

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

## ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



*Una Institución Adventista*

### **Sistema de evaluación del desempeño profesional docente: Una propuesta para enriquecer la gestión de los colegios adventistas de Chile, 2021**

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación con mención en gestión educativa

**Por:**

Erwin Alejandro Jerez Cáceres

**Asesor:**

Dr. Carlos Mediver Coaquira Tuco

Lima, diciembre de 2022

## DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Carlos Mediver Coaquira Tuco, de la Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: “**Sistema de evaluación del desempeño profesional docente: Una propuesta para enriquecer la gestión de los colegios adventistas de Chile, 2021**” constituye la memoria que presenta el (la) Maestro(a) Erwin Alejandro Jerez Cáceres para aspirar al Grado Académico de Doctor(a) en Educación con Mención en Gestión Educativa, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 23 días del mes de febrero del año 2023.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized, cursive script that is difficult to decipher but appears to be the name of the signatory.

---

Dr. Carlos Mediver Coaquira Tuco

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE DOCTOR(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a ..... 27 ..... del mes de ..... diciembre ..... del año ..... 2022 ..... , siendo las ..... 10:00 am. ...., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: ..... Dr. Carlos Daniel Corrales Ruiz ..... , el secretario: ..... Dra. Gabriela Requena Cabral ..... , los demás miembros: ..... Dr. Ramón Alfonso Paredes Aguirre, Dr. Donald Damazo Jaimes Zubieta ..... y el asesor: ..... Dr. Carlos Mediver Coaquira Tuco ..... , con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: ..... Sistema de evaluación del desempeño profesional docente: Una propuesta para enriquecer la gestión de los colegios adventistas de Chile, 2021 .....

Del Maestro (a) ..... Erwin Alejandro Jerez Cáceres .....  
..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Doctor (a) en:  
..... Educación .....  
(Nomenclatura del Grado Académico)  
..... con Mención en ..... Gestión Educativa .....

..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Maestro (a) ..... Erwin Alejandro Jerez Cáceres .....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Con nominación de Muy Bueno	Sobresaliente

(\*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

.....  
Presidente

.....  
Secretario

.....  
Asesor

.....  
Maestro (a)

.....  
Miembro

## **Dedicatoria**

A mi esposa Claudia Erazo Carrasco

A mis hijos: Erwin, Dámaris y Daniel

A mis padres: Carmen Cáceres

Calderón y Rubén Jerez Catalán.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, a Dios, por su constante compañía y guía permanente en mi vida y en especial en este proyecto.

A la Universidad Peruana Unión y la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de ellos aprendí: constancia, esfuerzo y dedicación.

A mi asesor, Dr. Carlos Coaquira, por sus consejos y ayuda.

A los dictaminadores Dra. Gabriela Requena, Dr. Alfonso Paredes y Dr. Donald Jaimes por sus orientaciones y recomendaciones.

Al Dr. Anselmo Aguilera y Mg. Patricio Ojeda, ambos docentes de la Universidad Adventista de Chile, por sus oportunas palabras de ánimo, las cuales me impulsaron a culminar con éxito este trabajo.

## Tabla de Contenido

Dedicatoria .....	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de Contenido .....	vi
Índice de Tablas .....	ix
Índice de Figuras.....	xi
Resumen .....	xii
Abstract .....	xiii
Capítulo I: El problema de investigación y otros.....	1
1.1 Planteamiento del problema.....	1
1.1.1 Descripción de la situación problemática. ....	2
1.1.2 Formulación del problema. ....	4
1.2 Justificación.....	5
1.3 Objetivos de la Investigación.....	8
1.3.1 Objetivo General: .....	8
1.3.2 Objetivos Específicos: .....	8
1.4 Hipótesis de estudio. ....	9
Capítulo II: Fundamento teórico de la investigación.....	11
2.1 Antecedentes de la investigación.....	11
2.2 Marco filosófico .....	19
2.1.1 Notas sobre la filosofía y evaluación educativa adventista.....	20
2.1.2 Las 28 creencias de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. ....	24
2.1.3 La palabra clave es relación.....	28
2.1.4 El diseño curricular de la red educativa adventista. ....	29
2.1.5 El objetivo principal de la Educación Adventista. ....	31

2.1.6 <i>Las metas secundarias de la educación adventista.</i>	32
2.1.7 <i>La escuela del Edén como inspiración para la escuela adventista.</i>	32
2.2 Marco teórico / revisión de la literatura	34
2.2.1 <i>Tendencias sobre evaluación del desempeño docente.</i>	34
2.2.2 <i>Vacíos y desafíos futuros.</i>	38
2.3. Marco conceptual	39
2.3.1 <i>La evaluación docente en América Latina.</i>	39
2.3.2 <i>La evaluación docente en Chile.</i>	41
2.3.3 <i>El desempeño profesional docente.</i>	45
2.3.4 <i>Marco para la buena enseñanza (Chile).</i>	45
2.3.5 <i>Preparación de la enseñanza.</i>	45
2.3.6 <i>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.</i>	47
2.3.7 <i>Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</i>	48
2.3.8 <i>Responsabilidades profesionales.</i>	48
2.3.9 <i>Marco de buen desempeño docente (Perú)</i>	49
2.3.10 <i>Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (Chile).</i>	52
Capítulo III: Metodología de la investigación	53
3.1 Tipo de investigación	54
3.2 Diseño de la investigación	54
3.3. Población y muestra	55
3.3.1 <i>Distribución Territorial.</i>	56
3.3.2 <i>Diversidad de Contextos.</i>	57
3.4 Técnica de recolección de datos: Diseño y creación del software	57
3.4.1 <i>Etapa 1: Levantamiento de requerimientos.</i>	59
3.4.2 <i>Etapa 2: Desarrollo informático.</i>	60
3.4.3 <i>Etapa 3: Pruebas piloto</i>	60
3.5 Instrumentos para la recolección de datos	61
3.5.1 Primera versión cuestionario: EDPD	62
3.5.2 Validación por juicio de expertos.	69

3.5.3 Método de agregados individuales.....	70
3.5.4 Validación de V de Aiken.....	71
3.5.5 Evaluación global del instrumento.....	73
3.5.6 Aplicación del instrumento en siete colegios pilotos.....	76
3.5.7 Análisis psicométrico del Instrumento. ....	77
Capítulo IV: Análisis de resultados.....	81
4.1 Análisis factorial exploratorio.....	81
4.2 Análisis factorial confirmatorio.....	85
4.3 Análisis descriptivo de los datos.....	92
4.3.1 Reporte individual por docente evaluado. ....	95
4.4 Discusión de resultados. ....	100
4.5 Conclusiones.....	109
5.6 Recomendaciones.....	112
Referencias .....	115
Anexos .....	125

## Índice de Tablas

Tabla 1. Referencias encontradas .....	13
Tabla 2. Estudios científicos sobre evaluación docente.....	14
Tabla 3. Población de estudio.....	55
Tabla 4. Distribución territorial instituciones piloto .....	56
Tabla 5. Muestra del estudio.....	57
Tabla 6 Primera versión del cuestionario .....	62
Tabla 7. Listado de expertos.....	69
Tabla 8. Ejemplo de repuesta de expertos.....	70
Tabla 9 V de Aiken del IEDPD .....	72
Tabla 10. Ítems no validados por expertos .....	72
Tabla 11. Consideración sobre claridad de las preguntas .....	73
Tabla 12. Consideración sobre el número de preguntas.....	74
Tabla 13. Consideración sobre riesgo de preguntas.....	74
Tabla 14. Puntaje global del instrumento según expertos.....	75
Tabla 15. Número de encuestas emitidas.....	77
Tabla 16. Resultado Alfa de Cronbach Forma 1 .....	78
Tabla 17. Resultado Alfa e Cronbach Forma 2 .....	78
Tabla 18. Resultado Alfa de Cronbach Forma 3 .....	78
Tabla 19. Variable, dimensiones, criterios e ítems.....	78
Tabla 20. Medidas de correlación entre ítems. ....	81
Tabla 21. Matriz de correlaciones entre factores .....	81
Tabla 22. Varianza total explicada del instrumento IEDPD.....	82

Tabla 23. Cargas factoriales rotadas .....	82
Tabla 24. Factores y cantidad de ítems .....	85
Tabla 25. Indicadores de bondad de ajuste .....	86
Tabla 26. Factores .....	86
Tabla 27. Modelos con mejor rendimiento .....	90
Tabla 28. Indicadores de bondad de ajuste .....	90
Tabla 29. Fundaciones educacionales adventistas de Chile.....	92
Tabla 30. Escala de categorización docente.....	94
Tabla 31. Ponderaciones de resultado.....	95
Tabla 32. Niveles de desempeño.....	96
Tabla 33. Resultados por dimensión y grupo de evaluadores .....	96
Tabla 34. Menor puntuación evaluadores directivos .....	97
Tabla 35. Menor puntuación evaluadores pares .....	97
Tabla 36. Menor puntuación autoevaluación .....	98
Tabla 37. Mayor puntuación evaluadores directivos .....	98
Tabla 38. Mayor puntuación evaluadores pares .....	98
Tabla 39. Mayor puntuación autoevaluación.....	99
Tabla 40. Resultado final por docente.....	99
Tabla 41. Directivos evalúan a docentes- menor valoración.....	101
Tabla 42. Docentes evalúan a otros docentes - menor valoración.....	103
Tabla 43. Docentes se autoevalúan - menor valoración .....	104
Tabla 44. Directivos evalúan a docentes - mayor valoración .....	107
Tabla 45. Docentes evalúan a otros docentes - mayor valoración.....	108
Tabla 46 Docentes se autoevalúan - mayor valoración .....	109

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Diseño curricular educación adventista.....	30
<i>Figura 2.</i> Relación entre evaluación docente y carrera docente. ....	44
<i>Figura 3.</i> Dominios y competencias docentes – Perú. ....	51
<i>Figura 4.</i> Dominios y competencias docentes – Perú.. ....	52
<i>Figura 5.</i> Vista software evaluación docente 2021.....	59
<i>Figura 6.</i> Fases elaboración del instrumento .....	61
<i>Figura 7.</i> Gráfico de sedimentación del instrumento IEDPD .....	82
<i>Figura 8</i> Cantidad docentes evaluados ordenados.....	100

## **Resumen**

El objetivo de esta investigación fue proponer, validar e implementar un sistema de evaluación del desempeño profesional docente para el contexto de los colegios adventista en Chile. La metodología empleada es de tipo psicométrica - exploratorio – descriptivo. Psicométrica porque pretende medir y clasificar el desempeño docente; exploratorio, porque el tema abordado, en contexto de colegios confesionales, ha sido poco estudiado y se considera que uno de los resultados de este trabajo será preparar el camino para nuevos estudios; y descriptivo ya que pretende indagar en profundidad el fenómeno de estudio y sus componentes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Para medir la variable desempeño profesional docente fue necesario estandarizar las prácticas docentes y construir un instrumento con aquellas más relevantes y significativas. El instrumento fue aplicado a una muestra de 245 docentes, distribuidos en 7 colegios de cada zona geográfica donde se desarrolla la educación adventista en Chile. Después de la correspondiente depuración estadística, el instrumento se aplicó a todo el Sistema Educativo Adventista en Chile, el cual cuenta con 43 colegios, 1534 docentes y una matrícula de 25.708 estudiantes. Fue necesario crear un software que pudiese dar soporte a todo el proceso, este se utilizó para aplicar, recoger y analizar los datos de los docentes evaluados. Uno de los principales aportes de esta investigación fue la estandarización de prácticas docente en el contexto de colegios adventistas, generación de un instrumento válido para medir el desempeño profesional docente y proporcionar las bases para una adecuada valoración del desempeño del docente de aula. Los datos analizados proporcionaron varias conclusiones, se destaca la urgencia de involucrar a los padres, tutores, apoderados y estudiantes en futuros procesos de evaluación del desempeño docente. Los datos también indican que es necesario reforzar la identidad de los elementos de la educación adventista debido a que fueron los que obtuvieron menor valoración.

**Palabras clave:** Evaluación docente, desempeño profesional docente, trabajo docente.

### **Abstract**

The objective of this research was to propose, validate and implement a professional teacher performance evaluation system for the context of Adventist schools in Chile. The methodology used is psychometric - exploratory - descriptive. Psychometric because it aims to measure and classify teaching performance, exploratory because the topic addressed, in the context of denominational schools, has been little studied and I consider that one of the results of this work will be to pave the way for new studies. Descriptive since it aims to investigate in depth the phenomenon under study and its components (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). To measure the professional teacher performance variable, it was necessary to standardize teaching practices and build an instrument with the most relevant and significant ones. The instrument was applied to a sample of 245 teachers distributed in 7 schools in each geographical area where Adventist education is developed in Chile. After the corresponding statistical purification, the instrument was applied to the entire Adventist Educational System in Chile, which has 43 schools, 1,534 teachers, and an enrollment of 25,708 students. It was necessary to create a software that could support the entire process, this was used to apply, collect and analyze the data of the teachers evaluated. One of the main contributions of this research was the standardization of teaching practices in the context of Adventist schools, generation of a valid instrument to measure the professional performance of teachers and provide the basis for an adequate assessment of the performance of the classroom teacher. The analyzed data provided us with several conclusions, we highlight the urgency of involving parents, guardians, attorneys-in-fact and students in future teacher performance evaluation processes. The data also indicates that it is necessary to reinforce the identity elements of Adventist education because they were the ones that received the least evaluation.

**Key words:** Teacher evaluation, teacher professional performance, teaching work.



## **Capítulo I: El problema de investigación y otros**

### **1.1 Planteamiento del problema**

Sin duda alguna los procesos relacionados con la evaluación del desempeño docente constituye uno de los principales temas en torno a las políticas educativas de diversos países, algunos consideran que el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo (Montenegro, 2007), de ahí la importancia de establecer mecanismos idóneos para la evaluación del trabajo docente.

A nivel mundial Los Estados Unidos de Norteamérica han sido pioneros en la evaluación del desempeño docente, encontramos los primeros intentos ya a comienzos del siglo XX (Fernández, 2008) y en la actualidad este tema está en el centro de sus políticas públicas, así se aprecia en el programa denominado Race to the Top, conocido con las siglas RTT, elaborado por el Departamento de Educación Norteamericano; en este documento, entre otros elementos, se presentan las bases para que los Estados elaboren sus propios sistemas de evaluación docente (Race to the Top Fund [RTT], 2016).

En Sudamérica, la mayoría de los países tienen instalados sistemas de evaluación del desempeño docente, algunos más robustos que otros. Sin embargo, mientras que en algunos países se ha establecido de manera formal algún sistema de evaluación externa del profesorado de forma generalizada, en otros, los esfuerzos siguen siendo incipientes (Murillo, 2007).

En agosto del año 2003, tras un largo camino de negociaciones, Chile comenzó a implementar por primera vez un programa nacional de evaluación de profesores, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, convirtiéndose así en uno

de los países pioneros en la aplicación de este tipo de programas, dentro de la región y en un caso de alto interés en el concierto internacional (Manci, Gonzalez, & Sun, 2011).

Hoy, el sistema de evaluación del desempeño profesional docente es de carácter obligatorio para los maestros y profesores que trabajan en las aulas de los colegios sostenidos y administrados por las municipalidades.

Entre los años 2003 y 2017, se han realizado más de 202.000 evaluaciones correspondientes a enseñanza básica, educación media (incluyendo a docentes de especialidades técnico profesional), Educación Parvularia, Educación Especial y Educación de Adultos ( Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020). A la fecha aún el Ministerio de educación de Chile no presenta un nuevo informe estadístico.

#### **1.1.1 Descripción de la situación problemática.**

El sistema educativo adventista de Chile implementó, entre los años 2010 hasta el 2017, un proceso de evaluación docente en el cual participaron cada año el 74% de los docentes, este porcentaje significa 880 profesores de un total de 1200, contratados a plazo indefinido; la indicación fue que todo profesor con contrato indefinido debía ser evaluado y debe participar en el proceso. La evaluación docente se aplicó en el mes de octubre y, durante todo el proceso, se evaluaron a 6160 docentes (Cameron, 2019). Sin embargo, los instrumentos si bien existió una validación de constructo, estos nunca fueron sometidos a procesos de validación y confiabilidad estadística.

En entrevista realizada, Cameron (2019), señala que las principales fortalezas del sistema de evaluación desempeño docente fueron:

Primero, se instaló una cultura de evaluación del desempeño docente tanto en el

sistema educativo adventista como en los mismo docentes y directores de colegio. Esto sienta buenas bases para enfrentar los procesos de evaluación docente que está implementado el gobierno de Chile, los cuales serán obligatorios desde el 2025 para todos los docentes del país, independientemente de la dependencia de la unidad educativa donde trabajan.

Segundo, el 74% de los profesores evaluados, que significa el 96% de los profesores contratados con plazo indefinido, en el momento de la implementación, tuvieron un alto porcentaje de participación. Lo que significó el éxito del programa.

Por otra parte, también se señala algunas debilidades que apuntan principalmente a sus inicios y relacionadas con el software que fue diseñado por una empresa externa que prestó sus servicios al sistema; asimismo, se señala que llevó mucho tiempo implementar un software adecuado para la recogida de datos y el posterior análisis de los mismos.

Por último, se menciona que hoy, junto a la Universidad Adventista de Chile, se está trabajando en un nuevo sistema de evaluación del desempeño docente, el cual debe ser implementado inicialmente a partir del 2021, en todos los colegios de la red en Chile.

Si bien el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (SEDD) generó insumos que podrían utilizarse para elaborar políticas de mejoramiento educativo, al no ser un instrumento validado, sus resultados son objetables y no confiables (Hernández et al., 2010).

Por otro lado, si bien la aplicación del SEDD es mediante un software computación online, el formato resulta ser muy engorroso y rápidamente cansa a la persona

encuestada. Lo anterior predispone negativamente a la persona que participa en el llenado del instrumento de evaluación.

Este proceso de evaluación docente fue coordinado cada año por el Departamento de Educación de la Unión Chilena, sin embargo, esta se concentra principalmente en la configuración y preparación del software y en la calendarización de la aplicación del instrumento, en las fases siguientes no se observó una intervención intencionada del organismo coordinador, los esfuerzos por utilizar la información entregada por el SEDD corresponden a iniciativas locales que algunos directores de colegios han implementado, las que se dirigen mayoritariamente a la entrega de una bonificación en dinero a los docentes que alcanzaron determinada calificación.

Si bien el Sistema Adventista de Educación (SEA) en Chile avanzó en la implementación de un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, aún no se han corroborado cambios positivos en la preparación de la enseñanza, en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, en las responsabilidades profesionales, en la gestión y liderazgo directivo (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2015) y en las responsabilidades misionales. Esta situación se debe principalmente a que el instrumento no cumple con los requerimientos científicos de validación y confiabilidad, por un lado; y por otro, la ausencia de políticas de mejoramiento educativa unificadas y generadas por los resultados de un proceso de evaluación docente.

### **1.1.2 Formulación del problema.**

Lo anterior nos lleva a proponer una reformulación al actual sistema de evaluación del desempeño docente adventista en Chile. Considerando la forma y el fondo de la

problemática. En relación con la forma, se debe generar una nueva plataforma de aplicación amigable e intuitiva, que permita recoger la información y al mismo tiempo que genere un óptimo análisis; además de permitir la clasificación de los docentes de acuerdo con su nivel de logros. Con respecto al fondo, se debe estandarizar las tareas docentes y, en base a esto, elaborar instrumentos que cumplan con todo el rigor científico posible, los cuales también permitan obtener información válida y confiable, fundamental y necesaria para la elaboración de políticas de mejoramiento educativo a nivel de la enseñanza en el aula y la gestión directiva. Por lo tanto, podemos formular el problema de investigación, mediante las siguientes preguntas: ¿Es posible, mediante la implementación de un sistema de evaluación del desempeño docente, mejorar la gestión educativa de los colegios adventista en Chile? ¿Cuál es la validez del instrumento elaborado para la evaluación del desempeño docente, en los colegios adventistas de Chile?

## **1.2 Justificación**

Variados son los estudios que, a modo general, evidencian la relación que existe entre el desempeño profesional y otras variables asociadas al trabajo. Entre ellas, por ejemplo: satisfacción profesional y laboral (Mayo & Téllez, 2016), ausentismo (Díaz, Gutiérrez, & Amancio, 2018), Burnout (Saborío & Hidalgo, 2015). Asimismo, en el contexto particular del desempeño docente, son varias las investigaciones que avalan el impacto del profesor en la educación, principalmente en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad educativa (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, & Valles-Ornelas, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aprobó, en septiembre del 2015, un plan que consiste en el logro de 17 objetivos que tienen por finalidad erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible para el 2030. La comunidad internacional reconoce que la educación es fundamental para el alcance de estos objetivos (Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura, 2019). El desarrollo en educación se aborda de manera principal con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que busca: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p.22).

El ODS 4 consta de 7 metas de resultado, para efectos de este trabajo destacamos la meta que se encuentra bajo el numeral 4.4. “De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el *emprendimiento*” (UNESCO, 2015, p.1).

En la declaración de Ischeon (UNESCO, 2015), se presentan tres principales formas de ejecución para lograr las metas propuestas:

Primero, desarrollar entornos de aprendizajes adecuados tanto en la infraestructura y materiales didácticos como la convivencia escolar.

Segundo, instalar un sistema de becas orientado al desarrollo del capital humano en la docencia y la gestión, principalmente para beneficiar a los países con mayor vulnerabilidad social.

Tercero, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los

países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2015).

En ese sentido, puede observarse que la comunidad internacional establece a la educación como su centro de desarrollo, el cual es uno de los elementos determinantes en el ejercicio de la profesión docente. Se llegó a realizar un estudio interesante de mapeo bibliográfico sobre el tema de la evaluación docente, y concluyen, confirmando que la principal dificultad sigue siendo la calidad técnica de los instrumentos y procesos (Navarro & Ramírez, 2018).

La importancia de evaluar del desempeño profesional es incuestionable en cada área del quehacer humano, sobre todo en áreas donde se trabaja directamente con personas, y más, en aquellas donde el profesional trabaja directamente con niños y adolescentes. En ese sentido, se puede colegir que es necesario contar, en el Sistema Educativo Adventista de Chile, con un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, el mismo que pueda generar información válida y confiable para la elaboración de políticas educativas necesarias para el desarrollo y el crecimiento de la educación adventista.

Como se puede ver, el desarrollo de un proyecto de investigación de esta envergadura es arduo, amplio y profundo; pero se considera perfectamente viable, debido a las siguientes razones:

Primero, se cuenta con una población de estudio al alcance de todos los procesos de la investigación. El Sistema Educativo Adventista (SEA) de Chile cuenta con 47 instituciones educativas, atiende los niveles prebásica (Inicial), Básica (Primaria) y Media (Secundaria); cuenta con una matrícula de 25.708 estudiantes y 1.534

docentes, datos oficiales del portal del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2019).

Segundo, el contar con el patrocinio y respaldo de la Universidad Adventista de Chile, mediante la Dirección de Vinculación con el Medio, la cual facilita toda su red de contactos y logística para realizar la recogida de datos e implementar el software y el producto final.

Tercero, el contar con el patrocinio institucional de la Corporación Iglesia Adventista del Séptimo Día, entidad sostenedora y dueña de los colegios adventistas en Chile, la cual ha otorgado todas las facilidades para la recopilación, análisis y uso de los datos.

### **1.3 Objetivos de la Investigación.**

El presente trabajo pretende ser conducido por los siguientes objetivos de investigación:

#### **1.3.1 Objetivo General:**

- Proponer, validar e implementar un sistema de evaluación del desempeño profesional docente para el contexto de los colegios adventista en Chile.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos:**

- Analizar el actual sistema de evaluación docente en Chile tanto en el sistema público como en el Sistema Educativo Adventista.
- Determinar estándares de desempeño profesional para docentes que trabajan en el Sistema Educativo Adventista de Chile.
- Diseñar instrumentos de evaluación del desempeño profesional docente congruentes con los estándares de desempeño vigentes en el Sistema Educativo Adventista en Chile.

- Determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Evaluación del Desempeño Docente.
- Diseñar un software de programación y desarrollo propio a fin de darle soporte y sustento a todo el sistema de evaluación del desempeño docente, utilizando el lenguaje del programa Python.
- Generar criterios que permitan clasificar objetivamente a los docentes según niveles de logro y desempeño.
- Identificar las tendencias actuales y desafíos futuros en torno a la evaluación del desempeño docente en Chile.
- Determinar el grado de desempeño profesional de los docentes en el área de preparación de la enseñanza.
- Determinar el grado de desempeño profesional de los docentes en el área de ambiente propicio para el aprendizaje.
- Determinar el grado de desempeño profesional de los docentes en el área de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Determinar el grado de desempeño profesional de los docentes en el área de responsabilidades profesionales.
- Determinar el grado de desempeño profesional de los docentes en el área de la identidad institucional.

#### **1.4 Hipótesis de estudio.**

En coherencia con los objetivos de esta tesis, la hipótesis que guía la presente investigación se expresa en los siguientes términos: El Sistema de Evaluación del Desempeño Docente enriquece la gestión escolar y el instrumento diseñado es

adecuado para medir el desempeño de los docentes en las áreas de preparación de enseñanza, de ambiente propicio para el aprendizaje, de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, de responsabilidades profesionales y de identidad institucional del Sistema Educativo Adventista de Chile.

