

ESTUDIO DE EVALUACIÓN E IMPACTO DE LOS EGRESADOS DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, EDUCACIÓN FÍSICA Y CASTELLANO FORMADOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA: COHORTES 1995, 1996 Y 1997

Objetivos:

- a) Conocer el destino e inserción profesional de los egresados de las carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de la Frontera.
- b) Determinar un modelo de seguimiento y evaluación de futuras cohortes de egresados permitiendo análisis comparativos de sus fortalezas y debilidades académicas.
- c) Establecimiento de indicadores de calidad de formación y desempeño docente
- d) Disponer de información actualizada respecto de evaluación de desempeño docente que retroalimente la formación académica en la Facultad..

Problema

La necesidad de disponer información actualizada respecto del destino y calidad de la inserción profesional de los egresados de la Facultad de Educación, particularmente, de los egresados de las carreras de pedagogía.

Enfoques y procedimientos en uso

Las exigencias actuales que se hacen al sistema educativo en general y al escolar en particular, amerita una revisión de la formación entregada por la unidades que forman profesionales de la educación. Específicamente, la creciente necesidad de evaluación del desempeño docente, el surgi-

miento de indicadores de eficiencia pedagógica, de indicadores de calidad educativa, aspectos en los cuales se evalúa directamente en desempeño profesional del profesor. En consecuencia, nos parece pertinente el inicio de éste estudio en las cohortes 1995, 1996 y 1997 porque una de ellas fue formada por el actual programa PFDI y la otra por la antigua malla curricular, lo cual nos permitirá, complementariamente, establecer parámetros de comparación y contraste con el actual programa en curso.

Objetivos generales:

- e) Conocer el destino e inserción profesional de los egresados de las carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de la Frontera.
- f) Determinar un modelo de seguimiento y evaluación de futuras cohortes de egresados permitiendo análisis comparativos de sus fortalezas y debilidades académicas.
- g) Establecimiento de indicadores de calidad de formación y desempeño docente
- h) Disponer de información actualizada respecto de evaluación de desempeño docente que retroalimente la formación académica en la Facultad.

Fundamentos teóricos

La investigación educacional proporciona abundante información desagregada acerca de la naturaleza e impacto de la inserción profesional de docentes, entre ellas: acerca de la socialización de profesores (Lortie, 1975, Lacey, 1977, Zeichner y Gore, 1990); acerca de la formación de profesores (Lortie, 1975, Lanier y Little, 1986, Doyle, 1990); acerca del pensamiento de los profesores (Shavelson y Stern, 1981, Marcelo, 1987, Clark, 1988, Sparks-Landger y Colton, 1991); acerca de la eficacia de los profesores (Berliner, 1986, Doyle, 1986-1990, la OCDE, 1991, Davis y Thomas, 1992); acerca de los profesores noveles o principiantes (Fuller, 1969, Zeichner y Tabachnick, 1981, Veenman, 1984, Lanier y Little, 1986, Marcelo, 1992, Reynolds, 1992), entre otras aportaciones, tuvieron el mérito de llamar la atención acerca la importancia de la experiencia inicial del docente y su correlación con la formación inicial o de pregrado en el nivel universitario.

El estudio de la experiencia inicial del docente redundó en sendos programas de apoyo (Vonk, 1995): aquellos que privilegiaron la "inserción informada" o "de cuidado" y que transfirieron conocimientos a los noveles acerca del tipo de escuela, tradiciones, cultura escolar, normas, metodologías, didáctica, recursos y tipo de estudiantes; el segundo tipo, "de acompañamiento" consistió en proporcionar al profesor novel un guía o tutor en una suerte de inserción programada o gradual. El mismo autor (Vonk, 1995) aporta un modelo de análisis acerca de la inducción profesional que se estructura en tres componentes: el personal, el técnico y el institucional. De esta estructura es posible deducir cuatro modelos de inserción profesional: "el natural" o aquel en el cual no hay participación de terceros, el profesor como cualquier profesional ingresa a un sistema donde debe probar su competencia por sus resultados e interacciones; un segundo modelo podría denominarse de "maestro-discípulo" y, aunque no es formalmente establecido, el pro-

fesor ingresa al sistema pero es asistido por un par que lo acompaña informalmente en su experiencia docente, éste modelo es denominado "Collegial model"; un tercer modelo, consiste en el establecimiento de una relación formal y jerárquica entre un profesor denominado guía y el profesor principiante, se asume que hay un bagaje estructurado de competencias básicas que es posible transferir, a este modelo se le denomina "Mandatory competency model"; un cuarto modelo, asume la necesidad de un programa sistemático de inducción al profesor principiante y cuenta con profesores guías estrenados para ello, busca acompañar la inserción a fin de convertirla en autónoma y eficaz, se denomina a este modelo "Formalized mentor protegee model" (Vonk, 1995).

Con todo, a partir de diversas experiencias relacionadas principalmente con la implementación y ejecución de proyectos educativos y de innovación curricular (algunos de los cuales han tenido participación los investigadores del proyecto), es posible constatar que la inserción profesional de los docentes está cruzada por variadas dificultades, de diversa gravedad e impacto en la autoestima e imagen profesional. Estas dificultades tienen que ver con su situación laboral, realidad cultural, clima escolar, dominio de competencias básicas, interacciones con sus pares, etc., que lo afectan seriamente e inciden en una alta rotación de empleadores, bajas expectativas de permanencia. Lo anterior se debe a la ausencia de un programa de acompañamiento sistemático que lo ayude en su inducción profesional. A lo menos, hay cinco ámbitos de problemas: aquellos estrictamente pedagógicos (contenidos, metodologías, disciplina, materiales), relaciones con los pares (jerarquía, igualdad, calificación), con los directivos (asunción de roles, subordinación, responsabilidades), con los padres (reuniones, compromiso, adhesión, apoyo) y en el ámbito de la comunidad o donde está inserta la

unidad educativa. En todos o algunos de ellos, el profesor novel acude a su caudal de experiencias, conocimientos, habilidades y competencias recibidas en su formación inicial. De ahí la importancia básica de este proyecto en orden a conocer exhaustivamente las condiciones de inserción y el impacto de la misma en las condiciones de entrada y permanencia.

