón de la calidad de la información y evidencia que este reporta. En efecto, mientras la autoevaluación, la entrevista por pares y el informe de referencia de terceros tienden a proyectar una imagen más optimista sobre las competencias medidas, el portafolio constató las mayores dispersiones en las puntuaciones, posibilitando la adecuada estimación de los niveles de idoneidad docente, a la vez que evidencia una mayor capacidad de discriminación métrica respecto de los otros instrumentos utilizados al especificar un abanico de competencias evaluadas que facilitan la toma de decisiones respecto de cómo abordar las falencias detectadas (Valle et al., 2019; Mineduc, 2011; 2020).

El uso del portafolio como instrumento de evaluación se remonta a la década de los ochenta, en la cual migró desde el mundo del diseño y del arte hacia el campo educativo, constituyéndose en la actualidad y al alero de las reformas educativas implementadas en las últimas dos décadas en un artefacto o dispositivo ampliamente utilizado para estimar la calidad de la formación e idoneidad disciplinar en el profesorado en todos los niveles de enseñanza (Lyons, 2003; Barberá & de Martín, 2009; Bozu & Canto 2009; Arbesú & Argumedo, 2010).

El portafolio, también llamado carpeta de evidencias o dossier de evidencias, es concebido como un indicador multidimensional que, al recoger distintos tipos de información verificable, ya sean productos escritos y/o material audiovisual, reporta una mejor estimación sobre la capacidad del docente para formular objetivos de aprendizaje, diseñar actividades curriculares, así como para evaluar consistentemente el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. En términos específicos, testea la idoneidad disciplinar y pedagógica para la transposición didáctica, evaluar contenidos, elaborar y aplicar pautas de corrección, analizar y utilizar los resultados de la evaluación, dialogar con las y los estudiantes, valorar el trabajo colaborativo para el desarrollo profesional e integrar nuevos aprendizajes en sus actividades (Sisto & Fardella, 2014; Precht et al., 2016; Contreras & Zuñiga, 2018). Es precisamente esta multidimensionalidad y calidad métrica atribuida al portafolio lo que lo distancia del resto de instrumentos utilizados, tanto en lo conceptual como en lo operacional.

No obstante las bondades reconocidas al portafolio para estimar la idoneidad docente para la práctica pedagógica, este instrumento no se encuentra carente de críticas. Investigaciones realizadas exponen la presencia de determinados sesgos al momento de explicar las significativas proporciones de profesores que este instrumento cataloga en niveles de deficiencia. Dentro de las principales debilidades se exponen la falta de claridad en las instrucciones acerca de lo que se espera del profesorado, los problemas técnicos de la plataforma en línea que almacena los recursos, la poca transparencia en los procesos evaluativos, así como la escasa consideración de los factores contextuales que impactan el desempeño profesional (Sun et al., 2011; Cárdenas, 2015; Stuardo-Concha, 2019; Gajardo et al., 2020).

Complementariamente a estas debilidades, otros detractores del uso del portafolio exponen la desconexión entre el nivel declarativo y procedimental del instrumento, donde si bien su uso apunta al desarrollo de una práctica docente competente, dialógica, colaborativa y reflexiva, en la práctica presiona al docente por resultados, estimulando sutilmente el individualismo y la pedagogía instruccional (Fardella et al., 2016; Valle et al., 2019; Velandia-

Torres, 2020). Paralelamente hay quienes plantean que determinados estilos pedagógicos utilizados por algunos docentes no se alinean con los estándares requeridos por el portafolio, en particular en quienes tienden a la frontalidad o unidireccionalidad y al razonamiento expositivo. En la misma línea, Vidal y Nocetti (2020) exponen que el portafolio obstaculiza la reflexión y las posibilidades de acción creativa de los docentes y produce una tensión entre el enfoque constructivista de las reformas educativas y el paradigma técnico-instrumental que rige la administración del portafolio, constituyéndose en la medida hegemónica de una calidad educativa centrada exclusivamente en lógicas de resultados (Sisto & Fardella, 2014), que, por lo demás, no permite abordar las deficiencias detectadas ni posibilita procesos de retroalimentación (Roa-Tampe, 2017).

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Diseño**

La investigación tiene como propósito reportar la tendencia que durante el decenio 2010-2019 registra el Sistema de Evaluación Docente, en especial el portafolio, así como los factores asociados a estos resultados. Mediante procesamiento estadísticos de corte inferencial y utilizando bases de datos secundarias de carácter oficial provistas por el Mineduc, se analizan los niveles de desempeño del profesorado a través de modelamientos bivariantes y multivariantes. En este último caso se utilizan las técnicas estadísticas de regresión logística en su composición binomial y multinomial, en procura de analizar la contribución que las variables teóricamente relevantes hacen en la estimación del profesorado posicionado en las categorías de peor desempeño.

### **4.2. Unidad de observación y sujetos participantes**

Debido a que los análisis examinan los resultados de la Evaluación Docente durante la última década (2010-2019), en especial aquellos referidos al portafolio, las unidades de observación y las bases de datos varían en razón del año del proceso de levantamiento de información. No obstante, todas las bases utilizadas, así como los sujetos participantes, comparten dos atributos clave: por un lado, son profesores que cuentan con registros oficiales en el Sistema de Perfeccionamiento Profesional Docente del Ministerio de Educación y fueron sometidos a procesos de evaluación en los años 2010-2019 y, por otro, cumplen con la condición de estar a cargo de uno de los siguientes subsectores de aprendizaje: (1) Matemáticas, (2) Lenguaje, (3) Historia, Geografía

y Ciencias Sociales (HGSC), (4) Química, Biología y Física (QBF) y (5) Generalista.

En consecuencia, los sujetos participantes que integraron la unidad de observación son las y los docentes que participaron en los procesos de evaluación, que para el 2019 y, luego de aplicado el filtro de los subsectores curriculares de interés, comprende un total de 10 735 profesores, cifra que representa el 50.6 % del total de profesores evaluados (21 197). Cabe destacar que el 2019 fue el último año en el que se realizó la evaluación con normalidad, dado que la pandemia del COVID-19 forzó su suspensión durante los años 2020 y 2021 (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021; Ley N.º 21.373).

Los sujetos participantes de este estudio se caracterizan por una mayoritaria presencia femenina (74.9 %), el trabajo en establecimientos ubicados en zonas urbanas (77%) y la alta representación del sector público (77.6 %).

