

# Informes para la Política Educativa

Nº 3 / Julio 2014

## Capacidades de enseñanza en el sistema escolar: Análisis de la evaluación docente en Chile<sup>1</sup>

Por Francisca Romo, Ernesto Treviño y Cristóbal Villalobos

**El presente *Informe para la Política Educativa* estudia los resultados de la evaluación docente, con especial foco en la evaluación de la interacción pedagógica en el aula, como una forma de analizar las capacidades de enseñanza del sistema escolar chileno.**

Las capacidades de enseñanza de los docentes, entendidas como las habilidades de los educadores para promover el aprendizaje entre los estudiantes, han representado un tema complejo para la investigación educativa. Si bien la literatura ha mostrado que la efectividad de los docentes para apoyar el aprendizaje es el factor escolar más importante para explicar los resultados académicos (Koedel y Betts, 2007; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004), la investigación también ha puesto en evidencia la dificultad para identificar las características precisas que identifican a un profesor con altas capacidades de enseñanza.

Se ha demostrado que la efectividad del docente está poco relacionada con características observables como la experiencia, tipo de títulos, existencia de post grado, etc. (Goldhaber, 2002; Hanushek, 1986), y está más asociada al desempeño que tienen los

docentes dentro de las aulas. Aun así, la correlación entre prácticas docentes y el avance en el aprendizaje de los estudiantes es cercana a 0,2 para lenguaje y a 0,5 para matemática (Kane y Staiger, 2012). Esto sugiere que queda mucho camino empírico por recorrer para desentrañar las características de desempeño docente en la sala de clase que consistentemente logran un mayor desarrollo, no solo en el ámbito cognitivo, sino también en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Chile, como pocos países en el mundo, cuenta con una evaluación docente para los profesores establecida y socialmente validada en la educación municipal, que permite estudiar el desempeño de los educadores en las salas de clase, que como se dijo, es la clave para explicar los avances en el aprendizaje (Santiago, Benavides, Danielson, Goe y Nusche, 2013).

En este trabajo, en primer lugar se explica brevemente en qué consiste la evaluación Docentemás, dando cuenta del estado de la investigación educativa respecto a esta temática. Luego, se estudia la distribución de los resultados del portafolio de la evaluación docente y de la dimensión de interacción pedagógica según distintas características del sistema escolar, como el nivel socioeconómico, el nivel de selectividad de la escuela, los resultados SIMCE y los énfasis del proyecto educativo de los establecimientos.

---

<sup>1</sup> Se agradece la colaboración en este informe a Martín De Gregorio y José De Iruarrizaga, que en el contexto de su taller de titulación de Sociología en la Pontificia Universidad Católica de Chile: *¿Cómo estamos evaluando? Análisis y crítica del sistema de evaluación docente en Chile*, aportaron con valiosos datos para este informe.

## La evaluación docente en Chile

La evaluación docente que se desarrolla en el país, conocida como Docentemás, incluye cuatro instrumentos: a) autoevaluación, b) entrevista por un par evaluador, c) portafolio y; d) informe de referencia de terceros. Para calcular un resultado final de la evaluación se usa la combinación de estas cuatro dimensiones. Es importante aclarar que la evaluación docente se aplica solo a establecimientos municipales, cuyos docentes están obligados a participar de la misma, situación que no ocurre en las escuelas particulares subvencionadas ni particulares pagadas<sup>2</sup>. Además de la evaluación Docentemás, existe la Asignación por Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), que son programas de certificación que permiten a los docentes que obtienen altos resultados recibir incentivos económicos.