En consecuencia, los antecedentes teóricos y empíricos mencionados sustentan la necesidad de investigar, en una primera fase, de manera descriptiva y analítica el tema de la inserción profesional del docente. Los resultados de dicha investigación pueden contribuir en diversos órdenes: al interior de la Facultad, reciclando la información entre los formadores, la revisión y análisis crítico de mallas y estilos pedagógicos; al exterior de la Universidad, a nivel de liceos, la necesidad de implementar programas de inducción institucionalizados; a nivel mixto, la necesidad de conformar redes de apoyo entre Universidad, egresados y ámbitos de desempeño.

Por otra parte, en la actualidad se ha establecido un "Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados" (SNED). Se trata, de un programa de incentivos a través del cual se asocian las remuneraciones con el rendimiento y la excelencia profesional, lo cual significa la adopción de un esquema de pago por mérito. Se establece un sistema de incentivos a los equipos profesionales docentes de los establecimientos que se reconozcan como destacados, según calificaciones a efectuar cada dos años, de acuerdo a criterios establecidos en la Ley 19.410 que creó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (SNED) En 1996 se evaluó a todas las escuelas y liceos, se seleccionó un total de 2.274 (aproximadamente un 25% del total), y se pagó a 30.600 docentes con un costo de 5.000 millones de pesos. En 1998 por el período 1998 - 1999 se seleccionaron a 1.826

establecimientos del país con lo cual fueron beneficiados alrededor de 31 mil docentes quienes recibirán -por dos años- una notificación anual promedio de 207 mil pesos. El propósito del beneficio es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida en el sistema educacional subvencionado. Particularmente, subrayamos -por su relación con nuestro proyecto- los factores que se consideran, entre los cuales figuran: el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación a la población atendida; la capacidad del colegio para incorporar innovaciones educativas; el mejoramiento de las condiciones de trabajo; la igualdad de oportunidades y la integración de grupos con dificultad de aprendizaje, además de la participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del Proyecto Educativo del establecimiento (Mineduc, 2001).

El tema de la calidad y su medición no es nuevo pero ha adquirido una revitalización dada las ingentes inversiones que se están haciendo en el sistema educativo. En efecto, desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa reforzó este supuesto, principalmente con los aportes de la teoría del "Capital Humano" o del "Factor Residual" (Becker, Shultz, 1960,1983). El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión escolar en busca de calidad educativa. En los años noventa, y después del renacimiento de los postulados de inversión en capital humano recogidos por la Cepal y la Unesco (1990,1992) los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable "desempeño profesional del maestro" como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la calidad de la educación. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fra-

caso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación. Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación (Valdés, 2001).

En América Latina, muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo en sus sistemas educativos, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de "proteger al docente", olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y apoyo que contribuyan a reflexionar sobre su práctica y, en consecuencia, al mejoramiento del resultado de su trabajo.

La evaluación profesional de los docentes ya no es concebida como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su ge-

neralización. Es inaceptable la desnaturalización de la evaluación como forma de control externo y de presión desfigurada de la profesionalización y formación de los docentes (Valdés, 2001).

Por la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes. Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad. Además, dichos criterios deben ser conocidos y validados por todos, aunque debemos reconocer que la cultura y tradición pedagógica es conservadora y se resiste a cambios de esta índole.

En los sistemas educativos latinoamericanos la realización de reformas se ha convertido en un proceso cíclico encaminado al mejoramiento de la gestión educativa. Sin embargo, la mayoría de tales reformas han puesto siempre el énfasis en la generación de cambios en los llamados componentes impersonales de la Didáctica, a saber, los contenidos de enseñanza, los objetivos, los medios, los métodos, la evaluación y las formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sin embargo, las reformas no han puesto el énfasis en la transformación de los componentes más dinámicos de la Didáctica,

o sea, los docentes y los alumnos, los componentes personales del proceso de enseñanza – aprendizaje. En particular, no se han generado políticas eficientes, en el marco de estas reformas educativas, encaminadas al perfeccionamiento del desempeño del docente. A nuestro juicio una de las políticas necesarias en este sentido es la instauración de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, al modo del SNED establecido por el Mineduc.

Lamentablemente, las evaluaciones de las aptitudes básicas de habilitación y el conocimiento de la materia, la pedagogía específica para el contenido y las aptitudes pedagógicas generales se tratan con demasiada frecuencia como si fuesen intercambiables con las evaluaciones del desempeño en el aula. Las inferencias hechas sobre la base del conocimiento de la materia de un maestro atañen a una condición necesaria pero no suficiente para una enseñanza eficaz en el aula.

En algunos países latinoamericanos la investigación educativa da cuenta de la existencia de dos errores típicos que se cometen en la práctica de la evaluación del desempeño del maestro: el error de lenidad, descrito como la tendencia de ciertos evaluadores a sobrestimar los sujetos que juzgan. La frecuencia de puntaje máximo es claramente mayor que la esperada en una distribución normal. El director no se atreve a descalificar sino en casos muy obvios. El otro error típico es conocido como efecto de halo, que consiste en que el evaluador, a través de todo el período a evaluar, se forma una impresión global del evaluado y, a partir de ella, asigna puntos a los diferentes aspectos. Es decir no se evalúa diferencial e independientemente cada aspecto, porque no logra conocerse su comportamiento con detalle y objetividad.

Los errores anteriormente descritos son evitables si se dispone de un ade-

cuado modelo para la evaluación del desempeño docente y si se ejecuta con rigor pedagógico, a partir de una buena preparación de los evaluadores, pero también de una cultura de evaluación experimentada en la formación inicial del docente.