**Tabla 1.** *Principal muestra de estudio, Evaluación Docente 2019*

| N = 10.735         | %    |
|--------------------|------|
| <b>Género</b>      |      |
| Hombre             | 25.1 |
| Mujer              | 74.9 |
| <b>Subsector</b>   |      |
| Matemáticas        | 20.3 |
| Lenguaje           | 23.8 |
| HGCS               | 11.8 |
| QBF                | 11.2 |
| Generalista        | 32.9 |
| <b>Nivel</b>       |      |
| Primer Ciclo       | 45.1 |
| Segundo Ciclo      | 29.0 |
| Educación Media    | 25.9 |
| <b>Zona</b>        |      |
| Urbano             | 77.0 |
| Rural              | 23.0 |
| <b>Dependencia</b> |      |
| Municipal          | 77.6 |
| Particular         | 22.4 |
| Subvencionado      |      |

*Nota:* HGCS = Historia, Geografía y Ciencias Sociales; QBF = Química, Biología y Física; Primer Ciclo contiene los cursos de 1° Básico a 4° Básico; Segundo Ciclo incorpora los cursos de 5° Básico a 8° Básico.

Elaboración propia con base en los datos brindados por la Evaluación Docente (2019).

En términos curriculares, la mayor proporción de profesores fue evaluada por su labor en educación Generalista (32.9 %) y un 45.1 % son profesores de Primer Ciclo.

### 4.3. Descripción de las bases de datos utilizadas

La investigación analiza estadísticamente las bases de datos oficiales que reporta la Evaluación Docente, del Mineduc para los años 2010-2019. Esta es una evaluación de carácter obligatoria aplicada anualmente a todos los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos públicos a lo largo del país.

Estas bases de datos contienen información del nivel de desempeño docente en los cuatro instrumentos que contempla la evaluación, con sus correspondientes niveles de dominio, criterios, y descriptores definidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Estos instrumentos son los siguientes:

- Autoevaluación (10 %): constituye un componente de reflexión pedagógica donde la o el docente observa y analiza su propia práctica a partir de un conjunto de preguntas preestablecidas que orientan esta reflexión.
- Entrevista de un evaluador par (20 %): constituye una conversación de formato semiestructurado que el docente evaluado realiza con un colega profesional en torno a la práctica pedagógica y sobre la base de un guion de entrevista basado en criterios y descriptores establecido por el Marco para la Buena Enseñanza.
- Informe de referencia de terceros (10 %): esta es una evaluación que mediante un informe escrito realizan los directores o jefes de la Unidad Técnico Pedagógica sobre el desempeño del docente evaluado; informe que se elabora sobre la base de un conjunto de directrices predefinidas por el Mineduc.
- Portafolio (60 %): también llamado dossier de evidencias; es un instrumento multidimensional que evalúa los distintos aspectos de la práctica pedagógica del docente, a partir de la evidencia directa dentro y fuera del aula. Consta de tres secciones o dimensiones: la planificación, evaluación y reflexión (módulo 1) donde el docente realiza y describe sus actividades curriculares, explicita y justifica los métodos de evaluación utilizados, y, por último, reflexiona respecto de su propio quehacer; la clase grabada (módulo 2), donde el docente muestra una práctica pedagógica de 40 minutos y esta es registrada por el organismo encargado de la evaluación docente y el trabajo colaborativo (módulo 3), donde el docente describe y re-

flexiona sobre una experiencia colaborativa, en particular sobre los aspectos a mejorar en el aprendizaje de los estudiantes. El portafolio constituye el instrumento más importante de la Evaluación Docente y al que se le reconoce mayor idoneidad para reportar evidencia directa del desempeño docente. Su evaluación se realiza en distintas universidades del país por profesores de la misma área o nivel que quienes son evaluados, utilizando rúbricas de corrección.

Las bases de datos analizadas del Sistema de Evaluación Docente para los años 2010-2019, desagregada en sus diversas dimensiones e instrumentos evaluados, proporcionan, además de información sobre los niveles de desempeño en cada una de estas áreas. Estos niveles son los siguientes:

- Destacado: refiere al profesor que sobresale clara y consistentemente en su nivel de desempeño respecto de lo que se espera en cada aspecto evaluado por cuanto manifiesta un amplio repertorio de conductas que enriquecen el estándar pedagógico.
- Competente: indica un desempeño profesional adecuado, que, si bien no es sobresaliente, cumple con el desempeño mínimo esperado.
- Básico: refiere al profesor que, si bien cumple con lo mínimo esperado respecto del criterio evaluado, lo hace de forma ocasional o con relativa irregularidad.
- Insatisfactorio: indica un desempeño profesional docente con claras y profundas debilidades en el criterio evaluado y que, por lo tanto, afectan significativamente el quehacer pedagógico y a una praxis docente de calidad.

#### **4.4. Procedimiento**

Con las diferentes bases de datos reportadas por el Sistema de Evaluación Docente realizadas por el Mineduc para los años 2010-2019 se exploran descriptivamente los niveles de desempeño de los profesores evaluados para cada uno de los instrumentos o módulos que comprende el proceso de evaluación, haciendo énfasis en las categorías de desempeño insatisfactorio y básico (I+B), análisis que es segmentado sobre la base de los diversos atributos del profesorado, tales como sus características basales y su nivel de enseñanza. Este análisis sirve como una introducción al panorama de la Evaluación Docente y de antesala al abordaje del portafolio.

En una segunda parte, el análisis se enfoca en los resultados del portafolio en razón de las cualidades métricas atribuidas por este instrumento

para evaluar el desempeño docente, así como a la mayor ponderación que el Mineduc asigna a este componente. Los niveles de desempeño y los resultados que los docentes alcanzan en este instrumento dentro de la franja temporal analizada son comparados con el resto de los componentes que contempla la Evaluación Docente (autoevaluación, entrevista de pares, informe de referencia a terceros). Paralelamente, a objeto de profundizar en el análisis del portafolio se explora descriptivamente, de forma desagregada, cada una de las subdimensiones que lo componen. La Tabla 2 sintetiza la estructura de estas cuatro subdimensiones con sus correspondientes indicadores (16).

**Tabla 2.** *Subdimensiones e indicadores del portafolio*

| Subdimensión          | Indicador  |
|-----------------------|--|
| Clase Grabada<br>(CG) | CG1 = Ambiente de trabajo  |
|                       | CG2 = Calidad del inicio   |
|                       | CG3 = Calidad del cierre   |
|                       | CG4 = Contribución de las actividades al logro de los objetivos    |
|                       | CG5 = Énfasis curriculares de la asignatura o área                 |
|                       | CG6 = Explicaciones desarrolladas                                  |
|                       | CG7 = Preguntas y actividades                                      |
|                       | CG8 = Promoción de la participación de sus estudiantes             |
|                       | CG9 = Retroalimentación a sus estudiantes                          |
| Evaluación<br>(EV)    | EV1 = Evaluación y pauta de corrección utilizadas                  |
|                       | EV2 = Relación entre evaluación y objetivos                        |
|                       | EV3 = Análisis y uso de los resultados de la evaluación            |
| Reflexión<br>(REF)    | REF1 = Análisis a partir de las características de sus estudiantes |
|                       | REF2 = Uso del error para el aprendizaje                           |
| Planificación<br>(PL) | CG1 = Formulación de objetivos de aprendizaje                      |
|                       | CG2 = Relación entre actividades y objetivos                       |

*Nota.* Elaboración propia con base en datos de la Evaluación Docente (2019).