En concordancia con la evidencia internacional, en Chile se pueden identificar a los profesores más efectivos para promover el aprendizaje a través de los resultados de los estudiantes, pero es más complejo encontrar las características comunes de estos docentes efectivos. Por ejemplo, Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano (2008), encuentran que los programas de certificación disponibles en Chile -evaluación docente, AEP y AVDI- son exitosos en identificar a los docentes más efectivos entre quienes participan. Sin embargo, el reciente trabajo de Loyola (2014) señala que esta relación se da de manera robusta sólo en los extremos de la distribución para el caso de la

evaluación docente. Esto quiere decir que los profesores de muy alto (o muy bajo) puntaje en la evaluación docente tienen alumnos con altas (o bajas) ganancias en aprendizaje, pero en los profesores con desempeños medios no es clara esta relación.

Ahora bien, como se dijo anteriormente, la evaluación docente se compone de distintos instrumentos para distinguir las capacidades de los profesores, cada uno de ellos con funcionamiento diferente. En la Tabla 1 se presentan los porcentajes de docentes clasificados por categoría de desempeño en cada uno de los instrumentos de la evaluación docente. Como se desprende de los datos, la autoevaluación no distingue las capacidades de enseñanza, pues prácticamente la totalidad de los docentes se considera destacado o competente. La entrevista por un par evaluador y el informe de referencia de terceros mantienen una sobrerrepresentación en las categorías más altas de desempeño. Finalmente, el portafolio es el instrumento que pareciera distinguir mejor las capacidades docentes, y es precisamente el que contiene, entre otros elementos, una evaluación del desempeño del profesor en el aula a través de la grabación de una clase. Prácticamente no se registran docentes destacados en el portafolio. Esto podría sugerir que el instrumento es demasiado difícil para la población evaluada, pero además, que es indispensable fortalecer las capacidades de enseñanza de los docentes, que los ayuden a mejorar su desempeño en la sala de clases.

**Tabla 1. Porcentaje de profesores por nivel de desempeño en cada uno de los instrumentos de la evaluación docente y en la escala final (2012)**

	Autoevaluación	Entrevista evaluador par	Portafolio	Informe de referencia de 3eros	Escala final Ev. docente
Insatisfactorio	0,02%	0,10%	4,60%	1,89%	0,85%
Básico	0,55%	8,94%	76,52%	19,91%	22,27%
Competente	12,13%	62,55%	18,86%	63,91%	66,86%
Destacado	87,29%	28,40%	0,02%	14,29%	10,02%

\* Solo incluye a establecimientos con matrícula en enseñanza media.

<sup>2</sup> Las escuelas Municipales (DAEM o corporación) corresponden al 44, 8% del total de escuelas del país para el 2013 (MINEDUC).

Desde el punto de vista de la medición, se puede decir que el portafolio es el instrumento de la evaluación docente que muestra el mayor potencial para distinguir las capacidades de enseñanza verificables en las salas de clase. Esto se alinea con la evidencia internacional que indica que las observaciones de clase, usando pautas rigurosas y confiables, son buenas fuentes para identificar a los profesores con mayores grados de eficacia para promover el aprendizaje entre sus estudiantes (Cantrell, Kane y Staiger, 2008; Goe, 2007; Goldhaber y Anthony, 2007; Kane y Staiger, 2012; Kane, McCaffrey, Miller y Staiger, 2013).

El portafolio de la evaluación docente se compone de tres dimensiones (ver Tabla 2): a) planificación de unidad pedagógica, b) evaluación de la unidad pedagógica y c) clase grabada. La clase grabada es la que mide las capacidades del docente en la sala de clases.

**Tabla 2. Dimensiones del portafolio de la evaluación docente**

Planificación Unidad Pedagógica	Descripción de las clases de la unidad
Evaluación Unidad Pedagógica	Reflexión sobre su quehacer docente
Clase Grabada	Presentación evaluación del aprendizaje de la unidad
	Análisis de los resultados de la evaluación y cómo retroalimentar a los estudiantes
Clase Grabada	Capacidad del docente para crear y mantener un clima favorable para el aprendizaje
	Estructura de la clase
	Interacción pedagógica que permita el desarrollo del pensamiento de los estudiantes

Elaboración propia a partir de información disponible en [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl)

