

**CARRERA DOCENTE**

**Y COMUNIDAD ESCOLAR**

**#EMPODERALDIRECTOR**



**ideapaís.**



# Informe Social N° 11

## I.-Introducción

Sin duda durante los últimos años la temática que más se ha discutido en el debate educativo es el rol e impacto de los docentes en la enseñanza. En este contexto, en 2011, el Presidente Piñera presentó el proyecto de ley de carrera docente, el que fue retirado por la actual administración con el fin de reestudiar un nuevo proyecto, presentado el pasado 21 de abril de 2015.<sup>1</sup>

Si bien este proyecto de ley abarca toda la carrera docente, desde la formación inicial docente, hasta el desempeño laboral, en el presente informe social nos enfocaremos principalmente en los aspectos que más impacto tienen en la calidad educativa. Para ello, en la primera sección, presentaremos algunos antecedentes previos en la discusión; en la segunda sección, describiremos un perfil de los docentes en Chile, el cual abarca tanto a profesores como directivos; en la tercera sección, presentaremos evidencia empírica que sustenta la tesis de este trabajo; en la cuarta sección, concluiremos que el Estatuto Docente no facilita una enseñanza de calidad; y, para finalizar, en la quinta sección, a modo de conclusión, expondremos algunas apreciaciones sobre el proyecto de ley presentado por el Ministerio de Educación, teniendo especial consideración en lo que respecta a la ausencia -al interior de la comunidad educativa- de la figura del director como líder pedagógico.

El objetivo de este informe es mostrar que la evidencia avala la tesis: Para tener comunidades educativas efectivas, no sólo es necesario tener profesores de calidad y motivado; sino que también un equipo directivo altamente dotado, que permita dirigir la comunidad hacia los objetivos educacionales que las familias esperan.

## II.- Algunos antecedentes previos

Con el propósito de estudiar la carrera docente desde una perspectiva integral, es importante situar la discusión sobre el nuevo Sistema Profesional Docente, en el contexto de la comunidad escolar.

Una comunidad escolar es un núcleo educativo de múltiples niveles donde conviven distintos actores, los cuales persiguen, aunque con roles diferentes, un mismo fin.<sup>2</sup> Es así como, pese al compromiso y responsabilidad prioritaria que deben tomar los padres en el proceso educativo de sus hijos, es un hecho que, a causa de la complejidad del saber humano, estos no pueden abarcar todas las fases y niveles que implica la formación de sus hijos: es decir, los padres necesitan de la imprescindible colaboración de los profesores para completar la educación de sus hijos y estos últimos, a su vez, de los directores, quienes deben dirigir la comunidad educativa hacia el logro de sus fines específicos, cuidando que cada miembro cumple a su vez con los suyos.

Si bien, estas consideraciones pueden parecer un tanto abstractas, la literatura y la evidencia empírica sobre las escuelas efectivas (que es uno de los modelos de escuela basado en este concepto de comunidad), ha mostrado que estas estrechas relaciones entre padres, alumnos y directores son reales, y tienen un alto impacto en los aprendizajes. Entre las características de las escuelas efectivas se cuenta: una gestión escolar centrada en lo pedagógico; un buen trabajo de profesores en el aula; una cultura escolar positiva; optimismo en sus estudiantes y altas expectativas de ellos; y una postura explícita sobre el rol que debe cumplir la familia en la escuela (Barber & Mourshed, 2008; Avisati, Besbas, & Guyon, 2010).

Así y todo, gracias a que las escuelas persiguen un propósito compartido, éstas llevan a sus estudiantes no sólo a un alto estándar de aprendizaje, sino también procuran una formación ética, inculcando valores y desarrollando habilidades metacognitivas. Todo ello, según la evidencia empírica, traería un efecto positivo en los aprendizajes de los estudiantes, debido a la importancia de las convicciones compartidas, las expectativas similares y las motivaciones comunes (Rutter, Maugland, Mortimore, & Ouston, 1979; Taggart, Sammons, Sylva, Melhuish, & Sirai-Blatford; Edmonds, 1979; Cohen, 1983; Sammons P., 2014). Además, la literatura internacional, que busca estudiar cómo lograr mayor efectividad de los profesores, da cuenta de que si se alinean los objetivos entre profesores y alumnos, se obtienen mejores resultados que la mera suma de cada efecto por sí sólo. Esto, porque los resultados que observamos (i.e., pruebas estandarizadas) no dependen exclusivamente del talento del profesor, tienen un importante componente del alumno. (Behrman, Parker, Todd, & Wolpin, 2013).

En síntesis, las escuelas donde los intereses comunes dirigen el actuar de todos sus miembros, llevan a sus estudiantes a un estándar integral de desarrollo educativo. Con esto, en el mediano plazo, permiten, sin sacrificar ninguno de los propósitos de la comunidad educativa, compensar las desigualdades socioeconómicas y de capital cultural que los estudiantes traen desde sus hogares, lo que es un aporte directo en equidad educativa.<sup>3</sup> Tener esto en consideración es sumamente relevante en esta discusión educativa, ya que una nueva Carrera Docente eficaz debe tener en consideración esta dimensión comunitaria para lograr el máximo desempeño de la comunidad educacional en su conjunto.

1.- Proyecto de Ley que "crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas". Boletín: 10008-04. Obtenido de: [http://www.camara.cl/pley/pley\\_detalle.aspx?prmID=10422&prmBL=10008-04](http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=10422&prmBL=10008-04)

2.- La dimensión comunitaria de la educación no es secundaria, por lo que no puede ser pasada por alto a la hora del diseño y puesta en práctica de políticas públicas: es parte fundamental del quehacer educativo porque, aprender, además de generar los hábitos intelectuales y prácticos necesarios para desenvolverse en el mundo profesional, significa también aprender a vivir con otros y para otros. Esto es lo que ha estudiado la literatura a la hora de observar cómo impacta compartir una sala de clases con otros en función de su homogeneidad, o lo que en el ámbito técnico se llama peer effect, sobre todo a la hora de estudiar habilidades no cognitivas y pro sociales. Ver: (Dufló, Dupas, & Kremer, 2015)

3.- Si bien la escuela tiene una función social en el sentido de ser un espacio corrector de desigualdades sociales mediante la labor educativa, no es ésta su principal finalidad. En algunas experiencias educativas, por cumplir con estos fines secundarios, se sacrifica el fin principal de la escuela que es de índole netamente educativo y formador.

### III.- El Perfil de los Docentes en Chile

La carrera docente es una de las profesiones con mayor fuerza laboral en el país. Pertenecen a la carrera quienes ejercen la enseñanza en el aula, y quienes desempeñan la función docente-directiva. Según estadísticas del Ministerio de Educación, en Chile, para el año 2013, existían 215.653 docentes ejerciendo su labor dentro de establecimientos educacionales, de los cuales 94.247 pertenecen a la educación municipalizada (44%); 99.349 al sector particular subvencionado (46%); 19.835 al particular pagado (9%); y 2.222 a corporaciones de administración delegada (1%). No existen registros fidedignos respecto de los profesores que se encuentran colegiados pero, según el 1°Censo Docente en Chile de 2012, un 70% declara no pertenecer a ninguna organización de profesores, y sólo un 20%, es decir, un poco más de 40.000 mil docentes, dice ser miembro del Colegio de Profesores.