Los datos que reportan las secciones antes mencionadas son analizados descriptivamente a través de la representación gráfica y tabular, exponiendo los resultados de pruebas de contraste de hipótesis utilizadas según los supuestos de aplicación y condiciones métricas de las variables analizadas. Las pruebas de contraste se realizaron sobre la base de un nivel de confianza del 95 % exponiendo en cada caso las respectivas significación estadística o p-valor encontrados.

Posteriormente, y a objeto de dar mayor profundidad a los análisis del portafolio, se implementaron diversos modelamientos de análisis multivariante, proporcionando sus respectivos estimadores e índices de ajuste. En particular,

dada la naturaleza categorial de la variable predicha, esto es “niveles de desempeño”, se utilizó como técnica de modelamiento estadístico la regresión logística en su composición binomial y multinomial según las dimensiones de la variable dependiente.

Los modelos de regresión logística operan dentro del marco de los modelos lineales generalizados (Agresti, 2015) y son ampliamente utilizados en el campo educativo dada su funcionalidad reconocida para estimar probabilidad de variables categóricas, tanto binomiales como multinomiales, y presentan menos restricciones que las establecidas por los tradicionales modelos de regresión lineal.

Para el análisis de la distribución condicional de los residuos se escogió la distribución Bernoulli (caso especial de la distribución binomial cuando el número de intentos posibles es 1); la función de enlace utilizada fue *logit* y la estimación del tamaño del efecto de los predictores se analizó bajo la forma de *odds ratios*. Los diferentes modelos fueron ajustados con el método de estimación por máxima verosimilitud (ML) y las especificaciones estadísticas de los paquetes ‘glm2’ (Marschner, 2018) y ‘VGAM’ (Yee, 2022) en el *software* R Studio v.4.1.3.

Adicionalmente, se revisaron algunos modelos de regresión logística multinomial para estimar la probabilidad de ser clasificado en alguna de las cuatro categorías de desempeño profesional docente (destacado, competente, básico e insatisfactorio) utilizando la función de enlace *logit* acumulado, con el objeto de brindar un análisis más detallado de las contribuciones que realizan los predictores, superando las restricciones que presenta la versión dicotomizada (regresión logística binomial). Tal y como recomienda la literatura actual en este insipiente campo estadístico, los distintos modelos analizados fueron comparados mediante pruebas de razón de verosimilitud (*Likelihood Ratio Test*) e indicadores de información AIC y BIC (Hoffman, 2015; Dobson & Barnett, 2018).

## 5. RESULTADOS

¿Cuál es la tendencia que tiene el sistema de evaluación docente durante los últimos diez años, en particular, la proporción de profesores que obtienen resultados insatisfactorios o básicos?

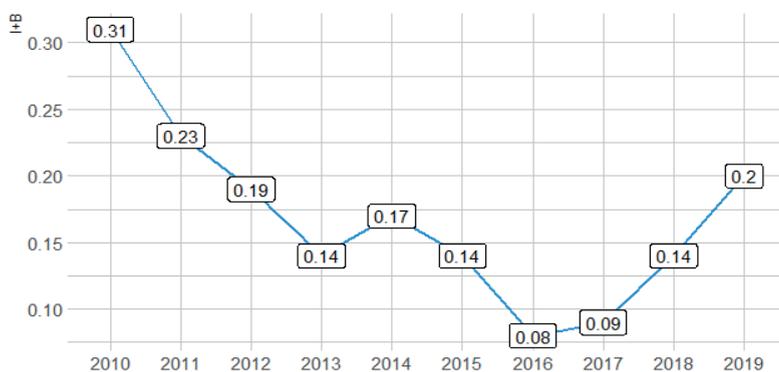
Durante la última década, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente se ha encargado de monitorear y estimar el nivel de competencias didácticas y disciplinares del profesorado de aula que ejerce en

establecimientos públicos, clasificando su rendimiento en las categorías de insatisfactorio, básico, competente o destacado.

Al ser uno de los objetivos de la política pública educativa regular el avance en la carrera docente y fomentar la mejora continua del profesorado, se espera que progresivamente disminuyan las falencias detectadas por los instrumentos de evaluación. En este sentido, tal y como indica la Figura 1, la proporción de profesores con resultados insatisfactorios o básicos (I+B) decreció significativamente entre los años 2010 y 2016, pasando de un 30.9 % a un 8.4 %. No obstante, a partir del 2017 se registró un punto de inflexión caracterizado por un alza sostenida de resultados deficientes (I+B), alcanzando en el 2019 el 20.2 % del profesorado evaluado, lo que representa un incremento del 140 % con respecto al 2016.

Las variaciones evidenciadas en la primera fase de resultados (2010-2016) pueden estar vinculadas al efecto que los nuevos programas de perfeccionamiento, marcos regulatorios y sistemas de incentivo han tenido sobre el desempeño del profesorado y la calidad de su práctica pedagógica. En efecto, tal y como plantean Sun et al. (2011), a través de los planes de apoyo, seguimiento y monitoreo al desempeño profesional, el sistema de evaluación habría sido capaz de cubrir progresivamente las necesidades formativas del profesorado del sector público, proveyéndoles la orientación y materiales necesarios para cumplir con el perfil de competencias deseado.

**Figura 1.** Gráfico de tendencia de resultados insatisfactorios y básicos (I+B) en Evaluación Docente (%)



*Nota.* Los valores corresponden a la suma de las categorías de desempeño docente insatisfactorio y básico (I+B). Elaboración propia sobre la base de los datos de la Evaluación Docente, años respectivos.

Sin embargo, esta reducción en la proporción del profesorado con desempeño deficiente que muestra la Figura 1 podría estar contaminada por elementos que introducen error en la medición evaluativa, como son el acostumbamiento y el cuestionable apoyo externo que pueden recibir los y las docentes. Por ejemplo, la modalidad de implementación de los instrumentos de evaluación posibilita el uso no deseado de asesorías externas que, de forma a veces dolosa, proveen a los docentes de los productos requeridos para cumplir con las condiciones de una buena evaluación. En efecto, y generalmente en un contexto de informalidad, profesionales de las diversas áreas curriculares, incluso docentes que han transitado exitosamente por este proceso de evaluación, ofrecen sus servicios y experiencia a profesores noveles, especialmente para la elaboración del portafolio. Esta situación, al no poder ser controlada por los supervisores, resta legitimidad y autenticidad a los productos evaluados.

¿Cuáles son los tributos que perfilan y concentran al profesorado peor posicionado en el proceso de evaluación?

En una breve extensión de la Figura 1, la Tabla 3 muestra la distribución y concentración de los profesionales clasificados en las categorías insatisfactorio y básico (I+B) para el 2019 en el sistema educativo, las cuales representan los niveles más bajos de desempeño. En términos distributivos univariantes (PD), un 42.2 % de estos profesores se encontraba a cargo de estudiantes de primer ciclo (primer a cuarto año básico); un 28.5 % realizaba clases en modalidad generalista; mientras que una gran mayoría estaba contratada en unidades escolares urbanas (71.3 %) y un 64.8 % eran mujeres.