Los profesores, en principio, se resisten a ser evaluados. Un planteamiento apresurado, acompañado de un estado de desinformación o una información sesgada pueden disparar las especulaciones, creencias y suposiciones erróneas, interesadas o malintencionadas y provocar una oleada de protestas y resistencia activa, tanto de ellos como de sus organizaciones sindicales y profesionales, que truncarán toda posibilidad de procesos útiles para la mejora.

La evaluación del desempeño de los docentes, según la manera de planificarla y ejecutarla, puede ser más perjudicial que beneficiosa para el desarrollo de los estudiantes en general y para sus aprendizajes en particular. Evidentemente, si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que le garantice quedar bien ante la evaluación, independientemente de sus convicciones educativas y de la riqueza de los procesos que ello comporte. Una actuación no comprendida y sin embargo asumida, por la presión de una evaluación de su desempeño, no supondrá mejoras en la calidad de la enseñanza, sino trabajo externalista o de fachada, pudiéndose potenciar acciones indeseadas y distorcionadoras para una educación de alta calidad.

Ahora bien, aquí estamos en presencia de un dilema de carácter ético difícil de resolver: por un lado, el derecho de los docentes a su privacidad y, por otro, el derecho público a saber; o sea, el problema está en cómo compaginar la preservación de la privacidad del profesor y la conveniencia de

que los estudiantes sean informados sobre algo que les atañe tan directamente como la acción docente de la que son parte esencial, no sólo como un derecho legítimo, sino, y sobre todo, como la única posibilidad de poder participar racionalmente en el análisis conjunto de las situaciones de enseñanza – aprendizaje que tienen lugar en las aulas.

El análisis anterior nos sitúa en la necesidad de precisar qué funciones debiera cumplir un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente. Una buena evaluación profesoral debe cumplir las funciones siguientes:

q **Función de diagnóstico:** La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que sirva de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones e informen a los institutos de formación acerca de la naturaleza y calidad de su prestación. Aquí es donde radica la particularidad del presente proyecto.

q **Función instructiva:** El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

q **Función educativa:** Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesional y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

q **Función desarrolladora:** Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la

relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento. El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad (Valdés, 2001).

En nuestro caso enfatizamos las dos primeras porque conciernen más directamente a la evaluación del impacto de la formación inicial de profesores.

Responsabilidad y desarrollo profesionales.

Para Brock (1981), existen tres factores que pueden influir en la eficacia de la evaluación diseñada para el desarrollo del profesor:

- Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.)
- Factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etc.)
- Factores relativos al profesor (motivación, eficacia, etc.)

Stiggins y Duke (1988) a través de la realización de un conjunto de estudios de casos, identificaron las siguientes características del profesor que parecían tener relación con el desarrollo profesional:

- Fuertes expectativas profesionales.
- Una orientación positiva hacia los riesgos.
- Actitud abierta hacia los cambios.
- Deseo de experimentar en clases.
- Actitud abierta ante la crítica.
- Un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza.
 - Conocimientos sólidos de su área de especialización.
 - Alguna experiencia anterior positiva en la evaluación del profesorado.

Los autores antes referidos identificaron como importantes dos conjuntos de características de los sistemas de evaluación: características de los procedimientos de evaluación y características de la retroalimentación para el profesorado.

Entre las características de los procedimientos de evaluación que comprobaron que tenían correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación (basada en percepciones de los profesores con respecto al crecimiento profesional que habían experimentado) se incluyen las siguientes:

- Claridad de los estándares de rendimiento.
- Grado de consciencia del profesor con respecto a estos estándares.
 - Grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase.
 - Uso de observaciones de clases.
 - Examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.

En el estudio de casos realizado por estos autores, se identificaron 9 características de la retroalimentación para el profesorado que tenían correlación con calidad y el impacto percibidos de la evaluación. Estas son:

1. Calidad de las ideas sobre la mejora.
2. Profundidad de la información.
3. Especificidad de la información.

4. Resumen de la información.
5. Grado en que la información era descriptiva.
6. Ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje.
7. Grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares.
8. Frecuencia de la retroalimentación formal.
9. Frecuencia de la retroalimentación informal.

Bacharach (1989), identificó cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño del docente que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores. A continuación exponemos de manera sintética estos principios:

Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento

Este principio consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo.

Una ventaja derivada de centrar la atención en la evaluación basada en las capacidades en vez de en el rendimiento es que la primera garantiza, al menos mínimamente, que incluso los alumnos con un rendimiento más bajo tengan la oportunidad de aprender con un profesor capacitado.

Si los profesores son evaluados mediante el uso de medidas de rendimiento de sus resultados (por ejemplo, puntuaciones de tests estandarizados de estudiantes), la asunción implícita es que la capacidad del profesor es meramente una condición suficiente de buen rendimiento. En cambio, si se evalúa directamente a los profesores sobre sus capacidades, la asunción es que la capacidad del profesor es una condición necesaria para que este tenga un buen rendimiento. Debe haber un equi-

libro entre la orientación de los sistemas de evaluación de profesores hacia los resultados y a las capacidades.

Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme

Este principio implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estado de desarrollo de un profesor o un grupo de profesores en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. Si hemos de tomar en serio la noción de desarrollo profesional del profesor, debemos abandonar la práctica típica de utilizar criterios idénticos para evaluar a profesores principiantes y veteranos.

Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas

Este principio reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado. La fuente de dicha subjetividad debería reconocerse de inmediato: es difícil conseguir un sistema de evaluación objetivo en la educación porque la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas.

El rendimiento de un profesor no puede ser observado y evaluado sin que se emita un juicio sobre la elección que éste haga de las soluciones alternativas.

Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas

Este último principio implica la utilización del sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de cómo

un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor.

Mientras los sistemas basados en estándares competitivos tienden a hacer uso de la evaluación sumativa, los sistemas basados en estándares de desarrollo se centran fundamentalmente en la evaluación formativa.