Diversos estudios, nacionales e internacionales, han demostrado que son las interacciones en el aula las que tienen más impacto en el aprendizaje de los estudiantes, no solo en términos cognitivos, sino que también en términos socio-emocionales y de interés por el aprendizaje (Dickinson, Hofer, Barnes y Grifenhagen, 2014; Downer, Booren, Lima, Luckner y Pianta, 2010; Duke y Pearson, 2002; Hamre y Pianta, 2005; Pianta, Paro y Hamre, 2008; Rosemberg y Borzone, 1998; Treviño, Romo y Godoy, 2013; Treviño, Toledo y Gempp,

2013; Yoshikawa et al., 2012). Considerando esto, a continuación se desarrolla un análisis de la distribución de capacidades de enseñanza en el sistema desde dos perspectivas: de los resultados finales del portafolio y de los resultados de la dimensión específica de interacción pedagógica.

### Distribución de capacidades de enseñanza en el sistema escolar: análisis de resultados del portafolio de la evaluación docente

La literatura ha mostrado que la calidad de los docentes no está aleatoriamente distribuida en las escuelas y que esta tiene una relación bastante estrecha con las características de su contexto y de sus estudiantes (Boyd, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2005; Loeb, Kalogrides y Béteille, 2011). En Chile también se ha verificado este fenómeno, que indica que las escuelas que atienden a la población más vulnerable tienen a profesores con menores resultados de la evaluación docente (Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2011), mostrando la existencia de una distribución no aleatoria de profesores tanto entre escuelas, como al interior de estas (Toledo y Valenzuela, 2010). Esto es crítico para las políticas públicas, pues las capacidades docentes son el principal factor escolar para explicar el aprendizaje, después del nivel socioeconómico. Por ello, se requieren medidas para atraer a los mejores profesores donde más se necesitan.

Enseguida se desarrolla un análisis de la distribución de capacidades docentes en las escuelas municipales según nivel socioeconómico, selectividad de la escuela, resultados SIMCE y énfasis del proyecto educativo.

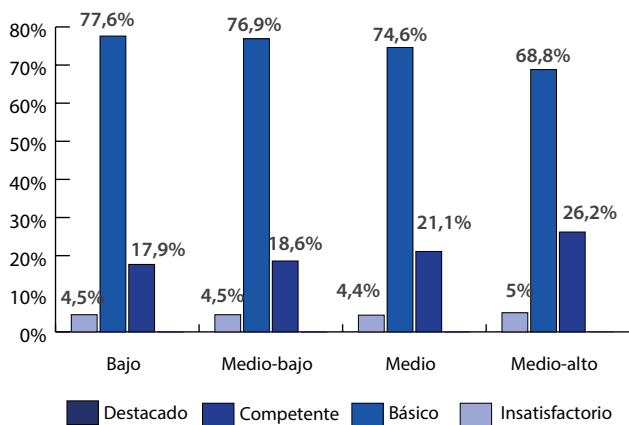
#### 1. Resultados del portafolio según nivel socioeconómico

En general, cuanto más desaventajados son los estudiantes en las escuelas, más difícil les resulta a los establecimientos reclutar y mantener profesores con buenas capacidades de enseñanza (Boyd et al., 2005; Loeb et al., 2011). En el caso de Chile se ha visto, por un lado, que estudiantes recién graduados de la carrera pedagogía en educación básica que tienen bajos puntajes en la prueba INICIA y estudiaron en una universidad poco selectiva, tienen mayores probabilidades de trabajar en una escuela de nivel socioeconómico más bajo (Meckes y Bascopé, 2010).

Por otro lado, la dependencia del colegio en que los profesores estudiaron la educación media es determinante en la elección de su primer trabajo, optando generalmente por un establecimiento de igual dependencia. Asimismo, los docentes con más experiencia, altos puntajes PAA/PSU y que estudian en universidades acreditadas tienen menor probabilidad de trabajar en colegios municipales que en colegios particular subvencionados y viceversa (Cabezas et al., 2011).