Por otra parte, la población docente en Chile, como en la mayor parte del mundo, tiene una alta concentración femenina, siendo las mujeres 2,6 veces más que los hombres, cifra que gradualmente ha aumentado desde 2004. Un 94,6% de los docentes está titulado en una de las áreas de educación, un 3% en otras áreas y un 3% no tienen ningún título profesional. Actualmente los docentes en ejercicio tienen en promedio 43 años de edad, 15 años de servicio en el sistema y 8,5 años en el mismo establecimiento. Cabe destacar que el 19,5% de los docentes en establecimientos municipales está en edad de jubilar o se aproxima a ella, en contraste con el 8% de los profesores que se encuentran en los establecimientos particulares pagados. Dado que una quinta parte de la dotación municipal podría jubilarse para dar paso a nuevos docentes, la Presidenta Bachelet promulgó recientemente la ley de incentivo al retiro docente, que beneficiará a 10% profesores del sector público.<sup>7</sup>

#### a) Perfil de los Profesores

En Chile, según cifras del Ministerio de Educación, para el año 2013, hubo 207.761 profesores en el sistema educativo. Durante los últimos 15 años, el sistema educativo ha cambiado estructuralmente, pasando de uno donde la mayor matrícula la tenía el sector municipal, a otro donde la educación particular subvencionada adquiere mayor relevancia en el sistema educativo. Esto se explica principalmente por un cambio de las preferencias de las familias y por la falta de políticas efectivas que estén enfocadas en fortalecer la educación municipal.

Sin embargo, este fenómeno de sustitución del sector municipalizado por el subvencionado, no ha sido del todo equilibrado. En efecto, si bien el sector municipal se ha visto fuertemente afectado en número de matriculados, esta disminución no ha impactado del mismo modo a los profesores. Mientras la matrícula del sector particular subvencionado aumentó desde 2004 a 2014 junto al número de docentes, en el caso del sector municipal sucedió el efecto contrario. Si bien se trata sólo de una correlación, ésta puede indicar que, ni incluso en un contexto de fuerte disminución de matrícula, el Estatuto Docente tiene por incentivo principal la estabilidad laboral de los profesores, y no el fortalecimiento de la comunidad educativa en su conjunto.

**Tabla 1. Relación entre matrícula y docentes, sector subvencionado y municipal (2004 y 2013)**

	<b>Año 2004</b>	<b>Año 2013</b>	<b>Variación</b>
<b>Matrícula Particular Subvencionado</b>	<b>1.534.349</b>	<b>1.897.949</b>	<b>20%</b>
<b>Docentes Particular subvencionado</b>	<b>58.659</b>	<b>95.686</b>	<b>39%</b>
<b>Matrícula Sector municipal</b>	<b>1.869.996</b>	<b>1.325.737</b>	<b>-31%</b>
<b>Docentes Sector municipal</b>	<b>83.862</b>	<b>90.640</b>	<b>8%</b>

**Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc.**

4.-1° Censo Docente en Chile. Obtenido de: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion\\_edugloabl\\_censo.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_edugloabl_censo.pdf)

5.- Cifras obtenidas del Ministerio de Educación para el año 2013.

6.- Tener este dato en consideración nos permite dimensionar el universo de profesionales actuales que están ejerciendo sin tener un título asociado a la pedagogía y que según el nuevo proyecto de ley recientemente ingresado, quedarían sin tener la posibilidad de hacerlo producto de la eliminación del artículo 46 letra g. El problema asociado a esto, es que existen disciplinas que presentan escasa oferta de calidad, como física y química, que podrían ser subsanada por este tipo de profesionales.

7.- Ley 20.822. "Otorga a los profesionales de la educación que indica una bonificación por retiro voluntario". Boletín: 9866-04. Disponible en: [http://www.camara.cl/pley/pley\\_detalle.aspx?prmID=10285&prmBL=9866-04](http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=10285&prmBL=9866-04)

Además, las carreras ligadas a la educación son una de las profesiones que tienen menor prestigio social, pese a que, en los últimos años, dicha valoración ha aumentado, probablemente a causa de algunos incentivos externos tales como la Beca de Vocación de Profesor (BVP). Según la Encuesta Adimark de 2009, sólo un 38% de los jóvenes entre 18 y 24 años mostraba interés por estudiar Pedagogía; en la medición de 2011, por el contrario, este porcentaje subió a 59%. En el mismo sentido, un estudio de Elige Educar, en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sobre percepciones vocacionales de estudiantes de 3° y 4° Medio, sitúa a la carrera de Pedagogía en el tercer lugar de desprestigio, después de Teatro y Música. (Elige Educar; Centro de Políticas Públicas UC, 2011). Actualmente, existen 1.157 programas enfocados en entregar formación en alguna área de la educación, de los cuales están acreditados 493, y 245 exigen puntaje de corte mínimo. Los centros de formación técnica corresponden a 222 (23 acreditados), 197 en institutos técnicos (27 acreditados) y 738 en universidades (443 acreditados).<sup>8</sup>

En términos de evidencia comparada, resulta relevante tener en cuenta una investigación encargada por la OECD titulada Teaching and Learning International Survey (TALIS), en el cual Chile participó por primera vez, y que muestra información relevante para más de 30 países. La población objetiva del estudio TALIS son los profesores que hicieron clases en 7° y 8° básico durante el año 2012, lográndose un universo de estudio que comprende 178 escuelas y 1.676 profesores. Para hacerse una idea, en 2012, eran 58.373 profesores, distribuidos del siguiente modo: 47% trabajando en el sector municipal, 47% para el sector particular subvencionado y 8,4% en el sector particular pagado. (OECD, 2014a; OECD, 2013).