## **Capítulo II: Fundamento teórico de la investigación**

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Con el propósito de conocer qué es lo que se ha publicado acerca de la Evaluación del Desempeño Docente, sobre todo en las revistas de divulgación científica, en los últimos 10 años, se ha visto por conveniente realizar una revisión bibliográfica. En esta indagación se ha encontrado 24 artículos. Algunos de estos extraen información del sistema de evaluación del desempeño docente implementado en Chile, en los cuales se analizan videos de clases realizadas por los profesores participantes. Otros recogen datos y como se relacionan con aspecto de la vida laboral y profesional de los docentes. Algunos documentos exploran el tema desde la perspectiva del docente principiante y de su formación inicial. Y un grupo minoritario de especialistas aborda el tema desde otras miradas.

Los criterios de inclusión para esta revisión bibliográfica han sido los siguientes:

- Documentos que aborden el tema solo en docentes que se desempeñan en los niveles, pre básico, básico y medio.
- Documentos publicados desde el 2008 hasta el 2017
- Documentos que recogen datos desde sistemas de educación particular, particular subvencionado y público.

Por otro lado, los criterios de exclusión aplicados fueron:

- Documentos que abordan el tema pero que describe a docentes que no desempeñan funciones en nivel terciario o universitario.
- Documentos publicados antes del 2008

- Documentos que recogen datos de sistemas de educación de las fuerzas armadas o academias de guerra u otra modalidad.

Los términos de búsqueda en ambas bases de datos fueron “evaluación”, “desempeño” y “docente”. Para establecer las relaciones lógicas entre los términos se determinaron las siguientes Ecuaciones de Búsqueda a) (EB): EB1: evaluación AND desempeño AND docente; b) EB2: evaluación AND docente; c) EB3: desempeño AND docente.

La búsqueda de los documentos y artículos, en las dos bases de datos mencionadas, proporciono el siguiente resultado: a) Base de datos Scielo chile; Búsqueda de artículos. Formulario básico / todos los índices EB1: evaluación AND desempeño AND docente = 20 referencias encontradas en formato ISO 69. b) Base de datos Scielo chile, Búsqueda de artículos, Formulario básico / todos los índices. EB2: evaluación AND docente. Referencias encontradas 96 en el formato ISO 690. c) Base de datos Scielo chile, Búsqueda de artículos, Formulario básico / todos los índices. EB3: desempeño AND docente. Referencias encontradas 43 en formato ISO 690.

a) Base de datos Web of Science – SciELO Citation Index. Búsqueda avanzada: EB1: TS= (evaluación AND desempeño AND docente), Spanish /All document types /SciELO Chile, Periodo de tiempo desde el 2008 hasta 2018, Referencias encontradas 20 ordenados por Relevancia, b) Base de datos Web of Science – SciELO Citation Index. Búsqueda avanzada. EB2: TS= (evaluación AND docente) Spanish /All document types /SciELO Chile. Periodo de tiempo desde el 2008 hasta 2018. Referencias encontradas 73 ordenados por Relevancia. c) Base de datos Web of

Science – SciELO Citation Index. Búsqueda avanzada. EB3: TS= (desempeño AND docente) . Spanish /All document types /SciELO Chile. Periodo de tiempo desde el 2008 hasta 2018. Referencias encontradas 36 ordenados por Relevancia.

La búsqueda de los documentos y artículos, en las dos bases de datos mencionadas, proporciono el siguiente resultado: Base de datos Scielo chile; Búsqueda de artículos: Formulario básico / todos los índices. EB1: evaluación AND desempeño AND docente.

La Tabla 1 muestra el total referencias encontradas en la base de datos Scielo Chile fueron 159, por otro lado, el total de referencias encontradas en la base de datos Web of Science – SciELO Citation Index fueron 129, esto hace un total entre ambas bases de datos de 288 referencias.

Tabla 1.

Referencias encontradas

Base de datos	Artículos
Scielo Chile	159
Web of Science - Scielo Citation Index	129
Total	288

Después de un exhaustivo proceso de revisión se excluyen aquellos documentos repetidos y aquellos que no cumplen con requerimientos de inclusión, quedando como resultado 33 artículos. los cuales fueron sometidos a un segundo proceso de revisión con el objeto principal de corroborar su pertinencia con el tema abordado en este artículo, este ejercicio nos llevó a descartar 10 documentos debido a que no pasaban

de la mera mención aislada del tema. En la Tabla 2, se muestran los estudios revisados.

Tabla 2.  
Estudios científicos sobre evaluación docente

Nro.	Autor /res	Año	Título	Breve descripción temática
1	Preiss et al., (2014)		Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo	Se investigaron 1.482 videos de clases de profesores evaluados como competentes y destacados en los programas de evaluación y acreditación docente en Chile. Los videos se grabaron entre 2005 y 2010 en clases de segundo ciclo básico, en los subsectores de lenguaje y matemáticas (Preiss et al., 2014).
2	Medina, Valdivia, Gaete, y Galdames (2015)		¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile?	Estudios recientes en Chile muestran una alfabetización inicial caracterizada por el protagonismo del profesor y con escaso desafío cognitivo para los estudiantes. Se presentan los resultados de un estudio que profundiza en estos problemas, describiendo las actividades e interacciones comunicativas con que una muestra de 90 profesores de 1° y 2° básico promueven el aprendizaje de la lectura en un escenario de evaluación del desempeño docente (Medina, Valdivia, Gaete, & Galdames, 2015)
3	Preiss, Larraín y Valenzuela (2011)		Discurso y Pensamiento en el Aula Matemática Chilena	Este estudio tuvo por objetivo explorar la naturaleza de los procesos de pensamiento matemático presentes en el discurso de profesoras y profesores que enseñan en el segundo ciclo de educación básica de escuelas públicas en Chile. Se codificaron 77 videos de clases de profesores participantes en el Sistema de Evaluación Nacional Docente del Gobierno de Chile (Preiss, Larraín, & Valenzuela, 2011)

- |   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| 4 | Milicic, Rosas, Scharager, Rosa y Godoy (2008) | Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente  | Este artículo presenta el diseño, construcción y valoración métrica de una pauta de observación de clases, cuyo objetivo es evaluar la calidad del desempeño docente. Para ello se observaron 92 videos de profesores de 4º a 8º básico, evaluados previamente en Chile por el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Milicic, Rosas, Scharager, Rosa & Godoy, 2008).   |
| 5 | Radovic y Preiss (2010)                        | Patrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile   | Las secuencias tríadicas (pregunta-respuesta-seguimiento) son una forma frecuente de interacción en las salas de clases de diversas partes del mundo. A partir de la codificación del discurso hablado, el presente estudio describe estas secuencias en 89 clases de matemáticas de segundo ciclo básico de escuelas públicas filmadas en Chile, elegidas al azar de 684 clases filmadas para una evaluación nacional (Radovic & Preiss, 2010). |
| 6 | Medina, Valdivia y San Martín (2014)           | Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena   | Se presentan los resultados de un estudio centrado en las prácticas de enseñanza de la lectura en los 2 primeros años de la educación básica y los enfoques que le subyacen. Se usó una metodología mixta sobre una muestra aleatoria de 90 videos de docentes de 1º y 2º año básico, en el contexto de la Evaluación Docente chilena del año 2008 (Medina, Valdivia, & San Martín, 2014).   |
| 7 | Catalán y González (2009)                      | Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. | Se estudió la relación entre la actitud de los profesores hacia el proceso de evaluación de su docencia, impulsado por el Ministerio de Educación, y la forma en que ellos autoevalúan su propio desempeño docente. Se utilizó un diseño correlacional en el que participaron 509 profesores de segundo ciclo básico de las comunas de La Serena, Coquimbo y Copiapó (Catalán & González, 2009).   |

- |    |  |  |   |
|----|--|--|---|
| 8  | Miranda, Wilhelm, Martin, Arancibia y Osses (2013) | Autoestima profesional en docentes beneficiarios del Programa de Postítulo de matemáticas en el contexto de la evaluación docente.             | Este artículo describe la relación de la evaluación docente y la autoestima profesional de los profesores de primaria evaluados de la IX y XIV regiones de Chile (Miranda, Wilhelm, Martin, Arancibia & Osses, 2013).   |
| 9  | Santelices, Taut, Araya y Manzi (2013)             | Consecuencias a Nivel Local de un Sistema de Evaluación de Profesores: El caso de Chile.   | Este artículo presenta un estudio sobre las consecuencias del sistema nacional de evaluación de profesores basado en estándares de desempeño profesional, implementado en forma obligatoria en Chile desde el año 2005 (Santelices, Taut, Araya, & Manzi, 2013).  |
| 10 | Sisto (2012)                                       | Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual   | Este artículo da cuenta de la transformación del trabajo docente en el contexto de la implementación en Chile de la política de evaluación e incentivos al desempeño (Sisto, 2012).   |
| 11 | Santelices y Valenzuela (2015)                     | Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. | Esta investigación explora la relación entre la calidad docente, características del docente y características del establecimiento en el que este ejerce. La investigación se vincula con la discusión acerca de la efectividad docente, mediciones de calidad docente, y variables de política educacional efectivas para mejorar dicho desempeño (Santelices & Valenzuela, 2015).   |
| 12 | Acuña (2015)                                       | Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual.                      | El fortalecimiento de la profesión docente ha sido reconocido como fundamental para mejorar la calidad de la educación a nivel mundial. La lógica que la política educativa en Chile ha tomado para lograr este objetivo se sustenta en gran medida, en el diseño e implementación de programas de evaluación conducentes de forma directa o indirecta a incentivos económicos individuales. Sin embargo, ¿cuán alineados están los supuestos de estos programas con lo que realmente incentiva |

al profesorado a hacer bien su trabajo? (Acuña, 2015).

- |    |  |  |   |
|----|--|--|---|
| 13 | Santelices, Galleguillos, González y Taut (2015)                           | Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado.   | Este estudio espera contribuir a la discusión sobre calidad docente en Chile a través de dos enfoques: (a) uno basado en estimaciones del valor agregado del profesor o efecto profesor en el aprendizaje, explorando el rol de las características del profesor y del contexto en que trabaja (escuela y municipio); y (b) el otro intenta predecir el desempeño de los alumnos, utilizando variables de contexto y características del profesor. Se utilizaron modelos lineales jerárquicos. Los datos provienen del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación y del Sistema Nacional de Información Municipal (Santelices, Galleguillos, González & Taut., 2015). |
| 14 | Montecinos (2014)  | Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. | En su informe del 9 de Julio 2010, el Panel de Expertos para una Educación de Calidad propone nueve recomendaciones para fortalecer la formación inicial de docentes en Chile. Seis recomendaciones están relacionadas con medición/accountability (presión) y otras tres proponen recursos para mejorar las condiciones en las carreras de pedagogía (apoyo). En este artículo se plantea que las propuestas de presión extienden hacia la formación inicial de docentes dispositivos ya instalados en el sistema escolar: estandarización, evaluación, competencia y accountability (Montecinos, 2014).   |
| 15 | Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Ponce (2012) | Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas.   | Este trabajo presenta un estudio sobre la influencia de la calidad institucional de las universidades en la calidad de la formación inicial docente. Para este efecto se trabaja con una muestra de 35 universidades chilenas que han participado en los procesos de acreditación de la educación superior chilena. Estas instituciones participaron voluntariamente de la Evaluación Inicial que se aplica a los egresados de programas de formación inicial docente en Chile (Pedraja-Rejas,  |

			Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Ponce, 2012).
16	Aravena (2013)	Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción.	El objetivo de este proyecto es realizar una investigación cualitativa, sobre la práctica y los practicantes de historia PUCV en su formación docente inicial y, en concreto, sobre su desempeño profesional ejecutando el modelo colaborativo (Aravena, 2013).
17	Labra et al. (2011)	El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente.	La presente investigación se funda en la necesidad de evaluar el impacto que tiene el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas en la formación inicial docente de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama del nuevo currículum con este enfoque (Labra et al., 2011).
18	Rivero y Hurtado (2015)	Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile.	En este trabajo se construyen indicadores de empleabilidad y retención de los egresados a nivel de institución y se analiza su varianza y coherencia con el actual sistema de acreditación y con los resultados institucionales en la evaluación docente INICIA (Rivero & Hurtado, 2015).
19	Contreras et al. (2016)	Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes.	Este estudio presenta los resultados del análisis de los problemas y éxitos en el desempeño profesional de profesores de educación básica y educación media durante los primeros años de inserción laboral, egresados de seis universidades chilenas (Contreras et al., 2016)
20	Ruffinelli (2011)	La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes.	En el contexto chileno, marcado por una profunda desigualdad y segmentación social y educativa, resulta de interés indagar en el análisis de la calidad de la formación inicial docente y en el nivel de ajuste entre dicha formación y las demandas del ejercicio profesional en distintos contextos, trascendiendo a los resultados de las pruebas estandarizadas en las que las políticas nacionales han

21	Pérez-Cotapos y Taut (2016)	Adaptación y Pilotaje de un Portafolio Para Evaluar Prácticas de Evaluación de Aprendizajes en el Aula en Profesores de Matemática de Segundo Ciclo Básico.	venido haciendo énfasis. Este trabajo se propone avanzar en dicha dirección, en particular desde la perspectiva de la subjetividad del actor que se inicia en la docencia, el profesor principiante, y desde la perspectiva de otro actor relevante, su empleador o jefe directo, observando las diferencias según la selectividad de las instituciones formadoras y el contexto de iniciación (Ruffinelli, 2011). El objetivo del estudio fue la adaptación y pilotaje de un portafolio que capture las PEAA de profesores de matemática de segundo ciclo básico. El pilotaje se realizó con una muestra intencionada de 17 profesores de diversos contextos socioeconómicos de Santiago, Chile (Pérez-Cotapos & Taut, 2016).
22	Catriquir (2014)	Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che.	Este artículo aborda el problema de la ausencia de conocimiento acerca de criterios socio-étnico-educativos de evaluación del desempeño de los profesores de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que los miembros del lof che –comunidad parental– consideran relevante en escuelas situadas en comunidades mapuches en el centro-sur de Chile (Catriquir, 2014).

El análisis de los documentos encontrados en esta revisión se aborda desde la perspectiva de satisfacer uno de los objetivos del presente trabajo de investigación, esto es: identificar las tendencias actuales y desafíos futuros en torno a la evaluación del desempeño docente.

## 2.2 Marco filosófico

Los principios y conceptos filosóficos que presenta, son concordantes con el marco filosófico en el cual se sustenta la educación adventista. En este contexto, se puede

afirmar que todo quehacer educativo tiene por finalidad restaurar al hombre a su estado original de perfección, preparando a niños y jóvenes para un existencia significativa en esta tierra y para la eternidad (Departamento de Educación División Sud Americana, 2009).

Una adecuada sistematización del marco filosófico que sustenta esta tesis está registrada en el documento *Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa* (Departamento de Educación División Sudamericana, 2022) que el autor de esta tesis es redactor y coautor con el profesor Josney Mateus Kroll do Prado Brito, quien ejerce funciones de coordinador pedagógico del Departamento de Educación de la Unión Central Brasileira, y el Dr. Sócrates Quispe Condori, Director Asociado del Departamento de Educación de la División Sudamericana de los Adventistas del Séptimo Día. Algunos conceptos e ideas que se encuentran en el documento mencionado se muestran a continuación.

### **2.1.1 Notas sobre la filosofía y evaluación educativa adventista.**

Los mayores regalos que nosotros, como educadores, podemos dar al sistema educativo adventista y a la sociedad son: analizar conscientemente nuestra filosofía educativa; considerar cuidadosamente las implicancias de esta en las actividades diarias de las clases y luego implementar esta filosofía de manera consistente y efectiva (Knight, 2017). Son tres verbos, y, por tanto, tres acciones que tienden a generar cambios positivos en todo sistema educativo y cuyas significaciones también son importantes para el desarrollo de la educación adventista en Chile y Sudamérica.

El texto provocador de Knight (2017) nos moviliza a pensar que un sistema evaluativo singular sólo se construye cualitativamente a la luz de las constituciones

filosóficas que le pertenecen. Así, pensar en la evaluación sin antes revisar los respectivos aspectos fundacionales de la educación adventista, puede significar crear un instrumento que no refleje las tres acciones necesarias para asociar una evaluación con una filosofía.

Las claves para un proceso de evaluación de la calidad consideran que el instrumento se basa en la filosofía educativa y no al contrario. La educación adventista no es el resultado de la suma de experiencias evaluativas exitosas, sino que debe ser el impulso para organizar una evaluación educativa que responda a sus propias demandas sin perder su vínculo con las demandas sociales. Una evaluación educativa adventista debe considerar su filosofía y los tres verbos expuestos en la figura son fuertes subsidios para mantenerla viva.

En este sentido, se percibe que el verbo analizar, según se considera en la taxonomía de Bloom, por ejemplo, es una acción cognitiva que tiene como objetivo dividir un todo en partes y observarlas atentamente, con el objetivo de organizar informaciones, sistematizar ideas, elaborar grupos de conceptos afines, indicar significados, entre otros. Para lograr estos propósitos, primero es necesario recordar los elementos, luego entenderlos hasta el punto de explicarlos y al fin aplicarlos. Se infiere, entonces, que antes de analizar hay pasos importantes de acción. Es decir, cuando analizamos, también valoramos cuánto se aprendieron y aplicaron los conceptos. Y este camino tiene un impacto preponderante en la ejecución de una filosofía educativa y, por lo tanto, en un concepto amplio de evaluación educativa, analizar es una acción necesaria, pudiendo ser el análisis de un tercero a dicha institución, así como un autoanálisis, cuando se trata de un proceso de autoevaluación.

El verbo considerar, por otro lado, es la acción central de un proceso evaluativo que no solo apunta al resultado como producto, sino que se entiende como un camino. En ese camino, considerar significa caracterizar, juzgar, no despreciar. Por lo tanto, una evaluación educativa adventista, subsidiada en sus bases filosóficas, es una actividad de alcance formativo, donde no se desprecian los caminos construidos hasta entonces, incluso si algunas rutas tienen que ser reconstruidas. Pues considerar, por más constructiva que sea esta acción, no significa favorecer el error, sino utilizarlo como un puente de aprendizaje para alcanzar niveles más altos.

El tercer y último verbo sugerido para la intersección entre la evaluación educativa y la filosofía adventista es implementar. Se observa que, el implementar está diseñado para una acción elemental de conservación de la filosofía adventista de educación en las instituciones.

De esta forma, el proceso de evaluación, que también es formativo, debe abrir un diálogo como nuevas implementaciones a partir de un punto hasta ese momento alcanzado. La implementación de estrategias y nuevos caminos a partir de una evaluación indica cuánto una institución educativa reflexionó y reorganizó su propio funcionamiento con el objetivo de fortalecer la misión de la educación adventista

Bajo la sombra de la filosofía adventista de educación deben estar todas las prácticas escolares, desde las que ocurren dentro de las clases hasta las que ocurren en otros entornos escolares colectivos, e incluso en la comunidad. Los indicadores que señalan los diferentes desempeños y resultados no son aspectos aislados de un proyecto más amplio: medir la calidad y conservación de una filosofía de la educación adventista.

### **2.1.1.1 ¿Cuál es el contenido de la filosofía adventista de educación?**

A partir de los supuestos anteriores que crean el marco de una evaluación educativa adventista, o incluso su trípode evaluativo, es saludable considerar qué aspectos de la filosofía educativa adventista son fundamentales para las acciones que se pretenden evaluar. Para ello, se enumeran a seguir una serie de ítems en particular.

El libro *Pedagogía Adventista* (Departamento de Educación División Sud Americana, 2009), ofrece un resumen de las principales concepciones de la corriente pedagógica adventista, pero que en su alcance no sólo apoya el funcionamiento de las clases. También impacta las relaciones de gestión, finanzas, espiritualidad y todas las demás áreas escolares. Estas son:

- Énfasis: formación del carácter a través de las relaciones;
- Hombre: ser en permanente cambio, capaz de perfeccionarse;
- Mundo: Espacio para el desarrollo del hombre según el propósito de Dios;
- Sociedad: Un agente educador, aunque esté en transformación.
- Escuela: Agencia educativa que trabaja en asociación con la familia, iglesia y comunidad.
- Conocimiento: Revelación de Dios que tiene lugar en las interrelaciones.
- Enseñanza-Aprendizaje: se produce a través de la práctica de la ciudadanía.
- Profesor/Alumno: Relación horizontal.
- Metodología: Métodos de Jesús y acción del maestro cristiano.
- Evaluación: Procedimental.
- Modelo: Relacional.
- Precursor: Elena de White.

### **2.1.2 Las 28 creencias de la Iglesia Adventista del Séptimo Día.**

Es importante considerar que la Educación Adventista es una red educativa que, como ya se expuso en el primer capítulo de este texto, nació de una revelación que Elena de White recibió de una iglesia ya establecida, Adventista del Séptimo Día. Así, la Educación es el resultado de la Iglesia y no al revés, por lo que sus 28 creencias también apoyan las concepciones de la Educación. Su elaboración comenzó en 1872, sufriendo modificaciones y reediciones en: 1889, 1914, 1931, 2005 y 2015. Estas son, a partir del libro *En Esto Creemos* (Ministerial, 2018).

Las Sagradas Escrituras: "Es la revelación divina del Dios-hombre único: el Hijo de Dios, Jesucristo, el Salvador del mundo" (Ministerial, 2018, p. 11).

La Trinidad: "Dentro de la divinidad hay una distribución de funciones. [...] Esta organización parte de la unidad interna de la divinidad. El Padre parece actuar como fuente, el Hijo como mediador y el Espíritu Santo como actualizador o aplicador". (Ministerial, 2018, p. 34).

El Padre: "A través de la redención operada por Cristo, los creyentes son adoptados como hijos de Dios. El Espíritu Santo facilita esta relación" (Ministerial, 2018, p. 44).

El Hijo: "La vida ofrecida por Cristo no está llena de fracasos y sembrada de esperanzas y sueños incumplibles, sino una vida de plenitud y crecimiento, una comunión alegre con el Salvador" (Ministerial, 2018, p. 73).

El Espíritu Santo: "El Espíritu Santo tiene personalidad. Él contiene (Gen 6:3), enseña (Lucas 12:12), convence (Juan 16:8), dirige los asuntos de la iglesia (Gen 13:2), ayuda e intercede (Rom 8:26), inspira (2 Test. 1:21) y santifica (1 Tes. 1:2). [...]"

El Espíritu es vital. Todos los cambios que Jesucristo obra en nosotros vienen a nosotros por la operación del Espíritu" (Ministerial, 2018, pp. 77, 85).

La Creación: "El informe bíblico de la creación comienza con Dios y termina con los seres humanos. Esto implica que, al crear los cielos y la tierra, Dios estaba preparando el ambiente ideal y perfecto para la raza humana. [...] El amor es la fuerza motriz de todo lo que Dios hace, uno que Él es amor (1 Juan 4:8) (Ministerial, 2018, pp. 90 - 91).

La Naturaleza de la Humanidad: "Como seres humanos, debemos reflejar el carácter de Dios en pensamientos y acciones, porque fuimos hechos a su imagen". (Ministerial, 2018, p.109).

El Gran Conflicto: "Cristo reveló la falta de fundamento de los ataques de Satanás contra Dios, mostrando que, a través de la dependencia total del poder y la gracia de Dios, los pecadores arrepentidos pueden elevarse por encima de las molestias y frustraciones causadas por las tentaciones, y pueden vivir victoriosamente con relación al pecado" (Ministerial, 2018, pp. 132 - 133).

Vida, Muerte y Resurrección de Cristo: "Aquí encontramos el núcleo del evangelio del perdón de los pecados y el misterio de la cruz de Cristo: la justicia perfecta de Cristo satisface adecuadamente la justicia divina, y Dios está dispuesto a aceptar el auto sacrificio de Cristo en lugar de la muerte del hombre" (Ministerial, 2018, p. 139).

La Experiencia de la Salvación: "El conocimiento actual de Dios y de su amor y benevolencia es insuficiente. El intento de desarrollar el bien en nosotros, separados de Cristo, es contraproducente. La experiencia de salvación que llega a lo más profundo del alma viene sólo de Dios" (Ministerial, 2018, p. 149).

Crecimiento en Cristo: "El crecimiento – continuo, constante, maduro y fructífero – es esencial para la vida. Sin ella, el nacimiento no tiene sentido, ni propósito, ni destino" (Ministerial, 2018, p.168).

La Iglesia: "Hoy Cristo, a través de Su iglesia, invita a todos a formar parte de Su familia" (Ministerial, 2018, p. 202).

El Remanente y su Misión: "El pueblo remanente de Dios se caracteriza por una fe similar a la que Jesús poseía" (Ministerial, 2018, p.216).

Unidad en el Cuerpo de Cristo: "Todos somos iguales en Cristo...; debemos servir y ser servidos sin parcialidad ni restricción" (Ministerial, 2018, p.226).

Bautismo: "Arrepentíos", dijo Pedro, "y que cada uno de vosotros sea bautizado en el nombre de Jesucristo para la remisión de vuestros pecados" (2:38). La instrucción en la Palabra de Dios produce no sólo fe, sino también arrepentimiento y conversión" (Ministerial, 2018, p.248).

La Cena del Señor: "En esta experiencia de comunión, Cristo está presente para encontrarse con su pueblo y fortalecerlo" (Ministerial, 2018, p.254).

Dones y Ministerios Espirituales: "Dado que el Espíritu distribuye los dones según mejor le parece, ningún don debe ser ignorado o disminuido" (Ministerial, 2018, p.269).

El Don de Profecía: "Dios no ha perdido la intimidad con las criaturas humanas; en su lugar, desarrolló nuevas formas de comunicación. Comenzó a enviar a través de profetas y profetisas Sus mensajes de aliento, advertencia y desaprobación" (Ministerial, 2018, p. 279).