Los datos de la evaluación docente del año 2012, considerando solo el portafolio, muestran que existe relación entre el nivel socioeconómico del establecimiento y la clasificación final de la evaluación docente. Tal como se observa en el Gráfico 1, existe una proporción menor de profesores en clasificados como básicos en el nivel socioeconómico medio-alto y una proporción más alta en los otros niveles, especialmente, en el nivel bajo. En el caso de los profesores calificados como competentes, la relación es similar

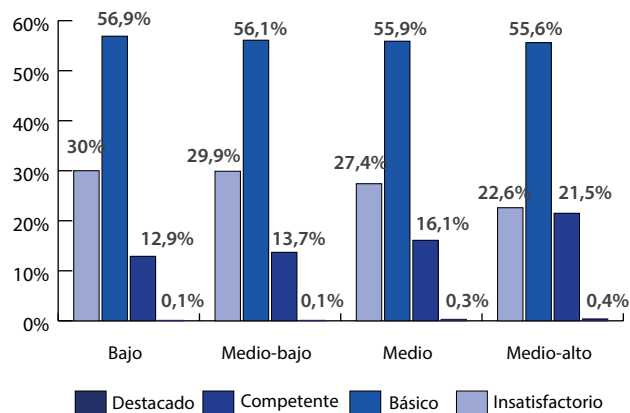
**Gráfico 1. Resultados portafolio según NSE\* de la escuela (2012)**



La relación entre NSE y resultados del portafolio es significativa al 95% de confianza en el test chi cuadrado.  
 N total profesores= 15848  
 \*Según datos SIMCE

Ahora bien, cuando se analiza la distribución de los docentes en las escuelas según los resultados de la dimensión del portafolio de interacciones pedagógicas (Gráfico 2), se observa que en las escuelas de nivel socioeconómico bajo y medio bajo hay un mayor número de docentes en la categoría insatisfactorios en comparación establecimientos de nivel socioeconómico medio y medio alto. Asimismo, las escuelas de nivel bajo y medio bajo tienen menor proporción de profesores en las categorías competente y destacado en comparación con las escuelas de nivel socioeconómico medio y medio alto.

**Gráfico 2. Resultados de interacciones pedagógicas según NSE\* de la escuela (2012)**



La relación entre NSE y resultados de las interacciones pedagógicas es significativa al 95% de confianza en el test chi cuadrado.  
 N total profesores= 15850  
 \*Según datos SIMCE

Las relaciones observadas llevan a preguntarse por la causalidad de la relación entre resultados de la evaluación docente y el nivel socioeconómico. En este sentido, cabe recordar que la calidad del profesor se logra en conjunto con sus estudiantes (Hanushek, 1986) y, por lo tanto, se ve encarnada en la interacción de los profesores con sus alumnos (Pianta et al., 2008).

## 2. Resultados en el portafolio y selectividad de las escuelas

Otra pregunta relevante es la relación entre el nivel de selectividad de la escuela y la distribución de profesores. Se podría argumentar que en un sistema escolar como el chileno, donde los resultados académicos son relevantes para la política de rendición de cuentas y el prestigio de las escuelas, la selección de estudiantes con altas probabilidades de éxito académico es una estrategia más simple que la contratación de profesores de calidad para generar procesos de aprendizaje exitosos (MacLeod y Urquiola, 2009). Para observar esta relación, se usarán las categorías construidas en el *Informe para la Política Educativa n°1* sobre prácticas de selección en el sistema escolar chileno (Godoy, Salazar y Treviño, 2014). Considerando la tipología generada por los autores, en este trabajo se utilizan solo dos: a) selección según características de las familias del estudiante (NSE, matrimonio, ficha de protección social, etc.), y b) selección por habilidad del estudiante (certificado de notas, examen de ingreso, informe de personalidad).