**Tabla 3.** *Distribución y concentración de resultados insatisfactorios o básicos (I+B) Evaluación Docente 2019 (n = 8,326)*

| Variable                     | PD   | PC   | $\chi^2$<br>[g;p-value] |
|------------------------------|------|------|-------------------------|
| Ciclo                        |      |      |                         |
| - Primero                    | 42.2 | 21.7 | 23.452                  |
| - Segundo                    | 32.3 | 17.4 | [2; <0.01]              |
| - Tercero                    | 25.5 | 22.0 |                         |
| Subsector                    |      |      |                         |
| - Matemáticas                | 20.6 | 20.0 |                         |
| - Lenguaje y Comunicación    | 21.1 | 17.1 | 34.499                  |
| - Historia, Geografía y CS   | 16.1 | 25.5 | [4; <0.01]              |
| - Química, Biología y Física | 13.8 | 22.3 |                         |
| - Generalista                | 28.5 | 19.6 |                         |

| Variable | PD   | PC   | $\chi^2$<br>[gl;p-value] |
|----------|------|------|--------------------------|
| Zona     |      |      |                          |
| - Urbana | 71.3 | 20.4 | 7.784                    |
| - Rural  | 28.7 | 22.2 | [1; <0.01]               |
| Género   |      |      |                          |
| - Hombre | 35.2 | 26.9 | 86.254                   |
| - Mujer  | 64.8 | 17.7 | [1; <0.01]               |

*Nota.* PD = porcentaje de distribución; PC = porcentaje de concentración;  $\chi^2$  = Chi-cuadrado de Pearson. Elaboración propia sobre la base de datos de la Evaluación Docente (2019)

Dado que estas distribuciones en el contexto univariante están influenciadas por el diferenciado tamaño muestral de cada categoría o segmento analizado, la Tabla 3 también reporta el comportamiento de estas categorías de bajo desempeño sobre la base de cada variable de asociación, exponiendo las respectivas proporciones de concentración (PC). Estos análisis bivariantes son, además, contrastados con el objeto de determinar su significancia por medio de la prueba de chi-cuadrado, en razón del carácter categorial de las variables independientes y dependientes examinadas. Aunque los análisis de asociación de los índices de concentración de los resultados I+B en las pruebas de contraste resultaron estadísticamente significativas, las diferencias observadas no son particularmente relevantes. Esta situación, aun atendiendo a las restricciones que suponen los análisis bivariantes en tanto artificiosa reducción de la complejidad inherente a los fenómenos educativos, permiten deducir que los déficits en el desempeño docente son una característica transversal del sistema educativo que vincula a todos los ciclos de enseñanza y sectores de aprendizaje. De igual manera, si bien la Tabla 3 expone diferencias significativas en términos de sexo (p-valor <0,01), dando cuenta de una mayor proporción de hombres calificados en categoría I+B (26.9 % versus 17.7 %), cabe mencionar que, en términos absolutos, la carrera docente está hegemónicamente desarrollada por mujeres.

En términos sustantivos, los problemas de desempeño diagnosticados por la evaluación docente son alarmantes, toda vez que los sistemas de aseguramiento de la calidad señalan a los profesores como el actor clave del proceso educativo. Así, y a pesar de reconocer que en la explicación de los aprendizajes de los estudiantes confluyen un conjunto de factores exógenos y endógenos, un profesor escasamente preparado en lo pedagógico y lo disciplinar influye negativamente en el desarrollo personal y social de su estudiantado, además de limitar la capacidad de la institución para corregir las brechas socioeducativas,

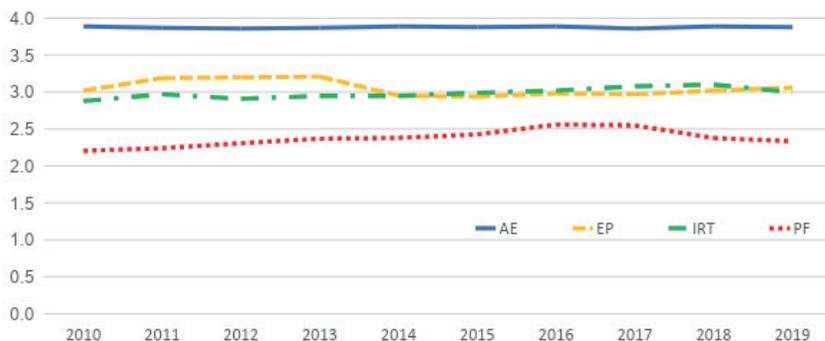
pudiendo, incluso, profundizarlas (Guardia, 2018). En la medida que son precisamente los profesores los encargados del desarrollo del currículo, no necesariamente sería errado estimar una asociación entre los bajos niveles del logro que registran el alumnado en el área de ciencias y matemáticas como correlato de una igual deficiencia de su profesorado, dadas las particularidades que exhibe este subsector que, por lo general, precisa de acompañamiento idóneo.

Debido a esta importancia atribuida al rol docente en la instalación de competencias en su alumnado es que el Sistema de Perfeccionamiento Profesional Docente contempla la obligación de que los profesores calificados en las categorías de peor desempeño participen en las capacitaciones que establecen los Planes de Superación Profesional para luego presentarse nuevamente a evaluación el año siguiente, no solo como una forma de asegurar su adecuado desempeño en aula, sino también como una forma de cumplir con los estándares y lineamientos de aseguramiento de la calidad establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2022).

¿Cómo fluctúan temporalmente los resultados de los distintos instrumentos que integran la Evaluación Docente?

La Figura 2 expone las tendencias en la coordenada temporal 2010-2019 que tendrían los diferentes instrumentos que contempla la Evaluación Docente, observándose que, continuamente, es el portafolio el instrumento con los resultados más deficientes de la evaluación.

Como se puede observar en la Figura 2, durante la última década, la autoevaluación alcanzó un puntaje promedio de 3.9; la entrevista por pares, un 3.1; y el informe de referencia, un 3.0, mientras que el portafolio se aproximó a un escueto 2.4. Las diferencias en los puntajes promedios que alcanza el portafolio respecto de los otros componentes que integran el sistema de evaluación docente resultan estadísticamente significativas en las pruebas de contraste ( $p < 0.001$ ) y es el indicador que reporta los promedios más bajos en toda la coordenada temporal analizada, a pesar de la leve mejora experimentada entre los años 2012 y 2017, particularmente después del 2015. Dada la mayor relevancia como factor de ponderación que tiene el portafolio, es posible estimar que son precisamente los resultados exhibidos en este componente los que condicionan fuertemente la posibilidad de ser clasificado como profesional competente y de allí, en razón de esta mejora, la tendencia observada en la reducción de los niveles de desempeño insatisfactorio que expone la Figura 1.