La Ley de Dios: "Al conceder Su ley en el Monte Sinaí, Dios no sólo se reveló a sí mismo como la majestuosa y suprema autoridad del Universo. Él también se reveló como el redentor de su pueblo (Max 20:2) (Ministerial, 2018, p.297).

El sábado: "El descanso sabático, por el hecho de apuntar hacia el pasado, al descanso de Cristo en la tumba, el descanso de la victoria sobre el pecado ofrece a los cristianos la oportunidad tangible de aceptar y experimentar el perdón, la paz y el descanso de Cristo" (Ministerial, 2018, p.324).

Mayordomía: "En su dimensión más amplia, por lo tanto, la mayordomía implica el uso sabio y abnegado de la vida" (Ministerial, 2018, p.341).

Conducta cristiana: "En todas sus manifestaciones, el estilo de vida cristiano es una respuesta a la salvación ofrecida en Cristo" (Ministerial, 2018, p.363).

Matrimonio y familia: "El hogar representa el marco principal para restaurar la imagen de Dios en hombres y mujeres" (Ministerial, 2018, p.371).

El ministerio de Cristo en el Santuario Celestial: "Jesucristo, en Su doble capacidad de sacrificio y sacerdote, ministra en nuestro favor en el santuario celestial" (Ministerial, 2018, p.409).

La segunda venida de Cristo: "El regreso del Redentor representa el clímax glorioso de la historia del pueblo de Dios. Es el momento de su liberación, de modo que, llenos de alegría y sentido de adoración, exclaman: "He aquí, este es nuestro Dios, a quien hemos esperado. [...]" (Ministerial, 2018, p.433).

Muerte y resurrección: "La esperanza de la resurrección, de la cual tenemos evidencia bíblica sólida, nos estimula con el pensamiento de que podremos disfrutar

de un futuro mejor más allá del mundo presente; aquí la muerte es el destino de todos" (Ministerial, 2018, p.445).

El milenio y el fin del pecado: "En su segunda venida, Cristo lleva a sus seguidores al cielo, a los lugares de morada que preparó en la Nueva Jerusalén" (Ministerial, 2018, p.455).

La tierra nueva: "El verdadero propósito de Dios al dar a conocer lo que ha preparado para aquellos que lo aman es atraer a las personas, desviándolas de sus preocupaciones sobre este mundo, tratando de ayudarlas a discernir el valor del mundo venidero y darles vislumbres de las cosas hermosas preparadas en el corazón de amor del Padre" (Ministerial, 2018, p.475).

### **2.1.3 La palabra clave es relación.**

Dios rescata al ser humano a través de la relación. En el libro de Juan, en el capítulo 15, se informa que el que permanece en Cristo está ligado a la vida verdadera y, en consecuencia, dará frutos. Dios está interesado en una relación diaria con el ser humano para que así pueda relacionarse con todas las demás cosas creadas, incluyendo a sus semejantes. El Marco Curricular para la Educación Adventista (Departamento de Educación División Sudamericana, 2022) destaca la naturaleza relacional del currículo:

El currículo se entiende como camino, trayecto, carretera. Por lo tanto, cuando se trata de un entorno escolar, hay varios caminos tomados por los estudiantes y se ven impactados por todas las decisiones relacionadas con el proceso educativo. Esto significa que todas las decisiones para el desarrollo de la institución educativa sean financieras o pedagógicas, por nombrar algunas, culminan en la experiencia integral

del estudiante sobre sus percepciones en la formación. La relación con Dios significa fidelidad. La relación con los demás, el resultado de la relación con Dios. La relación con el ambiente es el resumen de la acción de la mayordomía cristiana y el aprendizaje con la naturaleza creada por Dios. Estas tres fases de convivencia resumen la perspectiva de una sana relación de la institución educativa en todas sus esferas e implica un crecimiento cognitivo, físico, social y espiritual.

#### **2.1.4 El diseño curricular de la red educativa adventista.**

A partir del concepto de que la relación es la palabra clave de la práctica educativa adventista, es en la conexión con Dios y una relación diaria con Él que el ser humano es capaz de aprender, es decir, cambiar el comportamiento. Es entonces el momento en que el aprendiz, vinculado al Maestro Jesús, sustituye, exclusivamente por intervención divina, frutos vinculados a los temas del mundo por frutos vinculados a temas del cielo. El ambiente escolar adventista apunta a una nueva elaboración de la vida por los contenidos aprendidos, las relaciones vividas, las experiencias impactantes, los espacios físicos para ricas experiencias de aprendizaje, entre otros. En el material *Referenciais da Educação Adventista* (Departamento de Educación División Sudamericana, 2022) se presenta el diseño curricular para la red, según muestra la figura 1.



Figura 1. Diseño curricular educación adventista. Adaptado de “Acreditación de Colegios externos – Sistemas de aseguramiento de calidad educativa” por Departamento de Educación División Sudamericana, 2022, p.18.

Este diseño enseña mucho acerca de los propósitos de la educación adventista. Inicialmente, es necesario leerlo de adentro hacia afuera, después de todo, el amor a Dios es el principio de todo. Quizás, en otras redes educativas no existen elementos epistemológicos previos a las competencias, sin embargo, para la Educación Adventista es precisamente lo que viene antes de la competencia, es la esencia de su cumplimiento filosófico. Por lo tanto, es necesario seguir esa secuencia: Inicialmente amar a Dios y así tener la capacidad de amar al prójimo. Al amar a Dios y vivir con Él, permaneciendo conectados a Él, los frutos del Espíritu son el resultado principal del estudiante cristiano. Estos frutos son la belleza de la acción inmediata de Cristo en la vida de los estudiantes y de toda la comunidad escolar. Es responsabilidad de la institución educativa estimular la conexión de los estudiantes con Cristo para que

puedan ser llenos del poder de lo Alto. Luego, en posesión de los frutos que el Espíritu impregnó a todos, es una consecuencia relacionarse con las diferentes competencias requeridas para un estudiante. Hay 11 competencias generales en la Educación Adventista, todas las cuales están diseñadas para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Aquí se puede ver nuevamente la secuencialidad: Amar a Dios, amar a los demás y ahora amar a la comunidad con expresiones significativas de intervención ciudadana. La competencia más importante en la educación adventista se llama *Relación y Restauración*. Una vez más, la premisa de la relación con Dios y la restauración como resultado de esta comunión. Todas las áreas de la institución educativa son socias y corresponsables para posibilitar el acceso del estudiante a Dios. Luego, se tiene la sistematización de tópicos que permiten la formación de estudiantes integrados e integrales a través de las diferentes composiciones curriculares. Siempre y cuando los pasos previos sean parte del proceso de construcción de la identidad del estudiante, la optimización curricular a través de la interdisciplinariedad, por ejemplo, dará una colaboración positiva para la formación de un estudiante integral. Por último, en el diseño, se tiene las grandes áreas de desarrollo humano en las que la institución educativa tiene una participación singular. Los diferentes campos de desarrollo son el resultado de la relación con Dios; apropiación de los frutos del Espíritu; relación con los demás; ejercicio de la ciudadanía a través de once competencias generales y optimización curricular con el objetivo de una formación integrada e integral.

#### **2.1.5 El objetivo principal de la Educación Adventista.**

Existen diferentes objetivos que pueden incentivar la elaboración de propuestas y acciones en la institución educativa. Muchos de ellos se crean excepcionalmente para

un momento. Son coyunturales, ya sea para la ejecución de una tarea o la justificación de un proyecto educativo. Sin embargo, el objetivo principal de la educación adventista es algo peculiar, contiene sustancialmente su rasgo filosófico, no es circunstancial. En términos breves dice: *Llevar a los jóvenes a tener una relación de salvación con Jesucristo*. Una vez más, el aspecto de la relación con el Creador, para que todas las demás necesidades sean satisfechas (Knight, 2017).

#### **2.1.6 Las metas secundarias de la educación adventista.**

A partir del objetivo primario, se generan otros de naturaleza específicas. No son menos importantes porque ser secundarios, antes bien, son una consecuencia de lo primero: desarrollo del carácter; desarrollo de la mente cristiana; desarrollo de talentos en pro de la responsabilidad social; desarrollo de la salud física, emocional y social; desarrollo profesional. Los objetivos secundarios muestran un equilibrio pleno de las acciones escolares con la intención de formar estudiantes capaces de transitar en diferentes áreas y con performance cristiano (Knight, 2017).

#### **2.1.7 La escuela del Edén como inspiración para la escuela adventista.**

Dios implantó el Jardín del Edén y asignó al hombre a cuidarlo y cultivarlo (Gen 2:15). También permitió al hombre que en este lugar diese nombres a los animales, participando y ayudando a Dios mismo (Gén. 2:20) en esta actividad creativa. Sin embargo, en este jardín tan especial, Dios se relacionó con los seres humanos creados, teniendo encuentros diarios para la comunión y la relación (Gén. 3, 8). ¿Por qué se dice que este jardín es como una escuela? White (2009) trae las respuestas: "El jardín del Edén era el aula; la naturaleza, el libro de texto; el Creador mismo, el instructor; y los padres de la familia humana, los estudiantes" (White, 2009,p. 12). Los

Estudiantes: "Creados para ser la 'imagen y gloria de Dios'. (1 Corintios 11:7)" (White, 2009,p. 12). El aula: "Allí, entre las hermosas escenas de la naturaleza no afectadas por el pecado, nuestros primeros padres debían recibir su educación" (White, 2009,p.12).

El maestro: "En Su interés en favor de Sus hijos, nuestro Padre celestial dirigió personalmente su educación" (White, 2009,p.13). El plan de estudios: "Recibieron una ocupación útil como una bendición para fortalecer sus cuerpos, expandir sus mentes y desarrollar el carácter" (White, 2009,p. 13). Fuente de conocimiento: "El libro de la naturaleza, que presentaba lecciones vivas ante ellos, ministró una fuente inagotable de instrucción y placer" (White, 2009,p.13).

La misma autora señala aspectos importantes, en la siguiente cita:

El Jardín del Edén era una representación de lo que Dios deseaba que se convirtiera en toda la tierra; y era Su intención que a medida que la familia humana se hiciera más numerosa, estableciera otros hogares y escuelas similares a los que Él había establecido. De esta manera, con el tiempo, la tierra estaría ocupada de hogares y escuelas en las que se estudiarían las palabras y obras de Dios y donde los estudiantes serían cada vez más capaces de reflejar, a través de los siglos interminables, la luz del conocimiento de Su gloria (White, 2009,p. 14).

La institución educativa adventista logra su propósito más elevado cuando se asemeja a los propósitos de Dios con respecto al jardín del Edén. Para ello, el camino a seguir es una dedicación fiel a los principios ya expuestos anteriormente,

anteponiendo el amor a Dios (Departamento de Educación División Sudamericana, 2022).

## **2.2 Marco teórico / revisión de la literatura**

### **2.2.1 Tendencias sobre evaluación del desempeño docente.**

Seis de los artículos revisados relacionan su investigación con los videos de clases grabados como requisito del proceso de evaluación del desempeño docente, impulsado por el Ministerio de Educación de Chile (Congreso Nacional de Chile, 2004). Tres artículos se basan en clases observadas en cursos del segundo ciclo básico, de estos, dos investigaciones concentran su atención en el área de las matemáticas y una en lenguaje y matemáticas. En el primer ciclo básico, el área de estudio abordada es solo lenguaje y son dos las investigaciones al respecto.

El sexto artículo presenta un instrumento para evaluar la calidad del desempeño docente, tomando como base la observación de videos, clases previamente grabadas, colocando especial atención en aspectos generales, interaccionales, lúdicos y no verbales (Milicic et al., 2008).

Se observa que el propósito principal de la revisión analítica de las clases grabadas, es descubrir y describir las buenas prácticas y estrategias de enseñanza al interior del aula. Entre estas podemos mencionar la explicación de procesos de razonamiento, Relacionar con lo cotidiano, uso creativo de recursos y relacionar con tenidos previos (Preiss et al., 2014).

El aprendizaje lector es fundamental en la vida del estudiante, sin duda, condiciona o retardan futuros aprendizajes, mientras el estudiante adquiere la habilidad lectora la interacción con el docente es fundamental, en los videos observados estas

interacciones se caracterizan por un protagonismo del docente y no del alumno (Medina et al., 2015). No podemos desconocer que la figura del docente es potente en los primeros años de escolaridad, sin embargo, el protagonista en el aula debería ser principalmente el alumno y su aprendizaje. Este protagonismo se podría lograr mediante estrategias que favorezcan el pensamiento reflexivo y creativo.

Si bien son varios los factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes, el profesor y sus características continúan siendo en muchos casos determinantes. En la observación de los videos de clases los resultados evidencian que el pensamiento matemático del docente está focalizado principalmente en la presentación mecánica de la información y la resolución mecánica de los problemas (Preiss et al., 2011) quedando el pensamiento analítico matemático y la resolución de problemas relegados a un segundo plano. Al observar patrones de discurso en docentes que imparten matemáticas en el segundo ciclo básico, se “identificó un patrón de interacción relativamente compartido, caracterizado por preguntas cerradas, escasa participación de los estudiantes y seguimientos de bajo potencial metacognitivo” (Radovic & Preiss, 2010, p.210).

Los factores ambientales y del entorno que favorecen el aprendizaje, en los estudiantes, también son observados como elementos fundamentales; la intencionalidad del profesor para generar espacios de participación, de vincularse positivamente con el alumno y un reconocimiento permanente del docente al estudiante son elementos resaltantes (Preiss et al., 2014).

Las buenas prácticas observadas, en las clases grabadas, sin duda tienen un sesgo importante, debido que, el estar insertas en un proceso evaluativo de desempeño, el

docente participante prepara una buena clase, inmediatamente surge la pregunta ¿En un ambiente real sin la exigencia de ningún proceso de evaluación la clase en el aula continuará siendo satisfactoria? En esta pregunta, se puede encontrar un potencial de investigación significativa, la misma que de desarrollarse puede proporcionar información útil. En todos los rincones de la escuela se pueden generar aprendizajes, pero, en el aula de clases es donde se desarrollan intencionadamente, en la medida que descubrimos con mayor realidad lo que ocurre al interior del aula, mejores de posibilidades de aprendizaje podremos colocar al alcance de los estudiantes.

Por otro lado, el registro de las clases nos indica que la mayoría de los docentes tiene conocimiento de que es lo que deben hacer para desarrollar una clase exitosa. Entonces, ¿Por qué una parte importante de docentes en la día a día no desarrolla las clases con la misma efectividad? ¿Qué otros elementos están interfiriendo en la docencia en el aula que no permiten el buen desarrollo de la profesión o, mejor dicho, que no permite que se generen aprendizajes de calidad en todos los estudiantes?

A pesar que existen documentos y políticas públicas que exigen la inclusión de todos los estudiantes en el proceso educativo (Congreso Nacional de Chile, 2010) y que asimismo, la sociedad demanda que el colegio atienda debidamente al alumno, en su particularidad, se observa que, en las clases preparadas por los docentes, las estrategias relacionadas con la integración del contenido y el manejo de la diversidad son los elementos menos atendidos (Preiss et al., 2014). Nuevamente algunas preguntas, si en un proceso intencionado de evaluación del desempeño docente se observa “desinterés” o “descuido” por atender al alumno con necesidades educativas diferentes ¿Qué podría esperarse en un contexto normal de clases? Los docentes ¿Se

está facilitando el aprendizaje de todos los estudiantes? ¿El docente está realmente capacitado para conducir el desarrollo de un alumno con capacidades diferentes? ¿Se cuenta con las herramientas metodológicas y técnicas para atender la diversidad en aula de clases? Y ahora, una pregunta tal vez incomoda ¿En el aula de clases, se atiende realmente a este tipo de alumno o preferimos al estudiante “normal”?

El sistema de evaluación del desempeño docente, implementado en Chile, ha instalado en los docentes de colegios municipales sentimientos a favor y contra. Unos perciben el proceso de evaluación como un mecanismo de reconocimiento para aquellos mejor evaluados y la posibilidad de optar a una mayor remuneración o incluso a la posibilidad de un ascenso administrativo, en cambio otros cuestionan la legitimidad el proceso y le asignan un carácter punitivo. Un artículo aborda las consecuencias a nivel local de este sistema de evaluación (Santelices et al., 2013). Otro estudio describe la relación entre la actitud de los profesores hacia esta evaluación del desempeño y la forma en que ellos evalúan su propio desempeño docente (Catalán & González, 2009). Entre las conclusiones del estudio se menciona que los docentes con una actitud positiva hacia la evaluación del desempeño, autoevalúan mejor su propio desempeño que aquellos con actitud negativa. Y, por otro lado, los docentes más jóvenes tienen una actitud más positiva hacia la evaluación y una autoevaluación menos satisfactoria. (Catalán & González, 2009).

La autoestima profesional constituye un elemento predictor en relación a los procesos de evaluación del desempeño. Mientras mayor sea el convencimiento del docente de sus propias habilidades y capacidades mejores posibilidades de enfrentar los procesos de evaluación del desempeño (Miranda et al., 2013).

Otro grupo de artículos aborda la evaluación del desempeño docente desde la perspectiva del docente principiante en el contexto de la calidad de la formación recibida por la Universidad donde estudió la carrera. A pesar que la intencionalidad primera de algunos trabajos es evaluar la calidad de la formación recibida, también nos proporciona información útil sobre el desempeño de los docentes en sus primeros dos años de ejercicio (Pedraja-Rejas et al., 2012).

### **2.2.2 Vacíos y desafíos futuros.**

Después de haber realizado una exhaustiva revisión en los artículos seleccionados para este podemos establecer que son varios los vacíos que la investigación académica aun no aborda en el tema de la evaluación del desempeño docente, entre los que se puede mencionar, está la ausencia absoluta de investigaciones sobre el tema en sistemas de colegios particulares, esto llama la atención ya que en Chile de los 11.858 escuelas y colegios. 5.234 son municipales, 5950 son particular subvencionados y 604 particular pagados. (Centros de estudios MINEDUC, 2017). Esto es particularmente interesante para esta tesis doctoral ya que abordará el tema de la evaluación del desempeño docente precisamente en este nicho vacío, debido a que la población de estudio son los colegios adventistas de Chile, que se encuentran bajo la modalidad de colegios particular subvencionados.

Otro aspecto es que se encuentran pocos indicios del tema en contextos de alta vulnerabilidad, grupos étnicos (Catriquir, 2014) y de proyectos educativos distintivos. Sin duda alguna el desempeño del docente está condicionado por estos elementos.

En estos tiempos, se sabe que la investigación avala plenamente el impacto del docente en los aprendizajes de los estudiantes no se encuentra, en la revisión

realizada, cómo los procesos de evaluación del desempeño impactan en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Un profesor mejor evaluado ¿Genera mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes? La lógica dice que sí, pero no no hay investigación al respecto, al menos en esta revisión que se ha realizado.

Por otro lado, se hace necesario desvincular los procesos de evaluación del desempeño docente de colores, tendencias y/o exigencias políticas, es más deben ser contextualizados al éxito del estudiante y al proyecto educativo del establecimiento donde trabaja el profesor que se somete a evaluación. Además, no solo se debería asociar el desempeño docente con elementos cuantitativos sino también explorar la evaluación del desempeño profesional con elementos mayoritariamente cualitativos.

Considero que uno de los mayores desafíos al respecto es diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente que sea multifactorial privilegiando aquellos elementos asociados a los resultados de aprendizaje y progreso de todos los estudiantes, contextualizado a la realidad donde el docente se desempeña.

## **2.3. Marco conceptual**

### **2.3.1 La evaluación docente en América Latina.**

La mayoría de los países de América Latina han implementado algún sistema de evaluación docente, sin embargo, los sistemas de evaluación de maestros todavía están bajo revisión y discusión constante por parte de las comunidades de investigación (Navarro & Ramírez, 2018).

En Colombia la evaluación del desempeño docente ha sido materia de debate en las últimas décadas, en tanto constituye una de las herramientas que se ha privilegiado desde el nivel gubernamental para incidir en la calidad de la educación. El debate en

torno a su pertinencia, a su concepción y a sus características se convierte en el punto de encuentro de diversos actores que, en la búsqueda de la mejor opción para caracterizar el desempeño de los docentes y de su evaluación, han posibilitado el trazo de algunas líneas de política pública al respecto (Dimaté, Tapiero, González, Rodríguez, & Arcila, 2017).

Por su parte, Perú ha dado pasos importantes en la consolidación de un sistema de evaluación docente, el año 2012, según expresa el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) el cual, entre otros propósitos, pretende sentar las bases para la confección de procesos de evaluación docente y políticas de mejoramiento de la enseñanza (Ministerio de Educación del Perú, 2014).

El sistema de evaluación docente implementado por el Gobierno del Perú pretende contribuir con la mejora de la educación pública mediante la realización de procesos de evaluación transparentes, pertinentes y confiables que permiten seleccionar a los docentes más calificados para ingresar a la Carrera Pública Magisterial (CPM), retener en ella a quienes tienen buen desempeño en el ejercicio de sus funciones, permitir el ascenso y el acceso a cargos en base al mérito, e incentivar la reflexión profesional y mejora continua de la práctica docente. Del 2014 al 2018, se han implementado 20 evaluaciones, donde más de 1 millón 200 mil docentes han sido evaluados (Ministerio de Educación del Perú, 2019).

El modelo de Uruguay para evaluar el desempeño docente consiste en la supervisión al aula por medio de la visita de un maestro inspector del Ministerio de Educación, es un modelo que carece de objetividad ya que carece de un marco nacional de competencias docentes (Santiago, Ávalos, Burns, Morduchowicz, &

Radinger, 2019). Por otro lado, resulta absolutamente insuficiente entre otras cosas el gobierno no posee el personal suficiente para supervisar a todos los maestros y profesores del país, y la ideología política y preconceptos de los evaluadores en muchos casos resta validez a la supervisión. En este contexto, sobre todo los profesores de secundaria pasan años sin recibir la visita de un inspector (El Observador, 2019).

### **2.3.2 La evaluación docente en Chile.**

Como ya se ha visto, en la revisión de la bibliografía en Chile no encontramos documentación científica sobre procesos de evaluación del desempeño docente en colegios particulares o colegios confesionales, la información que poseemos del tema es tomada de los procesos de evaluación implementados por el Ministerio de Educación de Chile solo en escuelas y colegios de dependencia estatal. Lo anterior hace necesario describir brevemente este mecanismo instalado por el MINEDUC.

El sistema de evaluación del desempeño docente se instala en el año 2004, como ley en Chile (Congreso Nacional de Chile, 2004), esto la constituye como una política de estado, permitiendo con esto su continuidad y perfeccionamiento independientemente del color político del gobierno de turno. El objetivo principal de la evaluación docente es fortalecer la profesión y ejercicio de la docencia en las escuelas y colegios de Chile, a la fecha solo es exigencia para los docentes que se desempeñan en el sector Municipal, sin embargo, la normativa también contempla que en los siguientes años comience de manera gradual a integrar a los docentes que se desempeñan en el sector Particular Subvencionado.

Desde el retorno de la democracia a Chile comenzó un fuerte discurso político sobre la importancia de la educación y sobre cuán determinante era para el desarrollo del país. A juicio del autor Rodolfo Bonifaz (Manzi, Sun, & González, 2011) tres son hitos que prepararon el camino para el actual sistema de evaluación docente.

Primero, la promulgación del Estatuto Docente. Cuerpo legal publicado el año 1992 norma el trabajo de todos aquellos profesionales de la educación que se desempeña en escuelas y colegios (Congreso Nacional de Chile, 1991).

Segundo, reforma educacional y fortalecimiento de la profesión docente a mediados de los 90. Sus énfasis principales se focalizaron en cuatro pilares: El programa de mejoramiento e innovación pedagógica, la reforma curricular, el desarrollo profesional docente y la implementación de la jornada escolar completa.

Tercero, acuerdo por la calidad de la educación entre el magisterio y el gobierno. Durante el gobierno del presidente Ricardo Lagos entre los años 2000 al 2006 se concretaron una serie de acuerdos con el magisterio, representados por el Colegio de Profesores de Chile. Entre los cuales mencionamos el fortalecimiento en la gestión y fiscalización del MINEDUC, el respeto y compromiso del gobierno por la diversidad de proyectos educativos de cada colegio, entre los temas centrales estuvo el fortalecimiento de la profesión docente mediante mejorar los procesos de pasantías, se crea la asignación de excelencia pedagógica que premia y reconoce al docente de aula.

El 24 de junio 2003 se presente el “informe final comisión técnico tripartita sobre la evaluación del desempeño profesional docente” el cual plantea que la evaluación tiene por propósito el desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, para

mejorar los procesos pedagógicos que conducen a que los alumnos desarrollen aprendizajes de calidad y resalta el carácter fundamentalmente formativo de la evaluación. El marco para la buena enseñanza (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008) establece lo que el docente debe conocer, saber, hacer en el aula de clases y a la vez constituye el marco referencial para la Evaluación Docente.

Hoy el sistema de evaluación del desempeño docente es un sistema robusto, implementado en la totalidad de los colegios municipales del país el cual es abastecido por fuentes de información e instrumentos que fueron sometidos a procesos de validación.

Existen evidencias estructuradas en la cual el docente evaluado presenta evidencias de su trabajo como escritos que registren la planificación de la enseñanza y videos de clases (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2019).

Un segundo elemento es la autoevaluación, paso en el cual completa una pauta de autoevaluación proporcionada por el MINEDUC.