Como puede observarse en la Tabla 3, no se encuentran diferencias significativas en la proporción de profesores en cada una de las categorías de la evaluación docente en función de la selectividad de la escuela por características familiares. Esto aplica tanto para el portafolio en general como para la dimensión específica de interacciones pedagógicas. Ahora bien, al analizar la

selección por habilidad, sí se detectan diferencias en las capacidades docentes, tanto en el portafolio como en las interacciones pedagógicas. Los establecimientos que seleccionan por habilidad de los estudiantes tienen una mayor proporción de profesores evaluados como competentes y destacados y una menor en niveles insatisfactorio y básico. Este fenómeno ocurre tanto en los resultados del portafolio como en la dimensión específica de interacciones pedagógicas. En este último caso, se observa una diferencia más pronunciada en la proporción de docentes insatisfactorios, ya que estos son menos frecuentes en las escuelas que seleccionan por habilidad que en las que no lo hacen.

De lo anterior se desprende que las escuelas municipales que seleccionan a sus estudiantes tienen profesores con mejores resultados en la evaluación docente. En este fenómeno probablemente confluyen distintas dinámicas del sistema escolar, entre las que estarían el funcionamiento de un mercado segmentado de profesores, la búsqueda de prestigio de las escuelas como fuente de atracción de docentes con mayores competencias, la búsqueda por parte de los profesores de escuelas que seleccionan a los estudiantes y que, teóricamente, harían más fácil su trabajo y la influencia que podrían tener las características de los estudiantes en la evaluación. Analizar estas hipótesis es un claro desafío para la investigación educativa.

**Tabla 3. Clasificación por portafolio e interacciones pedagógicas según tipo de selección en las escuelas**

	Pide requisito familiar				Pide requisito habilidad			
	Portafolio		Int. pedagógicas		Portafolio		Int. pedagógicas	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Insatisfactorio	4,75%	4,48%	29,30%	30,25%	4,44%	4,78%	25,87%*	34,05%*
Básico	76,41%	76,66%	56,11%	56,03%	75,23%	77,98%	57,69%	54,26%
Competente	19,07%	18,58%	14,23%	13,47%	20,30%*	17,24%*	16,11%*	11,41%*
Destacado	0%	0,03%	0,15%	0,10%	0,03%	0%	0,17%	0,08%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

\*La diferencia es significativa estadísticamente con un 95% de confianza

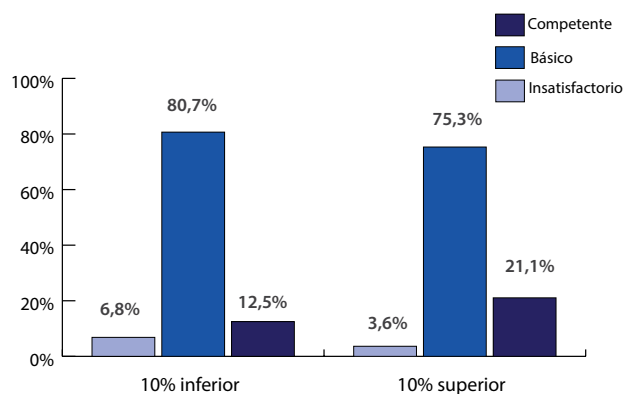
### 3. Resultados del portafolio según puntajes SIMCE

La ley de *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*, promulgada en el 2011, considera que los resultados SIMCE son el principal factor para la ordenación de los establecimientos escolares (Ley nº 20.529). Un establecimiento con mejores resultados en este indicador es considerado como de mejor “calidad”, y las escuelas que no cumplan con los estándares de aprendizaje establecidos por la regulación podrían ser intervenidas y eventualmente cerradas. Además de la rendición de cuentas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, los resultados SIMCE también son fuente de prestigio y atracción de estudiantes, en un sistema escolar que promueve la competencia, incluso dentro del propio sistema municipal.