Entre los datos más relevantes que este estudio nos entrega, vemos que el 55% de los docentes hace clases en un establecimiento con más del 30% de alumnos provenientes de hogares vulnerables, en comparación con el 20% promedio del de los países miembros de la OECD. Además, los docentes chilenos son algo más jóvenes que los de la muestra elaborada por la OECD (41,3 v/s 42,9 años) y llevan menos años enseñando (15,1 años vs 16,2). Además, Chile es el cuarto país que menor tiempo le dedica a la enseñanza (74%, en relación al 80,6% de Finlandia), diferencia que se explica por el tiempo que se fuga en labores administrativas y de orden en el aula. Según cifras de Education at Glance de la OECD 2014, los profesores chilenos enseñan en promedio 1.103,34 horas al año, mientras el promedio de los países miembros es de cerca de 696,87 horas por año. (OECD, 2014b)

Respecto al desarrollo profesional, en Chile los profesores enseñan directamente una vez obtenida la Licenciatura en Pedagogía, sin pasar por ninguna competencia ni una prueba habilitante estandarizada, a diferencia de lo que ocurre en la experiencia comparada de países como Francia, Corea, México, España y Turquía. Según el estudio TALIS, luego de haber egresado, el 71,7% declara haber participado en actividades de educación continua, frente al 88,4% de Singapur, país que ocupó el primer lugar. Entre las razones que los profesores argumentaron para no participar en la formación continua están: ausencia de incentivos: 73,1% frente a 48% el promedio de TALIS; el costo de los programas 72,8% frente a 48% y la oferta poco atractiva, 63,6% a 39%. (OECD, 2014a)

En cuanto a las remuneraciones, éstas se encuentran entre las más bajas de los países de la OECD, aunque entre 1990 y 2009 los salarios reales de los docentes se incrementaron en un 199%. (Mizala, A. & Scheneider, 2014)<sup>9</sup> Por ejemplo, un profesor de enseñanza media, con 15 años de experiencia en el aula, gana anualmente alrededor de un 40% menos que el promedio de los profesionales de la educación de la OECD.<sup>10</sup> Además, un profesor en el mismo rango, gana 77% del sueldo de otros profesionales a tiempo completo, lo que implica que existe una brecha salarial promedio de 92% con los países de la OECD. (OECD, 2014b) Según cifras presentadas en el mensaje presidencial del proyecto de ley que crea un nuevo Sistema Nacional Docente, los salarios obtenidos por las carreras de Pedagogía dentro del sector municipal promedian para todos los docentes \$637.000 mensuales.<sup>11</sup> En términos porcentuales, el salario de un profesor al primer año de titulación, cuyo salario está del orden de las \$470.000, corresponde aproximadamente a un 70% de la remuneración bruta que percibe el resto de los egresados universitarios de primer año, que bordea los \$679.969.<sup>12</sup> Además, la carrera de Pedagogía tiene una baja dispersión salarial en relación a otras profesiones, lo que significa que en el tramo en que se encuentra el 25% y 10% superior de ingresos, es todavía menor en relación a otras profesiones (por ejemplo, en carreras como Ingeniería Civil Industrial, encontramos que la dispersión entre el 10% de mayores salarios y el 10% de menores ingresos es de 4:1), lo que desalienta aún más el ingreso a la carrera docente de profesionales talentosos que eventualmente tengan vocación para enseñar.<sup>13</sup>

Se añade el hecho que en virtud de las regulaciones del Estatuto Docente, los salarios para los profesores del sector municipal aumentan gracias a la antigüedad y no como consecuencia del merit pay, lo que ha demostrado entregar peores resultados por falta de alineación de incentivos. (Rockoff, 2004) Ello bloquea el ingreso y el abandono a la carrera docente de los profesores talentosos, sobre todo en los primeros años, en los cuales es más factible la generación de incentivos para su ingreso. Profundizando en esta situación, Fuenzalida y otros, señalan que la falta de oportunidades de desarrollo profesional (58%), salario insuficiente para obligaciones financieras (41,5%), condiciones del contexto escolar relacionadas a concursos didácticos y seguridad escolar (39%), falta de influencia en las políticas y prácticas escolares del establecimiento (36%) y preocupación por la seguridad laboral (28,1%). (Fuenzalida, Ávalos, Valenzuela, & Acuña, 2014)

8.- Cálculo en bases a datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), 2014.

9.- En 1981, durante la dictadura militar, al implementarse la municipalización, al magisterio de profesores no se le reconoció el reajuste especial de entre 50 y 90 por ciento del sueldo base que, pocos meses antes, se les había prometido junto a las demás empleados públicos. Así, en 1990 los sueldos de los profesores tenían una merma importante respecto a las remuneraciones que percibían antes de 1973. En parte, se les quiso resarcir con el Estatuto Docente, sus asignaciones y regalías especiales, aun cuando hasta el día de hoy el gremio de profesores sigue demandando la deuda. Este hecho es lo que se conoce como "deuda histórica".

10.- Cálculo en bases a datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), 2014.

11.- Cifras obtenidas del Ministerio de Educación para el año 2015.

12.- Cifras obtenidas del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) para el año 2014.

13.- Cabezas (2011) señala que en los primeros años de la carrera docente es fundamental que los salarios de los docentes sean atractivos. Este argumento se explica bajo el análisis realizado por la autora, donde se concluye que profesionales de la educación primerizos son más propensos a cambiarse de trabajo, en busca de mejores remuneraciones. (Cabezas, 2011)

Finalmente, otro rasgo característico del perfil docente chileno es la inexistencia de una cultura evaluativa.<sup>14</sup> En el sistema municipal, el Estatuto Docente contempla un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el que se aplica por medio de cuatro instrumentos: un portafolio (incluye video de una clase del profesor evaluado), una autoevaluación realizada por el mismo docente, una evaluación realizada por sus pares y una evaluación del director del colegio.

Si se analiza la evaluación según cada uno de estos instrumentos, llama la atención que el 0,1% de los evaluados del portafolio (que pesa el 60% del total de la evaluación y que da cuenta de la práctica pedagógica del profesor evaluado), sean profesionales destacados, frente al 86,6% de la autoevaluación y 14,8% si se considera el instrumento completo.<sup>15</sup> Además, esta evaluación no es realizada por el director del establecimiento o con supervigilancia de éste, sino por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) lo que repercute, según la evidencia, en los resultados, debido al poco empoderamiento de los directivos. (Rockoff, 2004) Sin contar que en la mayoría de los países de la OECD existen sistemas descentralizados, donde las atribuciones recaen en el director, 54,3% según el estudio TALIS frente a un 34,1% para el caso de Chile.

Por otra parte, en el año 2008, se implementó por primera vez a los egresados de carreras de Pedagogía Básica un sistema de evaluación y habilitación de los aprendizajes requeridos para el desempeño profesional (Prueba Inicia). En 2012, esta prueba fue rendida sólo por 1.443 egresados, lo que representa un 14% del total de egresados, confirmando la carencia de cultura evaluativa entre los docentes chilenos y evidenciado resultados muy preocupantes, sobre todo porque la mayoría de los egresados de Pedagogía no saben lo que deberían saber.<sup>16</sup> Estas cifras nacionales son concordantes con el estudio TALIS, el que denota que un 59,6% siente que la evaluación docente es una amenaza laboral, en relación al 31,3% de los países sometidos al estudio TALIS, mientras que un 70% de los profesores cree que las evaluaciones son sólo un ejercicio administrativo, junto a un 63% que no tienen relación con su ejercicio en el aula. (OECD, 2014a)