Entre las diversas perspectivas de formación del profesorado destacamos las aportaciones de Kagan (1992) y Gossman (1992), quienes nos plantean la concepción del conocimiento profesional y su incremento, definiéndolo como los cambios a través del tiempo en la conducta, conocimiento, imágenes, creencias o percepciones del profesor.

El profesor llega a ser profesional cuando, asumiendo con armonía crítico – creadora su trabajo, opta por:

- La estructuración y búsqueda de coherencia entre el pensamiento y la teoría, la práctica y la acción reflexiva.
- La valoración crítica de su personalidad, vivencias y actitudes ante la docencia, configurando un espacio de diálogo e intercambio con colegas y alumnos.
- Asunción de nuevo conocimiento educativo – curricular, indagado reflexiva y colaborativamente desde su práctica, vivida en intercambio con los restantes miembros del centro.

Si la evaluación se orienta al desarrollo o mejora habrán de descubrirse las dificultades personales implícitas en el desempeño de la función, emplearse descripciones exhaustivas que pongan de manifiesto la situación personal y contextual, e indicarse cómo maniobrar para facilitar el cambio.

La tarea evaluadora y su acción autoevaluadora proporciona a cada educador nuevos apoyos para profundizar en la profesionalización. Esta formación depende

de la naturaleza y finalidad de la evaluación, ya que la evaluación de la práctica educativa realizada requiere de un esfuerzo y metodología específico, que al realizarla en colaboración con otros colegas se afianza y mejora; sin embargo, la "autoevaluación profesional" es un proceso de formación más profundo, ya que el docente emplea los procesos metacognitivos más valiosos desde los cuales conocerse mejor como profesional y tomar decisiones como miembro de un equipo.

Desde esta óptica consideramos la evaluación, una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente.

Marco conceptual para la construcción de un sistema de indicadores para evaluar la calidad del desempeño profesional del docente.

Se trata de construir un modelo de evaluación del desempeño profesional docente. El mismo debe tomar como punto de partida la educación, pues educar es en suma la meta esencial y final de la actividad profesional del docente.

Ante todo nos parece necesario precisar los conceptos de "educación", "calidad", "evaluación", pues los mismos nos pueden servir de guía teórica para llegar a una definición del concepto "calidad de la educación" y a partir de este encontrar una definición teórica y operacional del concepto "evaluación del desempeño profesional del docente".

Durante el siglo XX se ha ido produciendo un proceso paulatino y sostenido de reducción del concepto de educación. De un concepto general y abarcador del proceso que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida humana,

se ha pasado a un concepto de educación escolar, de este al de educación escolar básica y, si nos descuidamos, al paso que vamos estaremos hablando dentro de muy poco de educación escolar básica aúlica (Valdés,2001).

Esta reducción progresiva del concepto de educación, ha condicionado la existencia de un proceso de desresponsabilización creciente de los agentes sociales, no escolares, que tienen sin dudas mucho que ver con el contexto, insumos, procesos y resultados de la educación; y por lo tanto con su calidad.

En consecuencia, existe una marcada tendencia en la mayoría de las sociedades latinoamericanas a buscar el origen y la solución de la mayoría de los problemas sociales en la escuela. Así, no es extraño escuchar cuando se analizan las causas de determinados flagelos sociales: "Algo no se hace o se hace mal en la escuela", como si esta fuera el único espacio de socialización que tienen las generaciones actuales de ciudadanos y ciudadanas.

Cuando analizamos los cambios en los escenarios en que tiene lugar la educación de hoy, debemos reconocer que hay un cierto debilitamiento de los espacios de socialización primario y secundario, o sea, de la escuela y la familia, que confluye con el surgimiento y desarrollo de nuevos espacios de socialización que escapan al "control" de la escuela, incluso en la mayoría de los países, escapan al "control" de los estados nacionales. Por ejemplo, a los medios masivos de comunicación y su potenciación a partir del desarrollo de nuevas y más poderosas tecnologías, el llamado ciberespacio cuyos fines están absolutamente dominados por las transnacionales de la informática, etc.

Ante esta indiscutible realidad, se debe tener mucha precisión en definir cuál es el verdadero rol de la institución escolar en general y del docente en particular, para la consecución de los objetivos de la educación y preci-

sar qué es lo esperable de su desempeño con realismo y al mismo tiempo con optimismo.

Analicemos ahora una definición del concepto "calidad":

"Calidad de algo se refiere a una o varias propiedades de ese algo, que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otras unidades de su misma especie. Siendo en esencia un concepto evaluativo, averiguar la calidad de algo exige constatar su naturaleza y luego, expresarlo de modo que permita una comparación" (Lafourcade, 1988). Luego, al tratar de evaluar la calidad del desempeño profesional de los docentes, es necesario aislar las capacidades y características más generales de su labor que deben ser atributos de todos, independientemente que reconozcamos que cada contexto en el que desarrollan su trabajo es único e irreplicable

Es preciso ahondar en el tema de la calidad para poder situar el tema de la evaluación docente en un ámbito preciso. A continuación se describen tres perspectivas o tendencias analizadas por Valdés (2001):

1ª Perspectiva

El autor argentino Pedro Lafourcade señala que "una educación de calidad puede significar la que posibilite el dominio de un saber desinteresado que se manifiesta en la adquisición de una cultura científica o literaria, la que desarrolla la máxima capacidad para generar riquezas o convertir a alguien en un recurso humano idóneo para contribuir al aparato productivo; la que promueve el suficiente espíritu crítico y fortalece el compromiso para transformar una realidad social enajenada por el imperio de una estructura de poder que beneficia socialmente a unos pocos, etc"(1988).

Por otra parte, para nuestra socie-

dad no es la formación de un "recurso humano" idóneo el objetivo esencial de la educación, sino el que cada hombre y mujer se desarrolle plenamente en correspondencia con sus potencialidades y esté en capacidad y disposición de poner su talento y energías al servicio de la sociedad a partir de los valores universales y nacionales de los cuales se ha apropiado. Además, la educación no sólo debe posibilitar el dominio de un "saber", sino también de un "saber hacer" y de "saber ser" (Delors, 1995). Esto último está determinado por la formación de un conjunto de cualidades de la personalidad que no se reducen a poseer un determinado espíritu crítico.