Para estudiar las capacidades de enseñanza medidas por la evaluación docente en relación con los resultados SIMCE del establecimiento se clasifican las escuelas en seis grupos de rendimiento. Estos grupos se construyeron usando los resultados SIMCE en lectura de cuarto básico del año 2012, de acuerdo a la ubicación del establecimiento medido en percentiles, en la distribución promedio del indicador.

El Gráfico 3 muestra que existe una relación entre los resultados del SIMCE del establecimiento y la calidad de sus profesores. Si se contrasta el grupo de establecimientos del 10% con resultados más bajos en SIMCE con el 10% con resultados más altos, se puede observar que en el grupo de menor rendimiento hay una mayor proporción de profesores básicos e insatisfactorios. Si bien no se puede establecer causalidad entre ambos resultados, sí se puede afirmar que los establecimientos de mejores resultados cuentan con mejores docentes, aunque esta relación debe tomarse con cautela, pues no considera el nivel socioeconómico de los alumnos, el cual es muy importante para explicar las diferencias de resultados SIMCE entre establecimientos.

**Gráfico 3. Clasificación portafolio según grupo SIMCE lectura cuarto básico (2012)**



La relación entre SIMCE y resultados del portafolio es significativa al 95% de confianza en el test chi cuadrado.

### 4. Resultados del portafolio y proyecto educativo

La regulación actual del sistema escolar chileno hace énfasis en la importancia de la libertad de enseñanza (Elacqua, 2012), la que debería plasmarse en una diversidad de proyectos educativos. En esta sección se analiza la relación entre el énfasis del proyecto educativo de las escuelas y la calidad de sus profesores, medida a través de la evaluación docente.

Al estudiar esta relación, se podría esperar que establecimientos con un enfoque de excelencia académica, tengan en mayor proporción profesores mejor evaluados. Dado que la selección de estudiantes es una práctica bastante común, incluso en el sector público (Carrasco, 2014; Godoy et al., 2014), es probable que la excelencia académica esté más relacionada con la selección académica y/o socioeconómica de sus estudiantes.

Para el análisis, se utilizarán dos tipos de proyecto educativo (Villalobos y Salazar, 2014): excelencia académica y preparación para la PSU. En este último, solo se consideran a los establecimientos que tengan enseñanza media.

**Tabla 4. Clasificación portafolio según proyecto educativo**

	Portafolio				Interacciones pedagógicas			
	Excelencia Académica		Preparación PSU		Excelencia Académica		Preparación PSU	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Insatisfactorio	4,65%	3,94%	30,07%	28,50%	30,07%	28,50%	18,98%*	21,82%*
Básico	76,52%*	64,03%*	55,56%	57,83%	55,56%	57,83%	59,24%	60,63%
Competente	18,73%*	26,95%*	14,04%	13,40%	14,04%	13,40%	21,36%*	17,11%*
Destacado	0,02%	0,08%	0,15%	0,06%	0,15%	0,06%	0,30%	0,18%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

\*La diferencia es significativa estadísticamente con un 95% de confianza.

En el caso del portafolio (Tabla 4), se observa que no existe una relación entre un proyecto educativo de excelencia académica y profesores mejor evaluados. Algo distinto ocurre con los establecimientos que tienen un enfoque de preparación para la PSU, ya que tienen en mayor proporción profesores evaluados como competentes y menor proporción de profesores básicos, en comparación a los que no tienen este enfoque.

En relación a la dimensión de interacciones pedagógicas específicamente, se observa que para las escuelas con proyecto de excelencia académica aumenta la proporción de profesores calificados como insatisfactorios y disminuye la proporción de básicos, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. En el caso de escuelas con enfoque en preparación de PSU, disminuyen los competentes y aumentan los insatisfactorios.