## b) Perfil de los Directores

Si bien el profesor destaca por su importancia, sobre todo por su responsabilidad de enseñar y por la gran cantidad de tiempo que pasa con los niños dentro y fuera de la sala de clases, suele pasarse por alto la incidencia del director en el proceso educativo. Según la base de datos del Ministerio de Educación<sup>17</sup>, el número de directores ha aumentado de 7.249 en 2004 a 8.405 en 2010, porcentajes que se distribuyen en 49% (4.130) en particulares subvencionados; 45% (3.769) en establecimientos municipales; y 6% (506) en particulares pagados. Mientras en los establecimientos municipales la mayoría de los directores (80,4%) superan los 51 años de edad, en los particulares subvencionados más de la mitad de los directores tienen menos de 51 años. Si observamos los establecimientos rurales, veremos ciertas deficiencias como que el porcentaje de directores mayores de 51 años es considerablemente mayor, ya que alcanza al 69% del total (frente a un 58% en el caso de los directores que trabajan en zonas urbanas). Además, un 58% de los directores rurales declara tener asignadas entre 31 y 45 horas pedagógicas semanales (horas de trabajo en aula), cifra que contrasta fuertemente con el 29% de directores de establecimientos urbanos que señalan esa asignación de horas y con el 50% de estos mismos directores que declaran no tener horas pedagógicas asignadas. (Weinstein & Muñoz, 2012) Esto da cuenta de las desiguales condiciones que tiene que sortear la educación rural, siendo, generalmente, un problema que parece indiferente para en la opinión pública.

En cuanto a la formación continua, el tiempo de formación de los directores en Chile es superior a los países de la región. En efecto, un alto porcentaje de directores de escuelas básicas urbanas cuentan con estudios de diplomado o postítulo, en especial en el sector municipal, donde un 89% tiene estudios de este tipo, lo que posiblemente se relaciona con los requisitos de capacitación solicitados en los procesos de concurso al cargo de director.<sup>18</sup> Sin embargo, esta formación no ha logrado incidir efectivamente en el trabajo de profesión al docente y en el logro de aprendizajes. De hecho, y en relación al contexto de carencia de una cultura evaluativa referido en el apartado anterior, pese a que la ley de Jornada Escolar Completa (JEC) de 2004 estableció el rol del director en función del liderazgo pedagógico<sup>19</sup>, permitiendo que éste forme equipos directivos de su confianza, los directivos no se autoperceben como líderes de la comunidad educativa, sino en un papel secundario: sólo un cuarto considera que puede ser un factor de cambio en el trabajo docente y en los aprendizajes de los alumnos, entre los que resaltan, por su baja confianza, los directivos de los establecimientos municipales: 18% en relación al 28% de los del sector particular subvencionado y 37% de los establecimientos particulares pagados. (Weinstein & Muñoz, 2012) Un avance positivo en el empoderamiento de los directores se ha dado desde la reforma a la ley sobre Estatuto Docente de 2011, en la que éstos pueden desligar de la dotación hasta un máximo del 5% de la planta docente mal evaluada.<sup>20</sup> La literatura ha sido clara respecto a los problemas que esta restricción afecta, sobre todo a la eficiencia estática de los establecimientos, produciendo condiciones ventajosas para las dependencias no municipales, lo que explica parte de sus me-

14.- Esto se hace patente si revisamos las declaraciones públicas que ha efectuado en Colegio de Profesores, sobre todo las que rechazan el proyecto de ley presentado por el Gobierno, y se solicita eliminar la evaluación docente actualmente contemplada por el Estatuto.

15.- Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Resultados 2013. Obtenido de: [http://www.docentemas.cl/docs/Resultados\\_Evaluacion\\_Docente\\_2013.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2013.pdf)

16.- Con todo, es necesario tener en consideración que los resultados de esta prueba son pocos representativos no sólo por la escasa porción de egresados que la rinde, sino también producto del sesgo de autoselección que se produce puesto que sólo atreven a rendir una prueba de carácter voluntario aquellos que se crean capaces de antemano a superarla.

17.- Base de Datos Panel de Idoneidad Docente, 2004-2010 (MINEDUC).

18.- Esto puede explicarse por la política de que la mayoría de los directivos del sector municipal son designados mediante el Sistema de Alta Dirección Pública. A la fecha un 53% de la matrícula municipal está dirigida por este tipo de profesionales, teniéndose como objetivo al 2016 lograr el 100% (Servicio Civil, 2015)

19.- Ley 19.532. "Crea el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y Dicta Normas para su Aplicación". Obtenido de: <http://bcn.cl/1m41o>

20.- Las restricciones estuvieron operando por 20 años, hasta que en 2011 se flexibilizaron en algo, mediante la publicación de la ley 20.501 sobre calidad de enseñanza la cual genera disposiciones para mejorar la idoneidad de la elección de los directivos y también entregarles más facultades como despedir el 5% de la planta docente en caso de tener más de 20 docentes el establecimiento. En caso contrario, sólo se admite el despido de un docente.

jores resultados que se observan. (Aedo & Sapelli, 2001) Pese a ello, las evaluaciones del director y de su equipo técnico pedagógico (que son quienes están en mejores condiciones para evaluar a los profesores en su trabajo en la sala de clases), hoy no tienen un peso importante.<sup>21</sup>

## IV.- ¿Qué dice la evidencia?

En Chile existe un consenso histórico<sup>22</sup> respecto del rol crucial que ostenta el profesor en el proceso educativo. No obstante, las políticas públicas cuyo propósito sea la promoción de una efectiva carrera docente no han sido prioridad en la agenda política. En línea con lo anterior, la literatura empírica, y particularmente los trabajos de economía de la educación, muestran un interés creciente por identificar y cuantificar los factores determinantes de la producción de educación de calidad. Dos tipos de literatura estrechamente vinculadas se han consolidado: la primera, que estudiado el impacto e influencia positiva de los profesores en la enseñanza (Hanushek, 1971; Murnane R. , 1975; Wenglinsky, 2002; Brunner & Elacqua, 2003) y una segunda evidencia más reciente dice relación sobre cómo mejorar la eficacia de este factor, mediante los procesos de contratación, asignación, evaluación, promoción y retención. (Jackson, 2012; Haycock & Peske, 2006)

### a) Rol del Profesor

Según el informe McKinsey, el escenario para un niño que ha tenido reiteradamente profesores inefectivos es muy negativo y advierte que difícilmente lograrán revertir los años perdidos, lo cual podría tener incluso un impacto de por vida. (Barber & Mourshed, 2008) Por eso, en los países desarrollados, los procesos de admisión de formación docente son altamente exigentes. Finlandia, por ejemplo, selecciona a sus profesores del 10 por ciento superior y Corea del Sur dentro del 5 por ciento superior. (Eyzaguirre & Ochoa, 2015)