2ª Perspectiva

La autora mexicana Silvia Schmelkes asegura:

"En países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativo estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes:

a) La relevancia: Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que estos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

b) La eficacia: Entiendo la eficacia como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos - suponiendo que estos son relevantes - con la totalidad de los alum-

nos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.

c) La equidad: Un sistema de educación básica -que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en una determinada edad- para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia.

d) La eficiencia: Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos" (Schmelkes, 1997).

Se trata de una definición operativa útil para determinar estándares o parámetros.

3' Perspectiva

En su libro "Claves para una educación de calidad", los autores Juan Casassus y Violeta Arancibia plantean:

"Calidad de la educación es uno de esos conceptos significantes, movilizadores y cargados de fuerza emotiva que se manejan extensivamente en la sociedad. Su riqueza radica precisamente en su ambigüedad" (Casassus & Arancibia, 1977).

Si unimos inserción profesional, evaluación de desempeño y calidad de la educación obtenemos una ecuación coherente en orden a las grandes metas que se han asignado a la educación en el país. Como señala el Ministerio de Educación al

fundamentar los programas de innovación para la conformación de Facultades de Educación renovadas señala: "Las Facultades de Educación constituyen grandes aliados de la Reforma Educacional en marcha, pues sus egresados están jugando un rol fundamental en el mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación. Hoy se requieren profesores comprometidos y preparados para implementar las profundas transformaciones que impulsa la reforma. (...) El objetivo es mejorar la formación inicial de los docentes para lo cual está impulsando el desarrollo de programas integrales de renovación e innovación en la formación inicial de profesores. (...) (Mineduc, 2001).

Para esta renovación e innovación es imprescindible establecer un sistema de evaluación del impacto de los egresados de las carreras de pedagogía y, en segundo lugar, el establecimiento de programas formales de inducción profesional. Ello requiere, por cierto, una alianza estratégica entre los propios centros educativos y las entidades formadoras de maestros.

De acuerdo a Veenman (1984), la inserción profesional del docente implica, en cierta medida, un shock producido entre la teoría y la realidad de la práctica docente. Ello desde distintas facetas o aspectos de la realidad escolar, institucional y profesional. Este shock se traduce en una serie de reacciones por parte de la persona del profesor y sus consecuencias en el desempeño profesional.

Para enfrentar de manera proactiva el fenómeno antes descrito han surgido algunas iniciativas denominadas genéricamente "programa de inducción profesional" (Lawson, 1992). Éstos han tenido dos connotaciones sustantivas en el tiempo, un antes y un después, a saber: en primer lugar, a la influencia recibida por los profesores noveles a título de socialización normativa o

institucional, generalmente tácita y que era absorbida acríticamente. Su contenido era muy amplio e iba desde lo propiamente normativo hasta los aspectos de tipo ideológico y control social; en segundo lugar, tiene una connotación distinta y está referida a un programa intencionado de acompañamiento, de asistencia sistemática en los primeros años de inserción profesional (Huling- Austin, 1990), el objetivo central ha sido la profesionalización del profesor mediante acciones formalmente establecidas.

Particularmente, Veenman (1984) estudió empíricamente los problemas vivenciados por los profesores principiantes durante su primer año de ejercicio profesional. En ellos se encontró con una serie dramática de relatos que lo llevó a categorizarlos mediante su conocida noción "reality shock", es decir, intentó describir el "colapso" que se produce entre la formación recibida y el contexto y tipo de trabajo realizado, entre el ideal y la realidad cotidiana de los centros educativos. Consecuencia de este impacto, Venman señala que los noveles maestros acrecentaron sus niveles de sensibilidad ante viejos problemas educativos, modificaron actitudes y visiones antes estereotipadas acerca de la realidad de la escuela y, en el peor de los casos, planficaron un precoz abandono de su área laboral. Entre una serie de factores que la investigación empírica demostró y que afectaron la vivencia de dichos problemas estuvo el tipo de formación inicial, la experiencia previa, además de rasgos de la personalidad, género y edad. Ciertamente, la que nos preocupa es la primera. Con todo, el autor subraya que los principiantes tienen encontrados sentimientos de satisfacción por "creer estar haciendo algo valioso", "haber dominado el grupo" o "sentir placer enseñando determinadas materias". Finalmente, este autor clasificó sus resultados de acuerdo a los tres marcos teóricos más usados en el tema que nos ocupa, a saber: el de la "evolución de las preocupaciones docentes" (Fuller et al.), el de "tipo cognitivo-evolutivo"

(Sprinthall, Glassberg), y el de "socialización" (Tabachnick, et al). Los hallazgos de venman han acicateado en el ambiente investigativo la problemática del profesor principiante. Recomendamos, finalmente seis medidas para que dichas investigaciones o programas adquieran cuerpo epistemológico en el futuro:

1. La generación de establecer modelos interactivos de análisis, que contemplen la diversidad de interdependencia y concurrencia de factores tanto contextuales como personales;
2. La generación de modelos que contemplen la dimensión evolutiva más prolongada de la carrera;
3. La generación de modelos que profundicen los procesos cognitivos y afectivos que caracterizan y acompañan la transición e inserción al trabajo profesional docente;
4. La necesidad de contrastar programas que enfrenten tal inserción, tanto desde el periodo formativo como en el ejercicio mismo; y, finalmente,
5. La necesidad de análisis comparativos, que consideren distintos ámbitos socioculturales de inserción y socialización profesional docente (educación comparada a nivel internacional).