Un tercer aspecto es la Entrevista, esta es estructurada realizada por el evaluador al profesor en su propio lugar de trabajo, generalmente resulta ser un docente compañero de trabajo del profesional evaluado.

Por último, un Informe de referencia de terceros, las pautas son proporcionadas por el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) y deben ser contestadas por el director del establecimiento o en su

defecto por el Jefe de la Unidad Técnica de la unidad educativa. (*Manual Del Informe de Referencia de Terceros*, 2019).

La evaluación docente implementada por Ministerio de Educación del Gobierno de Chile está relacionada con el proyecto de ley de la Carrera Docente (Congreso Nacional de Chile, 2019) ambos cuerpos legales pretenden normar, dignificar y reconocer la función del profesor. En la figura 2, se presenta la relación entre ambos sistemas.

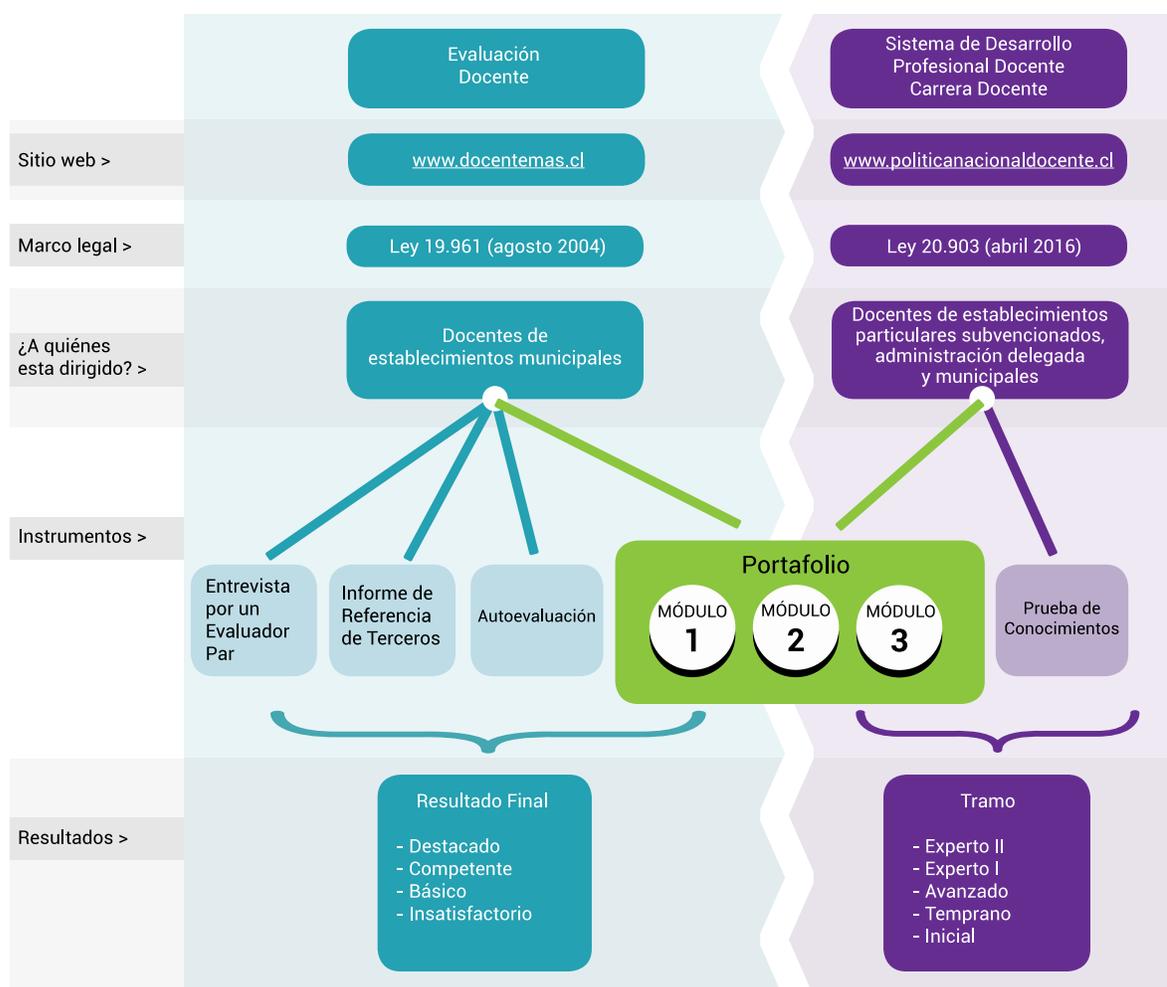


Figura 2. Relación entre evaluación docente y carrera docente. Adaptado de “*resultados nacionales evaluación 2019*” por Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020, párr.1.

### **2.3.3 El desempeño profesional docente.**

Sin duda varios son los factores asociados a la calidad de la educación que afectan e inciden en el aprendizaje de los estudiantes, algunos de estos factores son económicos, sociales, culturales, políticos, tecnológicos, familiares y también el factor del desempeño del docente que sigue siendo uno de los elementos más determinante e influyentes en el desarrollo del estudiante (Escribano, 2018).

Con el objeto de establecer un sólido marco teórico para la conceptualización y operacionalización del desempeño docente nuestra primera fuente de indagación será aquella proporcionada por la bibliografía académica, la segunda un análisis de al Marco para la buena enseñanza de Chile y una mirada comparativa al Marco del Buen Desempeño Docente propuesto por el Ministerio de Educación del Perú.

### **2.3.4 Marco para la buena enseñanza (Chile).**

En el marco teórico pretendemos fundamentar las áreas abordados por el instrumento de evaluación diseñado estas corresponden a las cuatro dimensiones identificadas por el Marco para la Buena Enseñanza, a saber: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008).

### **2.3.5 Preparación de la enseñanza.**

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del

contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual. (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008).

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un

docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008).

### **2.3.6 Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.**

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008).

### **2.3.7 Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren, en este ámbito, las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008).

### **2.3.8 Responsabilidades profesionales.**

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la

responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008).

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias (Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación, 2008).

### **2.3.9 Marco de buen desempeño docente (Perú)**

Por la misma línea metodológica y emulando el marco para la buena enseñanza de Chile, el gobierno peruano presenta, en el año 2014, el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) que tiene por objeto principal mejorar la práctica del maestro y guiar el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2014). El MBDD destaca los siguientes objetivos específicos:

a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.

b) Impulsar que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.

c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.

d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente (Ministerio de Educación del Perú, 2014).

En la figura 3, se presenta los cuatro dominios en las que se ordena el quehacer docente y las competencias necesarias para el desarrollo adecuado de la profesión en el Perú.

<b>Dominio 1</b> Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	<b>Competencia 1</b> Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.
	<b>Competencia 2</b> Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
<b>Dominio 2</b> Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	<b>Competencia 3</b> Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.
	<b>Competencia 4</b> Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
	<b>Competencia 5</b> Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
<b>Dominio 3</b> Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	<b>Competencia 6</b> Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.
	<b>Competencia 7</b> Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.
<b>Dominio 4</b> Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	<b>Competencia 8</b> Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.
	<b>Competencia 9</b> Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Figura 3. Dominios y competencias docentes – Perú. Adaptado de “Marco de buen desempeño docente” por Ministerio de Educación del Perú, 2014, p. 28.

### 2.3.10 Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (Chile).

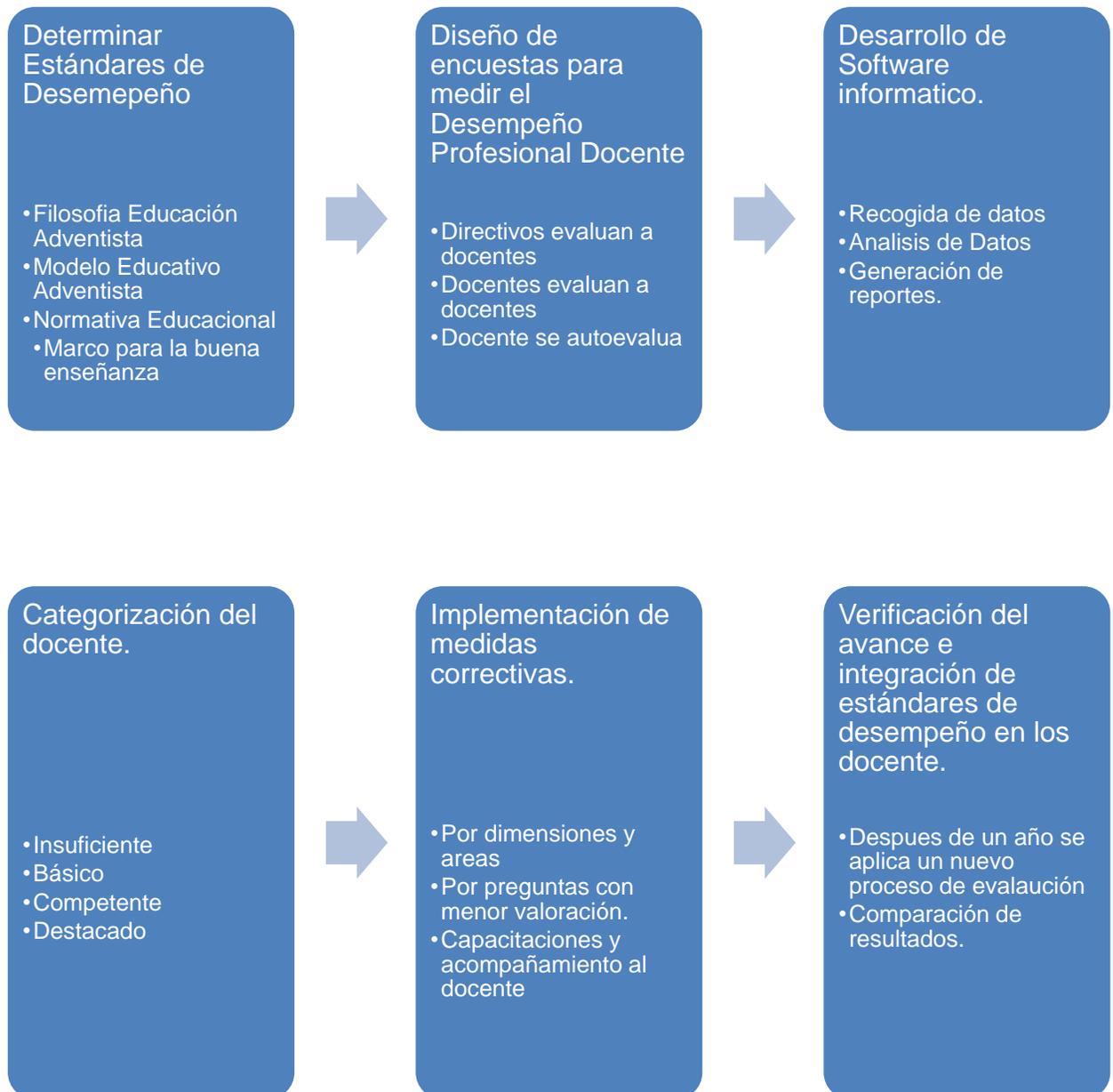
Posterior al Marco de la Buena Enseñanza el Ministerio de Educación de Chile presenta, en el año 2005, el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) que tuvo por propósito principal establecer criterios para el desarrollo profesional y la evaluación docente. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP), a partir de agosto de 2014, inicia un proceso de actualización del Marco para la Buena Dirección (MBD), reconociendo que las teorías e investigación que sustenta el desempeño docente han experimentado notorios avances. Es así que, en el año 2015, se publica la primera edición del nuevo Marco para la Dirección y el Liderazgo Escolar (CPEIP, 2015). La siguiente es una representación gráfica del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, ver imagen 3.



Figura 4. Dominios y competencias docentes – Perú. Adaptado de “Marco de buen desempeño docente” por Ministerio de Educación de Chile, 2020, p.19.

### 2.3.11 Visualización del modelo de evaluación propuesto.

Con el propósito de visualizar rápidamente las principales etapas del modelo propuesto, hemos diseñado un esquema que puede ser apreciado en la siguiente imagen.



## **Capítulo III: Metodología de la investigación**

### **3.1 Tipo de investigación**

Esta tesis da cuenta del proceso de generación y validación de instrumentos de evaluación del desempeño profesional docente para colegios confesionales, que permita establecer, a partir de los datos obtenidos, el nivel de desempeño evidenciado por profesores en los procesos asociados con la enseñanza y el aprendizaje.

Esta investigación es de tipo psicométrica, exploratorio y descriptivo. Psicométrica porque pretende medir y clasificar el desempeño docente, exploratorio porque el tema abordado, en contexto de colegios confesionales, ha sido poco estudiado y considero que uno de los resultados de este trabajo será preparar el camino para nuevos estudios. Descriptivo ya que pretende indagar en profundidad el fenómeno de estudio y sus componentes (Hernández et al., 2010).

### **3.2 Diseño de la investigación**

Esta tesis responde a una investigación de metodología cuantitativa, en la cual se someten a procesos técnicos de validez y confiabilidad instrumentos para evaluar el desempeño profesional docente. El análisis estadístico incluirá Alpha de Cronbach, con el propósito de determinar la fiabilidad del instrumento, es decir, su capacidad para demostrar estabilidad y consistencia en sus resultados y Análisis Factorial para determinar la validez de constructo, este es un método estadístico multivariado para determinar el número y naturaleza de un grupo de constructos que están subyacentes en un conjunto de mediciones (Hernández et al., 2010).

Este estudio corresponde a un diseño de carácter descriptivo de corte transversal no experimental.

### 3.3. Población y muestra

La población de estudio corresponde a la comunidad educativa que forma parte del Sistema Educacional Adventista de Chile. En la siguiente tabla presentamos los datos estadísticos durante el 2020.

Tabla 3.  
Población de estudio

Nº	Institución educativa	Docentes	Matricula
1	Jardín Infantil Bethel de Arica	5	90
2	Colegio Adventista de Arica	44	578
3	Colegio Adventista de Iquique	46	762
4	Colegio Adventista de Calama	43	851
5	Colegio Adventista de Antofagasta	53	922
6	Colegio Adventista de Copiapó	48	1031
7	Colegio Adventista La Serena	48	924
8	Colegio Adventista de Quilpué	36	503
9	Parvulario Adventista de Quilpué	1	20
10	Parvulario Adventista de Valparaíso	2	68
11	Escuela Adventista de Valparaíso	21	385
12	Escuela Adventista La Calera	20	392
13	Colegio Adventista La Cisterna	31	597
14	Escuela Millawe	22	228
15	Colegio Adventista Santiago Sur	42	731
16	Colegio Adventista Buenaventura	42	785
17	Colegio Adventista Porvenir	32	588
18	Colegio Adventista Santiago Norte	35	567
19	Colegio Adventista Santiago Poniente	33	537
20	Colegio Adventista Las Condes	31	327
21	Colegio Adventista de Talca	34	580
22	Colegio Adventista de Molina	36	763
23	Escuela Adventista de Rancagua	21	340
24	Colegio Adventista de Chile	32	602
25	Escuela Adventista de Concepción	30	365
26	Colegio Adventista de Concepción	28	345
27	Parvulario Adventista de Concepción	8	74
28	Colegio Adventista de Talcahuano	54	908
29	Colegio Adventista de Hualpén	48	815
30	Colegio Adventista de Lota	45	601
31	Escuela Adventista Las Mariposas	28	424

32	Escuela Adventista Los Ángeles	25	408
33	Jardín Infantil Adventista de Chillán	11	144
34	Escuela Adventista de Quirao	13	94
35	Centro Ed. Adventista Los Ángeles	101	1776
36	Colegio Adventista Talcahuano Centro	48	759
37	Colegio Adventista de Chillán	41	617
38	Colegio Adventista de Angol	41	561
39	Colegio Adventista de Pitrufquen	35	594
40	Colegio Adventista de Punta Arenas	26	533
41	Colegio Adventista de Temuco	63	1069
42	Colegio Adventista de Valdivia	48	988
43	Colegio Adventista de Villarrica	34	523
44	Escuela Adventista de Osorno	16	326
45	Escuela Adventista de Puerto Montt	18	422
46	Escuela Adventista de Trolvolhue	11	148
47	Jardín Infantil BAMBI de Castro	4	43
Total, nacional		1.534	25.708

La muestra de estudio fue no probabilística y a conveniencia del investigador, la cual estuvo compuesta por siete colegios pertenecientes a al Sistema Educativo Adventista de Chile con 210 docentes contratados durante el año 2021. Se aplicaron los siguientes criterios para seleccionar el colegio de muestra:

### 3.3.1 Distribución Territorial.

Se escogió un colegio por Fundación Educacional, los cuales están distribuidos en distintas regiones del distintas del país. Ver Tabla 4.

Tabla 4.

Distribución territorial instituciones piloto

Institución educativa	Nro. región	Nombre región
Adventista Antofagasta	II	Antofagasta
Adventista Santiago Poniente	XIII	Metropolitana
Escuela Millahue	XIII	Metropolitana
Adventista de Molina	VII	Del Maule
Adventista de Valparaíso	V	Valparaíso
Adventista de Lota	VIII	Del Biobío
Adventista de Pitrufquén	XI	De la Araucanía

### 3.3.2 Diversidad de Contextos.

Los colegios seleccionados en la muestra, poseen distintos niveles escolares, algunos se emplazan en grandes ciudades mientras otros en pequeñas ciudades. Se buscó intencionadamente esta heterogeneidad. Ver Tabla 5.

Tabla 5.  
Muestra del estudio

Institución educativa	Nro. docentes	Matricula total
Adventista Antofagasta	53	922
Adventista Santiago Poniente	33	537
Escuela Millahue	22	228
Adventista de Molina	36	763
Adventista de Valparaíso	21	385
Adventista de Lota	45	601
Adventista de Pitrufoquén	35	594
Total	245	4030

### 3.4 Técnica de recolección de datos: Diseño y creación del software

En un comienzo se pensó en utilizar las herramientas libres proporcionadas Google Docs para recoger y procesar en parte de los datos, sin embargo, al realizar un análisis más detallado de los requerimientos del proceso, tomamos la determinación de crear un desarrollo propio el cual permitió una adecuada aplicación del formulario y un seguro manejo y procesamiento de los datos. Este desafío constituyó un esfuerzo de gran magnitud ya diseñamos y creamos una plataforma informática de alta complejidad hecha a la medida de la educación adventista en Chile. Cabe mencionar que este Software, fruto de esta tesis doctoral, es la herramienta adoptada por todo el Sistema Educativo Adventista en Chile para dar soporte a los procesos de evaluación del desempeño docente realizados cada año a partir del 2020.

Para el autor de esta tesis constituyo un desafío mayúsculo diseñar y acompañar el proceso de creación del software el cual proporcione soporte a todo el proceso de aplicabilidad del instrumento de evaluación docente, principalmente porque carecíamos de una experiencia previa en trabajos de esta naturaleza. Sin embargo, al mirar hacia atrás y contemplar lo que pudimos lograr, quedamos satisfecho ya que consideramos que, mediante este software, en parte, podemos transferir al sistema educativo adventista el conocimiento que por años hemos adquiriendo. Tal vez puede surgir la pregunta ¿Por qué crear un software para aplicar un cuestionario cuando que existen varias alternativas en el mercado? Incluso varias de estas alternativas con licencias de uso libre. La respuesta a la pregunta anterior se obtiene de la propia experiencia en la aplicación del primer cuestionario de evaluación docente que se implementó en el Sistema Educativo Adventista entre los años 2010 – 2016, uno de los grandes inconvenientes de aquel primer intento era el software con el cual se recogían los datos, si bien también fue creado para la ocasión, este era engorroso, lento y tornaba el proceso de evaluación docente en una carga que se extendía por meses de aplicación.

El nuevo software creado para este nuevo proceso es ágil, con una lógica distinta a la habitual del software de encuesta, la lógica es asociar la pregunta a la cantidad de docentes con los cuales se vincula, esta método permite que aquel evaluador que le corresponden evaluar a varios docentes, como es el caso de los miembros del equipo directivo, lea por una única vez la pregunta y proceda a asignar respuesta en relación a los nombres vinculados, podemos apreciar esta lógica que se aprecia en la figura 5.

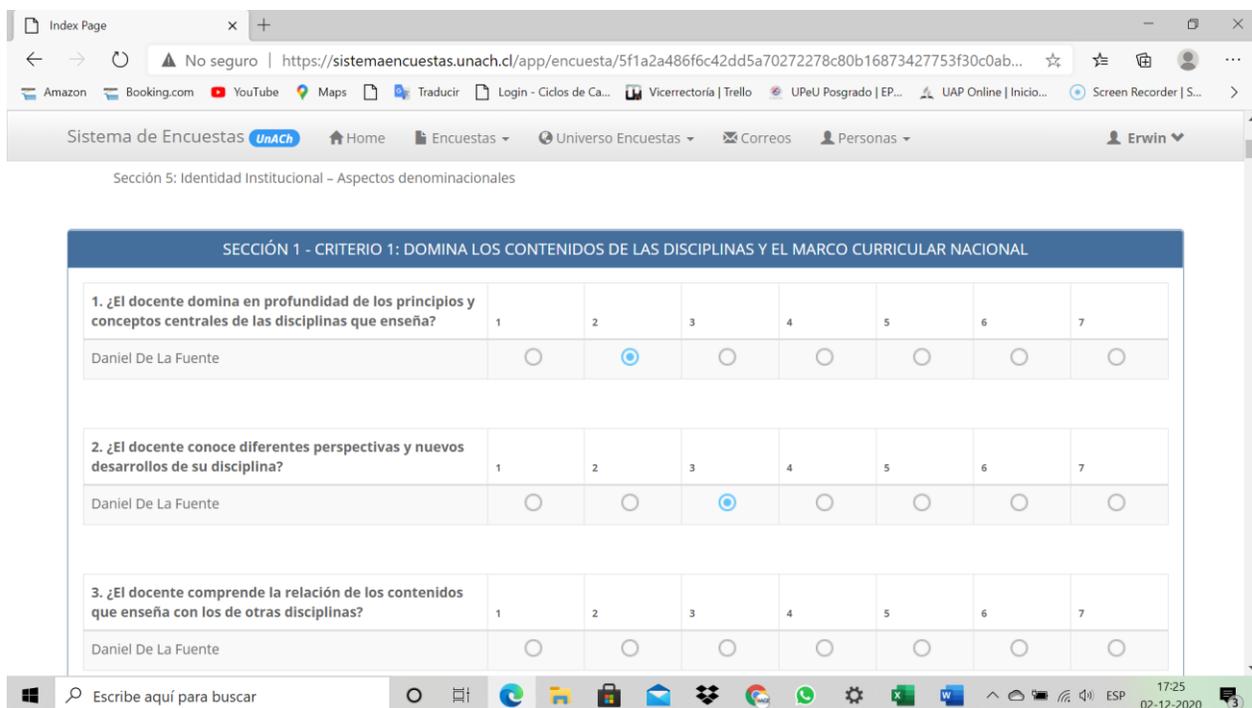


Figura 5. Vista software evaluación docente 2021. Adaptado de “Sistema de encuestas UNACH” por E. Jerez.

En las siguientes líneas intentaremos describir las principales etapas en el diseño y creación del software, el cual fue desarrollado en un tiempo aproximado de 11 meses, iniciando el diseño en el mes de noviembre del 2020 hasta su total desarrollo en el mes de octubre del 2021.

### 3.4.1 Etapa 1: Levantamiento de requerimientos.

En esta etapa de diseño del software se especifican aquellos elementos constituyentes del desarrollo informático como, por ejemplo: una descripción general del funcionamiento del sistema, descripción de roles de usuarios, estructura interna de las bases de datos, prescripción de la interface o portal de entrada, fórmulas de cálculos internos del sistema, productos entregables por el software, mecanismo de soporte técnico, etc. Esta etapa tuvo una duración aproximada de tres semanas.

### **3.4.2 Etapa 2: Desarrollo informático.**

En esta etapa encontramos el trabajo propiamente tal del programador quién llevo al lenguaje de programación el diseño previamente acordado, acá evidentemente tuvimos que tercerizar esta creación y para esto contratamos los servicios de la Dirección de Tecnologías de la Información de la Universidad Adventista de Chile quienes con sus ingenieros expertos realizaron la programación del software y además brindan soporte técnico a los requerimientos que surgen como resultado de la aplicación masiva del software en todo el Sistema Educacional Adventista de Chile. Para el desarrollo de esta herramienta de evaluación se utilizó Django como FrameWork de desarrollo en su versión 2.2 y como lenguaje base de programación junto con lenguaje de programación Python en su versión 3 específicamente. Lo que concierne al uso de base de datos, por su arquitectura y necesidades de la aplicación, se implementó el Motor PostgreSQL en la versión 9.4.

### **3.4.3 Etapa 3: Pruebas piloto**

En esta etapa se realizaron varios pilotajes al software de evaluación por el equipo de programadores y otros grupos seleccionados para este fin. También se realizó una prueba piloto en un ambiente real, donde se aplicó del formulario de evaluación docente a 7 colegios de la red adventista de educación en Chile. El propósito principal de estas aplicaciones pilotos era probar la efectividad del software en condiciones normales de funcionamiento. La información que logramos recoger y analizar en estas aplicaciones fue muy útil para afinar algunos detalles relacionados con la presentación del formulario, logrando así un desarrollo informático amigable y fácil de ser respondido por los usuarios. Esta etapa abarco un tiempo de un mes aproximadamente.

Cumplidas las tres etapas anteriores el Software estuvo en condiciones de ser aplicado y dar soporte al proceso de evaluación docente que durante el año 2021 integro a todos los docentes del Sistema Educativo Adventista de Chile.