En Chile, existen algunos incentivos a profesores con buen desempeño, entre los que destaca: el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente de los Establecimientos Subvencionados (SNED), la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) vinculada a la evaluación docente obligatoria de los profesores que trabajan en el sector municipal y recientemente, la Beca Vocación de Profesor (BVP). Sin embargo, no se ha evaluado del todo cuál es el impacto de estos programas en los alumnos. Entre los mencionados, destaca el SNED que es posiblemente el único programa de incentivos masivos a profesores del mundo. Este consiste en un bono o incentivo monetario que se entrega según los resultados de la prueba SIMCE y que funciona a modo de juego entre establecimientos que se construye a partir de distintos factores, entre los que destacan la integración y participación de los profesores y los padres en el desarrollo de la función educativa de la escuela, la efectividad, superación, iniciativa, mejora en las condiciones de trabajo y el funcionamiento de la escuela, igualdad de oportunidades. (Rao, 2003) El 90% del total del bono va directamente a los profesores de escuela y el 10% se asigna a la escuela. Lo relevante es que existe evidencia de que el SNED tiene un efecto importante en la prueba SIMCE en alrededor de 10 puntos, lo que, según Rao, en términos comparativos, es el doble del efecto de la Jornada Escolar Completa (JEC). (Rao, 2003)

Con todo, en Chile, por algunas dificultades metodológicas, específicamente aquellas relativas a la ausencia de datos de panel de calidad, que permiten parrear los resultados de los alumnos con sus profesores con el fin de compararlos en el tiempo, ha sido difícil mostrar evidencia concluyente al respecto. Aun así, algunos datos de corte transversal, establecen algunas conclusiones entre el desempeño de los alumnos y el de los profesores, que inclinan la balanza en la dirección que el sentido común impone: la calidad de los profesores es determinante. En este orden, dos trabajos encontraron una correlación positiva entre el desempeño de los profesores y el de los alumnos evaluados en el SIMCE. El trabajo de Bravo, por ejemplo (Bravo, Falck, González, Manzi, & Peirano, 2008), relaciona los resultados del programa voluntario AEP, de la evaluación docente obligatoria en las escuelas municipales y el programa AVDI para profesores de excelencia, con los resultados individuales del SIMCE de cuarto básico de distintos años. Asimismo, el trabajo de León y otros, relaciona los resultados de las evaluaciones docentes del año 2005 y 2006 con los promedios de cada escuela del SIMCE de 2006. (Leon, Manzi, & Paredes, 2009) Otro trabajo importante es el de Toledo (Toledo, 2010), quien encuentra un efecto positivo de las docentes mujeres y un efecto no lineal de la experiencia, decreciente después de los cinco años de trabajo docente. Por último, un trabajo de Lara y otros, utilizando un modelo de regresión, concluyó que la experiencia del profesor no tiene un efecto lineal en el desempeño del SIMCE. (Lara, Mizala, & Repetto, 2011)

### b) Rol de los Directores

Como hemos visto, el liderazgo directivo, después de la calidad docente, es la segunda variable más influyente respecto al impacto en los aprendizajes, sobre todo en contextos de escuelas vulnerables, ejerciendo un efecto indirecto, a través la influencia que ejercen sobre la ac-

21.- Si bien la evaluación docente está contemplada desde el comienzo, se practica sólo a partir del año 2003 gracias al Acuerdo Marco tripartito suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. Posteriormente, en el año 2004, reemplazó el antiguo sistema de evaluaciones por uno basado en estándares de desempeño, haciendo obligatorio para el sector municipal, la realización una vez al año de una prueba de evaluación docente. Un estándar puede ser tanto una meta como una medida de progreso hacia la meta. Cada estándar se divide en cuatro niveles de desempeño.

22.- Entre las razones que han roto este consenso existen factores teóricos y empíricos. Entre éstos, merecen destacarse las perspectivas tanto de Pierre Bourdieu y James Samuel Coleman quienes, en la década de los sesenta y setenta, desde sus respectivos ámbitos académicos, introdujeron el concepto de "capital social" en el debate educativo. Según Pierre Bourdieu, el concepto de capital social se refiere a "la totalidad de recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos" (Bourdieu, 2000) En tanto, en 1966, James Coleman dirigió un estudio, ampliamente influyente, encargado por el Congreso de los Estados Unidos que cambió el rumbo de la investigación de políticas en materia educativa, estudiando cuáles eran los factores que más incidían en el proceso educativo.



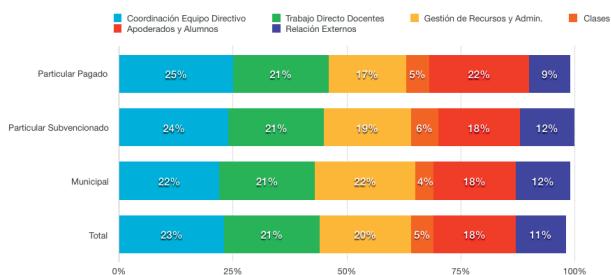
tividad de los docentes. Tanto así que la mayoría de los estudios han mostrado que el director es el agente clave que fomenta el desarrollo de muchos factores que afectan la efectividad escolar. Sammons, por ejemplo, observa que en las escuelas efectivas los directores consideran prioritario el reclutamiento de profesores con el fin de asegurar la unidad de propósitos entre el equipo educativo (Sammons P. , 2014).

Como puede apreciarse, si bien pueden ir de la mano, liderazgo directivo no es lo mismo que atribuciones directivas, pues un liderazgo de los directores no se agota en mayores atribuciones reglamentarias, sino que implica ciertas capacidades y habilidades especiales contenidas en una sola persona (Barber y Mourshed, 2008).

El liderazgo directivo es muy importante porque imprime un objetivo claro a la comunidad educativa y dota de fuerza organizativa a sus miembros de modo que la conducción del director influya en la conducta de los alumnos y los profesores (Leithwood, K. & Jantzi, 2000; Marzano, R., Waters, T., & McNulty, 2005; Seashore-Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010) Además, el liderazgo del director impacta en las condiciones de trabajo de los docentes y en el rendimiento de los alumnos. El papel del director, tanto en negativo como en positivo, tiende a ser aún más relevante en las escuelas vulnerables, dado que el peso relativo del resto de los factores como los padres, está muy disminuido. (Bolívar, 2010; Weinstein & Muñoz, 2012)

Además, la literatura empírica establece un efecto positivo del liderazgo respecto de los aprendizajes de los alumnos. Leithwood y otros, en una revisión de los estudios realizados en Estados Unidos y Canadá, estimaron que éste se puede calcular en un 25% de mejora. (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Waters, Marzano, & McNulty, 2003) Si bien, en Chile existen escasos estudios respecto de la incidencia de los directores en el aprendizaje, Marfán y otros, observan que las escuelas con mejores resultados en la Prueba SIMCE, tienden a ser conducidas por directores que se caracterizan por practicar el liderazgo en la comunidad educativa, es decir, motivar a la comunidad, fijar objetivos y controlarlos en función de criterios pedagógicos. (Weinstein & Muñoz, 2012) Según Weinstein y otros, parte de estas falencias directivas tiene su explicación en la distribución del tiempo. La vida de un director en Chile estaría distribuida por distintas tareas, las que no son propiamente acorde a su rol en la comunidad educativa como la coordinación con el equipo directivo o el trabajo directo con los docentes, sino en tareas como gestión de recursos, relaciones externas, etc.