Por su parte, Carlos Marcelo, de la Universidad de Sevilla, ha estudiado profusamente el tema, su principal aporte radica en el análisis del proceso de socialización de profesores (Marcelo, 1988, 1992). Aborda el tema desde cuatro ángulos complementarios: los problemas personales, de docencia, de gestión y las vivencias experimentadas en el primer año de inserción profesional del novel maestro. Para abordar el tema utiliza tres instrumentos adaptados, ellos son: "Inventario de Problemas de Enseñanza" (Jordell, 1985), el "Inventario de Creencias del Profesor" (Tabachnick y Zeichner, 1984) y el "Inventario del Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas" (Fraser y cols., 1986). Utiliza la técnica de entrevistas estructuradas, con pre-

guntas "descriptivas", siguiendo la metodología de Spradley (1979). Sin duda alguna, sus aportaciones van desde lo propiamente metodológico hasta lo epistemológico ya que conceptualiza elementos claves para caracterizar el periodo que nos ocupa cual es el de iniciación profesional docente. Dicha fase, desde "estudiante de pedagogía" a "profesor de aula" es caracterizado por Marcelo como un periodo de tensión y aprendizaje que se producen en contextos desconocidos y durante el cual el maestro joven busca un equilibrio personal a través de nuevos aprendizajes en la acción (Borko, 1986). Marcelo afirma que el desarrollo profesional es un "continuo" entre la Facultad y la Escuela, en permanente evolución y desarrollo (Wilson y D'Arcy, 1987, Tisher, 1980). El autor sigue de cerca a Venman en cuanto a revisar las concepciones teóricas empleadas para explicar e interpretar el proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar y para hacerse progresivamente profesionales (Venman, 1984). De acuerdo a Fuller (1975) el profesor principiante pasa por etapas de desarrollo evolutivo, de las cuales hay tres muy características: en primer lugar aquella de "supervivencia personal" que ya hemos descrito con Venman; la segunda, de "perfeccionamiento docente" donde busca eficacia en la enseñanza; y, la tercera, de "consideración de una enseñanza situada", donde incluye en sus preocupaciones las necesidades e intereses de los alumnos. Otras conceptualizaciones inspiradas en el marco cognitivo y evolutivo (Sprinthall) ha sido sustentada por Feiman y Floden (1981), en ellas se concibe el aprender a enseñar con un proceso de maduración gradual que pasa desde la inmadurez intelectual hasta la adquisición por parte del principiante de nociones elevadas y complejas que solo son producto de la praxis pedagógica.

En relación con la perspectiva y aporte de Marcelo (1992) de "socialización del profesor" se enfatiza las consideraciones contextuales y sociales de desempeño de la profesión y su incidencia en el novel maestro.

Se sostiene que durante el primer tiempo de inserción profesional el novel va incorporando normas, valores, conductas que van conformando una "cultura profesional-social" y que le sirve, a la vez, para lograr un equilibrio personal y profesional de adaptación (Van Maanen y Schein, 1979; Lucas Martín, 1981). Sin embargo, esta inducción socializadora se realizaría por medio de tres estrategias: la primera, denominada "ajuste interiorizado" (asume la cultura debilitando conflictos); la segunda, "sumisión estratégica" es la declaración pública de la primera y con la reservada contención de aprehensiones; la tercera, "redefinición estratégica", donde empieza a asumir posiciones divergentes intentado un cambio del orden establecido, ciertamente es la más difícil y a veces tarda en llegar o no llega sencillamente porque como señala Vonk el novel profesor es "inducido a la obsolescencia".

También señala Marcelo las fuentes de las cuales se ha nutrido el principiante para asumir posiciones, entre ellas menciona tres importantes: las personales o biográficas que se manifiestan a través de las llamadas "teorías implícitas o creencias"; la fuente derivada de "clase" en su interacción de aula; y finalmente, las denominadas institucionales derivadas de directivos, pares y padres. Finalmente, el autor, basado en el paradigma "mediacional-cognitivo" o "pensamiento del profesor" examina los conceptos y experiencias a fin de estudiar el "conocimiento práctico" o el de "aprender a enseñar" (Marcelo, 1987).

Por su parte, el ya citado Lawson (1992) examina el concepto de inducción. En su origen el concepto estuvo basado en la selección de candidatos a pedagogía diferenció tres pasos: reclutamiento, formación en la educación superior y trabajo profesional. Se trata, nuevamente, de una socialización de mayor cobertura, que incluye las distintas fases o etapas evolutivas. El concepto de inducción arras-

tra una mirada subvalorativa del profesor en orden a ser receptores pasivos de las influencias del medio. En la actualidad, el concepto adquirió matices más dinámicos y menos peyorativo. Se trata de una planificación formal de inducción de, al menos, un año de duración y que busca sistemáticamente acompañar al principiante.

En suma, la socialización de profesores, la formación de los mismos, el pensamiento de profesores, la eficacia de su acción y su inserción inicial dieron origen a una vasta gama de críticas a la formación inicial, con lo cual se buscó remediar las falencias detectadas en los primeros años de ejercicio docente por medio de programas compensatorios que apoyaran su inserción profesional. Otras circunstancias, como veremos, presionaron desde la autoridad para mejorar la práctica inicial de los docentes, pero que se gestará desde la propia unidad formadora. Antes, sin embargo, pasemos revistas a un último autor, ya citado de origen holandés.

Se trata de J.H.C. Vonk (1995) que nos presenta la perspectiva europea de la inducción. Define a este concepto como el resultado de un proceso de aprendizaje cuya meta es la adquisición coherente de conocimientos, insights, actitudes y destrezas necesarias para que el maestro novel ejerce convenientemente la enseñanza. Hay dos temas prioritarios para Vonk: uno dice relación acerca de cómo es recibido el novel en las escuelas de acogida y, segundo, cómo y a través de qué dispositivo ella asume la incorporación progresiva del mismo. La inducción para Vonk, presenta dos fase: una de despegue y otra de progresión. Señala que un buen punto de partida, al revés de la frustración paralizante, ofrece mayores posibilidades de desarrollo en dirección positiva. Ello beneficiaría tanto a la escuela como al novel.