### 3.5 Instrumentos para la recolección de datos

Después de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica y establecer el marco teórico se procedió a la construcción del instrumento el cual tiene la estructura lógica de Dimensiones, Criterios y Ítems. En la figura 6 se muestran las fases en la elaboración del instrumento.

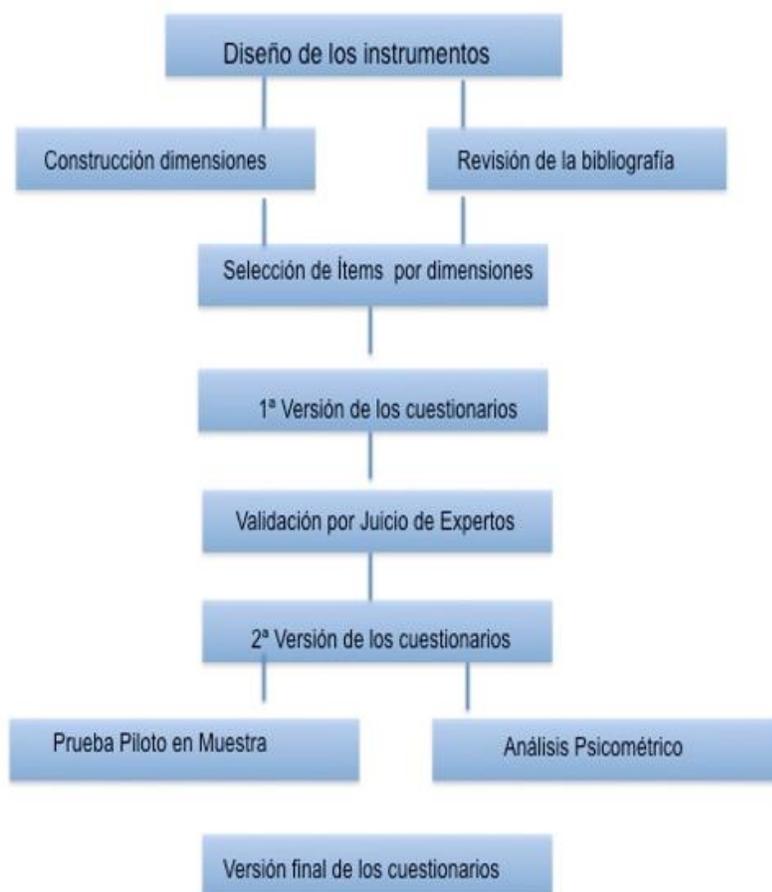


Figura 6. Fases elaboración del instrumento

### 3.5.1 Primera versión cuestionario: EDPD

*Instrucciones:* Estimado docente solicitamos pueda asignar calificación de 1 a 7 a cada una de las preguntas formuladas. Entendiendo que 1 es el valor que menos refleja el cumplimiento y 7 el valor que mejor valora la sentencia.

Tabla 6  
Primera versión del cuestionario

DIMENSIÓN I: Preparación de la enseñanza	
N°	Criterio – 1
	Domina los contenidos de las disciplinas que enseñan y el marco curricular nacional.
1	¿El docente domina en profundidad los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña?
2	¿El docente conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina?
3	¿El docente comprende la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas?
4	¿El docente logra contextualizar los contenidos de su asignatura con la vida cotidiana de sus estudiantes?
5	¿El docente domina los contenidos de las disciplinas que enseñan y el marco curricular nacional?
N°	Criterio – 2
	Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes
6	¿El docente conoce las características del desarrollo integral correspondiente a las edades de sus estudiantes?
7	¿El docente tiene conocimiento de las particularidades familiares y culturales de sus alumnos?
8	¿El docente conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña?
9	¿El docente adapta sus estrategias de enseñanza a las diferentes maneras de aprender de sus estudiantes?
N°	Criterio – 3
	Domina la didáctica de las disciplinas que enseña
10	¿El docente conoce variadas estrategias de enseñanza y realiza actividades congruentes con la complejidad de los contenidos?
11	¿El docente aplica diversas estrategias de enseñanza con el objeto de generar aprendizajes significativos en todos sus estudiantes?
12	¿El docente conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos?
13	¿El docente atiende oportunamente las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña?

---

Criterio – 4	
N°	Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
14	¿El docente elabora secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular de su asignatura?
15	¿El docente al momento de enseñar considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos?
16	¿El docente prepara actividades de enseñanza son coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible?
17	¿El docente diseña y aplica actividades que permiten expresar el aprendizaje del estudiante en diversas formas?

---

Criterio – 5	
N°	Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido
18	¿EL docente utiliza criterios de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje?
19	¿El docente aplica estrategias de evaluación coherentes con la complejidad de los contenidos abordados en clases?
20	¿El docente aplica diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña?
21	¿Las estrategias de evaluación propuestas por el docente, ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido?
22	¿El docente aplica procesos de evaluación diferenciada a estudiantes con capacidades diferentes?

---

**DIMENSIÓN II:**  
Ambiente propicio para el aprendizaje

---

Criterio – 1	
N°	Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto
23	¿El docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos?
24	¿El docente proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación e integración al proceso educativo?
25	¿El docente por medio su discurso promueve actitudes de compromiso, solidaridad, respeto y tolerancia entre los estudiantes?
26	¿El docente crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas?
27	¿El docente se muestra así mismo como una persona respetuosa, tolerante, solidaria y digna de confianza?

---

Criterio – 2	
N°	Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
28	¿El docente presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos?
29	¿El docente trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda?
30	¿El docente favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje?
31	¿El docente promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad?
32	¿El docente se esfuerza por instalar entre sus estudiantes una cultura de altas expectativas?

Criterio – 3	
N°	Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula
33	¿El docente establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos?
34	¿Las normas de comportamiento establecidas por el docente, son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica?
35	¿El docente utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia?
36	¿El docente genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia?
37	¿El docente promueve el autocontrol y autogobierno entre sus estudiantes en el contexto de la normativa institucional?

Criterio – 4	
N°	Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes
38	¿El docente utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado?
39	¿El docente estructura el espacio físico de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje?
40	¿El docente utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna?

### DIMENSIÓN III. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Criterio – 1	
N°	Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje
41	¿El docente comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr?
42	¿El docente explicita con claridad a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados?

Criterio – 2	
N°	Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes
43	¿El docente estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes?
44	¿El docente desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida?
45	¿El docente implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido?
46	¿El docente propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos?
Criterio – 3	
N°	El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes
47	¿El docente desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes?
48	¿El docente desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual?
49	¿El docente desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes?
50	¿El docente utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos?
Criterio – 4	
N°	Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza
51	¿El docente utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase?
52	¿El docente organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?
53	¿El docente comienza y termina a tiempo el desarrollo de su clase?
54	¿El docente utiliza el tiempo de su clase en otras actividades no asociadas a la enseñanza?
Criterio – 5	
N°	Promueve el desarrollo del pensamiento.
55	¿La docente incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores?
56	¿El docente formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos?
57	¿El docente aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje?
58	¿El docente orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores?
59	¿El docente promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente?

---

Criterio – 6	
N°	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes
60	¿El docente utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase?
61	¿El docente utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje?
62	¿El docente reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes?

---

#### SECCIÓN IV. Responsabilidades Profesionales

---

Criterio – 1	
N°	El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional.
63	¿El docente evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados?
64	¿El docente analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos?
65	¿El docente identifica sus propias necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas?

---



---

Criterio – 2	
N°	Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas
66	¿El docente promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos?
67	¿El docente participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento?

---



---

Criterio – 3	
N°	Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos
68	¿El docente detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas?
69	¿El docente identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico?
70	¿El docente propone formas de abordar las necesidades de orientación de sus estudiantes tanto en el aula como fuera de ella?

---

Criterio – 4	
N°	Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados
71	¿El docente informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso?
72	¿El docente informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos?
73	¿El docente contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos?

Criterio – 5	
N°	Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.
74	¿El docente conoce las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente?
75	¿El docente conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia?
76	¿El docente analiza críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de políticas educacionales vigentes?

#### DIMENSIÓN V. Identidad Institucional – Aspectos denominacionales

Criterio – 1	
N°	El docente está identificado con la Visión y Misión Institucional.
77	¿El docente imparte una educación de excelencia y calidad?
78	¿Por medio de su docencia evidencia una propuesta valórica centrada en una cosmovisión bíblica cristiana?
79	¿El docente manifiesta preocupación por el desarrollo integral del estudiante?
80	¿El docente manifiesta intención de formar personas con sentido de trascendencia teniendo como modelo la persona y obra de Jesucristo?
81	¿El docente evidencia conocer los postulados fundamentales de la Filosofía de la Educación Adventista?
82	¿El docente conoce los principios, creencias y valores expresados en la Sagradas Escrituras?
83	¿El docente demuestra adherencia al Proyecto Educativo Institucional del establecimiento?

Criterio – 2	
N°	Integra principios de la fe en su enseñanza
84	¿En su planificación el docente evidencia explícitamente la integración de la fe en su enseñanza?
85	¿En el aula el docente presenta conceptos y contenidos bíblico en su enseñanza?
86	¿El docente aplica diferentes metodologías didácticas orientadas a integrar la fe en su enseñanza?

Criterio – 3	
N°	

La conducta del docente se rige por principios bíblico cristianos	
87	¿El docente demuestra en su conducta identificación con las enseñanzas de Las Sagradas Escrituras?
88	¿Se observa en el docente valores como: Fe en Dios, ¿Integridad, Dominio propio, Humildad y Laboriosidad?
89	¿Se aprecia en el docente un espíritu de servicio desinteresado?
90	¿El docente ejerce un liderazgo transformador e inspirador entres sus colegas, alumnos y apoderados?

Criterio – 4	
Nº	El docente se involucra en procesos de evangelización
91	¿El docente participa en programas y eventos espirituales organizados por el establecimiento?
92	¿El docente se involucra en el desarrollo, implementación o ejecución del PMDE?
93	¿El docente se involucra en el desarrollo, implementación o ejecución del PMDS?
94	¿El docente comparte el evangelio con los estudiantes y apoderados de manera intencionada?

El cuestionario fue aplicado a docentes de los colegios pilotos, que realizaban al menos dos horas de enseñanza en aula en cualquier asignatura del curriculum. Otro criterio fue aplicar el cuestionario solo a docentes que mantenían contrato de trabajo a plazo fijo por un año o contrato de trabajo de carácter indefinido, fueron excluidos todos los docentes que mantenían contrato de trabajo de carácter transitorio o de reemplazo. Con respecto a los evaluadores estos fueron clasificados en tres grupos:

El primer grupo fue constituido por todos los miembros del equipo directivo del colegio evaluaron a cada docente, en este grupo de evaluadores estuvo compuesto por el director del establecimiento, el subdirector, el jefe de la unidad técnica pedagógica, el capellán institucional y por último el orientador.

El segundo grupo fue denominado grupo par el cual fue integrado por docentes del mismo colegio que compartían funciones con el docente evaluado.

Y por último el tercer grupo de evaluadores constituyo a los propios docentes evaluados que se autoevaluaban.

### 3.5.2 Validación por juicio de expertos.

Con el propósito principal de otorgar validez de contenido al instrumento es te fue analizado bajo la técnica de juicio de experto, esta “consiste básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (García, 2018).

Según el diccionario de la real academia española una persona experta es aquella “especializada o con grandes conocimientos en una materia” (Real Academia Española, 2018, párr.1). La búsqueda de expertos se concentró en personas con basta experiencia profesional en la ciencia de la educación y con sólidos conocimientos teóricos al respecto.

Las características del instrumento y su propósito requerían que fuese evaluado por personas expertas con experiencia en liderazgo y conducción de docentes en ambientes escolares de primaria o secundaria. La Tabla 7 muestra los expertos que participaron en la revisión del instrumento.

Tabla 7.  
Listado de expertos

Nombre experto	Grado académico	Función o cargo
Enoc Sandoval	Magister en Educación: Mención Evaluación	Director Fundación Educativa Francisco Whesthpal
Maritza Roa Sellado	Magister en Lingüística Aplicada	Decana Facultad de Educación y Ciencias Sociales - UNACH
Jorge Iturra Cañas	Magister en Educación	Director General Educación Adventista para Chile
Olga Quiroz Campos	Doctora	Centro de Innovación y Desarrollo Docente - UNACH
Ramón Pérez Soto	Doctor en filosofía	Director Fundación Educativa José Torres
Nelson Gutiérrez Lagos	Doctor en Educación	Director de Docencia - UNACH
Yessie Wanderleben Silva	Doctora en Educación	Directora Colegio Adventista La Cisterna – Chile
David Gómez Tapia	Doctor en administración	Director John Andrews Adventist Academy

### 3.5.3 Método de agregados individuales

El método propuesto a los expertos para su revisión fue el de “agregados individuales” dado que es un método factible de aplicar, eficiente y evita sesgos por contacto entre expertos. El método de agregados individuales significa que la validación la efectúa cada experto de forma individual y sin contacto con el resto de los expertos que van a validar el instrumento (UNACH, 2022).

A los expertos se les solicito enjuiciar cada uno de los ítems propuestos en el formulario bajo los conceptos de adecuación y pertinencia. En la Tabla 8 podemos ver un ejemplo de una de las respuestas de los expertos.

Tabla 8.  
Ejemplo de repuesta de expertos

Pregunta Nro. 1: ¿El docente domina en profundidad los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña?

Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar):						
La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)						X
Las opciones de respuesta son adecuadas.						X
Las opciones de respuesta se presentan con un orden lógico (las opciones se presentan en un orden de menor a mayor)						X
PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante para la investigación):						
Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (“Objetivo General: Proponer un sistema de evaluación del desempeño profesional docente para el contexto de los colegios adventista en Chile.”)						X

Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 8 de la investigación (Objetivo n.8: Determinar el grado de desempeño profesional de los docentes en el área de preparación de la enseñanza)						X
---	--	--	--	--	--	---

Observaciones y recomendaciones en relación a la pregunta n.º 1:						
Motivos por los que se considera no adecuada						
Motivos por los que se considera no pertinente						
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)						

Después de recoger todos los formularios respondidos por los expertos donde registraron su juicio a cada pregunta del instrumento, las puntuaciones consignadas fueron trasladadas al Anexo 1 “Planilla de análisis de validez por expertos” con el objeto de obtener el promedio y comprobar la validez de las preguntas y secciones del instrumento.

### 3.5.4 Validación de V de Aiken

Los jueces expertos evaluaron los ítems en los criterios de adecuación y pertinencia. Si bien la valoración de los expertos es un juicio cualitativo desde su propia experticia el juicio fue consignado de manera cuantitativa mediante la valoración del ítem en una escala de 1 a 7. Mediante la valoración cuantitativa se calculó el coeficiente de validez de contenido V de Aiken y se consideró un valor mínimo de 0.80 (Sabugal, Tobón, & Juárez-Hernández, 2020). La fórmula de cálculo se expresa como sigue:

$$V = \frac{S}{[n(c-1)]}$$

S = Suma de la valoración de todos los expertos por ítem o pregunta

n = Número de expertos que participaron en el estudio

c = Número de niveles de la escala de valoración utilizada.

En el Anexo 2 apreciamos los resultados obtenidos en el índice de V de Aiken por ítem con relación a los criterios de adecuación y pertinencia. Además, indica en color rojo aquellos ítems que no alcanzaron valoración mínima (0.80) ya sea en alguno de los dos criterios o en su valoración general. Debido a que el instrumento está compuesto por una cantidad considerable de ítems la decisión de este autor fue eliminarlos y no considerarlos como parte del instrumento. Como lo muestra la tabla 9 el instrumento tiene un índice de V de Aiken de 0,915 acercándose en gran medida al valor máximo que es el 1.

Tabla 9  
V de Aiken del IEDPD

	V de Aiken
Criterio Adecuación	0,903
Criterio Pertinencia	0,928
V de Aiken del cuestionario	0,915

El criterio para exclusión de ítem consistió en que todos aquellos con un promedio de adecuación y / o pertinencia fuese menor o igual a 4 serían categorizados como un ítem no validado según el juicio de experto este coincide con los criterios de expuestos en el índice de V de Aiken. En la Tabla 10 podemos apreciar los ítems que no alcanzaron la puntuación suficiente para ser considerados válidos en total 11 ítems no validos según juicio de expertos.

Tabla 10.  
Ítems no validados por expertos

Nº	Ítems
4	¿El docente logra contextualizar los contenidos de su asignatura con la vida cotidiana de sus estudiantes?

- 8 ¿El docente conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña?
- 20 ¿El docente aplica diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña?
- 34 ¿Las normas de comportamiento establecidas por el docente, son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica?
- 50 ¿El docente utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos?
- 52 ¿El docente organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?
- 54 ¿El docente utiliza el tiempo de su clase en otras actividades no asociadas a la enseñanza?
- 55 ¿La docente incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores?
- 62 ¿El docente reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes?
- 77 ¿El docente imparte una educación de excelencia y calidad?
- 89 ¿Se aprecia en el docente un espíritu de servicio desinteresado?

---

### 3.5.5 Evaluación global del instrumento.

El instrumento también fue evaluado desde una perspectiva global por los expertos, con el objeto principal de demostrar consistencia y coherencia en todo el cuestionario.

Los expertos emitieron su juicio tomando como base las siguientes cuatro sentencias:

Primero, el instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.

Segundo, el número de preguntas del cuestionario es excesivo.

Tercero, El instrumento presenta preguntas que pudieran ser un riesgo para el encuestado y por último, En una escala de 0 a 10, en la que 0 es “nulo” y 10 “excelente”, ¿cómo calificaría globalmente el cuestionario?

En las Tabla 11,12,13 y14 encontramos las respuestas otorgadas por cada uno de los expertos consultados.

Tabla 11.

Consideración sobre claridad de las preguntas

Pregunta	Nombre experto	Sí	No
¿El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente?	David Gómez	X	
	Nelson Gutiérrez		X
	Ramón Pérez	X	
	Olga Quiroz	X	
	Enoc Sandoval	X	
	Maritza Roa	X	
	Yessie Wandersleben	X	
	Jorge Iturra		X
	Total	6	2

Tabla 12.

Consideración sobre el número de preguntas

Pregunta	Nombre experto	Sí	No
¿El número de preguntas del cuestionario es excesivo?	David Gómez		X
	Nelson Gutiérrez	X	
	Ramón Pérez	X	
	Olga Quiroz	X	
	Enoc Sandoval	X	
	Maritza Roa	X	
	Yessie Wandersleben	X	
	Jorge Iturra	X	
	Total	7	1

Tabla 13.

Consideración sobre riesgo de preguntas

Pregunta	Nombre experto	Sí	No
¿El instrumento presenta preguntas que pudieran ser un riesgo para el encuestado?	David Gómez		X
	Nelson Gutiérrez	X	
	Ramón Pérez		X
	Olga Quiroz		X
	Enoc Sandoval		X
	Maritza Roa		X
	Yessie Wandersleben		X
	Jorge Iturra		X
	Total	1	7

Tabla 14.  
Puntaje global del instrumento según expertos

Pregunta	Nombre experto	Nota
En una escala de 0 a 10, en la que 0 es "nulo" y 10 "excelente", ¿cómo calificaría globalmente el cuestionario?	David Gómez	8
	Nelson Gutiérrez	3
	Ramón Pérez	8
	Olga Quiroz	8
	Enoc Sandoval	9
	Maritza Roa	9
	Yessie Wandersleben	8
	Jorge Iturra	7
	Promedio	7,5

Considerando las respuestas de los expertos podemos inferir que el instrumento:

- Sí contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.
- Que el número de preguntas del cuestionario es excesivo. Si bien el juicio de los expertos es categórico en este punto, llama la atención que tan solo once preguntas fueron objetadas como no válidas.
- No presenta preguntas que pudieran ser un riesgo para el encuestado.
- Que la calificación global promedio del instrumento es de 7,5 nota que lo acerca más hacia la categoría de excelente. Cabe mencionar que el Dr. Nelson Gutiérrez fue muy drástico en su juicio al instrumento lo que baja notoriamente la nota global promedio del instrumento, si hacemos el ejercicio de excluir el juicio de este experto tendríamos un instrumento con una ponderación global de 8,1 puntos.

Finalizando el proceso de juicio de expertos y atendiendo a las correcciones sugeridas por cada uno de ellos y aplicando los criterios de exclusión de ítems

previamente consignados, como resultado final tenemos un instrumento que consta de Cinco dimensiones y ochenta y tres preguntas (Ver Anexo 3)

### **3.5.6 Aplicación del instrumento en siete colegios pilotos.**

Durante la última semana del mes de abril del año 2021 realizamos la aplicación del formulario de evaluación al desempeño profesional docente en siete colegios de la red de educación adventista en Chile, estos fueron escogidos por criterios de distribución y representatividad, es decir, establecimientos ubicados geográficamente en distintas partes del largo del país. Si bien la aplicación fue durante la última semana del mes de abril, previamente a esto se ocuparon dos semanas para configurar el software asignando roles a quienes serían los evaluadores y evaluados y cargando los datos requeridos por el sistema computacional.

El instrumento fue aplicado en tres formas las que hemos denominado para su mejor identificación con la siguiente nomenclatura:

Forma 1 = Directivos evalúan a docentes: Este grupo estuvo compuesto por los miembros del equipo directivo del colegio evaluaron a los docentes de aula, en el caso de los colegios adventista en Chile este grupo este compuesto por: Director, Inspector General (subdirector), Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, Capellán institucional y por último la persona que ocupa el cargo de Orientador Educacional.

Forma 2 = Docentes evalúan a otros docentes: Este grupo estuvo compuesto por docentes que evaluaron a otros docentes, las indicaciones dadas para seleccionar a los docentes evaluadores fueron que compartirán similitudes del trabajo con el docente que estaban evaluando y que compartieran el mismo ciclo o nivel de enseñanza.

Forma 3= Docentes se autoevalúan: Este grupo estuvo compuesto por todos los docentes que fueron sometidos a evaluación, los cuales a su vez se autoevaluaron.

En la Forma 1 se efectuaron correctamente 924 encuestas, en la Forma 2 se completaron satisfactoriamente 317 encuestas y en la Forma 3 correctamente emitidas fueron 173 formularios completos, según muestra la Tabla 15.

Tabla 15.  
Número de encuestas emitidas

Instrumento	Encuestas correctamente emitidas
Forma 1	924
Forma 2	317
Forma 3	1773
Total	3014

### **3.5.7 Análisis psicométrico del Instrumento.**

En este punto se hace necesario analizar y evaluar las propiedades psicométricas del instrumento con el propósito principal de despejar al máximo la posibilidad de obtener resultados sesgados, para esto determinaremos el grado de confiabilidad y de validez del instrumento.

Confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández et al., 2010).

La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Hernández et al., 2010).

El análisis de datos fue hecho mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences 28.0(SPSS) este software constituye en uno de los recursos más utilizados en el análisis de datos cuantitativos.

El análisis de confiabilidad expresado en el valor del Alfa fe Cronbach para el instrumento en su Forma 1 “Directivos evalúan docentes” se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16.  
Resultado Alfa de Cronbach Forma 1

Estadísticos de fiabilidad Forma 3	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,996	83

El análisis de confiabilidad expresado en el valor del Alfa fe Crombach para el instrumento en su Forma 2 “Docentes evalúan a otros docentes” ver Tabla 17.

Tabla 17.  
Resultado Alfa e Cronbach Forma 2

Estadísticos de fiabilidad Forma 2	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,996	83

El análisis de confiabilidad expresado en el valor del Alfa fe Crombach para el instrumento en su Forma 3 “Docentes se autoevalúan” se aprecia en la Tabla 18.

Tabla 18.  
Resultado Alfa de Cronbach Forma 3

Estadísticos de fiabilidad Forma 3	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,953	83

El instrumento creado mide la variable “Desempeño profesional docente” la cual contiene cinco (5) Dimensiones, estas a su vez contienen Criterios y estos contienen los ítems. En la Tabla 19 podemos ver la distribución de los ítems con el numero asignado en la encuesta.

Tabla 19.  
Variable, dimensiones, criterios e ítems

Variable	Dimensiones	Criterios	Nro. ítem
Desempeño Profesional Docente	A.- Preparación de la Enseñanza	A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.	1,2,3,4
		A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.	5,6,7
		A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.	8,9,10,11
		A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.	12,13,14,15
		A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.	16,17,18,19
	B.- Ambiente propicio para el aprendizaje	B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto	20,21,22,23,24
		B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	25,26,27,28,29
		B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	30,31,32,33
		B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes	34,35,36
	C.- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.	37,38
		C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes,	39,40,41,42,

	coherentes y significativas para los estudiantes	
	C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes	43,44,45
	C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.	46,47
	C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.	48,49,50,51
	C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes	52,53
D.- Responsabilidades Profesionales	D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.	54,55,56
	D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas	57,58
	D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.	59,60,61
	D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.	62,63,64
	D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes	65,66,67
E. Identidad Institucional (aspectos denominacionales)	E.1. El docente está identificado con la Visión y Misión Institucional.	68,69,70
	E.2. Integra principios de la fe en su enseñanza	71,72,73,74,75
	E.3. La conducta del docente se rige por principios bíblico cristianos	76,77,78
	E.4. El docente se involucra en procesos de evangelización	79,80,81,82,83

## Capítulo IV: Análisis de resultados

### 4.1 Análisis factorial exploratorio

Con el objeto de verificar la validez del instrumento Evaluación al Desempeño Profesional Docente (IEDPD), se exploró su estructura interna a mediante un Análisis Factorial Exploratorio por Componentes Principales. Los valores del estadístico KMO de Kaiser-Meyer-Olkin (0,984), la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p=000$ ) y el determinante de la matriz de correlación (0,000) indican una alta correlación entre los ítems, confirmando la utilización del método, (ver tabla 20).