### Gráfico 1: Distribución del tiempo de los Directores en Chile (Enseñanza básica)



Fuente: Marfán, Muñoz y Weinstein (2012)

Con todo, el efecto de los directores en el contexto chileno puede ser todavía más relevante. La mayoría de los estudios que evidencia la importancia de los directores en una comunidad educativa, han sido realizados en países donde la calidad docente es superior a la de Chile, por lo que es posible que el peso relativo de este factor sea aún superior; pero lo que sí parece evidente es que los directivos que lideran un proyecto educativo afectan decisivamente en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. (Edmonds, 1979; Sammons P. , 2014; Sammons, Khamis, Coleman, Educacional effectiveness, & Earley; Bellei, 2004)

## V.- Estatuto Docente: ¿facilita una enseñanza de calidad?

El Estatuto Docente fue promulgado en 1991 durante el gobierno del Presidente Patricio Aylwin, y sólo es aplicable en la mayoría de sus disposiciones para los establecimientos municipales, pues los establecimientos particulares subvencionados y particulares se rigen por el Código del Trabajo.<sup>23</sup>

Si bien los fines del Estatuto Docente no tenían por objeto la incidencia de regulaciones que pudiesen significar distorsiones significativas para el sistema educativo en su conjunto, a más de 20 años de vigencia de dicho estatuto, la regulación específica al sector municipal explicitado en el Estatuto Docente genera trabas a la gestión mediante medidas que no identifican correctamente los roles que deben desempeñar directivos y sostenedores. (Mac-Clure, 2010) Las principales trabas a la gestión que este autor constata son relativas a las restricciones impuestas para el despido de personal y restricciones frente al cambio de la estructura salarial. Además, en Elacqua, González y Pacheco (2008) señalan que la normativa que regula el sistema público de educación es inadecuada y crecientemente restrictiva en términos de gestión, lo que desincentiva el desarrollo de prácticas que aprovechen de mejor forma los recursos disponibles, y que potencien un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes impartidos. Según este autor los esquemas basados en variables como la experiencia o el tipo de educación, no ayudan a generar un mejor esquema de incentivos que logre el mayor impacto en test de medición de habilidades cognitivas como lo es el

23.- Excepto en lo que respecta a la regulación del salario base mínimo, los procesos de perfeccionamiento de los docentes, la jornada de trabajo semanal, las negociaciones colectivas y el pago de las subvenciones complementarias transitorias.

sistema SIMCE que se utiliza en Chile. Por otro lado, (Aedo & Sapelli, 2001), mencionan que la restricción que permite el despido masivo de docentes que presentan mal desempeño, genera diferencias en la eficiencia estática en los establecimientos municipales, lo que deriva en diferencias significativas en pruebas estandarizadas.

Siguiendo esta línea, en el estudio de Paredes y Pinto se menciona que la existencia del Estatuto Docente implica inmovilidad de docentes, directivos y negociación centralizada, lo que desencadena en que el sector municipal muestre remuneraciones a docentes un 30% mayores. (Paredes & Pinto, 2009). Además, existe evidencia que el estatuto habría contribuido a captar a los peores docentes hacia el sector municipal (autoselección), gracias a que el Estatuto premia excesivamente la experiencia por sobre el mérito académico de los docentes, entregando regalías especiales a los docentes de establecimientos por sobre los restantes del sistema educativo. (Correa, Parro, & Reyes, 2005)

En tercer lugar y derivado de lo anterior, las evaluaciones docentes sólo son obligatorias para aquellos que trabajen en el sector municipal y opcional para el resto de los profesionales de la educación. Es decir, dado el creciente aumento de matrícula del sector particular subvencionado, más de la mitad de los profesores en Chile están sujetos a una evaluación optativa.<sup>24</sup> Ello implica que el Estatuto Docente no genera incentivos para que los profesores talentosos trabajen en escuelas vulnerables. Sólo reciben una asignación correspondiente al 2,7% del salario de un docente promedio. (Eyzaguirre & Ochoa, 2015)

## VI.- A modo de conclusión: un análisis de la actual propuesta

Para que el sistema educativo avance hacia un mejor desempeño, debe existir un esquema institucional que promueva el mayor y mejor esfuerzo de parte de quienes ejercen la labor docente y quienes dirigen la comunidad escolar.

El objetivo del proyecto de ley que crea un nuevo sistema de desarrollo profesional docente es un muy positivo, pues avanza en concretar mejores condiciones para los docentes, preocupándose de la educación inicial, de la inducción a la carrera, un nuevo sistema de remuneraciones. Esto permitirá a los docentes acceder a salarios más altos a lo largo de su carrera, un nuevo sistema de evaluación que se abre a considerar el mérito como criterio evaluativo, entre otras, junto con generar condiciones efectivas para incentivar que los mejores docentes se motiven a desempeñarse en los establecimientos de mayor vulnerabilidad social.<sup>25</sup>

Sin embargo, mantiene los rasgos generales del Estatuto Docente y pasa por alto la evidencia que observa que éste, tal como está diseñado, no facilita al funcionamiento adecuado de la comunidad educativa, sobre todo en lo que dice relación con la autonomía de los directores para ejercer liderazgo. Una de las falencias más importantes del proyecto de ley es la ausencia de la importancia del director como líder pedagógico en el logro de aprendizajes. El Estatuto Docente no es funcional a una comunidad educativa dinámica, que persigue objetivos comunes en base a un liderazgo que se responsabiliza por los resultados de la comunidad. El proyecto de ley, si bien mejora en lo que respecta a introducir criterios técnicos en la designación de los directores, no tiene una visión integral y efectiva del director como segundo factor influyente de la comunidad educativa, manteniendo prevalente la presencia del Ministerio de Educación en los procesos de evaluación.

Así mismo, vemos con preocupación el excesivo centralismo que se produce a raíz de las atribuciones que se le definen al Centro de Perfeccionamiento, experimentación e Investigación Docente (CPEIP) dependiente del MINEDUC <sup>26</sup>, a través de la administración y supervigilancia de los procesos de inducción docente, elección y preparación de los mentores, clasificación de los docentes en los respectivos tramos, implementación del instrumento de medición para estos efectos. También, certificando programas de formación docente para garantizar su idoneidad, realizando seguimiento a los programas que haya certificado, presentándose claros choques de actividades con dichas labores, que perfectamente, podrían ser desarrolladas por el equipo directivo del establecimiento.