**Figura 2.** *Tendencia de los promedios en cada instrumento de la Evaluación Docente*

*Nota.* AE = Autoevaluación, EP = Entrevista por par, IRT = Informe referencia terceros, PF = Portafolio. Elaboración propia sobre la base de los datos de la Evaluación Docente, años respectivos.

Consistente con lo anterior y, como se puede prever sobre la base de los promedios de puntaje, el portafolio es el instrumento con la mayor proporción de profesores con un desempeño por debajo de lo requerido por los estándares del MBE. De acuerdo con el Mineduc (2020), el 2019 un 80 % de todos los docentes que realizaron su portafolio ( $n = 17,244$ ) fueron clasificados en las categorías básico o insatisfactorio por las comisiones de evaluación, con tan solo un 1 % alcanzando el nivel destacado.

En síntesis, dada su importante ponderación asignada, las leves mejoras en el desempeño observado en el componente portafolio poseen un impacto decisivo en posicionar al docente en un umbral inmediatamente superior a la línea de la suficiencia. Si bien este puede ser concebido como un logro de las políticas de perfeccionamiento y/o resultado del empoderamiento docente respecto de la importancia de mejorar sus niveles de desempeño, no es menos cierto que esta mejora tan solo permite, en la gran mayoría de los casos, situarlos en un umbral, aunque superior, de similar vulnerabilidad. El Sistema de Evaluación Docente, tal como acontece con sus distintos componentes, estima el desempeño en el portafolio mediante una escala de puntuación la cual, para efectos de análisis, es ordinalizada a través de tres puntos de corte que generan cuatro segmentos (insatisfactorio, básico, competente, destacado). En esta configuración ordinal de los niveles de desempeño, la estimación de la categoría competente se realiza sobre la base de un puntaje artificial de corte que el evaluador estima como el mínimo suficiente a partir del cual el docente se distancia de la categoría inmediatamente anterior (básico), observándose, además, una alta concentración de profesores en las puntuaciones más bajas

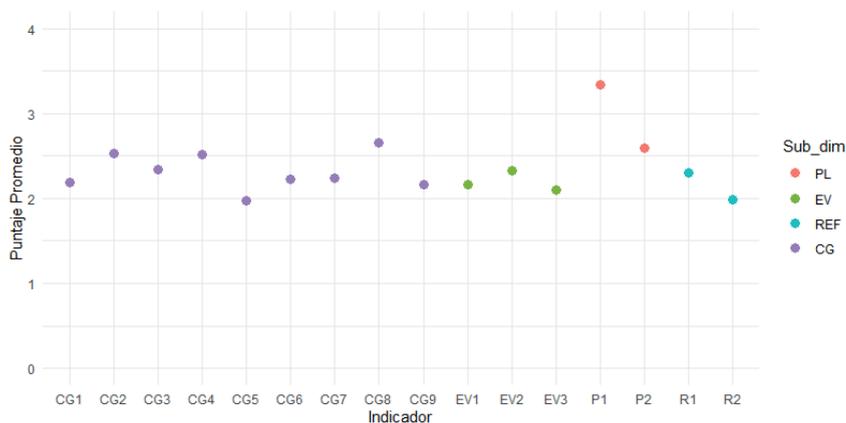
de esta categoría. De allí que pequeñas fluctuaciones generen un significativo y relevante cambio en las mediciones realizadas interanualmente, pese a las leves diferencias observadas en los puntajes. En consecuencia, más allá de las particularidades métricas de la Evaluación Docente, los bajos puntajes y la alta proporción de docentes catalogados en las categorías de insatisfactorio y básico evidenciarían el escaso impacto que las medidas de política pública en educación han tenido en estos últimos años, en términos de estímulos formativos, laborales, económicos y de promoción, particularmente los que se han desarrollado en el sector público (Cerón & Echeverría, 2020).

¿Cómo fluctúan las puntuaciones obtenidas en las subdimensiones e indicadores del portafolio de evidencias?

En atención a la mayor ponderación y capacidad predictiva que registra el portafolio al momento de estimar la calidad de la praxis docente, la Figura 3 expone de forma desagregada el comportamiento, en términos de puntajes promedios, de cada una de las subdimensiones que configuran este importante instrumento.

Como se puede apreciar en la Figura 3, la subdimensión planificación (PL) es la que alcanzó los resultados más altos, donde los indicadores de formulación de objetivos de aprendizaje (P1) y relación entre actividades y objetivos (P2) destacan con un promedio de 3.34 y 2.60, respectivamente. Por otro lado, la subdimensión evaluación (EV) es la que registra los menores puntajes promedio, especialmente en sus indicadores de evaluación y pauta de corrección utilizadas (EV1 = 2.16) y análisis y uso de los resultados de la evaluación (EV3 = 2.10).

Respecto de las evidencias de la clase grabada, se observa un desempeño heterogéneo, donde los énfasis curriculares de la asignatura o área (CG5) y promoción de la participación de sus estudiantes (CG8) son los indicadores con peor y mejor resultado, con medias de 1.97 y 2.66, respectivamente. Por último, la subdimensión reflexión (REF) exhibió resultados moderados, especialmente en lo que refiere al uso del error para el aprendizaje (R2), donde las y los docentes de la muestra alcanzaron un puntaje promedio de tan solo un 1.98.

**Figura 3.** Puntajes portafolio por subdimensión e indicador

*Nota:* para información sobre cada dimensión e indicador, revisar sección de procedimiento.

Elaboración propia sobre la base de los datos de la Evaluación Docente (2019).

En consecuencia, salvo las excepciones reportadas, los diversos componentes e indicadores que integran este instrumento multidimensional expresan moderados y/o bajos niveles de logro, situación que estaría condicionando el comportamiento general que exhibe este instrumento en la evaluación docente, además de una relativa transversal homogeneidad. Dentro del desempeño didáctico, y que el portafolio busca estimar con mayor rigor, objetividad y capacidad de discriminación que los otros componentes que configuran la evaluación docente, no es de extrañar que las mayores dificultades versen sobre aquellas fases del diseño curricular a nivel taxonómico que hacen exigible una habilidad mayor, tales como serían la evaluación y reflexión crítica de la práctica pedagógica. Por ejemplo, la evaluación, al ser un componente clave para estimar los niveles de apropiación que tiene y hace del currículum el alumnado y sobre el cual toma decisiones el profesor, es reportada como la dimensión de mayor dificultad en la intervención pedagógica.

¿Cuál es la contribución que variables teóricamente relevantes hacen a la estimación del adecuado desempeño docente en el portafolio de evidencias?

Por último, para conocer cuál es la contribución de algunas variables disponibles al éxito en el portafolio, se implementaron modelos de regresión logística para estimar hasta qué punto la probabilidad de ser clasificado en algunas de las categorías de mejor desempeño profesional docente varía según variables como la edad, dependencia, ciclo, subsector, sexo y zona (Tabla 4). En primera instancia, se aplicó un modelo de regresión logística binomial

(RLB) dada la composición binaria de la variable predicha que segmenta al profesor Competente y Destacado, respecto del Básico e Insatisfactorio. Posteriormente, se utilizó un modelo de regresión logística multinomial (RLM), analizando esta vez a la variable dependiente o explicada desagregada en los cuatro niveles de desempeño.