Tabla 20.  
Medidas de correlación entre ítems.

Medidas de correlación entre ítems	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,984
Prueba de esfericidad de Bartlett	227966,716*
Determinante de la matriz de correlación	0,000

\* $p<0,05$

Para reducir la correlación entre los factores se rotaron los componentes utilizando el método de Varimax, las correlaciones obtenidas se pueden observar en la tabla 21

Tabla 21.  
Matriz de correlaciones entre factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor 1	1			
Factor 2	0,785	1		
Factor 3	0,802	0,602	1	
Factor 4	0,886	0,852	0,730	1

Los análisis fueron realizados con usando el lenguaje de programación R-project en el software RStudio versión 2002.02.3 obteniendo los siguientes resultados.

En el gráfico de sedimentación se puede observar el decaimiento de la varianza explicada por los factores mayores a cuatro, Los ítems quedan agrupados en cuatro

factores logrando explicar el 88,2% de la varianza (Tabla 22) y al utilizar la rotación Varimax los ítems obtuvieron pesos mayores a 0,556 en el factor al que pertenecen, y en la tabla 22 se observa la agrupación en factores y la carga factorial de cada ítem.

Tabla 22.

Varianza total explicada del instrumento IEDPD

Factor	Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	30,600	36,867	36,867
2	19,900	23,976	60,843
3	13,693	16,498	77,341
4	8,971	10,809	88,150

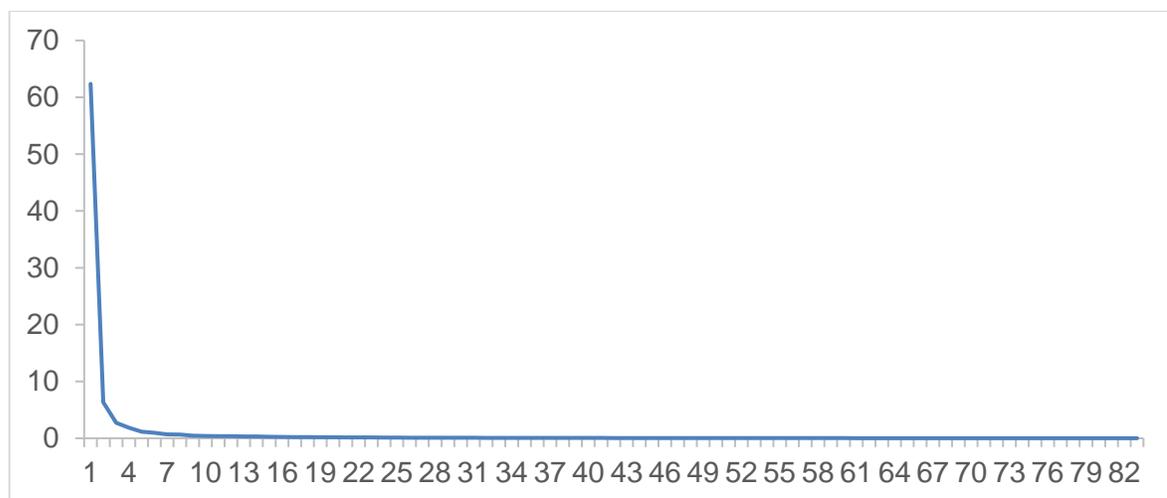


Figura 7. Gráfico de sedimentación del instrumento IEDPD

Tabla 23.  
Cargas Factoriales rotadas

Ítems	Componentes				Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	1	2	3	4	Total	% de varianza	% acumulado
30	0,854						
44	0,844						
40	0,840						
43	0,837						
28	0,835						
29	0,833						
45	0,832						
36	0,831						
46	0,826						
23	0,825						
32	0,825						
34	0,820						
33	0,809						
35	0,784						
14	0,776						
21	0,759						
24	0,749						
15	0,746						
27	0,741				30,600	36,867	36,867
20	0,740						
26	0,739						
41	0,733						
25	0,732						
37	0,730						
42	0,730						
48	0,720						
49	0,718						
39	0,717						
47	0,713						
50	0,712						
22	0,710						
31	0,708						
13	0,694						
9	0,692						
16	0,632						
38	0,628						

10	0,625			
51	0,617			
17	0,605			
52	0,600			
12	0,595			
18	0,588			
62	0,582			
53	0,576			
58	0,575			
59	0,569			
63	0,562			
54	0,557			
<hr/>				
80	0,910			
77	0,907			
79	0,906			
81	0,877			
83	0,877			
73	0,845			
82	0,843			
78	0,833			
68	0,779			
72	0,779			
70	0,777			
76	0,775	19,900	23,976	60,843
75	0,774			
71	0,766			
69	0,765			
74	0,741			
66	0,690			
65	0,624			
64	0,590			
<hr/>				
3	0,889			
1	0,836			
4	0,835			
2	0,831			
5	0,761	13,693	16,498	77,341
6	0,703			
7	0,661			
11	0,634			
8	0,628			
19	0,579			
<hr/>				
61		0,590		

57	0,588			
56	0,566	8,971	10,809	88,150
67	0,561			
60	0,560			
55	0,556			

Método de extracción: análisis de componentes principales,  
Método de rotación: Varimax

Podemos apreciar en la tabla 23 que los ítems fueron agrupados en cuatro principales factores, los cuales contienen la cantidad total de ítems, después de realizar un análisis de semejanza de contenido de los ítems agrupados hemos nombrado los factores cómo se puede apreciar en la tabla 24, podemos mencionar que los datos analizados en el AFE se comportaron de forma muy similar al esquema teórico propuesto en esta investigación,

Tabla 24.  
Factores y cantidad de ítems

Nº Factor	Nombre Factor	Cantidad de ítems
1	Aprendizaje	48
2	Identidad Institucional	19
3	Preparación Enseñanza	10
4	Responsabilidades Profesionales	6

## 4.2 Análisis factorial confirmatorio

Para confirmar la validez de la estructura se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio donde todos los ítems son estadísticamente significativos en las regresiones realizadas para explicar el factor al cual perteneces, lo que confirma la agrupación propuesta (ver Tabla 26). Para estudiar la bondad de ajuste del modelo, se contrastó el modelo unifactorial y el modelo propuesto con 4 factores, en la tabla 25 se observan las mejoras atribuidas a la agrupación propuesta, Se observan aumentos en los índices de ajuste incremental (CFI, TLI, IFI) y mejoras en los indicadores  $\chi^2/gl$ , y Error Cuadrático Medio de la Aproximación RMSEA sin embargo, aún no se

alcanzan valores óptimos por lo que se sugiere repetir el análisis en futuras aplicaciones del instrumento considerando: Disminuir el tamaño muestral, procurar no repetir evaluaciones realizadas a un mismo sujeto para cumplir el supuesto de independencia de las observaciones.

Tabla 25.  
Indicadores de bondad de ajuste

$\chi^2$	<i>gl</i>	$\chi^2/gl$	RMSEA	CFI	TLI	IFI
225262,0	3403	66,2	0,186	0,522	0,510	0,522
81542,1	3314	24,6	0,160	0,647	0,638	0,648

Tabla 26.  
Factores

Factores	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z )
x30	1,000			
x44	1,033	0,017	62,123	0,000
x40	1,044	0,017	62,206	0,000
x43	1,035	0,017	61,903	0,000
x28	1,018	0,017	58,587	0,000
x29	1,023	0,017	61,571	0,000
x45	1,033	0,017	62,050	0,000
x36	1,033	0,017	60,164	0,000
x46	1,049	0,016	64,483	0,000
x23	1,002	0,019	54,128	0,000
x32	0,968	0,019	51,865	0,000
x34	1,024	0,017	58,809	0,000
x33	1,027	0,016	62,746	0,000
x35	0,988	0,022	44,104	0,000
x14	0,924	0,019	48,322	0,000
x21	0,892	0,020	43,980	0,000
x24	0,770	0,022	34,274	0,000
x15	0,871	0,020	44,414	0,000
x27	1,070	0,016	68,565	0,000
x20	0,881	0,020	43,170	0,000
x26	1,055	0,016	64,056	0,000
x41	1,060	0,016	66,767	0,000
x25	1,014	0,017	60,542	0,000
x37	1,088	0,017	64,064	0,000
x42	1,050	0,015	68,353	0,000
x48	1,074	0,016	67,238	0,000
x49	1,059	0,017	63,827	0,000
x39	1,056	0,016	68,070	0,000
x47	1,066	0,016	65,208	0,000
x50	1,071	0,016	65,883	0,000
x22	0,948	0,022	42,769	0,000

---

x31	1,035	0,017	60,635	0,000
x13	0,892	0,020	43,794	0,000
x9	0,832	0,022	37,755	0,000
x16	1,024	0,018	57,840	0,000
x38	1,024	0,019	53,871	0,000
x10	0,927	0,019	47,564	0,000
x51	1,001	0,021	47,150	0,000
x17	0,983	0,019	51,841	0,000
x52	1,033	0,019	54,167	0,000
x12	0,943	0,019	48,624	0,000
x18	0,968	0,020	49,055	0,000
x62	1,038	0,021	49,219	0,000
x53	1,010	0,020	51,546	0,000
x58	1,021	0,020	50,134	0,000
x59	1,014	0,020	50,249	0,000
x63	1,019	0,021	48,188	0,000
x54	0,982	0,023	43,444	0,000

---

F2 =~	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z )
x80	1,000			
x77	1,065	0,029	36,654	0,000
x79	1,024	0,029	35,680	0,000
x81	0,898	0,033	27,126	0,000
x83	0,940	0,032	29,756	0,000
x73	1,157	0,028	41,455	0,000
x82	0,869	0,034	25,558	0,000
x78	1,153	0,028	40,980	0,000
x68	1,166	0,027	43,594	0,000
x72	1,116	0,028	40,219	0,000
x70	1,159	0,027	42,837	0,000
x76	1,090	0,029	37,530	0,000
x75	1,099	0,029	37,351	0,000
x71	1,157	0,027	42,472	0,000
x69	1,168	0,027	42,961	0,000
x74	1,088	0,030	36,404	0,000
x66	1,139	0,028	40,096	0,000
x65	1,104	0,028	38,832	0,000
x64	1,061	0,029	36,450	0,000

---

F3 =~	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z )
x3	1,000			
x1	1,015	0,019	53,410	0,000
x4	1,023	0,019	54,345	0,000
x2	1,003	0,022	46,406	0,000
x5	0,909	0,022	40,396	0,000
x6	0,962	0,022	44,628	0,000
x7	0,893	0,022	41,143	0,000
x11	0,966	0,023	42,710	0,000
x8	0,971	0,022	43,305	0,000
x19	0,947	0,027	35,313	0,000

---

F4 =~		Estimate	Std.Err	z-value	P(> z )
	x61	1,000			
	x57	0,990	0,009	112,453	0,000
	x56	0,992	0,008	120,903	0,000
	x67	0,854	0,020	42,894	0,000
	x60	0,996	0,010	102,818	0,000
	x55	0,952	0,010	98,440	0,000

En un segundo intento y buscando mejorar los índices de bondad de ajuste se buscó solucionar el problema de:

**4.2.1. Independencia de las observaciones:** Se observa que la data posee varias mediciones realizadas sobre el mismo individuo, esto hace que pueda haber una carga de dependencia en aquellas observaciones, lo que viola los supuestos del modelo. Para abordar este problema se trabajó solo con las mediciones realizadas por los directivos.

**4.2.2. Variables con correlaciones perfectas:** Se observa en la data que hay mediciones que presentan valores iguales para todas o casi todas las variables.

- Por ejemplo, valor 0 para todas las variables. En una apreciación muy personal eso puede ser atribuible a la manera de recoger los datos, creo que no se establece diferencia entre el valor no observado, el valor puntuado como 0 y el valor omitido.
- Valores 7 para todas las variables. Puede ser una evaluación muy liviana por parte del evaluador o puede ser que la pregunta no tenga la capacidad de discriminar.

Estos valores son un problema para la estimación de las cargas factoriales pues produce ítems que podrían ser clasificados exitosamente en casi cualquier factor pero además aportan alta correlación entre factores.

Para el análisis factorial, teniendo en cuenta que no es de interés las estimaciones de los parámetros de las variables sino más bien la estructura factorial subyacente, se optó por seleccionar solo las mediciones que tuvieran un máximo de 7 valores "7" y ningún valor "0".

Alta correlación entre factores: Se observa en el análisis factorial exploratorio una alta correlación entre los factores. Este comportamiento es atribuible a la consideración de ítems en un factor cuando también presentan una alta correlación en otro factor. Para abordar este problema se optó por explorar modelos con una menor cantidad de ítems. Con una carga factorial de al menos un 0.75.

En la tabla 27 se exponen los indicadores de bondad de ajuste de los modelos que presentaron mejor rendimiento.

Tabla 27.  
Modelos con mejor rendimiento

Modelo	Factor	
Modelo 2	F1	41, 42, 40, 36, 53, 39, 15
	F2	6, 7, 1
	F3	56, 57, 54, 58, 55, 64, 63, 61
Modelo 3	F1	27, 28, 37, 40, 41, 42, 52, 53
	F2	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 18
	F3	54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64
Modelo 4	F1	15, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 43, 47, 52, 53
	F2	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 18, 19
	F3	54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64

Tabla 28.  
Indicadores de bondad de ajuste

Modelo	$\chi^2$	<i>gl</i>	$\chi^2/gl$	RMSEA	CFI	TLI	IFI
Modelo 0	225262,0*	3403	66,2	0,186*	0,522	0,51	0,522
Modelo 1	81542,1*	3314	24,6	0,160*	0,647	0,638	0,648
Modelo 2	621,4*	132	4,7	0,115*	0,909	0,895	0,91
Modelo 3	1261,6*	272	4,6	0,114*	0,886	0,874	0,886
Modelo 4	2911,7*	699	4,2	0,106*	0,842	0,833	0,843

Se observa que el valor mínimo de RMSEA es 0,106 en el modelo 4 y los valores más altos de CFI, TLI e IFI se obtienen para el modelo 2. No fue posible obtener valores de bondad de ajuste ideales. Se dejan algunas conclusiones y/o sugerencias para futuros estudios.

La conclusión más inmediata de un mal ajuste de un análisis factorial es que no existe una agrupación de los ítems en factores sino más bien un comportamiento del instrumento completo como un gran factor. Si a la luz de la teoría aún se desea agrupar los ítems en factores se sugiere realizar nuevamente el análisis factorial con una nueva muestra, intentando cumplir con las recomendaciones del tamaño de muestra para cumplir el número de observaciones por ítem y por factor, muestreo probabilístico y supuestos distribucionales del modelo.

Se sugiere además revisar el método en el cual fue recogida la información, procurando poder distinguir en la data los valores no observados, omitidos y los que tienen calificación "0"

A raíz de la observancia de grandes cantidades de valores "7" se tiende a pensar que o bien la aplicación del instrumento fue tomada muy a la ligera talvez por la cantidad de preguntas muy alta o la formulación de la pregunta sesga la respuesta sobreestimado el valor de la respuesta. Ya mencionamos el efecto que tiene esto en la correlación, pero además sesga la distribución de los ítems empeorando las pruebas de normalidad.

Se presentan a continuación los ítems que presentan cargas factoriales significativas en varios factores a la vez, es decir que son difícilmente clasificables en un solo factor y que por consecuencia aportan a la correlación entre factores impidiendo mejorar los indicadores de bondad de ajuste incremental. Se sugiere estudiar la pertinencia de las preguntas y/o su redacción.

### 4.3 Análisis descriptivo de los datos

Durante el mes de octubre del 2021 se realizó una aplicación masiva del instrumento a todos los docentes del Sistema Educativo Adventista en Chile, en aquella oportunidad participaron 47 colegios adventista de los tres niveles de enseñanza Prebásica, Básica y Media siendo evaluados 1537 docentes. Se generaron un total de 10.759 evaluaciones distribuidas de la siguiente manera: 1.537 autoevaluaciones, 3.074 evaluaciones de pares y 6.148 evaluaciones de directivos.

En el año 2015 el Sistema Educativo Adventista en Chile se vio obligado por fuerza de ley, entre otras exigencias a reestructurar su orgánica institucional y legal (Congreso Nacional de Chile, 2015). Así surgieron siete fundaciones educacionales creadas principalmente bajo la lógica de unidades territoriales las cuales abarcan todo el largo y ancho del país. Estas siete fundaciones son legalmente independientes la una de la otra y tienen a cargo la administración de los colegios adventistas que están bajo su alero, estas se encuentran identificadas en la Tabla 29.

Tabla 29.  
Fundaciones educacionales adventistas de Chile

Nombre fundación	Ciudad
Fundación Educacional Arnaldo Salamanca Cid	Antofagasta
Fundación Educacional Sanders de Groot	Valparaíso
Fundación Educacional Francisco Whestphal	Santiago
Fundación Educacional Graciela Carvajal	Santiago
Fundación Educacional José Torres	Talca
Fundación Educacional Mario Veloso Osses	Concepción
Fundación Educacional Julián Ocampo	Temuco

La información se recogió mediante un instrumento tipo escala Likert (encuesta), que incluye un conjunto de reactivos o afirmaciones alineadas con las Dimensiones y Criterios del Marco para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Dirección, según

sea el caso. A ellos, se agrega una quinta dimensión denominada Identidad Institucional, que integra los aspectos distintivos de la educación y Modelo Educativo Adventista. El conjunto de reactivos para cada tipo de evaluador es pertinente a lo que cada uno de ellos observa desde su propio rol y posición en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La escala es una escala ordinal de 7 puntos, es decir, cada punto representa una calificación que progresa linealmente desde 1 a 7, siendo el valor 1 equivalente a una ausencia total del rasgo a evaluar o de total disconformidad/insatisfacción respecto del desempeño de la persona en ese rasgo y 7, el valor equivalente a una manifestación total del rasgo a evaluar o de plena conformidad/satisfacción respecto del desempeño de la persona en ese rasgo. Los valores 2 al 6 son intermedios entre estos dos polos y en progresión gradual en cuanto a la manifestación del rasgo o la conformidad/satisfacción respecto de su desempeño, siendo el valor 4 consecuente con una calificación mínima aceptable (CMA), es decir, el rasgo evaluado se manifiesta o se tiene una conformidad/satisfacción respecto del desempeño, equivalente a un cumplimiento, pero en un grado mínimo. Así pues, la escala se define conceptualmente en la Tabla 30 como sigue:

Tabla 30.  
Escala de categorización docente

Escala	Concepto asociado	Categorización en términos de logro
1	Ausencia total del rasgo; total disconformidad/insatisfacción respecto del desempeño en el rasgo a evaluar.	Insuficiente
2	Es difícil apreciar el rasgo/la disconformidad/insatisfacción es casi total.	Insuficiente
3	Es posible apreciar el rasgo, pero no alcanza un grado mínimo aceptable; persiste la inconformidad/insatisfacción pues el desempeño no alcanza a coincidir con el cumplimiento en un grado mínimo.	Insuficiente
4	Manifestación parcial del rasgo en un grado mínimo aceptable; conformidad/satisfacción parcial equivalente al cumplimiento en un grado mínimo.	Básico
5	Manifestación parcial del rasgo en forma evidente, aunque no destacada; conformidad/satisfacción parcial por el cumplimiento en un grado superior al mínimo.	Competente
6	Manifestación del rasgo en un grado superior y destacado, cercano a la plenitud; conformidad/satisfacción en un grado superior y destacado, cercano a la conformidad/satisfacción total.	Destacado
7	Manifestación total del rasgo; total conformidad/satisfacción respecto del desempeño en el rasgo a evaluar	Destacado

Así los docentes evaluados fueron agrupados en estas cuatro categorías de desempeño Insuficiente, Básico, Competente y Destacado.

Con el objeto de llegar a una categorización objetiva del desempeño profesional docente se otorgaron pesos específicos distintos a los resultados de cada grupo de evaluadores, privilegiando la mirada técnica-directiva por sobre las otras, lo que se

consigue mediante una tabla de ponderaciones. Al respecto, se configuro el software con las siguientes ponderaciones expuestas en la Tabla 31.

Tabla 31.

Ponderaciones de resultado

Ponderaciones de resultados por grupo de evaluadores	
Equipo directivo	60%
Pares docentes	20%
Autoevaluación	20%
Total	100%

#### **4.3.1 Reporte individual por docente evaluado.**

El sistema también proporcionaba un reporte individual correspondiente a cada uno de los docentes evaluados, en este reporte se destacaban la calificación general obtenida por cada una de las dimensiones, las tres preguntas con mayor y menor calificación desde la perspectiva de los tres grupos evaluadores, esto es: directivos, pares y autoevaluación. Por último, el reporte incluía la categorización del desempeño del docente, a saber: Destacado, competente, básico e insuficiente.

En las siguientes hojas se deja un informe individual real de un docente que participó en el proceso de evaluación del desempeño, año 2021.

##### **4.3.1.1. *Fundación Educativa Arnaldo Salamanca Jardín Adventista de Arica Informe Individual.***

Estimado/a José Ignacio Bermejo Bugueño, reciba un cordial saludo. Durante el mes de octubre del año 2021 se realizó en todo el Sistema Educativo Adventista (SEA) el proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente 2021 en el cual participaron todos los profesores del SEA.

En este primer año de implementación actuaron como evaluadores los miembros del equipo directivo de su establecimiento, un grupo de docentes pares de su mismo nivel de enseñanza y su propia autoevaluación.

El instrumento aplicado, es un instrumento creado para el contexto del SEA con el siguiente índice de confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.95. El cual tiene una escala de valoración de 1 a 7 siendo 1 el valor que refleja en menor medida el Logro y 7 el Logro mayor.

El puntaje final obtenido es equivalente al promedio de las calificaciones asignadas por los evaluadores, ponderado de la siguiente manera: 70% evaluación directivos, 15% evaluación de pares y 15% autoevaluación. El resultado final, posiciona al docente en alguna de los siguientes niveles de desempeño según muestra la Tabla 32.

Tabla 32.  
Niveles de desempeño

Niveles de Desempeño Docente	Escala
Destacado	6.0 - 7.0
Competente	5.0 - 5.9
Básico	4.0 - 4.9
Insuficiente	1.0 - 3.9

Tabla 33.  
Resultados por dimensión y grupo de evaluadores

Dimensiones	Directivos	Pares	Autoevaluación	Nota Final
	70%	15%	15%	
Preparación de la Enseñanza	4.71	0.98	1.01	6.70
Identidad Institucional - Aspectos denominacionales	4.74	0.78	1.05	6.57
Ambiente propicio para el aprendizaje	4.84	0.99	1.05	6.88
Responsabilidades Profesionales	4.66	0.63	1.38	6.66
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	4.77	0.97	1.05	6.79

La Tabla 34 contiene los 3 ítems en los cuales obtuvo una menor puntuación desde la mirada de los directivos.

Tabla 34.  
Menor puntuación evaluadores directivos

Dimensiones	Nro.	Pregunta	Nota
Responsabilidades Profesionales	51	El docente informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos	6.3
Responsabilidades Profesionales	52	El docente contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos	6.4
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	29	El docente explicita con claridad a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados	6.4

La tabla 35 contiene los 3 ítems en los cuales obtuvo una menor puntuación desde la mirada de los pares.

Tabla 35.  
Menor puntuación evaluadores pares

Dimensiones	Nro.	Pregunta	Nota
Identidad Institucional Aspectos denominacionales	64	El docente participa activamente en la planificación y/o ejecución de programas y eventos orientados a afianzar los elementos distintivos del Modelo Educativo Adventista en los miembros de la comunidad educativa	2
Identidad Institucional Aspectos denominacionales	59	El docente utiliza conceptos y contenidos de las Sagradas Escrituras en el aula.	3
Identidad Institucional Aspectos denominacionales	60	El docente utiliza estrategias didácticas variadas para la integración de la fe a la enseñanza, pertinentes con los contenidos que enseña	3

La tabla 36 contiene los 3 ítems en los cuales obtuvo una menor puntuación desde la mirada de la autoevaluación.

Tabla 36.  
Menor puntuación autoevaluación

Dimensiones	Nro.	Pregunta	Nota
Preparación de la Enseñanza	2	El docente conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina.	6
Preparación de la Enseñanza	3	El docente conoce las propuestas curriculares vigentes y los énfasis de los subsectores que enseña.	6
Preparación de la Enseñanza	4	El docente conoce las características del desarrollo integral correspondiente a las edades de sus estudiantes	6

La tabla 37 contiene los 3 ítems en los cuales obtuvo una mayor puntuación desde la mirada de los directivos.

Tabla 37.  
Mayor puntuación evaluadores directivos

Dimensiones	Nro.	Pregunta	Nota
Preparación de la Enseñanza	15	El docente aplica procesos de Evaluación diferenciada a estudiantes con capacidades diferentes	7
Preparación de la Enseñanza	13	El docente utiliza criterios de Evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje	7
Ambiente propicio para el aprendizaje	16	El docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos	7

La tabla 38 contiene los 3 ítems en los cuales obtuvo una mayor puntuación desde la mirada de los pares.