En términos de la implementación, creemos que es importante considerar instancias de gradualidad y evaluación para este proceso. La evaluación de políticas es algo que no se suele realizar en Chile, y que urge instalar como mínimo indispensable. A partir de la revisión de la literatura empírica, quedan dudas sobre la eficacia de algunas de las propuestas que se proponen en este proyecto. En primer lugar, la evidencia asociada a las tutorías no encuentra cambios significativos en los resultados obtenidos por los estudiantes, aunque se observan mejoras en permanencia. No debemos olvidar que el objetivo final de este proyecto es asegurar educación de calidad. (Glazerman, y otros, 2010) (Isenberg, y otros, 2009) En segundo lugar, respecto a la información de las evaluaciones, la evidencia nos muestra que los docentes no mejoran su desempeño si no saben qué mejorar, por lo que, si no hay un rol activo del directivo que retroalimente, se puede sospechar que la eficacia será nula. (Murnane & Cohen, 1986) Y en tercer lugar, se observa la evidencia recogida en India, donde se da cuenta que si el cambio salarial se aplica a todos por igual, no genera las condiciones para que los mejores docentes se desempeñen mejor. Es decir, la estructura de pago depende más del nivel de pago para resultados docentes (Muralidharan, 2012). Estos antecedentes nos muestran que existe el peligro de ver

24.- Por ejemplo: para incorporarse a otra dotación, o reincorporarse a la misma después de un despido, se considerará en el concurso público la experiencia o perfeccionamiento docente; si deja de pertenecer a la dotación por falta de probidad, conducta inmoral (establecida fehacientemente en un sumario), o incumplimiento grave de las obligaciones que impone su función, se entenderá que los profesionales de la educación no pertenecen a la comunidad educativa, sino al personal de planta de la municipalidad, por lo que se aplicarán las normas del estatuto administrativo de los funcionarios municipales. Este estatuto es bastante más rígido y escasamente funcional a los objetivos de una comunidad educativa. Por ejemplo, establece que, como medida preventiva y en el curso del sumario administrativo, no será necesario que el fiscal a cargo de la investigación suspenda de sus funciones al profesional, siendo posible que pueda ser destinado transitoriamente a otro cargo dentro de la misma municipalidad y ciudad; sin contar que el fiscal cuando decreta la destitución del profesional, ésta resolución puede ser apelada y eventualmente sustituida por una medida disciplinaria distinta. Además, si el profesional es suspendido preventivamente, el inculcado será privado sólo del cincuenta por ciento de sus remuneraciones. Ley 19.070. Aprueba Estatuto Administrativo para Funcionarios Municipales. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30256>

25.- El proyecto considera una asignación especial correspondiente al 40% de la asignación por tramo de desempeño, (APT) lo que significa un aumento salarial que va desde los \$120.000 para el tramo inicial, hasta casi \$500.000 para el tramo experto.

26.- El CPEIP es una institución creada en 1967, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, en el contexto de la Reforma Educacional emprendida bajo el ministerio de Juan Gómez Millas el año 1965. Esta tuvo el objetivo de entregar instancias de perfeccionamiento a los docentes y la investigación de nuevas metodologías docentes. (Ley N° 16.617)



que todos los esfuerzos que se están haciendo queden en nada. Por lo tanto, se debe considerar que el diseño de la política es importante, siendo determinante a la hora del resultado, lo que inevitablemente lleva a la exigencia de evaluar, a través de procesos graduales, la eficacia de las políticas aquí propuestas para ir descartando las que no tienen resultados como los esperados.

Por último, es necesario mantener vías alternativas para profesionales talentosos de otras disciplinas ingresen a la carrera docente. Se debe permitir que otros profesionales de distintas disciplinas, que sean capaces de acreditar capacidades docentes por mecanismos alternativos a la formación inicial docente, puedan ingresar a la carrera. Evidentemente, no todos pueden ejercer como docentes. Por eso, es necesario mantener el espíritu del artículo 46 literal G del Estatuto Docente, que permite esta excepción y que el proyecto de ley del Plan Nacional Docente deroga por completo. No existe ninguna razón, ni tampoco evidencia para prohibir que otros profesionales, académicamente destacados y con habilidades pedagógicas, pero sin título de pedagogía, puedan hacer clases. El título de profesor tampoco es predictor del desempeño del docente. (Rockoff, Staiger, Kane, & Taylor, 2010). Además, sabemos que hay situaciones en el contexto chileno en las cuales exigir ésta prohibición total, imposibilitaría el desarrollo docente de ciertos estudiantes. Especialmente sensible son el caso de la modalidad técnico-profesional en la enseñanza media, las cuales requieren de docentes que sean profesionales de ciertas áreas; el aseguramiento de calidad docente en zonas aisladas donde la oferta es escasa y algunos ramos del currículum nacional, que presentan escasez de facultativos como son química, física o biología. Con todo, hay que tener en consideración la experiencia del proyecto Enseña Chile, el cual, en sus años de aplicación, ha demostrado un éxito que puede ser replicado en el sistema educativo en su conjunto. En 2013, en la prueba de conocimientos pedagógicos de la Evaluación Inicia, los profesionales de este programa obtuvieron resultados que los posicionaron en el segundo lugar a nivel nacional. (BID, 2012) <sup>27</sup>

En síntesis, es importante tener en consideración que el Estatuto Docente genera un marco regulatorio deseable para un sector de la educación, pero que a lo largo de los años ha producido distorsiones que tienen impacto directo en el proceso educativo. El Estatuto Docente no genera una autonomía efectiva de los directores en lo que respecta a las condiciones necesarias para ejercer el liderazgo directivo al interior de la comunidad educativa, sobre todo en lo relativo a las atribuciones necesarias para elegir a su equipo docente de confianza. El proyecto de ley, tal como fue presentado por el Ejecutivo, no subsana esta falencia, aun cuando mejora el mecanismo de selección de los directores creando una carrera docente ascendente, que permite que sean criterios técnicos y no políticos, los utilizados para elegir a un director.

\*\*\*

---

27.- Por ejemplo, en países como Inglaterra se consideran vías alternativas de habilitación docente que permiten a egresados de otras licenciaturas, capacitarse rápidamente para poder ejercer la pedagogía.