En el modelo RLB, la dicotomización del desempeño contribuyó a incrementar la distribución marginal de las categorías: I+B = 73.9 % y C+D = 26.1 %, mientras que, para las RLM al mantener las cuatro categorías originales, se construyeron versiones con pendientes paralelas (RLM-PP) e individualizadas (RLM-PI). En el modelo RLB, la categoría de referencia a estimar, dado el contexto de dicotomización, fue el nivel competente-destacado (C+D), mientras que el modelo RLM fue la categoría de mejor desempeño.

Si bien en los modelos RLM-PP y RLM-PI tanto los intercepto o constante ( $\beta_0$ ) para cada categoría de desempeño profesional (*logit* de  $y_i > 0$ ,  $y_i > 1$  y  $y_i > 2$ ) como los efectos principales de los predictores resultaron significativos, su análisis pormenorizado, más allá de los índices de ajuste, fue excluido, dado que la gran cantidad de pendientes estimadas hace difícil su interpretación, especialmente cuando se asumen pendientes individuales para cada submodelo. Además, los indicadores utilizados para comparar los diferentes modelos hacen recomendables la versión logística binomial (Tabla 4).

**Tabla 4.** *Indicadores de ajuste para comparación de modelos de regresión*

| Modelo | AIC       | BIC       | -2*LogLik |
|--------|-----------|-----------|-----------|
| RLB    | 12 012.39 | 12 092.49 | 11 990    |
| RLM-PP | 18 776.61 | 18 871.27 | 18 750.61 |
| RLM-PI | 18 667.84 | 18 908.13 | 18 601.84 |

*Nota.* RLB = regresión logística binaria; RLM-PP = regresión logística multinomial con pendientes paralelas; RLM-PI = regresión logística multinomial con pendientes individuales.

Si bien el perfil base es compartido por todos los modelos (profesoras que trabajan en dependencias públicas, de zonas urbanas, que están encargadas del subsector Matemáticas en primer ciclo y tienen alrededor de 41 años de edad), se optó por profundizar la descripción del RLB (Tabla 5) en razón de sus mejores índices de ajuste (Tabla 4). A nivel general, los efectos principales de los predictores en este modelo resultaron significativos  $\chi^2(10) = 333.41$ ,  $p = 1,311439e-65$ .

**Tabla 5.** Modelo de regresión logística binaria para estimar niveles de desempeño Destacado y Competente

|                      | Estimación | OR    | SE    | Z       | Pr(> z )     |
|----------------------|------------|-------|-------|---------|--------------|
| Intercepto           | -0.943     | 0.389 | 0.081 | -11.564 | < 2e-16 ***  |
| Edad                 | -0.012     | 0.988 | 0.002 | -5.647  | 1.64e-08 *** |
| Dependencia          |            |       |       |         |              |
| - Municipal (Ref.)   | -          | -     | -     | -       | -            |
| - Privado            | -0.161     | 0.851 | 0.059 | -2.731  | 0.006311 **  |
| Zona                 |            |       |       |         |              |
| - Urbana (Ref.)      | -          | -     | -     | -       | -            |
| - Rural              | -0.209     | 0.811 | 0.057 | -3.682  | 0.000231 *** |
| Genero               |            |       |       |         |              |
| - Mujer (Ref.)       | -          | -     | -     | -       | -            |
| - Hombre             | -0.317     | 0.728 | 0.057 | -5.583  | 2.36e-08 *** |
| Ciclo                |            |       |       |         |              |
| - Primero (Ref.)     | -          | -     | -     | -       | -            |
| - Segundo            | 0.481      | 1.618 | 0.082 | 5.894   | 3.78e-09 *** |
| - Tercero            | 0.643      | 1.903 | 0.083 | 7.767   | 8.04e-15 *** |
| Subsector            |            |       |       |         |              |
| - Matemáticas (Ref.) | -          | -     | -     | -       | -            |
| - Lenguaje           | -0.063     | 0.939 | 0.064 | -0.981  | 0.326668     |
| - Historia           | -0.692     | 0.500 | 0.084 | -8.239  | < 2e-16 ***  |
| - Ciencias           | -0.865     | 0.421 | 0.088 | -9.838  | < 2e-16 ***  |
| - Generalista        | -0.252     | 0.777 | 0.087 | -2.918  | 0.003524 **  |

**Wald test multivariante** = 333.41; df = 10; Pr(>Chisq) = 1.311439e-65

*Nota:* OR = Odds Ratios; SE = error estándar; Pr(>|z|) = p-valor de referencia; la variable Edad fue centrada en su media = 40.8. Elaboración propia sobre la base de los datos de la Evaluación Docente (2019).

La edad tuvo un efecto negativo significativo, de modo que, por cada unidad de incremento sobre los 41 años en el profesorado, el *logit* de ser clasificado en las categorías C+D disminuyó en -0.012 (SE = 0.002; OR = 0.988). De igual forma, el *logit* de alcanzar un desempeño profesional satisfactorio fue significativamente menor entre profesores de dependencias privadas por -0.161 (SE = 0.059; OR = 0.851), de -0.209 (SE = 0.057; OR = 0.811) para quienes laboraban en zonas rurales, y de -0.317 (SE = 0.057; OR = 0.728) para los hombres (respecto de sus categorías de referencia). En el mismo sentido, impartir contenidos vinculados a un subsector distinto a las Matemáticas (Ref.) redujo el *logit* de un buen desempeño, especialmente entre quienes enseñaban ciencias (*logit* = -0.865, SE = 0.088; OR = 0.421).

El ciclo de enseñanza también resultó significativo en el incremento de la variable dependiente, especialmente para quienes trabajaban en cursos de educación media ( $logit = 0.643$ ;  $SE = 0.083$ ;  $OR = 1.903$ ).

El efecto estimado de la edad ( $logit = -0.943$ ) puede ser una expresión de las dificultades que las y los docentes de mayor edad tendrían para adaptarse a los distintos requerimientos educativos que las nuevas reformas han puesto sobre el desempeño profesional esperado. Como vimos en el Gráfico 3, el profesorado exhibe dificultades durante las clases grabadas para establecer un adecuado ambiente de trabajo (CG1), desarrollar sus explicaciones (CG6) y retroalimentar a sus estudiantes (CG9), improntas de lo que podemos considerar estilos de enseñanza contemporáneos donde se valora el diálogo y la diversidad de ideas, la construcción de aprendizajes compartidos y de corriente cognitivo-constructivistas (Martínez et al., 2019).