### Reflexiones finales

La evaluación docente en Chile es una importante herramienta para identificar a los mejores docentes y a aquellos que requieren apoyo. El portafolio de la evaluación docente —y dentro de este la dimensión de interacciones pedagógicas— parecen ser los componentes más eficaces para distinguir las capacidades de los profesores. El resto de los componentes de la evaluación docente podría ser importante para la instauración de una cultura de evaluación local e, incluso, para la legitimación y aceptación de la evaluación entre los docentes.

El análisis del portafolio de la evaluación docente muestra que la enseñanza en las escuelas es bastante homogénea de manera transversal al sistema escolar. Esto es coincidente con trabajos realizados en Chile sobre prácticas pedagógicas que dan cuenta de una baja calidad transversal al sistema (Concha et al., 2010; Lagos, Treviño, Concha, Romo y Varela, 2010; Yoshikawa et al., 2012). No obstante, dentro de esa homogeneidad, las escuelas de mayor nivel socioeconómico, aquellas que seleccionan por habilidad del estudiante y proyectos educativos que se enfocan en la preparación de test específicos contarían con una mayor proporción de docentes competentes y destacados.

En una primera lectura, esto podría dar cuenta de una tendencia en el mercado laboral de los docentes a concentrar a los mejores profesores en los establecimientos con estudiantes de mayor nivel socioeconómico y/o más selectivos. Es decir, los mejores profesores no se encontrarían donde más se necesitan.

Por otro lado, es factible preguntarse si el desempeño docente en la sala de clases está, al menos en parte, determinado por el contexto de la escuela y los estudiantes. No se trata de sugerir que los estudiantes de menor nivel socioeconómico empobrecen la enseñanza, sino que tal vez, en contextos socioeconómicamente desfavorecidos los profesores encuentran mayores dificultades para desarrollar su trabajo, dado que su preparación inicial y continua no les ha dado las herramientas suficientes para enfrentar la complejidad de dichos ambientes escolares.

Además, la evidencia internacional da cuenta de que, al menos, los profesores no están distribuidos aleatoriamente en el sistema escolar y que estos escogen estar en contextos menos complejos y más homogéneos, donde el desafío de educar en diversidad está menos presente.

Este conjunto de evidencias permite formular interrogantes para la política pública sobre profesores en el país. Por un lado, existe la necesidad imperante de fortalecer las capacidades de los docentes en tanto interacciones pedagógicas que efectivamente desarrollan el pensamiento y la formación integral de los estudiantes. Al mirar con detención el portafolio y esta dimensión, se observa una falencia a nivel del sistema en general. Por otro lado, existe la necesidad de apoyar principalmente a los profesores que se desenvuelven en contextos más complejos y diversos en tanto habilidad de sus estudiantes. En este sentido, al interior del aula, coexisten distintas realidades, formas de aprendizaje y desigualdades de diverso tipo.

Por último, es necesario usar la información acumulada sobre prácticas docentes para trabajar con los profesores e instituciones formadoras en encontrar medidas para apoyar a aquellos docentes que más lo requieren. Esto debe hacerse con especial atención a los contextos en que los profesores enseñan. Las demandas para los docentes son mucho más elevadas en ambientes de pobreza y marginación, pues en ellos los niños y las familias requieren mucho más apoyo de la escuela y el docente para lograr el desarrollo integral y fortalecer las oportunidades educativas y de vida de los estudiantes.

## Referencias

- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2005). The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113-132.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile*. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. y Zarhi, M. (2011). *Factores Correlacionados con las Trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. Serie de Evidencias FONIDE. MINEDUC. Chile.
- Cantrell, S. F., J.; Kane, T. J.; Staiger, D. O. (2008). National Board Certification and Teacher Effectiveness: Evidence from a Random Assignment Experiment: National Board for Professional Teaching Standards.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. y San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Informe resumen proyecto FONIDE n° 711286: CEPPE, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Concha, S., Treviño, E., Varela, C., Arratia, A., Garrido, M. y Arias, R. (2010). *Evaluación de estrategias de desarrollo profesional LEM y ECBI*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile. .
- Dickinson, D., Hofer, K., Barnes, E. y Grifenhagen, J. (2014). Quarterly Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 231-244.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. y Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
- Duke, N. K. y Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction* (Third Edition ed., pp. 205-242): International Reading Association.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453.
- Godoy, F., Salazar, F. y Treviño, E. (2014) Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales. *Informes para la Política Educativa n°1*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Goe, L. (2007). The Link between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching. *Education Next*, 2(1), 50-55.
- Goldhaber, D. y Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150.



- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177. doi: 10.2307/2725865
- Kane, T. J. y Staiger, D. O. (2012). *Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. MET Project Research Paper. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. y Staiger, D. O. (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. MET Project Research Paper, Bill & Melinda Gates Foundation.
- Koedel, C. y Betts, J. (2007). *Re-Examining the Role of Teacher Quality in the Educational Production Function*. University of Missouri. Columbia.
- Lagos, C., Treviño, E., Concha, S., Romo, F. y Varela, C. (2010). *Informe final: evaluación de efectividad del Proyecto LEAMOS*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Loeb, S., Kalogrides, D. y Bêteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education*, 7(3), 269-304.
- Loyola, V. (2014). *Efectos Fijos profesor y la Evaluación Docente: El caso de Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- MacLeod, W. B. y Urquiola, M. (2009). *Anti-lemons: school reputation and educational quality*: National Bureau of Economic Research.
- Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados*. Paper presentado en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago, Chile: CIAE, CEPPE.
- Pianta, R., Paro, K. L. y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)*. Baltimore, Maryland. : Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Rivkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252. doi: 10.2307/3592891
- Rosemberg, C. y Borzone, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. y Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013*: OECD .
- Toledo, G. y Valenzuela, J. P. (2012). Ordenamiento de profesores y estudiantes entre y dentro de los establecimientos escolares: el caso de Chile *Documentos de trabajo n°5*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Treviño, E., Romo, F. y Godoy, F. (2013). Construcción de capacidades profesionales en educación parvularia: evidencia de 'Un Buen Comienzo'. en *Clave de Políticas Públicas, Desafíos en la Educación de Primera Infancia* (pp. 1-8).
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Villalobos, C. y Salazar, F. (2014) Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Informes para la Política Educativa n°2*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., Rolla, A., Barata, C. y Weiland, C. (2012). *Un Buen Comienzo: Post-test Impact report of an Initiative to Improve the Quality of Preschool Education in Chile*.

## Información de los autores

### Francisca Romo

Investigadora del CPCE  
Universidad Diego Portales  
francisca.romo@cpce.cl

### Ernesto Treviño

Director ejecutivo del CPCE  
Académico Universidad Diego Portales  
Doctor en Educación, Harvard University  
direccion@cpce.cl

### Cristóbal Villalobos

Investigador del CPCE  
Universidad Diego Portales  
cristobal.villalobos@mail.udp.cl

## Comité editorial

**Felipe Godoy, Felipe Salazar y Elisa Aguirre**

## Sobre los Informes

Los *Informes para la Política Educativa* son publicados por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Su objetivo es ofrecer información y análisis de carácter académico, en un ambiente de respeto al pluralismo, con el fin de enriquecer la discusión de políticas que permitan el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de la educación chilena. Las opiniones y conclusiones contenida en estos Informes son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen al Centro de Políticas Comparadas de Educación ni a la Universidad Diego Portales.

Para citar: Romo, F., Treviño, E. y Villalobos, C. (2014). Capacidades de enseñanza en el sistema escolar. Análisis de la evaluación docente en Chile. *Informes para la Política Educativa N°3*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

Disponible en [www.cpce.cl/ipe](http://www.cpce.cl/ipe)

### Centro de Políticas Comparadas de Educación

Universidad Diego Portales  
Ejército 260- Santiago Chile  
Teléfono: (562) 26762805  
[www.cpce.cl](http://www.cpce.cl)