Aborda los programas de inducción existentes en Europa y los caracteriza so-

bre la base de tres componentes: la dimensión personal, la dimensión de conocimientos y destrezas y la dimensión ecológico institucional, todas ellas confluyen integradamente al desarrollo profesional del maestro de cara a una mayor eficiencia.

De acuerdo a Hilary Emery (2001) desde comienzos de los ochenta ha habido una focalización creciente en el Reino Unido en general, y específicamente en Inglaterra, acerca de los estándares y competencias requeridas de los profesores al ingresar a la profesión junto a una voluntad por establecer un sistema efectivo de evaluación del desempeño de los profesores en servicio.

La docencia, señala, llegó a ser una carrera universitaria a comienzos de los 80 y desde entonces todos los egresados deben completar un curso de formación inicial conducente al status de profesor calificado (qualified teacher status, QTS). La mayor parte de la formación inicial de profesores está basada en las universidades y en otras instituciones de educación superior con un creciente involucramiento de los colegios como iguales o como socios en el logro de esa formación. QTS es una calificación permanente que le permite al que la obtiene enseñar a cualquier grupo de edad.

A mediados de los 80's empezó una gran preocupación por la calidad de la educación que entregaban los colegios y por la inconsistencia de los estándares logrados por muchos jóvenes. Aún considerando que la calidad de la educación es consecuencia de muchos factores, el factor humano constituido por el profesor o maestro es, sin lugar a dudas, un factor principal.

METODOLOGIA

Este estudio de evaluación se enmarca dentro de una metodología descriptiva de corte transversal que tiene por finalidad determinar el impacto de los egresados de las carreras de pedagogía de la facultad en el medio laboral donde se desempeñen.

El estudio consta de dos etapas:

a) Primera Etapa: Construcción de instrumentos de autoevaluación

Construcción y validación de inventarios para la recolección de información. Esta etapa tiene por finalidad, desde la revisión teórica, identificar los factores y variables comprometidos en el adecuado desempeño profesional de los docentes con la finalidad de precisar indicadores específicos que posteriormente serán traducidos en preguntas de los inventarios (estudio de validez de constructor). Para el análisis de la consistencia interna en esta etapa se trabajará con una muestra de profesores calculada bajo los siguientes criterios: un 3% de error muestral y un 95% de seguridad aplicado sobre la población de origen estimando al máximo la varianza parametral (0,5). La selección de la muestra en esta etapa será mediante un procedimiento múltiple: primero, se elegirán los conglomerados (colegios), en ello se identificarán profesores con la especialidad de Educación Física, Historia y Castellano. Determinada esta población específica se procederá a una elección sistemática considerando el factor como la razón entre el total de la población y el tamaño de la muestra. La aplicación se realizará previa negociación tanto de las autoridades como de los profesores seleccionados en ella.

La confiabilidad, por tratarse de items con más de dos reactivos de respuestas, se calculará mediante el estadígrafo Alfa de

Cronbach y la validez mediante un análisis factorial confirmatorio con rotación varimax.

El informe de la fiabilidad por ítem se considerará en función del aporte del ítem a la consistencia de la prueba. De manera que aquellos ítems que aporten más se incluirán definitivamente en los inventarios.

b) Segunda Etapa: Estudio de eficacia y eficiencia de formación de profesores

En esta etapa se considerará como población a todos los egresados de las cohortes 1995, 1996 y 1997 de las carreras de pedagogía en Educación Física, Historia y Castellano.

Se hará un seguimiento para determinar el destino laboral de cada uno de los egresados, se contactará con ellos para explicar la investigación y solicitarles responder los inventarios previamente validados. No se considera el cálculo de muestra por dos razones: primero, el reducido número de egresados y, segundo, la alta mortalidad de la población por razones de ubicación o aceptación de participar en el estudio.

Recogida la información se procederá al análisis multivariado de los datos contando para ello con el paquete estadístico Spss 10.0 para Window, en el caso de los datos cuantitativos y para el análisis de los datos textuales u cualitativos se utilizará el programa Atlas/ti, basado en reporte del análisis de ambos procedimientos (cuantitativo y cualitativos) se elaborará un modelo explicativo que de cuenta del impacto de la inserción profesional, en las dimensiones personal, institucional y técnica que presentan los profesores egresados de la Facultad de Educación y Humanidades en las carreras señaladas.

Resultados

De acuerdo al análisis de las entrevistas a los maestros noveles egresados de la Universidad de la Frontera y relacionando su formación con su desempeño docente podemos señalar que apuntaron las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas

1. Capacidad para el reconocimiento de la realidad educativa, expresada en competencias para una mirada antropológica y el levantamiento de etnografías que permiten un enriquecimiento de los diseños de enseñanza.

2. Conciencia de la importancia de insertarse en la comunidad educativa, tanto a nivel profesional como institucional. Se expresa en la generación de alianzas estratégicas con la comunidad mediante los apoderados, dirigentes comunitarios, animadores socioculturales, organizaciones funcionales, territoriales, etc.

3. Conciencia de la importancia de realizar diagnósticos situacionales intra aula.

4. Competencias para realizar diseños socioeducativos situados a los contextos donde los van a aplicar.

5. Poseen una visión holística de los contenidos de aprendizaje, lo cual facilita un trabajo multidisciplinario.

6. Capacidad para reconocer y valorar los conocimientos previos de los estudiantes y articularlos con los nuevos aprendizajes, especialmente, hay un reconocimiento de la cultura local.

Debilidades

1. Falta de herramientas de gestión para quienes han tenido la oportunidad de insertarse en equipos directivos. Esta debilidad se constató al colaborar en la elaboración de los PEI, en algunos casos, y en

el ofrecimiento de trabajo en equipos directivos, en otros.

2. Escasas herramientas de evaluación educacional, especialmente instrumentos coherentes con una postura constructivista.