Cabe mencionar que las políticas de formación inicial docente más recientes han impulsado este patrón de características en el perfil de quienes año a año egresan de las instituciones de educación superior del país; de allí el mejor nivel de desempeño que los profesores noveles exhibirían en el portafolio, lo cual resulta particularmente notorio en algunas de las subdimensiones que lo integran. Los parámetros y criterios que definen la evaluación docente y el portafolio se alinearían en mejor medida con las reformas educativas impulsadas en la formación del profesorado que busca nutrir la capacidad pedagógica de las y los profesionales para superar el estilo de enseñanza tradicional, característico de décadas anteriores, evaluado actualmente como unidireccional, mecánico y de mando directo (Abusleme et al., 2020), modelo que ha demostrado ser particularmente deficiente en contextos educativos vulnerables donde las y los estudiantes presentan dificultades para decodificar expresiones lingüísticas orales y mantener la concentración por tiempo prolongado.

Adicionalmente, el modelo reporta que la probabilidad de ser catalogado como profesor competente aumenta conforme lo hace el ciclo de enseñanza, tomando como referencia el primer ciclo. La positiva contribución en el segundo y tercer ciclo es, en términos de *logit*, del orden del 0.481 y 0.643. Las mayores probabilidades de ser clasificado en alguna de las mejores categorías de desempeño docente que reporta el ciclo de enseñanza podría estar vinculado con los mayores niveles de exigencia que tienen los profesores en sus respectivos procesos formativos universitarios, la realización de cursos de perfeccionamiento que los habilita para impartir docencia en otros niveles, así como con la experiencia acumulada que tienen los docentes, conjunto de atributos que les posibilitaría sortear con menores dificultades el umbral de suficiencia, en comparación con quienes pertenecen a un nivel formativo básico o

elemental. Cabe hacer presente, además, que impartir docencia en ciclos superiores tiende a ser una pretensión o reclamación deseada por algunos profesores en razón de que se asume que estos estudiantes estarán en mejores condiciones de comprender instrucciones, expresar ideas o desarrollar conceptos abstractos (Gaete, 2015; Demagistri, 2016; Sánchez, 2019), atributos que demandan un desafío intelectual con el cual el profesor se siente más a gusto; esto a pesar de los problemas de convivencia y seguridad que la evidencia de investigaciones reportan para el ciclo de enseñanza media (Ascorra et al., 2016; Mena & Huneeus, 2017; López et al., 2018; Padilla & Rodríguez, 2019).

Analizando los niveles de desempeño sobre la base del subsector de aprendizaje y tomando como referencia el área curricular de matemáticas, las probabilidades de ser catalogado como destacado o competente decrecen en todos los subsectores en los que profesores hacen docencia, con la excepción de Lenguaje, donde los deltas no son estadísticamente significativos. Las diferencias más abultadas se observan en los profesores de ciencias ( $logit = -0.865$ ) e Historia ( $logit = -0.692$ ) dando cuenta de sus mayores déficits en lo que a competencias docentes refiere para una praxis pedagógica de calidad. De allí que no sea aventurado estimar una relación entre los bajos estándares formativos que exhibe el alumnado en ciencias (lo cual ha sido profusamente reportado en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales) con las también deficientes competencias docentes que exhiben los profesores del área.

Entonces, los aportes del ciclo a la predicción del mejor desempeño en el portafolio es un fenómeno que merece atención e investigación focalizada. Si, tal y como la literatura expresa, las condiciones de enseñanza no son las óptimas en educación secundaria, sería interesante explorar cómo puede en estos casos mejorarse el desempeño docente en relación con los estándares del MBE que se plasman en los indicadores de cada subdimensión del portafolio.

## 6. CONCLUSIONES

Atendiendo a la importancia que reviste el Sistema de Evaluación Docente como un predictor de la calidad de la praxis pedagógica, este artículo reporta (mediante un análisis longitudinal de tendencia y de regresión) los niveles de desempeño que ha obtenido el profesorado durante la última década en los distintos instrumentos que compone la Evaluación Docente, haciendo especial hincapié en el portafolio, dada la importancia asignada a este componente en términos teóricos y como ponderador.

En su análisis descriptivo y de tendencia, los datos reportan, a partir de los últimos años de la década, un significativo aumento de los profesores cali-

ficados en las categorías de insatisfactorio y básico; no obstante, el análisis general de la coordenada temporal del decenio permite estimar un sutil y débil impacto de las políticas de perfeccionamiento docente, así como una mayor preocupación de los profesores por rendir adecuadamente en sus sucesivas aplicaciones.

Al analizar cómo se distribuyen los resultados deficientes (I+B) sobre la base de los atributos del profesorado evaluado, encontramos que, con relativa independencia del segmento analizado, la proporción del profesorado clasificado en estas categorías de peor desempeño bordea el 22 %. Si bien las diferencias más abultadas y significativas se observan en el género, posicionando al profesor con un 27 % en categoría de peor desempeño, cerca de diez puntos porcentuales por sobre lo registrado para las mujeres, es relevante consignar que la profesión docente en los ciclos de enseñanza básica y media está hegemónicamente representada por el sexo femenino, situación que hace que las profesoras calificadas en estas bajas categorías de desempeño ostenten una elevada cifra en términos absolutos.

Los resultados del portafolio exhiben, comparados con los distintos instrumentos que conforman la Evaluación Docente (autoevaluación, informe de terceros y entrevista de par evaluador), las puntuaciones más bajas en toda la coordenada temporal analizada y condicionan fuertemente la probabilidad de ser clasificado en las categorías de peor desempeño, dada la mayor ponderación que se asigna a este estimador.

Por otra parte, son particularmente bajas las puntuaciones en las subdimensiones e indicadores vinculadas a la evaluación y a la reflexión pedagógica, componentes del ejercicio docente e intervención pedagógica que, junto con pertenecer a una taxonomía de mayor complejidad, requieren competencias técnicas disciplinares más avanzadas.

Cabe mencionar que es precisamente esta multidimensionalidad del portafolio la que posibilita justificar la mayor importancia atribuida a este dossier de evidencias, por cuanto la literatura especializada lo consigna como un dispositivo evaluativo de mejor consistencia, objetividad, pertinencia y validez al momento de estimar las competencias de una praxis pedagógica de calidad.

Paralelamente, a pesar de los bajos puntajes que un profesor o profesora exhibiese en el portafolio, esta misma puntuación pudiese ser parcialmente compensada por la acción de los otros ponderadores considerados inelásticos, posicionándolo circunstancialmente en un nivel de aparente competencia. Bajo este escenario, una proporción indeterminada del profesorado puede sobreponerse a un desempeño básico en el portafolio, siendo considerado al final del proceso como alguien competente sin haber cumplido adecuadamente con las

subdimensiones o indicadores que operacionalizan el perfil docente buscado por la política evaluativa.

Atendiendo a este umbral de vulnerabilidad o fragilidad que reporta la Evaluación Docente, sería interesante observar en qué medida un mismo profesor sube o baja de categoría en las distintas mediciones, particularmente en aquellos que se sitúan en puntuaciones inmediatamente por debajo y por sobre el artificioso punto de corte que determina el nivel de competente.