Tabla 38.  
Mayor puntuación evaluadores pares

Dimensiones	Nro.	Pregunta	Nota
Preparación de la Enseñanza	4	El docente conoce las características del desarrollo integral correspondiente a las edades de sus estudiantes	7
Preparación de la Enseñanza	9	El docente atiende oportunamente las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña	7
Preparación de la Enseñanza	11	El docente prepara actividades de enseñanza coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible	7

La tabla 39 contiene los 3 ítems en los cuales obtuvo una mayor puntuación desde la mirada de la autoevaluación.

Tabla 39.

Mayor puntuación autoevaluación

Dimensiones	Nro.	Pregunta	Nota
Preparación de la Enseñanza	1	El docente domina en profundidad los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.	7
Preparación de la Enseñanza	6	El docente adapta sus estrategias de enseñanza a las diferentes maneras de aprender de sus estudiantes	7
Preparación de la Enseñanza	7	El docente aplica diversas estrategias de enseñanza con el objeto de generar aprendizajes significativos en todos sus estudiantes	7

#### Toma de Conocimiento

Tabla 40.

Resultado final por docente

Resultado global ponderado por docente	
Resultado Final	6.73

El resultado global obtenido corresponde a un 6.73 esto categoriza al docente José Ignacio Bermejo Bugueño en el grupo destacado.

.....

Director colegio

.....

Docente

#### 4.4 Discusión de resultados.

Para realizar un análisis más objetivo de los datos y para descubrir elementos emergentes creamos un modelo de datos utilizando la herramienta de inteligencia de negocio Power BI proporcionada por Microsoft (Becker & Gould, 2019). El modelo desarrollado nos permitió analizar datos con mucha precisión, podemos destacar los siguientes inferidos de la figura 8.

De un total de 819 docentes correctamente evaluados el 95,36% alcanzaron la categoría de destacado. En el grupo de competente comprende al 1,71% de los docentes. Mientras que en la categoría de básico fueron 0,37% docentes que integraron este grupo y, por último, el 2,56% de los docentes adecuadamente evaluados fueron categorizados con un desempeño Insuficiente.

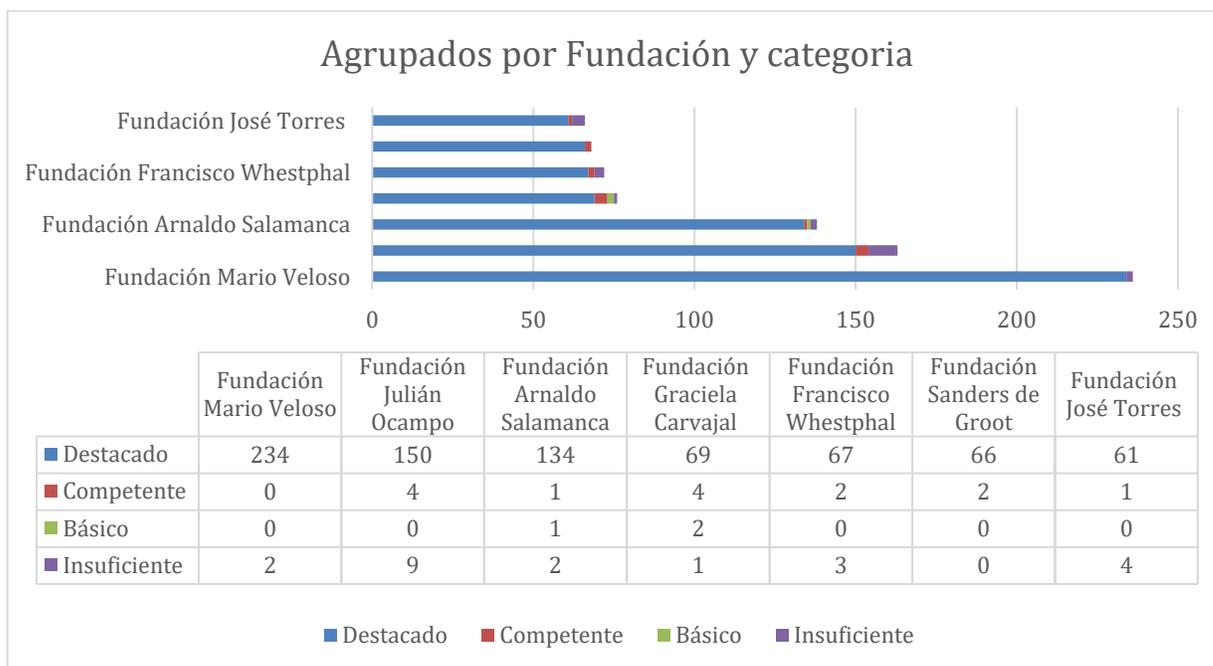


Figura 8 Cantidad docentes evaluados ordenados

Si bien los datos proporcionados por el proceso de evaluación al desempeño docente durante el 2021 son excelentes, en cuanto que un alto porcentaje de los docentes se encuentra en la categoría de destacado (95,36%), aun así, se puede indagar en aquellos ítems que obtuvieron menor calificación. En las Tablas 41, 42 y 43, se encuentra las preguntas con *menor valoración* desde los datos recogidos de los tres grupos de evaluadores.

En la Tabla 41, se encuentra el promedio de aquellas preguntas que obtuvieron *menor valoración* a juicio del grupo de *evaluadores Directivos*, Cabe destacar que de los tres ítems (63-60-65) con menor evaluación, dos (63-65) corresponden a aspectos distintivos de la filosofía de la educación adventista y de los diez ítems que muestra la Tabla 41 cuatro (63-65-64-57) están asociados con la dimensión V que describe los elementos identitarios de la educación adventista.

Tabla 41.  
Directivos evalúan a docentes- Menor valoración

Nº	Pregunta	Nota
63	El docente ejerce un liderazgo transformador e inspirador entre sus colegas, alumnos y apoderados	6,2
60	El docente utiliza estrategias didácticas variadas para la integración de la fe a la enseñanza, pertinentes con los contenidos que enseña	6,2
65	El docente comparte las creencias y valores distintivos del evangelio con los estudiantes y apoderados de manera intencionada	6,2
44	El docente analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos	6,3
52	El docente contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos	6,3
64	El docente participa activamente en la planificación y/o ejecución de programas y eventos orientados a afianzar los elementos distintivos del Modelo Educativo Adventista en los miembros de la comunidad educativa.	6,3

12	El docente diseña y aplica actividades que permiten expresar el aprendizaje del estudiante en diversas formas	6,3
57	El docente manifiesta sólidos conocimientos bíblicos y de la fe cristiana	6,4
19	El docente presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos	6,4
6	El docente adapta sus estrategias de enseñanza a las diferentes maneras de aprender de sus estudiantes	6,4

---

En la Tabla 42 se halla el promedio de aquellas preguntas que obtuvieron *menor* valoración a juicio del grupo de *evaluadores Pares*. Si se realiza un análisis comparativo del grupo de evaluadores pares y el grupo de evaluadores directivos, los siguientes puntos llaman la atención.

- El grupo de evaluadores pares evaluó al docente de forma más drástica que el grupo de evaluadores directivos, siendo sus notas mínimas un punto menos que las notas mínimas de los evaluadores directivos.

- En los diez ítems con menor valoración del grupo de los evaluadores Pares no se registra ninguno asociado con elementos distintivos de la educación adventista consignados en la dimensión V. Sin embargo, el grupo de evaluadores directivos de las diez con menor valoración cuatro corresponden a la dimensión V.

Con respecto a la apreciación más deficitaria que tiene el grupo de evaluadores pares, se aprecia claramente que se focaliza en la poca eficiencia del docente en el involucramiento de los padres y las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos (Ítems 52-51-50).

Tabla 42.  
Docentes evalúan a otros docentes - Menor valoración

Nº	Pregunta	Nota
52	El docente contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos.	5,4
51	El docente informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.	5,5
50	El docente informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.	5,6
44	El docente analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.	5,6
29	El docente explicita con claridad a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.	5,7
45	El docente identifica sus propias necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.	5,7
15	El docente aplica procesos de Evaluación diferenciada a estudiantes con capacidades diferentes.	5,7
49	El docente propone formas de abordar las necesidades de orientación de sus estudiantes tanto en el aula como fuera de ella.	5,7
43	El docente Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	5,7
60	El docente utiliza estrategias didácticas variadas para la integración de la fe a la enseñanza, pertinentes con los contenidos que enseña	5,8

En la Tabla 43, se encuentra el promedio de aquellas preguntas que obtuvieron *menor* valoración a juicio de la propia autoevaluación realizada por los docentes. Si hacemos nuevamente un rápido ejercicio de análisis entre los tres grupos de evaluadores podemos destacar los siguientes puntos:

- El docente se autoevalúa de forma más drástica que el grupo de evaluadores directivos, siendo sus notas mínimas un punto menos que las notas mínimas de los evaluadores Directivos.

- Las notas consignadas por el docente en la Autoevaluación son similares a las notas registradas por el grupo de evaluadores Pares.

- Existe concordancia entre las notas asignadas por los docentes en la autoevaluación y el grupo de pares en relación a las áreas más deficitarias (Ítem 52-51-50-15-60-29)

Tabla 43.

Docentes se autoevalúan - Menor valoración

Nº	Pregunta	Nota
52	El docente contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos.	5,6
51	El docente informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.	5,6
50	El docente informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.	5,7
5	El docente tiene conocimiento de las particularidades familiares y culturales de sus alumnos.	5,8
15	El docente aplica procesos de Evaluación diferenciada a estudiantes con capacidades diferentes.	5,8
63	El docente ejerce un liderazgo transformador e inspirador entres sus colegas, alumnos y apoderados.	5,8
60	El docente utiliza estrategias didácticas variadas para la integración de la fe a la enseñanza, pertinentes con los contenidos que enseña.	5,9
64	El docente participa activamente en la planificación y/o ejecución de programas y eventos orientados a afianzar los elementos distintivos del Modelo Educativo Adventista en los miembros de la comunidad educativa.	5,9
26	El docente estructura el espacio físico de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	5,9
29	El docente explicita con claridad a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.	5,9

Por la tanto, si se tuviera que identificar las áreas más deficitarias a la luz de los datos proporcionados en el proceso de evaluación al desempeño profesional docente

del sistema educativo adventista durante el año 2021, se puede indicar que los grupos de evaluadores concuerdan en:

- 52, el docente contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos.

- 60, el docente utiliza estrategias didácticas variadas para la integración de la fe a la enseñanza, pertinentes con los contenidos que enseña.

- 63, el docente ejerce un liderazgo transformador e inspirador entre sus colegas, alumnos y apoderados.

En las Tablas 44, 45 y 46 están las preguntas con *mayor valoración* desde los datos recogidos de los tres grupos de evaluadores. Nuevamente realizando un breve análisis comparativo de las tablas, se puede observar que existe una mayor similitud de los tres grupos de evaluadores al momento de identificar las áreas fuertes del trabajo de los docentes entre los ítems con mayor valoración y en los cuales concuerdan los tres grupos de evaluadores, se tiene:

- 16, el docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

- 18, el docente se muestra así mismo como una persona respetuosa, tolerante, solidaria y digna de confianza.

De los datos anteriores se puede inferir que una de las fortalezas en el desempeño de los docentes que ejercieron durante el año 2021, en el sistema educativo adventista, es que el docente es respetuoso con sus semejantes y que es capaz de establecer sanas relaciones interpersonales con los estudiantes y con los miembros de la comunidad educativa.

Según los datos proporcionados en las Tablas 44, 45 y 46, los tres grupos de evaluadores concordaron en las siguientes preguntas como altamente valoradas:

- 16, el docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

- 17, el docente proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación e integración al proceso educativo.

- 18, el docente se muestra así mismo como una persona respetuosa, tolerante, solidaria y digna de confianza.

- 22, el docente establece normas de comportamiento que son conocidas, comprensibles y necesarias para una convivencia armónica.

- 54, el docente conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.

- 55, el docente transmite una propuesta valórica centrada en una cosmovisión bíblica cristiana.

Tabla 44.  
Directivos evalúan a docentes - Mayor valoración

Nº	Pregunta	Nota
16	El docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.	6,6
28	El docente comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.	6,6
54	El docente conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.	6,6
18	El docente se muestra así mismo como una persona respetuosa, tolerante, solidaria y digna de confianza.	6,6
22	El docente establece normas de comportamiento que son conocidas, comprensibles y necesarias para una convivencia armónica.	6,5
26	El docente estructura el espacio físico de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	6,5
17	El docente proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación e integración al proceso educativo.	6,5
1	El docente domina en profundidad los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.	6,5
55	El docente transmite una propuesta valórica centrada en una cosmovisión bíblica cristiana.	6,5
34	El docente desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes	6,5

Tabla 45.

## Docentes evalúan a otros docentes - Mayor valoración

Nº	Pregunta	Nota
18	El docente se muestra así mismo como una persona respetuosa, tolerante, solidaria y digna de confianza.	6,2
16	El docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.	6,2
58	El docente manifiesta actitudes y conductas de plena adhesión al Modelo Educativo Adventista.	6,1
54	El docente conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.	6,1
22	El docente establece normas de comportamiento que son conocidas, comprensibles y necesarias para una convivencia armónica.	6,1
55	El docente transmite una propuesta valórica centrada en una cosmovisión bíblica cristiana.	6,1
61	El docente demuestra asertividad, dominio propio, espíritu de colaboración y servicio en su relación con los demás miembros de la comunidad escolar.	6,1
56	El docente manifiesta la intención de formar personas con sentido de trascendencia teniendo como modelo la persona y obra de Jesucristo.	6,1
17	El docente proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación e integración al proceso educativo.	6,1
4	El docente conoce las características del desarrollo integral correspondiente a las edades de sus estudiantes.	6,1

Tabla 46  
Docentes se autoevalúan - Mayor valoración

Nº	Pregunta	Nota
16	El docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.	6,2
18	El docente se muestra así mismo como una persona respetuosa, tolerante, solidaria y digna de confianza.	6,2
22	El docente establece normas de comportamiento que son conocidas, comprensibles y necesarias para una convivencia armónica.	6,2
17	El docente proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación e integración al proceso educativo.	6,1
56	El docente manifiesta la intención de formar personas con sentido de trascendencia teniendo como modelo la persona y obra de Jesucristo.	6,1
55	El docente transmite una propuesta valórica centrada en una cosmovisión bíblica cristiana.	6,1
54	El docente conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.	6,1
61	El docente demuestra asertividad, dominio propio, espíritu de colaboración y servicio en su relación con los demás miembros de la comunidad escolar.	6,1
58	El docente manifiesta actitudes y conductas de plena adhesión al Modelo Educativo Adventista.	6,1
21	El docente se esfuerza por instalar entre sus estudiantes una cultura de altas expectativas.	6,1

#### 4.5 Conclusiones

La investigación científica es un acto humano por lo tanto debe estar normado y conducido por la ética. El Diccionario de la Real Academia Española define ética como el “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (Real Academia Española, 2018, párr. 1).

En cuestiones de ética, en esta investigación, se han tomado las pautas éticas centrales propuestas por Robert T. Hall, esto es: Garantizar validez científica en todos los procesos investigativos, respetar la dignidad de los participantes, los datos que describen situaciones personales fueron tratados con absoluta discreción y confidencialidad; se evitaron daños a individuos. La información recogida no fue usada o facilitada para causar perjuicio a ninguna persona, por el contrario, la información debe servir de base para mejorar aspectos de la profesión docente (Hall, 2017).

El objetivo principal de esta investigación fue proponer un sistema de evaluación del desempeño profesional docente para el contexto de escuelas y colegios adventistas en Chile; en ese sentido, ello se realizó un análisis de la literatura, principalmente mediante técnicas de revisión bibliográfica en bases de datos de contenido científico y revisión de texto que abordaban el tema de investigación propuesto. Además, se indagó en la literatura adventista informaciones sobre el desempeño del docente sobre todo en el área identidad institucional, la cual agrupa aquellos elementos distintivos del desempeño de un docente que trabaja en una institución identificada con la filosofía de la educación adventista.

Esta investigación permitió analizar el actual sistema de evaluación docente en Chile tanto en el sistema público como en el sistema educativo adventista, asimismo determinar y sistematizar estándares de desempeño profesional para los docentes que trabajan en la educación adventista de Chile; asimismo, diseñar un instrumento válido de evaluación del desempeño profesional docente en armonía con los estándares de desempeño vigentes del Sistema Educativo Adventista en Chile. El trabajo investigativo también llevó a proponer criterios de clasificación del desempeño

docente, en base a los niveles de logro alcanzados en las cinco dimensiones que engloban el trabajo de un profesor de aula.

Con el objeto principal de dar soporte al proceso de evaluación docente que se instaló en las instituciones educativas adventistas de nivel primario y secundario de Chile, se diseñó y creó un Software. Para el desarrollo de esta herramienta se utilizó Django como FrameWork de desarrollo en su versión 2.2, y como lenguaje base de programación junto con lenguaje de programación Python en su versión 3, específicamente. Lo que concierne al uso de base de datos, por su arquitectura y necesidades de la aplicación, se implementó el Motor PostgreSQL en la versión 9.4. Junto a esto se crearon modelos de datos en la herramienta PowerBI para facilitar el análisis de la información generada por el proceso de evaluación del desempeño profesional docente.

La propuesta de evaluación al desempeño profesional docente generada en esta tesis fue adoptada de forma oficial por todo el Sistema Educativo Adventista en Chile desde el año 2021 en adelante, porque tiene bases sólidas y objetivas para valorar adecuadamente el desempeño profesional de los docentes que sirven en las instituciones educativas adventistas.

## 5.6 Recomendaciones

Como se señala en la revisión bibliográfica (pág. 49) existen una ausencia notoria de investigaciones sobre el tema en sistemas de colegios particulares, esto llama la atención ya que en Chile de los 11.858 escuelas y colegios. 5.234 son municipales, 5950 son particular subvencionados y 604 particular pagados (Centros de estudios MINEDUC, 2017). Estos datos son particularmente interesantes para esta tesis doctoral ya que abordó el tema de la evaluación del desempeño profesional docente precisamente en este nicho vacío, debido a que la población de estudio son los colegios adventistas de Chile, los cuales se encuentran bajo la categoría de colegios particular subvencionados.

El sistema de evaluación al desempeño profesional docente propuesto en esta tesis e instalado en el sistema educativo adventista de Chile, junto con el análisis teórico permiten realizar algunas recomendaciones:

Primero, es necesario instalar mecanismo de apoyo y de educación continua, focalizado en aquellas áreas en las cuales los docentes obtuvieron menor calificación, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- Involucrar a los padres de familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos.
- Reforzar elementos distintos y propios de la filosofía de la educación adventista.

Segundo, incluir en el proceso de evolución del desempeño profesional del docente la opinión de los padres y estudiantes. En este punto, es necesario adaptar, contextualizar y simplificar el Instrumento generado por esta investigación con el propósito que sea comprensible tanto para los padres y estudiantes, además, esta nueva o nuevas versiones del instrumento deben ser sometidas a procesos de

validación. La inclusión de estos dos grupos permitiría contar con una evaluación en modalidad de 360°.

Tercero, si bien el trabajo de esta tesis se concentró exclusivamente en el desempeño del docente de aula, se considera que el grupo de docentes de nivel inicial o nivel parvulario deben ser incluidos como una categoría distinta, es decir, con otros estándares que reflejen, en mejor medida, el trabajo de este grupo de colegas.

Cuarto, realizar investigaciones conducentes a evaluar el desempeño profesional de aquellos docentes que ocupan funciones directivas en las escuelas y colegios del sistema educativo adventista a fin de proponer estándares de desempeño, generar instrumentos de evaluación y descubrir áreas deficitarias en el desempeño de un docente directivo, los cuales constituyen bases sólidas y objetivas para la instalación de mecanismos de capacitación continua.

Quinto, realizar investigaciones asociadas con las relaciones entre los niveles de desempeño docente, los aprendizajes de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad educativa. La simple lógica dice que un docente bien evaluado, genera mejores resultados de aprendizajes en sus estudiantes; sin embargo, no se advierten evidencias de este tipo de investigaciones, por lo menos en la coyuntura de esta tesis.

Sexto, diseñar procesos de evaluación del desempeño docente que sean multifactoriales, privilegiando aquellos elementos asociados a los resultados de aprendizaje y el progreso de los estudiantes, contextualizado a la realidad donde el docente se desempeña.

Séptimo, desvincular los procesos de evaluación del desempeño docente de colores, tendencias y/o exigencias políticas; es más, deben ser contextualizados al

éxito del estudiante y al proyecto educativo del establecimiento donde trabaja el profesor que se somete a evaluación.

Octavo, asociar la evaluación del desempeño docente con procesos cuantitativos como cualitativos. Así, con ambas miradas, construir un modelo de evaluación más integral y contextualizado a las múltiples realidades en los cuales los docentes realizan sus funciones.

## Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7–26. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial : la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 27–44. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100002>
- Becker, L., & Gould, E. (29 de julio de 2019). Microsoft Power BI: Extending Excel to Manipulate, Analyze, and Visualize Diverse Data. *Serials Review*, 45(3), 184-188. doi:<https://doi.org/10.1080/00987913.2019.1644891>
- Cameron, H. (23 de Abril de 2019). Entrevista al director nacional de la educación adventista en Chile. (E. Jerez, Entrevistador)
- Catalán, J., & González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 97–112. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200007>
- Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis (Santiago)*, 13(39), 301–330.
- Centro de Perfeccionamiento & Ministerio de Educación. (2008). *Marco Buena Enseñanza*. Santiago: Maval.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (16 de Julio de 2019). *MANUAL DE LA AUTOEVALUACIÓN*. Obtenido

de Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente:  
<https://1library.co/document/y94593rq-autoevaluaci%C3%B3n-manual-sistema-evaluaci%C3%B3n-desempe%C3%B1o-profesional-docente-importante.html>

Centros de estudios MINEDUC. (8 de agosto de 2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Recuperado de MINEDUC:  
<https://centroestudios.mineduc.cl/2017/08/08/estadisticas-la-educacion-2016-disponible/>

Congreso Nacional de Chile. (1991). *Ley 19.070...Estatuto de los profesionales de la educación*. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2004). *Ley NUM. 19961 Sobre Evaluación docente*. Santiago: Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley núm. 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley 20.845...De inclusión escolar*. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Congreso Nacional de Chile. (22 de Julio de 2019). *LEY-20903 Carrera Docente*. Recuperado de Biblioteca Del Congreso Nancional:  
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&dt=true>

Contreras, I., Rittershausen, S., Correa, E., Solís, C., Núñez, C., & Vásquez, N. (2014). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su

generación y validación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 85–96.

doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200006>

Departamento de Educación División Sud Americana. (2009). *Pedagogía Adventista* (2da ed.). Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/429304270/Pedagogia-adventista#>

Departamento de Educación División Sudamericana. (2022). *Acreditación de Colegios Externados - Sistema Adventista de Aseguramiento de la Calidad Educativa*. Manuscrito presentado para su publicación.

Díaz, C., Gutiérrez, H., & Amancio, A. (2018). Ausentismo y desempeño laboral en profesionales de enfermería de áreas críticas. *Revista Cuidarte*, 9(1), 1973-87. Recuperado de <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/426/889>

Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R., & Arcila, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*, 46(1). Recuperado de [http://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=6FNtQCBWgEqgSeEP6VX&page=6&doc=59](http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=6FNtQCBWgEqgSeEP6VX&page=6&doc=59)

El Observador. (18 de julio de 2019). *Este artículo lo puede ver en este*. Recuperado de El Observador: link: <https://www.elobservador.com.uy/nota/profesores-sin-evaluacion-casi-una-decada-para-recibir-a-un-inspector-20151021500>

Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717–739. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>

Fernández, J. (2008). *Valoración de la calidad docente: El profesorado. Un modelo de evaluación circular*. Madrid: Editorial Complutense.

- García, R. (2018). Diseño y construcción de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: aplicabilidad práctica de un juicio de expertos. *Artigo Original*, 26(99). doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601263>
- Hall, R. (2017). *Ética de la investigación social*. México: Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/468286/Etica\\_de\\_la\\_investigacion\\_social.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/468286/Etica_de_la_investigacion_social.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Gram Hill.
- Knight, G. (2017). *Educando para a eternidade – uma filosofia adventista de educação*. Tatuí, SP: Casa Publicadora.
- Labra, P., Kokaly, M., Iturra, C., Concha, A., Sasso, P., & Vergara, M. (2011). El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 167–185. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100009>
- Manci, J., Gonzalez, R., & Sun , Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile Centro de Medición MIDE UC*. Chile: Pontificia Universidad Catolica de Chile.
- Manual del Informe de Referencia de Terceros*. (16 de Julio de 2019). Obtenido de Docentemás: <https://studylib.es/doc/4612182/manual-del-informe-de-referencia-de-terceros>
- Manzi, J., Sun, Y., & González, R. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: MideUC.

- Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A., & Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Mayo, I., & Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226.
- Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1–13. doi:<https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 183–198. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., Rosa, M., & Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *PSYKHE*, 17(2), 79–90. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200007>
- Ministerial, A. (2018). *En esto creemos: Las 28 creencias fundamentales de la Iglesia Adventista del Séptimo Día* (10 ed.). Brasilia: Casa Publicadora Brasileira.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Chile: MINEDUC. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco\\_para\\_la\\_Buena\\_Direccion.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf)

- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* (1° ed.). Chile: CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (18 de abril de 2019). *Sistema de secretaría del Ministerio de Educación de Chile*. Obtenido de Mineduc: <https://sige.mineduc.cl/Sige/Login>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (11 de marzo de 2020). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019*. Recuperado de Docentemás: <https://www.docentemas.cl/conozca-la-evaluacion-docente/evaluacion-docente-y-carrera-docente/>
- Ministerio de Educación del Perú . (18 de julio de 2019). *Evaluación Docente*. Obtenido de MINEDU: <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/evaluacion-docente/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Miranda, C., Wilhelm , K., Martin, G., Arancibia, M., & Osses, S. (2013). Autoestima profesional en docentes beneficiarios del Programa de Postítulo de matemáticas en el contexto de la evaluación docente. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 129-142. Recuperado de [https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2229/2013\\_Miranda\\_Autoestima%20profesional%20en%20docentes%20beneficiarios%20del%20programa%20de%20post%20de%20matem%20a1ticas%20en%20el%20contexto%20de%20la%20evaluaci%20n%20do](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2229/2013_Miranda_Autoestima%20profesional%20en%20docentes%20beneficiarios%20del%20programa%20de%20post%20de%20matem%20a1ticas%20en%20el%20contexto%20de%20la%20evaluaci%20n%20do)

- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 285–301. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, modelos e instrumentos* (2da ed.). Londres: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murillo, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Una panorámica de América y Europa* (2da ed.). España: OREALC / UNESCO Santiago.
- Navarro, C., & Ramírez, S. (2018). Systematic mapping of literature on teacher evaluation (2013-2017). *Educación y Pesquisa*, 1(1). doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844185677>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Recuperado de UNESDOC: Foro Mundial sobre la Educación: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (17 de julio de 2019). *Noticias desde la Oficina Regional de Educación*. Recuperado de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/santiago>
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., & Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las

Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15–26.

doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

Pérez-Cotapos, M., & Taut, S. (2016). Adaptación y Pilotaje de un Portafolio Para Evaluar Prácticas de Evaluación de Aprendizajes en el Aula en Profesores de Matemática de Segundo Ciclo Básico. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1–14. doi:<https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.681>

Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., . . . Volante, P. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula del segundo ciclo básico en Chile. *Psykhé*, 23(2), 1–12. Recuperado de <https://practicaspedagogicas.uc.cl/images/articulos/BuenasPracticasPedagogicas.pdf>

Preiss, D., Larraín, A., & Valenzuela, S. (2011). Discurso y Pensamiento en el Aula Matemática Chilena. *Psykhé (Santiago)*, 20(1), 131–146. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200011>

Race to the Top Fund [RTT]. (17 de octubre de 2016). *K12 - Education*. Recuperado de The White House: <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12>

Radovic, D., & Preiss, D. (2010). Patrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé*, 19(2), 65–79. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000200007>

Real Academia Española [RAE]. (20 de agosto de 2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de Asociación de Academias de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/?id=H3y8ljj%7CH3yay0R>

- Rivero, R., & Hurtado, C. (2015). Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la educación*, 1(43), 17–55. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>
- Ruffinelli, A. (2011). Docente En Chile: La Perspectiva De Los Profesores Principiantes. *Dialnet*, 118–154. Recuperado de [Dialnet-LaCalidadDeLaFormacionInicialDocenteEnChile-5320839](http://dialnet-LaCalidadDeLaFormacionInicialDocenteEnChile-5320839)
- Saborío, L., & Hidalgo, F. (2015). Revisión Bibliográfica Síndrome de Bournout. *Medicina Legal de Costa Rica - Edición Virtual*, 32(1). Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>
- Sabugal, C., Tobón, S., & Juárez-Hernández, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 55–76. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2981>
- Santelices, M., & Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 233–254.
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhé*, 24(1), 1–14. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Un-Estudio-Sobre-la-Calidad-Docente->

en-Chile%3A-EI-en-Santelices-

Galleguillos/7b6c6d5d65781248f7d7e02fc1468cc64e616148

Santelices, M., Taut, S., Araya, C., & Manzi, J. (2013). Consecuencias a Nivel Local de un Sistema de Evaluación de Profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 299-328. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052013000200019&lng=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052013000200019&lng=es)

Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A., & Radinger, T. (18 de julio de 2019). *OCDE Revisión de Recursos Educativos Uruguay*. Recuperado de [http://www.oecd.org/education/school/OECD\\_Reviews\\_of\\_School\\_Resources\\_Uruguay\\_Summary\\_ES.pdf](http://www.oecd.org/education/school/OECD_Reviews_of_School_Resources_Uruguay_Summary_ES.pdf)

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psikhe*, 21(2), 35–46. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282012000200004](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200004)

UNACH. (2022). *Formato de validación por expertos: Guía para validar instrumentos de investigación*.

White, E. (2009). *La Educación* (4ta ed.). Argentina: Asociacin Casa Editora Sudamericana.

## Anexos

### Anexo 1 Planilla de análisis de validez

PREGUNTA		Plantilla de análisis de validez por expertos										VALIDACIÓN pregunta
n.º	Evaluación	David Gomez	Nelsón Gutierrez	Ramón Pérez	Olga Quiroz	Enoc Sandoval	Maritza Roa	Yessie Wandersleben	Jorge Iturra	SUMA	PROMEDIO	(SÍ/NO)
1	Adecuación	6	4	5	5	6	6	6	5	43	5	Sí
	Pertinencia	6	4	5	6	6	6	6	5	44	6	
2	Adecuación	6	2	5	5	6	6	6	5	41	5	Sí
	Pertinencia	6	2	5	6	6	6	6	2	39	5	
3	Adecuación	6	2	5	4	6	6	6	6	41	5	Sí
	Pertinencia	6	3	6	6	6	2	6	4	39	5	
4	Adecuación	5	4	6	4	6	3	3	4	35	4	No
	Pertinencia	5	4	5	4	6	3	3	6	36	5	
5	Adecuación	6	2	6	4	6	6	6	6	42	5	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
6	Adecuación	6	3	6	4	6	6	6	6	43	5	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	3	44	6	
7	Adecuación	6	5	5	4	6	6	6	6	44	6	Sí
	Pertinencia	6	6	5	6	6	6	6	6	47	6	
8	Adecuación	6	5	5	4	4	6	5	4	39	5	No
	Pertinencia	4	5	4	3	5	6	3	3	33	4	
9	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
10	Adecuación	6	5	6	5	6	6	6	3	43	5	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
11	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	6	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
12	Adecuación	6	0	6	6	6	6	6	4	40	5	Sí
	Pertinencia	6	0	6	6	6	6	6	5	41	5	
13	Adecuación	6	5	5	5	6	6	6	3	42	5	Sí
	Pertinencia	6	4	5	6	6	6	6	6	45	6	
14	Adecuación	6	5	6	6	6	6	2	6	43	5	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	2	6	43	5	
15	Adecuación	6	5	6	6	6	6	6	5	46	6	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
16	Adecuación	6	0	6	6	6	6	6	6	42	5	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
17	Adecuación	6	5	6	6	6	6	6	3	44	6	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	

18	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
19	Adecuación	6	5	6	6	6	6	6	3	44	6	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	5	46	6	
20	Adecuación	6	2	3	3	6	4	6	3	33	4	No
	Pertinencia	6	2	3	4	6	4	6	4	35	4	
21	Adecuación	6	3	6	6	6	6	2	6	41	5	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	2	6	42	5	
22	Adecuación	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
23	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	5	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
24	Adecuación	6	3	6	6	6	6	6	6	45	6	Sí
	Pertinencia	6	3	6	6	6	6	6	6	45	6	
25	Adecuación	6	6	6	6	6	6	2	5	43	5	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	2	6	44	6	
26	Adecuación	6	6	4	6	6	6	6	5	45	6	Sí
	Pertinencia	6	6	4	6	6	6	6	6	46	6	
27	Adecuación	6	5	6	5	6	6	6	5	45	6	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
28	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	6	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
29	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	3	45	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
30	Adecuación	6	5	6	6	6	6	6	5	46	6	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
31	Adecuación	6	4	6	6	6	6	6	3	43	5	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	4	44	6	
32	Adecuación	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
33	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
34	Adecuación	2	4	6	6	6	6	6	6	42	5	No
	Pertinencia	0	2	4	6	6	6	6	5	35	4	
35	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	6	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
36	Adecuación	6	6	5	6	6	6	6	6	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
37	Adecuación	6	0	6	6	6	6	6	6	42	5	Sí

	Pertinencia	6	0	6	6	6	6	6	6	42	5	
38	Adecuación	6	4	5	6	6	6	6	4	43	5	Sí
	Pertinencia	6	4	5	6	6	6	6	6	45	6	
39	Adecuación	6	5	5	6	6	6	6	6	46	6	Sí
	Pertinencia	6	5	5	6	6	6	6	6	46	6	
40	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
41	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	5	47	6	
42	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	5	46	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	4	46	6	
43	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
44	Adecuación	6	4	6	5	6	6	2	4	39	5	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	2	5	41	5	
45	Adecuación	6	6	6	6	6	6	2	6	44	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	2	6	44	6	
46	Adecuación	3	3	6	6	6	6	6	3	39	5	Sí
	Pertinencia	6	3	6	6	6	6	6	6	45	6	
47	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	5	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	4	46	6	
48	Adecuación	6	6	6	6	6	6	2	6	44	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	2	6	44	6	
49	Adecuación	6	0	6	6	6	6	6	4	40	5	Sí
	Pertinencia	6	0	6	6	6	6	6	3	39	5	
50	Adecuación	6	3	3	6	4	6	4	3	35	4	No
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	5	45	6	
51	Adecuación	6	3	6	5	6	6	6	3	41	5	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
52	Adecuación	3	3	6	6	6	6	2	3	35	4	No
	Pertinencia	4	4	6	6	6	6	2	4	38	5	
53	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
54	Adecuación	0	3	5	6	6	3	1	4	28	4	No
	Pertinencia	1	4	5	6	6	1	1	6	30	4	
55	Adecuación	3	3	6	5	6	6	3	2	34	4	No
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	3	6	43	5	
56	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	6	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	

57	Adecuación	6	3	6	6	6	6	6	6	45	6	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
58	Adecuación	6	3	6	6	6	6	6	3	42	5	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
59	Adecuación	6	3	6	5	6	6	4	2	38	5	Sí
	Pertinencia	6	5	5	6	6	5	4	3	40	5	
60	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	5	47	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	5	47	6	
61	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	4	46	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	5	47	6	
62	Adecuación	6	0	6	5	6	6	6	0	35	4	No
	Pertinencia	6	0	6	6	6	6	6	0	36	5	
63	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
64	Adecuación	6	0	6	6	6	6	2	6	38	5	Sí
	Pertinencia	6	0	6	6	6	6	2	6	38	5	
65	Adecuación	6	6	5	6	6	6	2	4	41	5	Sí
	Pertinencia	6	4	5	6	6	6	2	6	41	5	
66	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
67	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	5	46	6	Sí
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
68	Adecuación	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
69	Adecuación	6	3	6	6	6	3	6	5	41	5	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	5	6	4	43	5	
70	Adecuación	6	5	6	5	6	6	6	4	44	6	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
71	Adecuación	6	4	6	5	6	6	6	5	44	6	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	5	45	6	
72	Adecuación	6	4	6	6	2	6	6	6	42	5	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	2	6	6	6	42	5	
73	Adecuación	6	4	6	5	6	6	6	5	44	6	Sí
	Pertinencia	6	4	6	6	3	5	6	6	42	5	
74	Adecuación	6	0	6	5	6	6	6	6	41	5	Sí
	Pertinencia	6	0	6	6	6	6	6	5	41	5	
75	Adecuación	6	5	6	5	6	6	6	3	43	5	Sí
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
76	Adecuación	6	3	6	6	6	6	6	6	45	6	Sí

	Pertinencia	6	4	6	6	2	6	6	2	38	5	
77	Adecuación	2	4	6	5	6	6	2	3	34	4	No
	Pertinencia	0	4	6	6	4	6	2	6	34	4	
78	Adecuación	6	4	6	6	6	6	6	5	45	6	Si
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
79	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
80	Adecuación	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	Si
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
81	Adecuación	6	5	6	6	6	6	6	4	45	6	Si
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
82	Adecuación	6	5	6	5	6	6	6	4	44	6	Si
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	6	47	6	
83	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
84	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	5	46	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
85	Adecuación	6	4	6	5	6	6	6	4	43	5	Si
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
86	Adecuación	0	4	6	5	6	6	6	6	39	5	Si
	Pertinencia	6	4	6	6	6	6	6	6	46	6	
87	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	3	45	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	5	47	6	
88	Adecuación	6	4	6	5	6	6	6	5	44	6	Si
	Pertinencia	6	5	6	6	6	6	6	5	46	6	
89	Adecuación	3	3	6	2	4	6	3	6	33	4	No
	Pertinencia	6	2	6	4	6	5	6	6	41	5	
90	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
91	Adecuación	6	6	6	5	6	6	6	6	47	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
92	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
93	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	
94	Adecuación	6	6	6	6	6	6	6	4	46	6	Si
	Pertinencia	6	6	6	6	6	6	6	6	48	6	

## Anexo 2 Resultados correspondientes a la valoración de los expertos

Ítem	Plantilla de análisis de validez por expertos			VALIDACIÓN pregunta
Nº ítem	Criterio	V de Aiken por ítem y criterio	V de Aiken por ítem	(SÍ/NO)
1	Adecuación	0,896	0,906	Sí
	Pertinencia	0,917		
2	Adecuación	0,854	0,833	Sí
	Pertinencia	0,813		
3	Adecuación	0,854	0,833	Sí
	Pertinencia	0,813		
4	Adecuación	0,729	0,740	No
	Pertinencia	0,750		
5	Adecuación	0,875	0,927	Sí
	Pertinencia	0,979		
6	Adecuación	0,896	0,906	Sí
	Pertinencia	0,917		
7	Adecuación	0,917	0,948	Sí
	Pertinencia	0,979		
8	Adecuación	0,813	0,750	No
	Pertinencia	0,688		
9	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
10	Adecuación	0,896	0,938	Sí
	Pertinencia	0,979		
11	Adecuación	0,979	0,990	Sí
	Pertinencia	1,000		
12	Adecuación	0,833	0,844	Sí
	Pertinencia	0,854		
13	Adecuación	0,875	0,906	Sí
	Pertinencia	0,938		
14	Adecuación	0,896	0,896	Sí
	Pertinencia	0,896		
15	Adecuación	0,958	0,969	Sí
	Pertinencia	0,979		
16	Adecuación	0,875	0,927	Sí
	Pertinencia	0,979		
17	Adecuación	0,917	0,948	Sí
	Pertinencia	0,979		

18	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
19	Adecuación	0,917	0,938	Sí
	Pertinencia	0,958		
20	Adecuación	0,688	0,708	No
	Pertinencia	0,729		
21	Adecuación	0,854	0,865	Sí
	Pertinencia	0,875		
22	Adecuación	0,958	0,969	Sí
	Pertinencia	0,979		
23	Adecuación	0,979	0,990	Sí
	Pertinencia	1,000		
24	Adecuación	0,938	0,938	Sí
	Pertinencia	0,938		
25	Adecuación	0,896	0,906	Sí
	Pertinencia	0,917		
26	Adecuación	0,938	0,948	Sí
	Pertinencia	0,958		
27	Adecuación	0,938	0,958	Sí
	Pertinencia	0,979		
28	Adecuación	0,979	0,990	Sí
	Pertinencia	1,000		
29	Adecuación	0,938	0,969	Sí
	Pertinencia	1,000		
30	Adecuación	0,958	0,958	Sí
	Pertinencia	0,958		
31	Adecuación	0,896	0,906	Sí
	Pertinencia	0,917		
32	Adecuación	0,958	0,958	Sí
	Pertinencia	0,958		
33	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
34	Adecuación	0,875	0,802	No
	Pertinencia	0,729		
35	Adecuación	0,979	0,990	Sí
	Pertinencia	1,000		
36	Adecuación	0,979	0,990	Sí
	Pertinencia	1,000		
37	Adecuación	0,875	0,875	Sí

	Pertinencia	0,875		
38	Adecuación	0,896	0,917	Sí
	Pertinencia	0,938		
39	Adecuación	0,958	0,958	Sí
	Pertinencia	0,958		
40	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
41	Adecuación	1,000	0,990	Sí
	Pertinencia	0,979		
42	Adecuación	0,958	0,958	Sí
	Pertinencia	0,958		
43	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
44	Adecuación	0,813	0,833	Sí
	Pertinencia	0,854		
45	Adecuación	0,917	0,917	Sí
	Pertinencia	0,917		
46	Adecuación	0,813	0,875	Sí
	Pertinencia	0,938		
47	Adecuación	0,979	0,969	Sí
	Pertinencia	0,958		
48	Adecuación	0,917	0,917	Sí
	Pertinencia	0,917		
49	Adecuación	0,833	0,823	Sí
	Pertinencia	0,813		
50	Adecuación	0,729	0,833	No
	Pertinencia	0,938		
51	Adecuación	0,854	0,906	Sí
	Pertinencia	0,958		
52	Adecuación	0,729	0,760	No
	Pertinencia	0,792		
53	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
54	Adecuación	0,583	0,604	No
	Pertinencia	0,625		
55	Adecuación	0,708	0,802	No
	Pertinencia	0,896		
56	Adecuación	0,979	0,990	Sí
	Pertinencia	1,000		

57	Adecuación	0,938	0,948	Sí
	Pertinencia	0,958		
58	Adecuación	0,875	0,917	Sí
	Pertinencia	0,958		
59	Adecuación	0,792	0,813	Sí
	Pertinencia	0,833		
60	Adecuación	0,979	0,979	Sí
	Pertinencia	0,979		
61	Adecuación	0,958	0,969	Sí
	Pertinencia	0,979		
62	Adecuación	0,729	0,740	No
	Pertinencia	0,750		
63	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
64	Adecuación	0,792	0,792	Sí
	Pertinencia	0,792		
65	Adecuación	0,854	0,854	Sí
	Pertinencia	0,854		
66	Adecuación	1,000	0,990	Sí
	Pertinencia	0,979		
67	Adecuación	0,958	0,979	Sí
	Pertinencia	1,000		
68	Adecuación	0,958	0,958	Sí
	Pertinencia	0,958		
69	Adecuación	0,854	0,875	Sí
	Pertinencia	0,896		
70	Adecuación	0,917	0,948	Sí
	Pertinencia	0,979		
71	Adecuación	0,917	0,927	Sí
	Pertinencia	0,938		
72	Adecuación	0,875	0,875	Sí
	Pertinencia	0,875		
73	Adecuación	0,917	0,896	Sí
	Pertinencia	0,875		
74	Adecuación	0,854	0,854	Sí
	Pertinencia	0,854		
75	Adecuación	0,896	0,938	Sí
	Pertinencia	0,979		
76	Adecuación	0,938	0,865	Sí

	Pertinencia	0,792		
77	Adecuación	0,708	0,708	No
	Pertinencia	0,708		
78	Adecuación	0,938	0,948	Sí
	Pertinencia	0,958		
79	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
80	Adecuación	0,979	0,979	Sí
	Pertinencia	0,979		
81	Adecuación	0,938	0,958	Sí
	Pertinencia	0,979		
82	Adecuación	0,917	0,948	Sí
	Pertinencia	0,979		
83	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
84	Adecuación	0,958	0,979	Sí
	Pertinencia	1,000		
85	Adecuación	0,896	0,927	Sí
	Pertinencia	0,958		
86	Adecuación	0,813	0,885	Sí
	Pertinencia	0,958		
87	Adecuación	0,938	0,958	Sí
	Pertinencia	0,979		
88	Adecuación	0,917	0,938	Sí
	Pertinencia	0,958		
89	Adecuación	0,688	0,771	No
	Pertinencia	0,854		
90	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
91	Adecuación	0,979	0,990	Sí
	Pertinencia	1,000		
92	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
93	Adecuación	1,000	1,000	Sí
	Pertinencia	1,000		
94	Adecuación	0,958	0,979	Sí
	Pertinencia	1,000		

Fuente: Elaboración propia

### Anexo 3 Instrumento evaluación del desempeño profesional docente.

Dimensión	Nro.	Ítems
Preparación de la enseñanza.	1	El docente domina en profundidad los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña
	2	El docente conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina
	3	El docente comprende la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas
	4	El docente conoce las propuestas curriculares vigentes y los énfasis de los subsectores que enseña
	5	El docente conoce las características del desarrollo integral correspondiente a las edades de sus estudiantes
	6	El docente tiene conocimiento de las particularidades familiares y culturales de sus alumnos
	7	El docente adapta sus estrategias de enseñanza a las diferentes maneras de aprender de sus estudiantes
	8	El docente conoce variadas estrategias de enseñanza y realiza actividades congruentes con la complejidad de los contenidos
	9	El docente aplica diversas estrategias de enseñanza con el objeto de generar aprendizajes significativos en todos sus estudiantes
	10	El docente conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos
	11	El docente atiende oportunamente las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña
	12	El docente elabora secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular de su asignatura
	13	El docente al momento de enseñar considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos
	14	El docente prepara actividades de enseñanza coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible
	15	El docente diseña y aplica actividades que permiten expresar el aprendizaje del estudiante en diversas formas
	16	El docente utiliza criterios de Evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje

	17	El docente aplica diversas estrategias y técnicas de Evaluación acordes a la disciplina y complejidad de los contenidos que enseña
	18	Las estrategias de Evaluación propuestas por el docente, ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido?
	19	El docente aplica procesos de Evaluación diferenciada a estudiantes con capacidades diferentes
Ambiente propicio para el aprendizaje.	20	El docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos
	21	El docente proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación e integración al proceso educativo
	22	El docente por medio su discurso promueve actitudes de compromiso, solidaridad, respeto y tolerancia entre los estudiantes
	23	El docente crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas
	24	El docente se muestra así mismo como una persona respetuosa, tolerante, solidaria y digna de confianza
	25	El docente presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos
	26	El docente trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda
	27	El docente favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje
	28	El docente promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad
	29	El docente se esfuerza por instalar entre sus estudiantes una cultura de altas expectativas
	30	El docente establece normas de comportamiento que son conocidas, comprensibles y necesarias para una convivencia armónica
	31	El docente utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia
	32	El docente genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia
	33	El docente promueve el autocontrol y autogobierno entre sus estudiantes en el contexto de la normativa institucional
	34	El docente utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado

	35	El docente estructura el espacio físico de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	36	El docente utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna
	37	El docente comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr
	38	El docente explicita con claridad a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados
	39	El docente estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes
	40	El docente desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida
	41	El docente implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido
	42	El docente propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos
	43	El docente desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes
	44	El docente desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual pero en un lenguaje comprensible para sus alumnos
	45	El docente desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes
	46	El docente utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes
	47	El docente comienza y termina a tiempo el desarrollo de su clase
	48	El docente formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos
	49	El docente aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje
	50	El docente orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículo, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores
	51	El docente promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente

	52	El docente utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase
	53	El docente utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje
	54	El docente Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados
Responsabilidades profesionales.	55	El docente analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos
	56	El docente identifica sus propias necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas
	57	El docente promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos
	58	El docente participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento
	59	El docente detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas
	60	El docente identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico
	61	El docente propone formas de abordar las necesidades de orientación de sus estudiantes tanto en el aula como fuera de ella
	62	El docente informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso
	63	El docente informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos
	64	El docente contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos
	65	El docente conoce las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente
	66	El docente conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia
	67	El docente analiza críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de políticas educacionales vigentes
	Identidad institucional.	68

69	El docente manifiesta preocupación por el desarrollo integral del estudiante
70	El docente manifiesta la intención de formar personas con sentido de trascendencia teniendo como modelo la persona y obra de Jesucristo
71	El docente conoce los postulados fundamentales del modelo educativo adventista
72	El docente manifiesta sólidos conocimientos bíblicos y de la fe cristiana
73	El docente manifiesta actitudes y conductas de plena adhesión al Proyecto Educativo Institucional
74	El docente incluye la integración de la fe a la enseñanza en la planificación de las actividades de aprendizaje
75	El docente utiliza conceptos y contenidos de las Sagradas Escrituras en el aula.
76	El docente utiliza estrategias didácticas variadas para la integración de la fe a la enseñanza, pertinentes con los contenidos que enseña
77	El docente demuestra una conducta personal coherente con el perfil del docente declarado en el Modelo Educativo Adventista
78	El docente demuestra asertividad, dominio propio, espíritu de colaboración y servicio en su relación con los demás miembros de la comunidad escolar
79	El docente ejerce un liderazgo transformador e inspirador entres sus colegas, alumnos y apoderados
80	El docente participa en programas y eventos espirituales organizados por el establecimiento
81	El docente participa activamente en el desarrollo, implementación y ejecución del PMDE
82	El docente participa activamente en el desarrollo, implementación y ejecución del PMDS
83	El docente comparte el evangelio con los estudiantes y apoderados de manera intencionada

Fuente: Elaboración propia

AUTORIZACIÓN

Don Jorge Iturra, director nacional de los Colegios Adventistas de Chile

HACE CONSTAR:

Que el profesor Erwin Jerez Cáceres con numero de RUT 12.674.856-6 estudiante de la Escuela de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de la investigación que lleva por título:

***“Sistema de Evaluación del Desempeño Docente: Una propuesta para los colegios adventista de Chile.”***

Para optar al título de Doctor en Educación mención Gestión Educativa

Se extiende el presente documento para los fines asociados a todo el proceso de investigación.



Las Condes, 08 de abril del 2020