## Referencias

- Aedo, C., & Sapelli, C. (2001).** El Sistema de Vouchers en la educación: Una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, 82, pp. 35-82.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010).** Parental involvement in schools: a literature review. *Revue d'Economie Politique*, 120, 761-778.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008).** Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL), 41. Santiago. Obtenido de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Behrman, J., Parker, S., Todd, P., & Wolpin, K. (2013).** Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a Social Experiment In Mexican High Schools. PIER Working Paper No. 13-004. Obtenido de <http://ssrn.com/abstract=2206883> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2206883>
- Bellei, C. (2004).** Equidad educativa en Chile, un debate abierto. (UNICEF, Ed.) Santiago.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2008).** La agenda pendiente en educación. En G. Elacqua, S. González, & P. Pacheco, *Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- BID. (2012).** La enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas latinoamericanas. El rol de los docentes no tradicionales. (M. Alfonso, M. Bassi, & C. Borja, Edits.)
- Bolívar, A. (2010).** El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (2008).** La Relación entre la Evaluación Docente y el Rendimiento de los Alumnos: Evidencia Para el Caso de Chile. Manuscrito Centro de Microdatos, Universidad de Chile. Obtenido de [http://www.microdatos.cl/docto\\_publicaciones/Evaluacion%20docentes\\_rendimiento%20escolar.pdf](http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf)
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003).** Informe Capital Humano en Chile. Santiago. Obtenido de [http://www.oei.es/etp/informe\\_capital\\_humano\\_chile\\_brunner.pdf](http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf)
- Cabezas, V. (2011).** Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de los Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. Proyecto FONIDE N°S511082-2010. Santiago.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009).** Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7.
- Cohen, M. (1983).** *Instructional, management and social conditions in effective schools*. Cambridge MA: School finance and school improvement: Linkages in the 1980's.
- Correa, J., Parro, F., & Reyes, L. (2005).** Self selection in the market of teachers. *Applied Economics*, 47:13. 1331-1349.
- Dufló, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2015). School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools. *Journal of Public Economics*, 123:92-110.
- Edmonds, R. (1979).** Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*.
- Elige Educar; Centro de Políticas Públicas UC. (2011).** Estudio sobre la percepción que tienen los jóvenes de 3° y 4° Medio sobre las carreras de educación, la experiencia laboral docente y la disposición a estudiar pedagogía. Santiago. Obtenido de [https://www.academia.edu/3300913/Estudio\\_sobre\\_la\\_percepci%C3%B3n\\_que\\_tienen\\_los\\_j%C3%B3venes\\_de\\_3o\\_y\\_4o\\_Medio\\_sobre\\_las\\_carreras\\_de\\_educaci%C3%B3n\\_la\\_experiencia\\_laboral\\_docente\\_y\\_la\\_disposici%C3%B3n\\_a\\_estudiar\\_pedagog%C3%ADa.\\_MEDICI%C3%93N\\_2011](https://www.academia.edu/3300913/Estudio_sobre_la_percepci%C3%B3n_que_tienen_los_j%C3%B3venes_de_3o_y_4o_Medio_sobre_las_carreras_de_educaci%C3%B3n_la_experiencia_laboral_docente_y_la_disposici%C3%B3n_a_estudiar_pedagog%C3%ADa._MEDICI%C3%93N_2011)
- Eyzaguirre, S., & Ochoa, F. (2015).** Fortalecimiento de la carrera docente. *Centro de Estudios Públicos*, 8. Obtenido de [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_5894\\_3690/PPP\\_008\\_SEyzaguirre-FOchoa.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_5894_3690/PPP_008_SEyzaguirre-FOchoa.pdf)
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J., & Acuña, F. (2014).** Trayectorias Docentes: ejercicio profesional y abandono. . Congreso Interdisciplinario de investigación en investigación en educación. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfín, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010).** Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Hanushek, E. (1971).** Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation . *American Economic Review*, 61(2) 280-88.
- Hau, L., & Corey, B. (1993).** Material management in decentralized supply chains. *Encyclopedia of Optimization*, 835-847.
- Haycock, K., & Peske, H. (2006).** Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality. Obtenido de <http://1k9gl1yevnfp2lpq1dhrqe17.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/10/TQReportJune2006.pdf>
- Isenberg, E., Glazerman, S., Bleeker, M., Johnson, A., Lugo-Gil, J., Grider, M., . . . Britton, E. (2009).** Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Results from the Second Year of a Randomized Controlled Study (NCEE 2009-4072). National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Jackson, C. (2012).** Recruiting, retaining, and creating quality teachers. *Nordic Economic*, Number 1.
- Lara, B., Mizala, A., & Repetto, A. (2011).** The Effectiveness of Private Education: Evidence. *Education evaluation and policy analysis*, 119-137.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000).** The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En Riley, K., & Louis, K., *Leadership for Change and School Reform*. London.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004).** How leadership influences student learning. Obtenido de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004).** How leadership influences student learning. Learning from Leadership Project. Minneapolis, Toronto, New York. Obtenido de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>
- Leon, M., Manzi, J., & Paredes, R. (2009).** Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile:. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mac-Clure, L. (2010).** ¿Quién está a cargo de la gestión de la educación pública escolar? Un análisis de la regulación legal de las escuelas "municipales". *Estudios Públicos*, 120.
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (s.f.).** La evaluación docente en Chile. Centro de Medición Mide UC. Obtenido de [http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005).** School leadership that works: From research to results. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mizala, A., & Scheneider, B. (2014).** Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010). *Governance*, 87–109. doi: 10.1111.
- Muralidharan, K. (2012).** Long-Term Effects of Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India. University of San Diego Working Paper.
- Murnane, R. (1975).** The Impact of School Resources on the Learning of Inner City Children. Cambridge: Cambridge, MA: Ballinger.
- Murnane, R., & Cohen, D. (1986).** Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and Few Survive. *Harvard Educational Review* 56(1):, 1-17.
- OECD. (2013).** **Teaching and Learning International Survey TALIS 2013.** Paris. Obtenido de [http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf)
- OECD. (2014a).** **TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.** Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2014b).** **Education at a Glance 2014: OECD Indicators.** OECD Publishing. Paris. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Paredes, R., & Pinto, J. (2009).** ¿El Fin de la Educación Pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36, pp. 46-67.
- Parro, F., & Reyes, L. (s.f.).** The Chilean Labor Market: Job Creation, Quality, Inclusiveness, and Future Challenges. MPRA Paper, University Library of Munich, Germany.
- Peske, H., & Haycock, K. (2006).** Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality. Washington: The Education Trust.



**Rao, T. (2003).** Incentivos monetarios para profesores: el caso del Sned en Chile. Santiago: Administración y Economía UC. Obtenido de [http://www.ayeuc.cl/Revista71/incentivos1\\_71.html](http://www.ayeuc.cl/Revista71/incentivos1_71.html)

**Rockoff, J. (2004).** The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2): 247-252.

**Rockoff, J., Staiger, D., Kane, T., & Taylor, E. (2010).** Information and Employee Evaluation: Evidence from a Randomized Intervention in Public Schools. NBER Working Paper No. 16240.

**Rutter, M., Maugland, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979).** Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Harvard University Press.

**Sammons, P. (2014).** Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*.

**Sammons, P., Khamis, A., Coleman, A., Educacional effectiveness, & Earley, P. (s.f.).** The Leadership and Management of Schools: Cultures, Change and Continuity.

**Seashore-Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010).** How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*.

**Taggart, B., Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., & Sirai-Blatford, I. (s.f.).** The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project (EPPSE). Influences on students' attainment and progress in Key Stage 3: Academic outcomes in English, maths and science in Year 9. (Birkbeck, University of London, Instituto of Education, University of London, & University of Oxford, Edits.)

**Toledo, G. (2010).** Calidad Docente y Logro Escolar: Enfrentando el Problema de Ordenamiento no Aleatorio entre Características de Profesores y Alumnos. Tesis de Magister en Economía, Universidad de Chile. Santiago.

**Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003).** *Balanced Leadership: what 30 years of research tells us about the effect.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012).** ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

**Wenglinsky, H. (2002).** The Link between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10.

---

***Dirección de Estudios de IdeaPaís***

***Director de Estudios:***

Cristóbal Ruiz-Tagle C.

***Investigadores Responsables:***

Luis Robert Valdés