3. Escaso conocimiento y competencias para el manejo de conflictos en el aula

4. Desconocimiento de la psicología del desarrollo, especialmente, del adolescente

5. Desorientación para incorporar los objetivos fundamentales transversales, normalmente, se los asocia con temas valóricos ligados reductivamente a la sexualidad o a la promoción de la salud mental (drogas y alcoholismo).

6. Relacionado con lo anterior, dicen desconocer herramientas eficaces de orientación educacional para enfrentar situaciones de indisciplina o indiferencia hacia los aprendizajes. Esto, sobre todo, se dan en ambientes más vulnerables, donde no hay un horizonte claro en expectativas.

Conclusiones

El diseño curricular implementado en la nueva malla curricular permite la formación de un profesional autónomo que toma decisiones fundado en teorías. El diseño curricular anterior al PFID tenía el mérito de ser más instrumental, más técnico pero menos emancipador desde el punto de vista de la autonomía profesional. No obstante, dadas las debilidades detectadas es conveniente introducir modificaciones a la formación inicial incorporando aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes, la psicología del desarrollo –especialmente del adolescente-, manejo de grupos, orientación y gestión educacional. Complementariamente, reforzar las áreas de formación donde es susceptible de diseñar, elaborar y evaluar proyectos, sean de carácter institucional o de desarrollo educativo o de investigación.

Particularmente, en el caso de la evaluación educacional, los egresados plantean la necesidad de conocer y manejar instrumentos, sin embargo, ello debe necesariamente estar antecedido por el conocimiento de las nuevas corrientes teóricas y metodológicas desde las cuáles sea susceptible la elaboración de instrumentos. De manera especial nos referimos al modelo de evaluación basado en competencias.

En el caso de las herramientas de gestión institucional, éstas pasan por aspectos de intraaula y por necesidades en gestión financiera, especialmente para el manejo de recursos devenidos de la adjudicación y administración de proyectos¹.

Bibliografía:

- Ahumada, P. Evaluación de la eficiencia docente. Chile: Universidad Católica de Valparaíso, 1992.
- Andrews, H. A.. Evaluating for Excellence: Addressing the Need for Responsible and Effective Faculty Evaluation. Stillwater, OK: New Forums Press, 1985.
- Arancibia, V. Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Vol.3, Nº2, 1994.
- Becker, C.S. El Capital Humano. Madrid, Alianza editorial, 1983
- Blanco C. , Ernesto y Di Vora, Mercedes. Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo. Ediciones publicitarias, Carabobo, Venezuela, 1992.
- Casassus, Juan y Arancibia Violeta. Claves para una Educación de Calidad, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1997.
- CEPAL-UNESCO. Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, 1992.
- Clark, C.M., 1988, Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking, en: Educational Researcher, 17 (2), 5-12.
- Contreras, José. Autonomía del Profesor Morata 1997.
- Darling – Hammond, L. Teacher evaluation: A proposal, The elementary School Journal. 1986.
- Davis, G. A. & Thomas. M.A. , 1988, escuelas eficaces y maestros eficientes. Ed. La Muralla, Madrid.
- Delors, J. La educación encierra un tesoro. Unesco, Paris, 1995.
- Dwayer, Carol. Evaluación de los maestros. Evaluación y Reforma educativa. Opiniones de política, PREAL, 1997.
- Fernández, Manuel. " Ciclos en la vida profesional de los profesores" (Fotocopia s/ f)
- Fuller, F., 1969, Concerns of teachers: A developmental conceptualization, en: American Educational Research Journal, 6, 207-226.
- Gajardo, Marcela; De Andraca, Ana María. Docentes y docencia. Las zonas rurales. Unesco/Flacso, Santiago 1992,
- Gibaja, R.E. (1991). La cultura de la escuela. Buenos Aires, Aique.
- Guskey, T. (1986) "Staff development and the process of teacher change", Educational Researcher, vol 14, nº5, pp 5-12.
- Havelock, R.,G. Huberman A.M. (1980) Innovación y Problemas de la Educación: Teoría y Realidad en los Países en Desarrollo. Unesco, España.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The Personnel Evaluation Standards. Newbury park, Ca: Sage, 1988.
- Lacey, C., 1977, The socialization of teacher. Methuen, London.
- Lawson, Hal A., Beyond the New Conception of Teacher Induction, en: Journal of the teacher Education, may-Jun 1992, Vol. 13, Nº3, 163-172.
- Marcelo, Carlos., 1992, Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes . Ed. CIDE-MEC, Madrid.

Marcelo, Carlos., 1988, El pensamiento del Profesor. Ed. CEAC, Barcelona.

Martínez, Jaime. Proyectos curriculares y practca docente. Diada, Sevilla 1997.

O.C.D.E., 1991, Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe educacional. Ed. Paidós, Barcelona.

Reynolds, A.: What is competent begining Teaching? A Review of the literature. Rev. of Educational Research, 1992, 62, 1: 1-35.

Rockwell, Hélice, Mercado, Ruth,(1986) La Escuela, Lugar del Trabajo

García Huidobro, Juan Eduardo (Edit). La Reforma Educacional Chilena. (Madrid 1999) Editorial Popular.

Schmelkes, Silvia. Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana, 1997.

Valdés, Héctor. Evaluación de Desempeño Docente. Conferencia, Santiago de Chile, 2001.

Veenman, S., Perceived problems of beginnig Teachers, en: Review of Educational Research, 1984, 54, 2: 143-178.

Vonk. J.H.C., 1995, "Teacher induction: an essential element at the start of teachers` careers., en: Revista Española de Pedagogía, año LIII, N°2000, enero-abril, 5-25, Madrid.

Zeichner y Gore, 1990, Teacher socialization, en: W.R. Houston, R. Howsam y J. Sikula (ed.), Handbook of research on teacher education, Macmillan, N.York.

Zeichner, K., y Tabachnick, B., 1981, Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience?, en: Journal of teacher education, 32 (3), 7-11.

¹ Conclusiones preliminares dado que el estudio está en marcha y concluye en Marzo del 2004.