Por último, la alta proporción de docentes calificados en las categorías de peor desempeño es preocupante, dada la importancia que los sistemas de aseguramiento de la calidad asignan al profesor; debido a esto, no resulta carente de base establecer como una hipótesis plausible y realista un vínculo entre los bajos niveles de logro que registra el alumnado, particularmente en las áreas de ciencias y matemáticas, como una extensión de las mismas dificultades que tienen sus profesores para desarrollar el currículum en los niveles de profundidad y pertinencia requeridos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusleme, R., Hurtado, J., & Páez, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 11(64), 46-58.
- Agresti, A. (2015). *Foundations of linear and generalized linear models*. John Wiley & Sons.
- Almonacid Barria, K., Navarro Levill, A., & Ruete Zuñiga, D. (2023). La evaluación docente en Chile: necesidades de formación de los actores implicados. *Revista Sciencevolution*, 2(6), 59-69. <https://doi.org/10.61325/ser.v2i6.59>
- Arbesú García, M., & Argumendo García, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 4, 28-44. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/25>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Barberá Gregori, E., & Martín Rojo, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona. <http://hdl.handle.net/11162/64438>
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.),

- La Evaluación Docente en Chile* (pp. 13-34). Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDE UC.
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cabezas, V., & Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile*, 42(5).
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, & 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.
- Cano, M., & Ordoñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295.
- Cárdenas, N. (2015). *Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno, Chile*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384556/necs1de1.pdf;jsessionid=786924786F069BAA0AD54D310B3BFAE2?sequence=1>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (03 de marzo 2021). Información actualizada sobre procesos evaluativos 2020. *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. <https://www.cpeip.cl/informacion-relevante-sobre-la-evaluacion-docente-y-emergencia-sanitaria-2020/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (10 de abril 2022). Evaluación de la Docencia. Planes de superación profesional. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas <https://www.cpeip.cl/planes-superacion-profesional/>
- Cerón, C., & Echeverría, E. (2020). La evaluación docente en Chile en los últimos 5 años. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (2), 426-438. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/4241/2835>
- Claro, F., Bennett, M., Paredes, R., & Wilson, T. (2013). Incentivos para estudiar pedagogía: El caso de la Beca Vocación de Profesor. *Estudios Públicos*, 131, 37-59.
- Contreras, G., & Zuñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 415-440. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Demagistri, M. (2016). *Comprensión lectora, memoria de trabajo, procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva en adolescentes de 12 a 17 años de edad*. [Tesis doctoral,

- Universidad Nacional de Mar del Plata]. Repositorio RPsico, Repositorio de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/728>
- Dobson, A., & Barnett, A. (2018). *An Introduction to Generalized Linear Models*. Taylor & Francis Group.
- Docente MÁ.S. (28 de marzo de 2022). Conozca la Evaluación Docente. *Marco legal. Docente MÁ.S.* <https://www.docentemas.cl>
- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1-11. <https://pure.pucv.cl/es/publications/identidades-laborales-y-%C3%A9tica-del-trabajo-p%C3%ABlico-en-tiempos-de-r>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Flotts, M., & Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi; R. Gonzalez & Y. Sun (Eds.). *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 35-62). Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDE UC.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galaz-Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M., & Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 177-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>
- Gajardo, L., González, D., & Gajardo, L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/291>
- Guardia, P. (2018). ¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works. *Evidencias*, (41), 1-40. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18838>
- Hoffman, L. (2015). *Longitudinal analysis: modeling within-person fluctuation and change*. Routledge.

- Ley N° 21.373 de 2021. Que suspende la realización de la Evaluación Docente, por el año 2021, debido a la pandemia mundial de Covid-19. 29 de septiembre de 2021.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Paula, A., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación* (48), 96-129. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (Eds.). (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDE-UC.
- Marschner, I. (13 de octubre de 2018). Fitting Generalized Linear Models. *Package 'glm2'*. <https://cran.r-project.org/web/packages/glm2/glm2.pdf>
- Martínez, I., Renés, P., & Martínez, P. (2019). Los Estilos de Aprendizaje y de Enseñanza: análisis y diagnóstico en Educación Superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28-41. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1317>
- Mena, M., & Huneus, M. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos. Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20. <https://bit.ly/467ZSnV>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2011). *Resultados Evaluación Docente 2010*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://bit.ly/468aEup>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2020). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3RDnc8S>
- Padilla, G., & Rodríguez, C. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, 43(2), 557-573.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 165-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Ramírez, L., Escudero, E., & Sisto, V. (2019). Pedagogía en la Era de la Rendición de cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Rodríguez, C., Espinosa, D., Padilla, G., & Suazo, C. (2020). Selectividad e igualdad de oportunidades en carreras de pedagogía: Compleja convivencia en un contexto de financiamiento a la demanda. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 110-131.

- Sánchez, P. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 1-12.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas. Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, 49, 3-23. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5580>
- Stuardo-Concha, M. (junio 2019). *La evaluación docente en Chile: problemas y denuncias desde las experiencias evaluativas de las y los docentes*. Conferencia V Encuentro de Investigadores, Profesionales y Creadores y II Jornada de Estudios Latinoamericanos, Barcelona. <https://bit.ly/3EU7rTj>
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 93-135). Pontificia Universidad Católica de Chile. Centro de Medición MIDE UC.
- Valle, L., Baleriola, E., & Sisto, V. (2019). Pedagogía en la Era de la Rendición de cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20 <https://www.scielo.br/j/es/a/ZHdmhG3C9FgNKTWRLpN6rkn/?format=html>
- Velandia-Torres, J. (2020). Posibilidades y limitaciones del portafolio docente como mecanismo para la evaluación de desempeño docente en el Distrito Capital. [Tesis de grado para la obtención del título de Magíster en Educación, Universidad de los Andes]. Repositorio de la Universidad de los Andes. <https://bit.ly/3ERO11x>
- Vidal, P., & Nocetti, A. (2020). Experiencia de reflexión sobre el Portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile. *Revista Panamericana de Pedagogía* (29), 133-154.
- Yee, T. (2022). Vector Generalized Linear and Additive Models. *Package 'VGAM'*. <https://cran.r-project.org/web/packages/VGAM/VGAM.pdf>

**Roles de autor:** Padilla Fuentes, Geraldo: Metodología, Análisis formal, Escritura Borrador Inicial, Escritura - Revisión y edición Rodríguez Garcés, Carlos: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Escritura Borrador Inicial, Escritura - Revisión y edición. Espinosa Valenzuela, Denisse: Metodología, Análisis formal, Escritura Borrador Inicial.

**Cómo citar este artículo:** Padilla Fuentes, G., Rodríguez Garcés, C., & Espinosa Valenzuela, D. (2023). Evaluación Docente y Portafolio: análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Educación*, 32(63), 68-98. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A004>

**Primera publicación:** 21 de agosto de 2023.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.